



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DOCENTE VIA PROINFANTIL: COM A
PALAVRA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE
MANAQUIRI-AM

Tatiana da Silva Almeida

MANAUS-AM
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIANA DA SILVA ALMEIDA

A FORMAÇÃO DOCENTE VIA PROINFANTIL: COM A
PALAVRA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE
MANAQUIRI-AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Almeida, Tatiana da Silva.

C293f

A formação docente via PROINFANTIL: com a palavra os professores de Manaquiri-AM. Manaus: UFAM, 2013.

165 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2013.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa.

1. Formação de Professores
2. Programas de Formação
3. PROINFANTIL I. Corrêa, Carlos Humberto Alves II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 371(842.4)(053.5)

TATIANA DA SILVA ALMEIDA

A FORMAÇÃO DOCENTE VIA PROINFANTIL: COM A
PALAVRA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE
MANAQUIRI-AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Profa. Dra. Amarildo Menezes Gonzaga – Membro
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

À minha avó, Leonice Pampolha.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa, por ter estado comigo durante todo percurso, indo além dos limites da relação orientador-orientanda. Mas, sendo presença que acalma, acalenta, encanta e que me motiva a permanecer no caminho. Que com seu olhar doce, porém firme, me ajudou a percorrer o caminho!

Aos professores que marcaram durante o curso de Mestrado e contribuíram imensamente com a minha formação: Professora Ana Alcídia Araújo de Moraes, que com seu olhar metodológico foi me fazendo sempre buscar ir além daquilo que o texto mostra; Professora Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, que com sua voz suave foi me conduzindo pelos caminhos da compreensão da história da formação de professores; Professora Michelle Freitas Bissolli, que veio para Manaus deixar sua marca e grandes contribuições para a Educação Infantil em nosso estado do Amazonas, mostrando-me a importância de buscarmos, por meio de nossos estudos, contribuir com a sociedade, sobretudo, para o fortalecimento da educação infantil.

À minha família: minha mãe Nilma da Silva Almeida, meu pai Sidney Rodrigues Almeida e meus irmãos Lorena, Jéssica e Rodrigo André, pelo amor, pelo cuidado e pelo constante incentivo me fazendo sempre acreditar que não existem barreiras que eu não possa ultrapassar! À minha avó Leonice Pampolha que sempre me disse que eu seria a neta que superaria todos os limites da vida!

Ao amigo Florivaldo Torres da Nóbrega Filho, amigo de alma que desde meus 15 anos compõe os cenários da minha vida trazendo luz, paz e orientações. Nossa amizade se fortalece com o tempo e até mesmo na distância geográfica nos sentimos juntos!

A amiga Ana Lucy Martins Cavalcante que mudou minha vida com sua chegada. Trouxe alegria e desprendimento. Em cumplicidade fomos nos constituindo amigas-irmãs. Foi ela quem me inseriu na seara da Formação de Professores, que me apresentou as mais diversas realidades vividas em nosso interior do estado. Graças a ela minha vida tem mais sabor e saber!

À amiga Fernanda Priscilla Pereira da Silva, que a partir de 2012 se fez presente em minha vida trazendo encanto por meio de sua alegria e sagacidade. Que foi companheira nos debates quanto à pesquisa e que diversas vezes em suas falas me permitiu perceber alguns horizontes a serem percorridos por meio da pesquisa.

Aos colegas de turma, que compartilharam a trajetória, os momentos de construção do conhecimento; de alegrias, de lutas e de sonhos, em especial aos queridos amigos: Roseane Modesto, Gaspe Valle Neto, Mirna do Carmo Ordones, que fizeram esse caminho mais saboroso e feliz!

Aos amigos do trabalho (SEMED e ALEAM) que de modo indireto ofereceram o suporte necessário ao desenvolvimento da minha pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) financiadora dessa pesquisa e que tem contribuído de modo substancial para o desenvolvimento da pesquisa no estado do Amazonas.

A equipe do PROINFANTIL do Amazonas que me acolheu ainda quando quase não tinha experiência profissional, que me orientou, me conduziu pelos caminhos do ser formador.

Aos professores participantes da pesquisa que me permitiram compartilhar momentos tão importantes em suas vidas e, mais ainda, compartilharam comigo suas sensações, impressões, percepções sobre momentos tão subjetivos e peculiares de suas vidas.

À Deus, pela presença viva em meu coração, que me mobiliza na busca por fazer o bem por meio do trabalho. À um Deus doce, misericordioso e forte, que foi capaz de me reerguer inúmeras vezes durante o percurso!

Só o que tenho a dizer é – Muito Obrigada!

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?

(FERNANDO PESSOA).

LISTA DE SIGLAS

AGF – Agência Formadora

APEI – Articulador Pedagógico da Educação Infantil

ATP – Assessor Técnico do PROINFANTIL

CA's – Cadernos de Atividades

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNP – Coordenação Nacional do PROINFANTIL

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

EEG – Equipe Estadual de Gerenciamento

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica

FUNDEF – Fundo Nacional do Ensino Fundamental

GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituto de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Educação Superior

MEC – Ministério da Educação

OME – Órgão Municipal de Educação

PAC – Plano de Aceleração de Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PC – Professor Cursista

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PF – Professor Formador

PIB – Produto Interno Bruto

PROINFANCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a
Rede Escolar Pública de Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Estado do Amazonas

SIP – Sistema de Informações do PROINFANTIL

TR – Tutor

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Número de Funções Docentes atuando em Creche no Brasil (2005-2012).
- Tabela 2** – Número de Funções Docentes atuando em Creche na Região Norte (2005-2012).
- Tabela 3** – Número de Funções Docentes atuando em Creche no estado do Amazonas (2005-2012).
- Tabela 4** – Número de Funções Docentes atuando em Pré-Escola no território brasileiro (2005-2012).
- Tabela 5** – Número de Funções Docentes atuando em Pré-Escola na Região Norte (2005-2012).
- Tabela 6** – Número de Funções Docentes atuando em Pré-Escola no estado do Amazonas (2005-2012).
- Tabela 7** – Números de Professores na Educação Infantil por sexo, segundo região geográfica (2007-2012).
- Tabela 8** – Número de Professores na Educação Infantil por Faixa Etária no Brasil (2007-2012).
- Tabela 9** – Número de Professores na Educação Infantil por Faixa Etária na Região Norte (2007-2012).
- Tabela 10** – Número de Professores na Educação Infantil por Faixa Etária no Amazonas (2007-2012).
- Tabela 11** – Números de Funções Docentes na Educação Infantil e Nível de Formação, segundo região geográfica, em 2005.
- Tabela 12** – Número de Professores na Educação Infantil por Escolaridade no Brasil (2007-2012).
- Tabela 13** – Número de Professores na Educação Infantil por Escolaridade na Região Norte (2007-2012).
- Tabela 14** – Número de Professores na Educação Infantil por Escolaridade no Amazonas (2007-2012).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Curricular – Base Nacional do Ensino Médio – Volume I.

Quadro 2 – Matriz Curricular – Formação Pedagógica – Volume II.

Quadro 3 – Índice de Desistência dos Cursos dos Municípios que compõem o Grupo II – PROINFANTIL.

RESUMO

A Pesquisa se inscreve em meio aos estudos que se debruçam sobre a formação de professores. Busca analisar as repercussões do PROINFANTIL no processo de formação e na prática de professores deste município de Manaquiri-AM. Para tanto se propõe a responder as seguintes questões: Qual o perfil dos professores em exercício na Educação Infantil do Amazonas tendo em vista os dados dos Censos da Educação (2005 a 2012)? Quais são as diretrizes do PROINFANTIL e como foram implementadas no contexto de Manaquiri-AM? Como o PROINFANTIL repercutiu no processo de formação e na prática dos docentes, considerados leigos, do município de Manaquiri-AM, na percepção dos próprios docentes? O *locus* da pesquisa foi o município de Manaquiri-AM (distante cerca de 54 km). Participaram da pesquisa 5 (cinco) professores egressos do grupo II do PROINFANTIL e que no momento de realização da pesquisa atuavam em classes de educação infantil na sede do município e também nas comunidades que o circunvizinham. A coleta de dados ocorreu através da pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas, e da pesquisa documental com a análise de relatórios e outros documentos relacionados ao Programa em estudo. Os resultados alcançados permitem afirmar que as Diretrizes do Programa foram concebidas visando proporcionar aos professores cursistas os conhecimentos considerados relevantes ao exercício da docência na educação infantil, mas a sua operacionalização não ocorreu de forma tranquila. Vários entraves ocorreram e repercutiram na organização e desenvolvimento do deste Programa. Quanto ao perfil dos professores a pesquisa apontou que o Amazonas acompanha os dados nacionais com algumas nuances em relação aos demais estados. Quanto à repercussão do Programa, ficou evidenciado que não se pode negar o impacto do Programa na vida pessoal e profissional dos professores, mas que essa repercussão ficou mais na esfera subjetiva.

Palavras-chave: Formação de Professores. Programas de Formação. PROINFANTIL.

ABSTRACT

The research falls on studies focusing the training of teachers. It analyzes how the process of training and practicing of PROINFANTIL influenced the teachers in the County of Manaquiri, Amazonas, aiming, for that matter, at answering the following questions: What is the profile of teachers, who work in kindergarten in the Amazonas, taking into account the data of the 2005-2012 Educational Census? What are the guidelines of PROINFANTIL and how they were implemented in Manaquiri, Amazonas? How has PROINFANTIL been reflected in training and practicing processes of teachers considered unprepared in the County of Manaquiri, Amazonas, from the teachers' own perception? The location of the research was Manaquiri, Amazonas, a community about 54 km from Manaus. Five (5) graduate teachers from PROINFANTIL II participated in the survey, teachers who had worked in childhood education classes in the County and also in surrounding communities. The data were collected through field surveys, with semistructured interviews and documentary research, analyzing reports and other documents related to the program under scrutiny. The results obtained enable us to state that the Program Guidelines were designed to provide the participating teachers the knowledge considered relevant for the practice of teaching in early childhood education, but its operation did not occur smoothly. Several obstacles were encountered and affected the organization and development of the program. The survey on the teachers' profile indicated that Amazonas tracks along the national data, with some nuances in relation to other states. As to the impact on the program, it rested evident that the expected impact of the program on the personal and professional lives of those teachers cannot be denied but it seems that the effect was more subjective.

Keywords: Teacher Training. Training Programs. PROINFANTIL.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	21
1.1 Delineamento iniciais.....	21
1.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	25
1.3 O contato com o campo/Manaquiri-AM: o <i>locus</i> da pesquisa.....	28
1.4 O contato com os participantes da pesquisa.....	31
1.5 Procedimentos de Análise.....	35
CAPÍTULO 2	
2 PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS CENSOS DA EDUCAÇÃO?	37
2.1 Professores de Educação Infantil: Onde atuam?.....	38
2.2 Professores de Educação Infantil: sob o viés do gênero.....	46
2.3 Professores de Educação Infantil e sua Faixa Etária.....	48
2.4 Professores de Educação Infantil e seu Nível de Escolaridade.....	50
CAPÍTULO 3	
3 O PROINFANTIL: DIRETRIZES E FUNCIONAMENTO	58
3.1 Base Legal do PROINFANTIL.....	61
3.2 Objetivos do Programa.....	66
3.3 Metodologia do Programa.....	74
3.3.1 Componente Nacional.....	74
3.3.2 Componente Estadual.....	75
3.3.3 Componente Municipal.....	76
3.4 O PROINFANTIL no município de Manaquiri-AM: da assinatura do Acordo de Participação à Formatura dos Professores Cursistas.....	77
CAPÍTULO 4	
4 O PROINFANTIL NA ÓTICA DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA	84
4.1 Ingresso na Profissão por meio do PROINFANTIL.....	85
4.2 PROINFANTIL: expectativas geradas.....	90
4.3 Dificuldades e receios quanto ao Programa.....	92
4.4 O Professor e sua Formação no PROINFANTIL: a repercussão do Programa.....	96
4.4.1 O Papel da Prática Pedagógica no Processo de Formação dos Professores no Contexto do PROINFANTIL.....	97
4.5 O Professor e seu Trabalho.....	101
4.5.1 Dimensões da Formação: construindo saberes em busca da identidade e profissionalidade.....	101
4.5.2 Contribuições da Formação no Enfrentamento das Dificuldades no Exercício da Docência.....	105
4.5.3 Significados na Vida Pessoal e Profissional.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	123
ANEXOS	163

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver um estudo acerca da formação de professores que atuam nas áreas mais longínquas do território amazônico decorreu das preocupações advindas da nossa prática enquanto professora formadora em um Programa para formação de professores em exercício na educação infantil, o PROINFANTIL.

O PROINFANTIL chegou ao Amazonas em 2006, com a pretensão de contribuir na diminuição do número de professores leigos que atuavam na Educação Infantil. Para isso necessitava de profissionais conhecedores das nuances deste campo da educação que, durante muitas décadas, foi pouco explorado. Ao nos depararmos com esse novo desafio profissional, vimos a necessidade de nos debruçarmos sobre as produções teóricas acerca da educação infantil, já que nossa experiência, enquanto profissional da educação, até aquele momento, era, em sua totalidade, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Muitos estudos e visitas a escolas da própria capital, aliadas às diversas formações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) contribuíram para que se pudesse compreender esse cenário novo, e para que assim fosse possível levar aos municípios a serem (re)construídos pelos próprios professores.

Entre 2007 e 2009 atuamos em diversos municípios, mas, foi no município de Manaquiri-AM que pudemos acompanhar efetivamente o desenvolvimento do Programa PROINFANTIL. Sempre acompanhados de um caderno e compartilhando momentos informais com os alunos, fomos, aos poucos, coletando suas impressões sobre o Programa, suas angústias no decorrer da caminhada, suas principais dificuldades para por em prática aquilo que passaram a conhecer por meio do Programa.

Durante esses dois anos de atuação, como professora formadora, identificamos pontos fortes e fracos de programas como o PROINFANTIL. Não se pode negar que toda ação em prol da qualificação profissional de professores deve ser vista como benéfica, no entanto, naquele período verificamos que em alguns momentos as diretrizes propostas pelo Programa

se perdiam no vazio burocrático e, acima de tudo, na falta de vontade política de alguns governantes locais. É sabido que a falta de estrutura adequada de espaços, de material, de recursos financeiros para os próprios professores darem continuidade aos estudos pode comprometer, em certos momentos, o pleno desenvolvimento das Diretrizes de Programas, a exemplo do PROINFANTIL.

No que diz respeito, exclusivamente, à execução do PROINFANTIL no Amazonas, a equipe de professores formadores já tinha adquirido certa experiência, possibilitada pela implementação de programas de estrutura similar. O PROFORMAÇÃO, a exemplo do que falamos, havia ensinado muito. Os quase quatro anos de atividades desse programa ensinaram a lidar com questões políticas que faziam com que o Programa dependesse das diversas prefeituras, cujos prefeitos e secretários de educação estavam longe de compreender a importância de criar o suporte necessário ao pleno desenvolvimento de programas de formação de professores. Para muitos, a adesão ao Programa era feita mais por uma “recomendação” do secretário de educação do estado do Amazonas do que pela compreensão acerca da importância desse Programa para a melhoria da educação de seu município. E nesse debate regressamos às palavras de Paulo Freire (2011) que frequentemente em suas falas afirmou que a educação não transforma o mundo, ela muda pessoas e as pessoas podem transformar o mundo. Seria essa a causa da aversão de alguns governantes de nosso interior na recepção de programas que visam a melhoria da formação de professores?

Hoje, com o amadurecimento no campo da pesquisa, inquieta-nos descobrir quais as repercussões do PROINFANTIL na formação e na prática de professores considerados leigos do município de Manaquiri-AM. Para tanto, buscamos dar voz aos professores instigando-os a pensar sobre seu processo de formação e sobre sua prática. Essa inquietação surgiu ao longo de dois anos em que estivemos envolvidos no acompanhamento do Grupo II¹ do PROINFANTIL no Amazonas.

Inspiraram essa pesquisa estudos realizados por autores brasileiros e estrangeiros, tais como Libâneo (1998) tratando da relevância do que chama de processo de apropriação e produção de teorias, processo este que, segundo o autor, configura-se como um marco para a qualificação das práticas de ensino e, por conseguinte, dos seus resultados; Ghedin (2002, p. 129) ao apontar-nos que o horizonte da reflexão é a crítica como meio de redimensionar e ressignificar a prática; Valadares (2002, p. 187) o qual indica ser fundamental a presença do

¹ No Amazonas, o Programa Proinfantil se organizou em grupos em virtude da impossibilidade de atender todos os municípios no mesmo período. O grupo II abrangeu um rol 12 de municípios atendidos simultaneamente, entre eles Manaquiri-Am.

diálogo para a construção da autonomia dos professores; Tardif (2011), que em sua obra impulsiona-nos a pensar sobre quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam nas salas de aula e nas escolas em todo seu processo de formação; Contreras (1997) para o qual a prática dos professores precisa ser analisada, levando em conta a premissa de que vivemos em uma sociedade marcada pela pluralidade e que por sua vez, produz saberes plurais, mas sem perder de virtude que da pluralidade surgem desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas; Pimenta (2000) para quem o saber docente não se funda apenas na prática, mas também nas teorias da educação; e ainda os estudos de Imbérron (2011) ao considerar o contexto político e social como elementos imprescindíveis à formação. Logo nosso entendimento é de que esta não pode estar desvinculada do conceito mais amplo de formação docente.

O objetivo inicial deste estudo é analisar a repercussão do PROINFANTIL na formação e prática de professores à luz da percepção de docentes do município de Manaquiri-AM.

Instigados pela afirmação de alguns autores, bem ilustrada por Nóvoa (1997, p. 25) de que “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”, estabelecemos alguns pontos de chegada a fim de percebermos de que modo o Programa PROINFANTIL repercute no fazer docentes dos professores egressos do Programa no município de Manaquiri-AM.

Para tanto, foi necessário realizar um mergulho no universo de formação desses professores, sobretudo, por meio de criteriosa análise dos textos legais que amparam o Programa, articulados com a escuta dos participantes da pesquisa, egressos do curso de formação de professores, a fim de compreender os caminhos percorridos por esses docentes no decorrer do seu processo de formação no Programa PROINFANTIL.

A relevância desse estudo exprime-se no fato de que, embora a pesquisa acerca da temática formação de professores tenha crescido nas últimas décadas, o olhar acerca da realidade amazônica ainda é algo que necessita ser explorado, a fim de construir um perfil identitário dos caminhos percorridos por esses profissionais que atuam nas áreas de mais difícil acesso da região amazônica.

A dissertação apresenta em seu primeiro capítulo, o desenho metodológico da pesquisa de modo que o leitor possa compreender o que nos moveu, bem como os caminhos que percorremos na busca pela compreensão do problema de investigação.

O segundo capítulo, por sua vez, traz o Perfil dos Professores que atuam na Educação Infantil. Neste capítulo buscamos, subsidiados nos dados produzidos pelos Censos da Educação de 2005, 2007, 2009 e 2012, as principais características dos professores que atuam na educação infantil. Discutiremos aspectos como: o número de professores por dependência administrativa com ênfase na região norte e no Amazonas, o perfil sob o viés do gênero, faixa etária e a escolaridade dos professores.

No terceiro capítulo traremos o PROINFANTIL suas diretrizes e funcionamento no Amazonas, mais especificamente no município de Manaquiri-AM. Buscaremos apresentar as nuances que tornaram a implementação no município peculiar frente às demais regiões.

Por fim, o quarto capítulo traz o Proinfantil na ótica dos egressos do município de Manaquiri-AM. Mais do que apresentar os dados obtidos no campo, buscamos articular as falas dos professores participantes com temas relevantes à seara da formação de professores. Temas como a Profissionalização Docente, a Prática Pedagógica no contexto do PROINFANTIL e ainda sobre o percurso da formação sob a percepção dos professores participantes serão tratados neste capítulo.

CAPÍTULO 1

1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1 Delineamentos iniciais

O desenvolvimento de uma pesquisa requer o constante aprimoramento do olhar do pesquisador, de modo que este seja sensível aos acontecimentos que surgem no cotidiano. Realizar uma pesquisa que emerge da realidade amazônica exige do pesquisador a vontade de enfrentar os desafios peculiares do contexto amazônico e, acima de tudo, a sensibilidade para compreender quando e como esses fenômenos ocorrem.

Este estudo, que pretende aprimorar o olhar sobre a Formação de Professores no contexto amazônico, teve seu desenvolvimento no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, na linha de pesquisa: Formação e práxis do (a) educador (a) frente aos desafios amazônicos, no período de 2011 a 2013.

O pensar acerca das políticas públicas voltadas à formação de professores leigos, sobre como essa política, por meio de programas, se desenvolveu no contexto amazônico, estritamente no que tange ao PROINFANTIL; de como os professores compreendem seu processo de formação e ainda de como essa formação se repercute na prática docente desses professores que atuam na educação infantil, nos conduziu pelos caminhos dessa pesquisa.

Ao nos lançarmos numa pesquisa, muitos são os questionamentos acerca dos caminhos que devemos seguir. Nos debruçamos sobre os caminhos metodológico trilhados por outros pesquisadores a fim de encontrarmos o melhor percurso: quais técnicas poderão estreitar nossa relação com o universo da pesquisa? E ainda que olhar devemos imprimir ao nos defrontarmos com o objeto e/ou participantes da pesquisa? Algumas dessas perguntas são muito difíceis de serem respondidas, no entanto, o curto espaço de tempo que o Mestrado

oferta não nos permite grandes divagações, pois é preciso partir ao *locus* da pesquisa, o município de Manaquiri-AM.

A fim de situar o leitor acerca do ponto de partida quanto ao nosso interesse e vinculação com a temática, entendemos ser importante apontar o momento do viver acadêmico em que esse interesse surgiu. Ainda em 2007/2008, quando da realização de um curso de pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia, a busca por compreender o processo de formação de professores que, naquele momento, participavam do PROINFANTIL, surgiu. Para tanto empreendemos uma pesquisa acerca da relação epistêmica entre o ensinar e o aprender de professores que cursavam o Programa PROINFANTIL. O objetivo, naquele contexto, era compreender quais os medos, inquietações, angústias, realizações, entre outros sentimentos enfrentados por aqueles professores no regresso à condição de discentes que, de algum modo, os retirou da zona de conforto de serem “professores”, mesmo que leigos, frente a sua comunidade. A pesquisa em questão ouviu cinco professores de cinco municípios que haviam aderido ao Programa naquele momento. Por meio desse estudo, realizado enquanto o Programa ainda estava em andamento, foi possível perceber e nos aproximar de alguns dos sentimentos vivenciados por aqueles professores.

Durante alguns anos a temática da formação de professores foi nosso principal objeto de estudo. Atuando como pedagoga na rede municipal de ensino, mesmo que mais distanciada dos debates acerca do PROINFANTIL, considerávamos importante compreender os processos de formação de professores e sua estreita relação com a melhoria do ensino. Assim, ao ingressar no Mestrado em Educação em 2011 apresentamos como projeto de pesquisa a proposta de, por meio da pesquisa, ampliar os saberes acerca do Programa PROINFANTIL e suas repercussões na formação e prática dos professores que atuam no município de Manaquiri-AM.

Passaram-se cerca de cinco anos da primeira visita à Manaquiri-AM até o dia em que regressamos como pesquisadora, agora na pretensão de construirmos uma dissertação de Mestrado. Tudo mudou. A cidade, as pessoas, mas a mudança mais notória foi a que percebemos nos professores que um dia foram cursistas do Programa PROINFANTIL.

Nossa pesquisa busca investigar a repercussão do PROINFANTIL na formação e prática de professores egressos do Programa. Para melhor compreensão do leitor, apresentamos as premissas que mobilizam este estudo, as quais compõem a estrutura da pesquisa.

- Objetivo Geral:

- Analisar a repercussão do PROINFANTIL na formação e prática de professores à luz da percepção de docentes do município de Manaquiri-AM.

- Objetivos Específicos:

- Analisar os dados dos Censos da Educação (2005, 2007, 2009, 2012) no que diz respeito à formação de professores em exercício na educação infantil na região norte, Amazonas.
- Conhecer as diretrizes do programa PROINFANTIL e a forma como foram implementadas no contexto de Manaquiri-AM.
- Averiguar, por meio do processo de escuta aos professores do município de Manaquiri-AM, como o PROINFANTIL repercutiu na sua formação e prática docente.

- Questões Norteadoras:

- Qual o perfil dos professores em exercício na Educação Infantil do Amazonas tendo em vista os dados dos Censos da Educação (2005 a 2012)?
- Quais são as diretrizes do PROINFANTIL e como foram implementadas no contexto de Manaquiri-AM?
- Como o PROINFANTIL repercutiu no processo de formação e na prática dos docentes, considerados leigos, do município de Manaquiri-AM, na percepção dos próprio docentes?

Todas estas questões foram estudadas e analisadas partindo do pressuposto de que cabe ao pesquisador buscar compreender as nuances dos acontecimentos que se mostram, de modo a oferecer, à comunidade acadêmica, informações acerca do objeto de estudo. Diante disso, os percursos foram se definindo, na medida em que a compreensão sobre o objeto da pesquisa ganhou significado.

Nesse bojo, consideramos relevante o estudo apresentado na obra de Gamboa (1999) que propõe a realização de pesquisa a partir dos seguintes pressupostos: nível técnico-teórico; nível epistemológico; critérios de cientificidade; aspectos gnosiológicos; ontológicos e visão da história. Consideramos que esse conjunto de categorias favorece ao pesquisador o desenvolvimento de um olhar holístico frente à pesquisa. Desta feita, o delinear metodológico

desta pesquisa buscou levar em conta as categorias de análise elencadas pelo referido autor. De modo a compreendermos esse delinear apresentamos, em linhas gerais, as referidas categorias.

O nível técnico prevê a utilização de técnicas não quantitativas (nesta pesquisa opta-se pela entrevista por meio da qual tivemos acesso às vivências dos participantes). Em nível teórico a análise de documentos e textos é relevante neste paradigma e para este estudo buscou-se analisar criteriosamente todos os documentos legais que balizam o Programa PROINFANTIL e ainda os estudos de alguns teóricos que tratam da formação de professores.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa busca adotar uma concepção de causalidade, entendida como uma relação entre o fato dado e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto. Sobre os critérios de cientificidade assentamo-nos no processo lógico de interpretação e ainda na capacidade do pesquisador de captar e refletir sobre os fenômenos buscando desvendar os seus sentidos. De acordo com Gamboa (1999), a interpretação-compreensão é fundamental à necessidade do homem de comunicar-se com seus semelhantes.

Os pressupostos gnosiológicos, por sua vez, referem-se à concepção de objeto e de sujeito². Para os passos percorridos por esta pesquisa predominará a subjetividade a qual leva em conta a presença do sujeito/pesquisador na interpretação do objeto. Não buscar-se-á ocultar ou anular o papel da pesquisadora na análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

Nos pressupostos ontológicos adotaremos a visão existencialista de homem. Nesta pesquisa visto como um ser inacabado, de relações com o mundo e com os outros. Na visão histórica optamos por um enfoque diacrônico coerente com uma visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de mundo inacabado, de universo em construção. Pretendemos, desse modo, perceber o objeto da pesquisa no seu devir, na sua história.

Optamos por este viés metodológico, que, de algum modo, se ancora na fenomenologia, levando em conta ainda os estudos de Schutz (1979) que elenca princípios/categorias, que poderão nortear a análise dos dados coletados no campo de pesquisa, tais como: *a intersubjetividade* (é constante a relação dos homens uns com os outros); *a compreensão* (para compreender o mundo vivido, a ciência necessita apreender os contextos sociais como significativos); *a racionalidade e a interrelacionalidade* (o mundo é construído por ações e interações que levam em conta usos, costumes e regras construídas socialmente). Nessa pesquisa, o construto de saberes do ator social/participante da pesquisa

² Nesta pesquisa optamos por nomear os sujeitos da pesquisa como *participantes da pesquisa*.

funcionou como marco de referência e essas categorias orientaram o trabalho de análise de dados da pesquisa de campo.

Observamos, desse modo, tratar-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual procura responder a questões que mobilizam o homem, preocupando-se, com um nível de realidade que não pode ser quantificado por dados fixos. Para Minayo (1994), é importante que a metodologia contemple as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade, além do potencial criativo do investigador.

1.2 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A análise recai sobre o programa PROINFANTIL e partiu inicialmente do estudo de documentos relativos à estrutura do Programa (DIRETRIZES), dos Censos da Educação (2005-2012) e ainda de relatórios produzidos pela Equipe Estadual de Gerenciamento do Amazonas (EEG-AM) e Agência Formadora (AGF-AM) de modo a verificar como se deu a aplicação/desenvolvimento do Programa no contexto amazônico. Foi realizada uma leitura atenta dos documentos e, em função do desenvolvimento da pesquisa, em vários momentos foi preciso retomá-los de modo que pudéssemos empreender uma busca mais localizada. Quanto aos Censos da Educação, priorizamos os dados da região norte e do Amazonas. Mas, em certos momentos, foi necessário cotejar os dados de outras regiões para que pudéssemos empreender uma análise mais ampla dos dados referentes a região norte e Amazonas.

A análise documental foi de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa, pois nos permitiu compreender o Programa e sua estrutura. As fontes documentais foram tomadas, de um lado para que pudéssemos construir uma visão mais geral sobre o Programa (Diretrizes, Censo da Educação), e de outro, por meio dos Relatórios produzidos pela AGF, para que pudéssemos compreender seu processo de Implementação em Manaquiri-AM.

Com base nas questões norteadoras formuladas neste estudo, realizamos entrevistas para coleta de dados junto aos professores participantes da pesquisa. Para Banister apud Szymanski (2008, p. 10) esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. Minayo (2004, p. 108) assevera que a entrevista como fonte de informação fornece dados secundários e primários (ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, conduta ou comportamento).

Neste estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, realizada individualmente, que parte da elaboração de um roteiro de questões³. Consoante Parga Nina apud Minayo (2004, p. 122) a entrevista semiestruturada ou também chamada “aberta” é definida como uma *conversa com finalidade* onde o roteiro atua como orientador, isto é, constitui uma baliza para o pesquisador e não um instrumento de cerceamento da fala dos entrevistados.

Desse modo, a entrevista foi o procedimento utilizado na pesquisa de campo, oportunizando a obtenção de informações nas falas dos atores sociais. Por meio dela buscou-se analisar a repercussão do PROINFANTIL na formação e prática de professores à luz da percepção de docentes do município de Manaquiri-AM.

No que diz respeito ao processo que culminou nas entrevistas, é importante sinalizarmos as etapas de elaboração do instrumento (roteiro de entrevista). Para que pudéssemos nos dirigir ao campo de posse de um instrumento que fosse capaz de fomentar nos participantes o desejo de partilhar suas experiências e ainda de que as questões propostas pudessem de fato responder às inquietações da pesquisa, realizamos a elaboração do roteiro de entrevistas, em parceria com o Orientador desta pesquisa. Foram diversos encontros, até que chegássemos às questões que de fato seriam relevantes para a pesquisa. A segunda etapa consistiu na realização de uma entrevista piloto. Acreditávamos que, a aplicação do roteiro de entrevista com uma professora que tivesse participado também de um programa de formação contribuiria no refinamento do instrumento. A terceira etapa consistiu na escuta do áudio da entrevista juntamente com o Orientador. Foi um momento importante para aprimorar não só o roteiro da entrevista como a postura da pesquisador/entrevistador frente ao participante da pesquisa/entrevista. Quanto à postura da pesquisadora/entrevistadora Szymanski (2008, p. 16) preceitua que:

O entrevistador tem expectativas em relação ao interlocutor: espera que seja alguém disposto a dar as informações desejadas, que entenderá a linguagem e suas solicitações. Pode ter expectativa de deparar-se com um recipiente de informações que poderão ser “extraídas” como se extrai uma amostra de sangue da seringa. Pode ingenuamente, esperar que o entrevistado discorra sobre sua experiência, expondo-se sem ocultamentos. Pode também esperar um parceiro no processo de construção de um conhecimento. Supõem-se diferentes modos de agir e diferentes sentimentos conforme as expectativas [...].

A partir da realização da entrevista piloto, foi possível fazer os ajustes considerados necessários no instrumento e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar o modo como poderíamos conduzir a entrevista.

³ Ver Apêndice 2.

Também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴, analisado e assinado pelo respondente da pesquisa. Todos esses documentos compuseram o projeto de pesquisa que foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Estado do Amazonas⁵ para ponderações consoantes os protocolos legais vigentes. Os dados coletados foram organizados e sistematizados de modo que pudéssemos construir o perfil do entrevistado e assim partirmos para análise qualitativa de todo material coletado.

Realizamos ainda uma pesquisa bibliográfica elencando publicações impressas e eletrônicas/digitais acerca da temática formação de professores bem como das ações do PROINFANTIL no estado do Amazonas, especificamente no município de Manaquiri-AM. Verificamos existir uma vasta produção acerca da temática formação de professores, tanto em seu aspecto mais generalista quanto da sua inserção nos campos das licenciaturas cada qual com sua especificidade. Essa pesquisa contribuiu para que pudéssemos construir e fundamentar as percepções acerca da temática formação de professores.

Nesse levantamento voltado para o tema do PROINFANTIL, localizamos dois estudos. O primeiro deles foi uma pesquisa de mestrado que analisa o desenvolvimento do PROINFANTIL no estado do Rio de Janeiro. A proposta desta pesquisa era de compreender como a experiência formativa do PROINFANTIL, vivida pelo Professor Cursista, afetou/tem afetado a construção de sua identidade profissional. Consideramos de grande relevância essa obra por nos oportunizar estabelecer parâmetros quanto à aplicação do Programa em regiões geográficas distintas. O segundo estudo, também uma pesquisa de mestrado, foi desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso tendo como título “Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na Educação Infantil”, cujo objetivo foi verificar as relações existentes entre os fundamentos teóricos desse processo de formação e seus possíveis desdobramentos na prática pedagógica das professoras cursistas.

No que tange à implementação do PROINFANTIL no Amazonas, o levantamento bibliográfico não obteve resultados, verificamos, portanto, que não havia, até o momento (maio/2012), produções acadêmicas sobre o desenvolvimento do Programa PROINFANTIL no referido estado.

As informações acerca da aplicação do Programa PROINFANTIL no contexto do estado do Amazonas só puderam ser obtidas por meio dos Relatórios produzidos pela Equipe

⁴ Ver Apêndice 1.

⁵ No período em que o projeto de pesquisa necessitava ser submetido ao Comitê de Ética para que se iniciasse a pesquisa de campo, o Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas havia temporariamente suspenso as suas atividades. Por esta razão a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Ver Anexo 1. Decisão do Comitê de Ética em Pesquisa.

Estadual de Gerenciamento (EEG) e Agência Formadora do Amazonas (AGF-AM). Tratam-se, portanto, de dados que buscam apresentar um demonstrativo da aplicação do Programa no estado do Amazonas, muitos deles não passaram por análise de viés acadêmico. Desse modo, acreditamos que a pesquisa pode contribuir para ampliar o acervo de produções acerca da formação de professores em municípios amazonenses.

1.3 O contato com o campo/Manaquiri-AM: o *locus* da pesquisa

A opção pelo município de Manaquiri-AM, como *locus* de pesquisa, deu-se em virtude da proximidade do referido município com a capital do estado do Amazonas e da existência de professores que participaram do Programa e ainda estão em efetivo exercício na educação infantil.

A origem do município de Manaquiri-AM, vincula-se estreitamente à do município do Careiro-AM. O povoamento da região ganhou impulso a partir de 1877, quando muitos nordestinos, especialmente cearenses, rumaram em direção àquela região para fugir da seca e assim ter acesso a melhores condições de vida e com a expectativa de prosperar por meio da extração da borracha. Somente em 1938, com o desenvolvimento local, foi criado o distrito de Careiro como parte do município de Manaus. Em 1955, o Careiro foi desmembrado, passando a constituir município autônomo, e em sua estrutura administrativa figuraram os seguintes subdistritos: Careiro, Curari, Garupá, Mamori, Janauacá, São Joaquim e **Manaquiri**.

O município de Manaquiri só foi criado em 10 de dezembro de 1981, através da Emenda Constitucional nº 12, que foi revogada. No entanto, em 25 de fevereiro de 1982, foi oficialmente criado por força do Decreto nº 6.158, desmembrando-se dos municípios de Borba, Careiro e Manacapuru. Manaquiri foi elevada à categoria de cidade oficialmente em 23 de outubro de 1985, através da Lei nº. 1.707.

O nome Manaquiri-AM, vem das palavras indígenas que significam: “manah” (planta medicinal) e “kiri” (cabeça pequena). Mas, o nome Manaquiri, tem sua verdadeira origem na Lenda da Formiga Maraquiri. Manaquiri então passou a significar “formiga da cabeça pequena”.

Conforme observamos no mapa, o Município de Manaquiri faz limites com os municípios de Iranduba, Borba, Careiro, Beruri e Manacapuru. Demonstramos abaixo a localização geográfica do município.

Figura 1
Mapa Político do estado do Amazonas



Fonte: www.google.com.br. (Acesso em 25 de janeiro de 2013 às 7h25 min).

Mais do que conhecer o contexto geográfico do município de Manaquiri-AM, consideramos importante oportunizar ao leitor a compreensão acerca dos fatores econômicos em que estão inseridos os participantes de nossa pesquisa. A economia do município gira em torno do setor primário na produção agrícola da mandioca para produção de farinha; pecuária com criatório de bovinos e suínos, a pesca; avicultura com o criatório de galinhas, frangos e patos, de características domésticas; e extrativismo vegetal: entre os produtos extrativos tradicionais do município, destacam-se: a madeira, sobretudo Louro, Angelim e Jacaraúba que são exportadas para Manaus semibeneficiadas (em pranchas), açaí, essência de pau rosa, além de frutas regionais como pupunha, abacaba, patoá, tucumã, maracujá do mato, mari e uichi. No Setor Secundário identificamos a presença de poucas indústrias, tais como: serrarias, fábrica de gelo e olaria. E no Setor Terciário prevalecem atividades ligadas ao comércio varejista e atacadista em pequena escala e ainda os serviços como agência bancária, hotéis e pensões.

Como podemos observar, são poucas as oportunidades de trabalho que estejam fora do eixo dos setores primários e secundário. Boa parte das famílias, com melhores condições de renda, envia seus filhos para capital do estado para cursarem o nível superior e, assim, atuar em outros campos do mercado de trabalho. No decorrer da pesquisa, verificamos que entre os

cinco participantes há um desejo latente de sair do município em virtude dos baixos salários e ainda da impossibilidade de continuar seus estudos em outras áreas do conhecimento que não as licenciaturas oferecidas pela Universidade do Estado do Amazonas em seu programa PROFORMAR⁶.

Os dados do Censo (2010) realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, apontam que Manaquiri tem 3.976 km² de área onde vivem 22.801 habitantes (5,73 habitantes por km²). Sua receita anual em 2010 foi de R\$ 21.874.287. Um estudo⁷ apresentado pela SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Estado do Amazonas – aponta que o Produto Interno Bruto do município de Manaquiri, em 2011, foi de 63,45 mi. Esse estudo aponta um crescimento gradual do PIB do município que passou de U\$ 35,00 mi em 1991 para os atuais U\$ 63,45 mi, em 2011 um crescimento de 81,2%.

Esse crescimento do PIB do município de Manaquiri-AM, apesar de ocorrido no longo espaço de tempo de 20 anos, reverberou na melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano, o qual é obtido pela média aritmética simples de três subíndices, referentes às dimensões Longevidade (IDHM-Longevidade), Educação (IDHM-Educação) e Renda (IDHM-Renda). O IDH de Manaquiri-AM partiu de 0,585 em 1991 e alcançou o patamar de 0,663⁸ em 2000.

Acreditamos que, em virtude do crescente desenvolvimento econômico do estado do Amazonas e por Manaquiri ser uma das cidades circunvizinhas da capital do estado, esta pode ser considerada como uma das cidades maior potencial de crescimento. Para isso entendemos ser preciso investir na formação dos profissionais de diversas áreas, entre outras ações. É nesse cenário que se insere o PROINFANTIL, objeto de estudo da nossa pesquisa.

O processo de coleta de dados, ocorrido do ano de 2012, exigiu da pesquisadora um constante ir e vir ao *lócus*. O primeiro acesso ao lugar da pesquisa (Manaquiri-AM) teve que ser criteriosamente estudado. Tendo em vista o período de seca do rio, a chegada ao município de Manaquiri-AM e o acesso as suas comunidades pode tornar-se mais perigoso e demorado. Esse primeiro acesso ao *lócus* da pesquisa ocorreu no mês de julho de 2012, quando passamos quatorze dias na cidade. No último contato que havíamos estabelecido com os egressos do Programa (2011) verificamos que muitos ainda estavam atuando em sala de

⁶ Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação.

⁷ www.seplan.am.gov.br. Acesso em 4 de março de 2013 às 19h33min.

⁸ <http://www.toropi.rs.gov.br/aam/idh/>. Acesso em 4 de março de 2013 às 20h03min.

referência da educação infantil⁹, mas no decorrer da pesquisa de campo descobrimos que boa parte já havia deixado a docência e até mesmo já haviam deixado o município.

Durante as visitas às casas de familiares dos egressos, foi possível perceber que muitos haviam migrado para Manaus, a fim de buscar melhores condições de trabalho no distrito industrial e/ou no comércio. Um ponto que pode ser destacado no que tange ao abandono da docência por professores formados pelo Programa no município de Manaquiri-AM diz respeito à faixa etária do grupo. Dos vinte e oito alunos concludentes, dezenove tinham entre 22 e 30 anos. Considerando que as pessoas nessa faixa de idade estão em busca de melhores condições de vida, há uma forte tendência desses jovens saírem de pequenos municípios rumo às capitais onde, via de regra, há mais oportunidades de trabalho e estudo.

1.4 O contato com os participantes da pesquisa

Para esta pesquisa de mestrado foram analisadas as ações desenvolvidas pelo Programa no município de Manaquiri-AM, correspondente ao grupo II que já concluiu as atividades no ano de 2010 (formatura). No grupo II, especificamente no município de Manaquiri-AM, iniciaram o curso 43 cursistas e formaram-se 28 (vinte e oito). Para selecionar os participantes da pesquisa, dentre os 28 egressos do Programa, tomamos o exercício da docência na educação infantil em Manaquiri-AM como critério de seleção. No processo de busca pelos egressos que estivessem ainda em efetivo exercício da docência na educação infantil, pela sede do município de Manaquiri-AM e em suas comunidades vizinhas encontramos cinco professores. Destes, quatro atuam na escola municipal de educação infantil da sede do município e um atua numa comunidade chamada “Bom Tempo”, distante da sede do município cerca de duas horas e meia de barco.

O processo de formação e a prática docente foram acessadas por meio da escuta acerca das percepções dos professores sobre seu próprio fazer docente, buscando estabelecer uma relação com o Programa de modo que se pudesse verificar se este trouxe contribuições para essas duas vertentes (formação e prática) do campo educacional.

⁹ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) as salas de aula da educação infantil são compreendidas como salas de referência trazendo uma nova compreensão sobre a organização dos tempos e espaços educativos destinados a crianças da educação infantil. Essa compreensão funda-se também no preceituado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que assegura às crianças o direito a brincadeira, à atenção individual, à convivência em um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, logo as salas de aula são compreendidas como salas de referências para a garantia desses direitos, considerando as especificidades das crianças pequenas.

Dos cinco participantes da pesquisa, quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino. As quatro professoras atuam na mesma creche localizada na sede do município de Manaquiri-AM e o professor desenvolve o exercício da docência na comunidade Bom Tempo (zona rural do município).

Nesta pesquisa utilizamos nomes fictícios, de acordo com o previsto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que preceitua o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa.

A primeira professora entrevistada traz uma história de vida muito peculiar. Tem 39 anos, é casada e reside na própria sede do município. Nesta pesquisa a professora será chamada Vitória. A professora Vitória ingressou no Programa graças a determinação por realizar o sonho de ser professora. No período de implementação do curso a Professora Vitória atuava como Serviços Gerais numa escola da sede do município de Manaquiri-AM. Durante todo o primeiro módulo assistiu as aulas do Programa sem estar inscrita no mesmo, sendo convidada diversas vezes a se retirar da sala. De todos os modos lutou pela sua permanência no Programa, até que todos, frente àquela mulher determinada, perceberam que não podiam negar a sua vaga. Movida pelo sonho de ser professora, enfrentou todas as dificuldades de acesso e permanência no Programa.

A segunda Professora tem 29 anos, é casada, reside e atua na zona urbana do município e será chamada de Mariana. A professora Mariana, assim como a professora Vitória, nunca tinha atuado como professora antes do Programa. Mas, seu desejo pela docência a fez abraçar a oportunidade como sendo aquela que daria novos contornos a sua vida.

A terceira Professora tem 27 anos, é solteira, reside e atua na zona urbana e será chamada de Dolores. Esta foi inserida no Programa contra sua vontade. Irmã de um vereador, naquele período, foi conduzida ao PROINFANTIL por sua família considerar uma oportunidade de ter uma profissão. Nesse contexto, sua relação com o curso foi de rejeição por sua não identificação com a docência. Foi uma das cursistas que enfrentou maior dificuldade no desenvolvimento dos estudos por ter criado um bloqueio frente aos conteúdos propostos. Tinha uma crença de incapacidade quanto ao ser professora. No entanto, a pesquisa mostrou que hoje a docência faz parte de sua vida e que esta considera o acesso ao Programa a grande oportunidade que teve ao longo da vida.

A quarta professora tem 25 anos, é solteira, reside na sede do município e será chamada de Sheila. Esta ingressou no curso em meio à incerteza quanto ao gosto pela docência. Seu ingresso no curso foi às cegas, já que não sabia do que se tratava o Programa.

Mesmo em meio à indecisão quanto ao seu futuro no curso, foi estimulada pela família a continuar e hoje, após a conclusão, compreende que a docência na educação infantil é de fato sua profissão.

O quinto professor participante da pesquisa tem 37 anos, é solteiro e reside e atua na zona rural do município de Manaquiri-AM. Será chamado de Eduardo. Dentre os participantes da pesquisa Eduardo é o único professor que ingressou no Programa atendendo o requisito de ser professor em exercício. Apesar do exercício da docência, no período que ingresso no curso, não ser na educação infantil, o Professor Eduardo já se percebia como um professor e buscava de todos os modos qualificar-se para o exercício do magistério.

É relevante ressaltarmos que dos cinco professores participantes da pesquisa, apenas o Professor Eduardo atendia ao requisito de ser professor leigo em exercício no momento de ingresso no Programa. Conforme apresentamos no decorrer da pesquisa, o município de Manaquiri-AM compôs uma realidade atípica de implementação do Programa. A educação infantil, neste município, não era uma realidade, logo não existiam salas de aulas que atendessem esse nível ensino. Aprofundaremos esse tema no decorrer da dissertação.

O primeiro acesso aos participantes da pesquisa foi marcado pelo estranhamento, pois a tentativa de acessar as vivências dos egressos no Programa exigia certa familiaridade.

Vários contatos foram feitos com os professores para que estes se sentissem confortáveis a expor suas percepções acerca do processo de formação vivenciado por meio do PROINFANTIL. Na primeira visita foi possível aplicar o roteiro de entrevista com cada um dos cinco participantes da pesquisa

Essa primeira fase de coleta de dados gerou aproximadamente duas horas e trinta minutos de entrevistas gravadas. No entanto, ao regressar para Manaus e iniciar o processo de escuta e transcrição das entrevistas foi possível percebermos a necessidade de aprofundar alguns aspectos levantados pelo roteiro de entrevista. Assim, decidimos retornar ao *lócus* da pesquisa. Agora mais familiarizados com os lugares e com as pessoas foi possível minimizar as barreiras entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Esse segundo acesso ao *lócus* ocorreu entre os dias 28 de agosto a 13 de setembro de 2012. Foram mais dezessete dias no município de Manaquiri-AM, realizando visitas numa das comunidades onde atua um dos professores. Minayo (2012, p. 81) nos fala sobre essa peculiaridade da pesquisa qualitativa que, em alguns momentos, exige do pesquisador um retorno ao *lócus* com vistas a buscar informações suficientes para que se possa responder às questões que mobilizam a pesquisa.

[...] em pesquisa qualitativa, às vezes, ao chegarmos à fase final, descobrimos que necessitamos retornar às partes anteriores. Assim, se as informações coletadas não são suficientes para produzir os dados a partir das questões da pesquisa, devemos voltar ao trabalho de campo para buscar mais informações pontuais e específicas.

Consideramos essa fase de coleta de dados como exitosa, no que tange à abertura dos participantes frente às questões que mobilizaram a pesquisa. Os encontros realizados todas as noites na praça¹⁰ da cidade foram aos poucos estreitando as relações. Nessas conversas fomos tendo acesso às impressões dos professores quanto ao seu processo de formação no Programa PROINFANTIL e à repercussão dessa formação na prática docente dos mesmos. Foram momentos muito significativos para o processo investigativo. Em alguns deles, abrimos mão do gravador por perceber que ele, em certos momentos, inibia os participantes da pesquisa. Diante da inibição dos participantes da pesquisa utilizamos como estratégia o registro escrito de alguns pontos levantados pelos participantes no decorrer da entrevista.

Esse movimento em busca dos dados foi, com toda certeza, de extrema relevância para a pesquisa. Ao nos dirigirmos ao campo, pautados pelos objetivos da pesquisa e imaginando os possíveis percursos que esta tomaria, verificamos que, nem de longe, nossas expectativas se aproximaram do que de fato significou a investigação.

Partimos em direção ao *locus* da pesquisa certos de que encontraríamos grande parte dos professores formados pelo PROINFANTIL em efetivo exercício na educação infantil já que, para isso o curso foi promovido naquele município. Acreditávamos que encontraríamos, no município de Manaquiri-AM, uma estrutura voltada a educação infantil conforme sinalizou o gestor daquele município no período da implementação do Programa. No entanto, o primeiro impacto foi o de nos depararmos com a realidade de que muitos já não eram professores e, além disto, muitos do que na docência permaneciam não estavam atuando na educação infantil. Esperávamos que o PROINFANTIL se constituísse no primeiro passo rumo ao fortalecimento da educação infantil naquele município, no entanto, verificamos uma realidade distinta da vislumbrada pela pesquisadora.

¹⁰ Manaquiri é uma cidade muito pequena, marcada pelo costume local de encontros noturnos na Praça em frente à Paróquia de São Pedro. Todas as noites as pessoas se reúnem em frente à igreja para confraternizarem-se, degustarem comidas típicas (peixe assado, mingau de milho, milho assado, etc.) e levar suas crianças para brincarem. Foi nesse momento e espaço que os participantes da pesquisa optaram ser entrevistados.

1.5 Procedimentos de Análise

Conforme sinalizamos no que tange às fontes documentais estas foram tomadas com vistas a possibilitar a construção de uma visão mais ampla sobre o Programa em sua gênese (Diretrizes, Censo da Educação), bem como para que pudéssemos compreender seu processo de Implementação em Manaquiri-AM e para tanto fizemos uso dos relatórios produzidos pela Agência Formadora no período entre 2008 e 2010. Realizamos uma análise crítica quanto às Diretrizes do Programa de modo que pudéssemos perceber se tais diretrizes dialogam com propostas contemporâneas que regem a educação infantil. Essa análise foi relevante para que pudéssemos construir o instrumento de coleta de dados e realização da pesquisa de campo.

Após o período de realização das entrevistas, regressamos a Manaus-AM para darmos continuidade ao processo de escuta, transcrição e cruzamento dos dados registrados¹¹. O trabalho dedicado à transcrição foi importante por possibilitar ao pesquisador uma aproximação com a fala e com os sentidos que eles deram às questões do roteiro de pesquisa.

Após o processo de transcrição das entrevistas, iniciamos o processo de sistematização e análise. Este foi realizado tomando como ponto de partida as proposituras da banca do exame de qualificação, que trouxe grandes contribuições no que tange à articulação entre os objetivos da pesquisa, o roteiro de entrevista e o resultado destas.

Para tanto, nos inspiramos na obra de Szymanski (2008) que propõe a análise dos dados coletados na pesquisa de campo por meio da Análise do Conteúdo e ainda Franco (2005) que em sua obra traz as contribuições da Análise de Conteúdo para a pesquisa. O primeiro passo foi realizar o que Franco (2005, p. 48) chama de Leitura Flutuante, que consistiu no movimento de realizar a leitura das transcrições das entrevistas *deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas* (p.48). O segundo passo foi voltar o olhar para o Roteiro de Questões para Entrevista com vistas a agregar questões por similitude de temática de modo que pudéssemos agregar as respostas dadas pelos participantes da pesquisa e assim conseguíssemos visualizar com mais clareza a percepção dos cinco professores. Construímos um quadro¹² que possibilitou realizar esse movimento de aglutinação das respostas dos participantes da pesquisas às questões propostas pelo Roteiro de Questões para Entrevista.

¹¹ Durante a segunda fase da coleta de dados optamos por fazer registros escritos acerca dos principais pontos trazidos nas falas dos participantes. Isto porque percebemos que o gravador contribuía para a inibição dos sujeitos da pesquisa.

¹² No Apêndice 4 apresentamos o modelo do Quadro produzido com vistas a possibilitar a melhor compreensão acerca dos dados coletados na pesquisa de campo.

A partir desse processo, foi possível visualizar mais claramente os pontos comuns e divergentes entre as falas dos participantes. Esse movimento contribuiu para que pudéssemos articular as falas aos objetivos da pesquisa e assim tecêssemos nossas considerações preliminares.

O segundo momento consistiu na retomada dos objetivos da pesquisa e das questões norteadoras. Aos poucos fomos conseguindo estabelecer e, mais que isso, perceber as conexões entre os objetivos e as falas dos professores. Esse movimento foi enriquecido com a inserção das compreensões de autores que fundamentam essa pesquisa sobre os temas que surgiram a partir da análise dos dados levantados na pesquisa de campo. Temas como a profissionalidade docente, o planejamento na organização do ensino, a prática pedagógica emergiram das falas dos participantes da pesquisa e compreendemos que não podem ser desconsiderados nessa pesquisa.

O terceiro momento consistiu no investimento de trazer alguns autores para dialogar com as informações sistematizadas. Sentimos necessidade de retomar algumas leituras importantes acerca das temáticas supracitadas de modo que pudéssemos convidar, para o diálogo com as falas dos participantes da pesquisa, autores de grande destaque na literatura acadêmica nacional e internacional.

CAPÍTULO 2

2 PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS CENSOS DA EDUCAÇÃO?

A formação de professores em exercício na educação infantil é uma demanda antiga nos municípios e uma necessidade refletida, inclusive, nos Censos da Educação de 2002¹³, 2005, 2007 e 2009 realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Censo da Educação de 2002 revelou que 14% dos docentes que atuavam em creches de todo o Brasil possuíam apenas o ensino fundamental e 11,7%, embora tivessem concluído o ensino médio, não haviam cursado o magistério. Nas *salas de educação infantil*, 4,4% haviam cursado somente até a 4ª série e 4,2% estavam sem o magistério. Os dados demonstram que mesmo cinco anos depois da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 ter sido sancionada, a qual trata no Artigo 62 sobre a formação de docentes para atuar na educação básica, a realidade brasileira ainda apresentava um número significativo de professores exercendo a docência sem a devida qualificação profissional.

Ainda sobre esses dados estatísticos, verificou-se que, em 2007, esses professores sem formação exigida em lei eram 6,3% do total de professores da educação básica e atendiam aproximadamente 600 mil alunos. Entre os que possuíam apenas o ensino fundamental boa parte atuava em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e na *pré-escola*. Já os professores que possuíam formação em nível médio, mas sem habilitação para o magistério, concentravam-se no ensino fundamental, anos iniciais. Isto pode denotar a cultura de que para crianças menores é possível ter professores menos qualificados.

¹³ O Censo da Educação de 2002 será apresentado tão somente como ponto de partida para análise dos dados dos demais Censos. Reiteramos que o Perfil dos Professores que atuam na Educação Infantil será produzido com base nos dados dos Censos de 2005 a 2012.

Para esta pesquisa tomamos como base os dados dos Censos da Educação de 2005, 2007, 2009 e 2012. Os dados do Censo da Educação de 2005 foram analisados por ter sido o ano de publicação das Diretrizes do Programa. Entre 2007 e 2009 o Programa foi implementado em Manaquiri-AM daí a importância de conhecer os dados do Censo da Educação nesse período. Os dados de 2012 por sua vez nos ajudaram a perceber como vem se delineando o perfil dos professores que atuam na educação infantil.

Ao realizar este trabalho de análise dos dados para composição do perfil dos professores que atuam na educação infantil, sentimos dificuldade em estabelecer uma análise comparativa entre os Censos da Educação em razão da frequente mudança na metodologia de coleta e apresentação dos dados. Para exemplificar, podemos citar o caso do levantamento a respeito da escolaridade. Em 2005, o Censo utilizava as seguintes categorias: Ensino Fundamental Completo e Incompleto, Ensino Médio Completo (sem referência a formação com ou sem magistério), Ensino Superior Completo. Além disso, apresentava os dados divididos em região urbana e rural. A partir de 2007, por sua vez, as categorias de análise são alteradas e o Censo passa a apresentar a escolaridade dos professores da seguinte forma: Ensino Fundamental, Ensino Médio com habilitação para o Magistério e Ensino Médio sem o Magistério, Ensino Superior com Licenciatura e Ensino Superior sem Licenciatura. Essa alteração nas categorias de análise da escolaridade dos professores comprometeu a análise comparativa dos dados.

Por esta razão, optamos por analisar os dados do Censo de 2005 (ano da publicação das Diretrizes do PROINFANTIL), exclusivamente quanto à Escolaridade das Funções Docentes, de modo isolado. Os demais Censos foram analisados em bloco, de modo que pudéssemos perceber os possíveis avanços e recuos em cada uma das categorias apresentadas pelos Censos da Educação.

2.1 Professores de Educação Infantil: Onde atuam?

Como já sinalizamos, de acordo com dados do Censo da Educação do MEC/2005, nas salas de referência (educação infantil) brasileiras atuavam 395.676 professores. Dados de 2007 apontam, por sua vez, que esse número caiu para 336.186 professores. O Censo da Educação, realizado em 2009, revelou 369.698 funções docentes na educação infantil e, em 2012, havia 443.405 professores atuando em salas de referência da Educação Infantil. Observamos um descenso ocorrido a partir de 2005, 2007 e 2009 no que tange ao número de

professores que atuavam na educação infantil. Isto pode ter ocorrido em virtude do processo de municipalização do ensino fundamental que levou os municípios a investirem boa parte dos seus recursos nos anos iniciais do ensino fundamental para atender o previsto na Lei de Diretrizes e Bases vigente.

A municipalização é oriunda do processo de descentralização que está associado à transferência voluntária, total ou parcial, do controle do ensino fundamental dos estados para os municípios. Ao abordar esse tema é importante citar o papel do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), o qual teve caráter indutor nesse processo de municipalização do Ensino Fundamental estabelecendo responsabilidades dos entes estatais na promoção do ensino pré-escolar e fundamental, definindo as regras de destinação de recursos financeiros fortalecendo a lógica de tendência descentralizadora.

Nessas últimas décadas essa descentralização de políticas públicas voltadas à educação orientam as ações desenvolvidas pelo Estado. A municipalização do ensino fundamental provocou o direcionamento dos recursos oriundos das prefeituras para os anos iniciais desse nível de ensino, reduzindo a destinação de recursos para educação infantil que, até aquele momento não era obrigatória. Isto pode ter provocado a redução da oferta e conseqüentemente do número de funções docentes na educação infantil, sendo esta uma das causas do decréscimo ocorrido entre 2005 a 2009 que tange ao número de professores em exercício na educação infantil.

Apresentaremos, a seguir, os dados do Censo de 2005 a 2012, no que diz respeito à esfera administrativa de atuação dos professores da educação infantil para oferecer ao leitor um panorama acerca do número de funções docentes na educação infantil. As análises desses dados oferecem ao leitor a percepção quanto à municipalização da educação infantil e uma concentração maior de professores atuando na pré-escola, se comparado ao total de professores trabalhando em creches. As tabelas 1, 2 e 3 apresentam os dados acerca do número de funções docentes atuando nas creches.

Tabela 1
Número de Funções Docentes atuando em Creche no Brasil (2005-2012).

Dependência Administrativa	Censo da Educação 2005	Censo da Educação 2007	Censo da Educação 2009	Censo da Educação 2012
Federal	134	106	153	152
Estadual	1.441	885	588	718
Municipal	49.056	58.991	79.849	117.231
Privada	35.701	35.406	46.712	71.938
Estadual e Municipal	*	9	2	*
Estadual e Privada	*	3	2	*
Municipal e Privada	*	243	348	*
Federal e Municipal	*	*	3	*
TOTAL	86.332	95.643	127.657	190.039

Fonte das Tabelas 1, 2 e 3: Tabela 2.3. Censo da Educação 2005. Tabela 2.8. Censo da Educação 2007. Tabela 3.11. Censo da Educação 2009. Tabela 2.35. Censo da Educação 2012. MEC/INEP.

Nota: *Categoria não analisada pelo Censo no referido ano.

Os dados dos Censos da Educação do período de 2005 a 2012, exclusivamente com relação a creches, apresentam um significativo crescimento. O número de professores atuando em creches nas escolas municipais parte de 49.056, em 2005, para 117.231, em 2012. Significa um aumento de 68.175 funções docentes atuando na educação infantil, representando um crescimento de 58,1%.

Notamos que, em se tratando da oferta da educação infantil, esta encontra maior concentração de professores na rede municipal e privada de ensino. A rede privada, em 2005, contava com 35.701 professores atuando efetivamente nas creches e esse número chega a 71.938 em 2012, o que representa um crescimento de 50,3% de funções docentes na rede privada de ensino. Observamos, na tabela 1, que o número de funções docentes em creches na rede municipal e privada no Brasil apresentou crescimento a cada Censo da Educação.

Na região norte, no entanto, os Censos da Educação não revelam esse crescimento contínuo. Na realidade percebemos que no âmbito municipal houve uma queda do número de professores atuando nas creches entre 2005 e 2007, enquanto que na rede privada esse crescimento foi contínuo, indo de 632, em 2005 para 1.398 em 2012, aumento de 54% de professores atuando na rede privada. Abaixo, na Tabela 2, é possível observar os dados de professores atuando nas creches da região norte.

Tabela 2
Número de Funções Docentes atuando em Creche na Região Norte (2005-2012)

Dependência Administrativa	Censo da Educação 2005	Censo da Educação 2007	Censo da Educação 2009	Censo da Educação 2012
Federal	0	0	0	0
Estadual	156	74	52	87
Municipal	2.948	2.800	3.494	5.148
Privada	632	695	859	1.398
Estadual e Municipal	*	0	1	*
Estadual e Privada	*	0	0	*
Municipal e Privada	*	2	2	*
Federal e Municipal	*	*	0	*
TOTAL	3.736	3.571	4.408	6.633

Fonte das Tabelas 1, 2 e 3: Tabela 2.3. Censo da Educação 2005. Tabela 2.8. Censo da Educação 2007. Tabela 3.11. Censo da Educação 2009. Tabela 2.35. Censo da Educação 2012. MEC/INEP.

Nota: * Categoria não analisada pelo Censo no referido ano.

No Amazonas (ver tabela 3), observamos que a oferta da educação infantil ocorre, exclusivamente, nas redes municipal e privada de ensino. Não há, portanto, participação das redes estadual e federal na oferta de creches de acordo com os dados revelados pelos Censos da Educação. Tanto na rede municipal de ensino quanto na rede privada houve um crescimento constante entre 2005 e 2012. Mas nota-se que houve um crescimento maior de funções docentes em creches na rede privada. Nesta, observamos a existência de 129 professores em 2005 passando para 309 em 2012. Esse número representa um crescimento de 58,2%. Já na rede municipal, apesar de, em números absolutos, contarmos com mais professores atuando em creches, o crescimento foi de 51,2%, passando de 385 professores, em 2005, para 790, em 2012.

Tabela 3
Número de Funções Docentes atuando em Creche no estado do Amazonas

Dependência Administrativa	Censo da Educação 2005	Censo da Educação 2007	Censo da Educação 2009	Censo da Educação 2012
Federal	0	0	0	0
Estadual	0	0	0	0
Municipal	385	529	678	790
Privada	129	130	158	309
Estadual e Municipal	*	0	0	*
Estadual e Privada	*	0	0	*
Municipal e Privada	*	0	1	*
Federal e Municipal	*	*	0	*
TOTAL	514	659	837	1.099

Fonte das Tabelas 1, 2 e 3: Tabela 2.3. Censo da Educação 2005. Tabela 2.8. Censo da Educação 2007. Tabela 3.11. Censo da Educação 2009. Tabela 2.35. Censo da Educação 2012. MEC/INEP.

Nota: * Categoria não analisada pelo Censo no referido ano.

Como sabemos, a educação infantil é composta pela creche e pré-escola. Trataremos nas Tabelas 4, 5 e 6 das funções docentes da pré-escola. Notamos que o número de professores atuando na pré-escola é muito superior aos dados dos que atuam em creches. Isso pode denotar que o acesso à creche, se comparado a oferta da pré-escola, ainda é limitado.

No Brasil, observamos que a pré-escola é oferecida desde a dependência administrativa federal, mesmo que em menor número, até a rede privada. No âmbito federal, vamos observar uma constante redução do número de professores atuando na pré-escola. Em sua maioria as funções docentes na esfera federal são oriundas de escolas de aplicação das universidades federais. No âmbito estadual, por sua vez, essa redução é ainda mais significativa, em virtude do processo de municipalização. Em 2005 havia 12.021 professores atuando nas instituições estaduais e nos anos que se seguem esta redução continua até chegar em um total de 2.847 professores atuando na esfera estadual. É uma redução de 76,3% de funções docentes atuando na pré-escola em escolas públicas estaduais.

Na rede municipal, ao contrário do que esperávamos, entre 2005 e 2007 houve uma queda de pouco mais de trinta mil professores. Em 2007 já notamos uma retomada no crescimento, que ganha corpo em 2012, mas que não consegue alcançar o quantitativo de professores apresentado pelo censo de 2005. Mesmo com o crescimento contínuo das funções docentes na rede municipal de ensino que ocorre a partir de 2007, o número de 2012 ainda é 1,7% menor do total de professores que atuavam em 2005. Inquieta-nos compreender os motivos dessa redução, principalmente quando percebemos que ela ocorre no mesmo período em que o PROINFANTIL esteve em implementação e que, em tese, foi idealizado para ampliar o número de professores para atuar na educação infantil. Para os limites dessa pesquisa não será possível apontar os motivos dessa redução.

Analisando os dados de funções docentes na rede privada de ensino, verificamos que o movimento de redução também se repetiu. Entre 2005 e 2007 houve uma queda de aproximadamente quarenta mil funções. Em 2009, no entanto, há uma retomada do crescimento, mas que, a exemplo da esfera municipal, também não alcança o número de função docentes existentes em 2005. Em percentuais significou uma redução de 17,4% de professores atuando na rede privada no período entre 2005 e 2012. Observemos a tabela 4:

Tabela 4
Número de Funções Docentes atuando em Pré-Escola no território brasileiro (2005-2012)

Dependência Administrativa	Censo da Educação 2005	Censo da Educação 2007	Censo da Educação 2009	Censo da Educação 2012
Federal	156	101	112	150
Estadual	12.021	8.199	3.474	2.847
Municipal	197.045	165.953	176.554	193.692
Privada	100.122	64.798	76.503	76.503
Estadual e Municipal	*	182	52	*
Estadual e Privada	*	38	8	*
Municipal e Privada	*	1.272	1.518	*
Federal e Municipal	*	*	3	*
Federal e Privada	*	*	1	*
TOTAL	309.344	240.543	258.225	273.192

Fonte das Tabelas 4, 5 e 6: Tabela 2.6. Censo da Educação 2005. Tabela 3.8. Censo da Educação 2007. Tabela 4.11. Censo da Educação 2009. Tabela 2.47. Censo da Educação 2012.

Nota: * Categoria não analisada pelo Censo no referido ano.

Na Região Norte, notamos o mesmo movimento de redução do número de funções docentes. No âmbito federal houve uma queda de 50% e na esfera estadual a queda foi 86,6%, entre 2005 e 2012. Na esfera municipal, houve uma queda de 12,4% entre 2005 e 2007, mas ocorreu uma retomada no crescimento nos anos seguintes. Consideramos que 3,4% de aumento pode ser entendido como um crescimento aquém das expectativas numa fase em que muito se postula a ampliação do acesso à educação infantil. Na rede privada de ensino a redução também é marcante, sendo de 15,6%. Vide tabela abaixo:

Tabela 5
Número de Funções Docentes atuando em Pré-Escola na Região Norte (2005-2012)

Dependência Administrativa	Censo da Educação 2005	Censo da Educação 2007	Censo da Educação 2009	Censo da Educação 2012
Federal	24	12	12	12
Estadual	1.726	955	332	230
Municipal	17.581	15.397	17.095	18.195
Privada	4.511	2.974	3.232	3.804
Estadual e Municipal	*	12	5	*
Estadual e Privada	*	8	1	*
Municipal e Privada	*	62	99	*
Federal e Municipal	*	*	0	*
Federal e Privada	*	*	0	*
TOTAL	23.842	19.420	20.776	22.241

Fonte das Tabelas 4, 5 e 6: Tabela 2.6. Censo da Educação 2005. Tabela 3.8. Censo da Educação 2007. Tabela 4.11. Censo da Educação 2009. Tabela 2.47. Censo da Educação 2012.

Nota: * Categoria não analisada pelo Censo no referido ano.

No Amazonas, em 2005, apenas 385 professores atuavam em creches da rede pública municipal de ensino, enquanto que na pré-escola esse número era de 4.589 professores. Verificamos assim uma enorme distância entre o número de professores que atuam em creche e na pré-escola. Quando analisamos os dados do Censo da Educação que tratam da matrícula, compreendemos que esse dado se vincula ao acesso à educação. Os dados¹⁴ demonstram que enquanto as classes de pré-escola atendiam 5.790.670 crianças, apenas 1.414.343 crianças tinham acesso à creche. A tabela 6 apresenta os dados de funções docentes no estado do Amazonas.

Tabela 6
Número de Funções Docentes atuando em Pré-Escola no estado do Amazonas (2005-2012)

Dependência Administrativa	Censo da Educação 2005	Censo da Educação 2007	Censo da Educação 2009	Censo da Educação 2012
Federal	0	0	0	0
Estadual	15	7	5	3
Municipal	4.589	3.505	3.382	3.812
Privada	1.134	489	720	838
Estadual e Municipal	*	0	0	*
Estadual e Privada	*	0	0	*
Municipal e Privada	*	14	16	*
Federal e Municipal	*	*	0	*
Federal e Privada	*	*	0	*
TOTAL	5.738	4.015	4.107	4.653

Fonte das Tabelas 4, 5 e 6: Tabela 2.6. Censo da Educação 2005. Tabela 3.8. Censo da Educação 2007. Tabela 4.11. Censo da Educação 2009. Tabela 2.47. Censo da Educação 2012.

Nota: * Categoria não analisada pelo Censo no referido ano.

Com vistas a concluirmos a composição do perfil, no que tange à esfera de atuação dos professores, propomos uma retomada dos principais dados apontados pelos Censos da Educação. Em termos nacionais os dados do Censo da Educação de 2007 apresentam um discreto crescimento do número de funções docentes na creche quando comparado aos dados de 2005. De 86.332 funções docentes nas creches distribuídas por todo território nacional em 2005 esse número chega a 95.643 em 2007, um aumento de 9.310 (9,7%) professores atuando nas creches. Na pré-escola, por sua vez, as funções docentes caíram de 309.344 para 240.543 (redução de 30,9%), no mesmo período. Não temos a pretensão de apresentarmos as causas da queda do número de funções docentes ocorridas na pré-escola entre 2005 e 2007, mas sinalizar que pode ter havido certo retrocesso no acesso à educação infantil nesse período com

¹⁴ Tabela 1.4 - Número de Matrículas na Educação Infantil, por Etapas de Aprendizagem e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, Censo da Educação em 30/3/2005.

a diminuição do número de funções docentes.

No Amazonas, percebemos também a diminuição do número de professores atuando em creches e pré-escolas da rede pública de ensino que em 2005 eram 4.974 professores, número que em 2007 cai para 4.034 professores (queda de 18,8%) atuando somente na rede pública de ensino. Em 2009, por sua vez, esse número chega a 4.060 professores e em 2012, 4.602.

Os dados do Censo da Educação de 2009 denotam um significativo crescimento se comparado a 2007. Houve um aumento de 32.014 funções docentes nas creches brasileiras e de 17.682 nas salas de referências da pré-escola. Observamos um crescimento do número de professores atuando nas creches o que pode sinalizar que mais crianças passaram a ser atendidas no período entre 2007 e 2009. Apesar de tais números estarem longe da universalização da educação infantil, já que muito se tem noticiado quanto ao número de crianças em idade pré-escolar que não tem acesso à educação sistematizada desde a primeira infância, é importante ressaltarmos o crescimento do quantitativo de funções docentes na educação infantil, sobretudo, nas creches.

Os dados apresentados compõem o cenário onde esteve inserido o PROINFANTIL, objeto central de análise dessa pesquisa. Verificamos, que em 2005, o Brasil registrava 395.676 funções docentes na educação infantil, das quais 27.578 (6,9%) inseridas na região norte e mais precisamente 6.252 (1,5%) no estado do Amazonas. Em 2012, por sua vez, o Censo da Educação sinalizou a existência de 447.014 funções docentes na educação infantil. Houve, portanto, um crescimento de 51.338 (11,4%) professores que atuam nesta fase da educação básica. No entanto, no Amazonas esse número caiu de 4.974 professores na rede pública de ensino em 2005 para 4.605 (2012), o que representa 1% do total de professores atuando na educação infantil em 2012.

Observamos que, do ponto de vista do lugar, onde os professores que atuam na educação infantil trabalham, a concentração maior dá-se na rede municipal. Os dados dos Censos da Educação revelam que houve um crescimento do número de funções docentes, mas que o Amazonas não acompanhou essa tendência de crescimento.

Trataremos, a seguir, sobre a questão do gênero dos professores que atuam na educação infantil. Mais do que apresentar dados no que tange ao quantitativo do número de funções docentes no território brasileiro, se quer apresentar o perfil desses profissionais abarcando questões que vão desde o gênero, faixa etária e escolaridade desses professores. Objetiva-se, portanto, apresentar um perfil dos profissionais que desde 2005 até 2012 estão

nas salas de referência de educação infantil em todo país, com ênfase na região norte, mais especificamente no estado do Amazonas.

2.2 Professores de Educação Infantil: sob o viés do gênero

Quando se pensa na docência na educação infantil há uma forte tendência de atribuir essa atividade à figura feminina. Esse fenômeno é parte de um processo histórico, que se expressa ainda nos dias atuais, em virtude dos percursos tomados pela educação ao longo dos séculos no Brasil.

Entre os séculos XIX e XX a docência foi processualmente se transformando de atividade masculina (exercida pelos religiosos) em campo de atuação feminina, sobretudo se tomarmos como foco a Educação Básica, na qual é significativa a presença de mulheres no exercício do magistério. Esse processo tem sido frequentemente justificado e naturalizado por características estereotípicas de mulheres, tendo como base uma feminilidade hegemônica, compreendida com foco em características biológicas e naturais das mulheres que, supostamente, as qualificariam para o magistério, mais do que os homens. Entendemos, no entanto, que esse fenômeno tem raízes numa dinâmica de manutenção de poder, que gerou uma conformação das identidades profissionais do ser professora, com diversas vicissitudes e que está em processo constante de transformação (FAGUNDES, 2005; FREITAS, 2009).

De acordo com o primeiro Censo do Professor¹⁵, solicitado em 1997, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e realizado pelo INEP, 14,1% da categoria era constituída de homens e 85,7% de mulheres. Esse levantamento foi realizado com 52 mil professores brasileiros e mostrou que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental eram mulheres. Elas ocupavam 80,6% das salas de aula de 5ª até as 8ª séries desse nível e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE apontava ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% eram mulheres.

Esses dados são a expressão do fenômeno denominado de *feminização do magistério*, que é objeto de diversos estudos que apontam que o magistério foi se constituindo como uma ocupação feminina e que existe uma identificação entre a docência e as características

¹⁵ O Ministério da Educação (MEC), por meio de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizou em 1997, pela primeira vez em âmbito nacional, o Censo do Professor. O levantamento abrangeu 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico – mais de 90% da categoria, conforme dados do INEP – e teve como objetivo contribuir para um diagnóstico que orientasse as políticas educacionais. O Censo foi divulgado em 1999.

eminentemente femininas (VIANNA, 2002). A compreensão sobre esse fenômeno, na qual nos apoiamos nesse estudo, é de que a identificação entre a docência e uma suposta identidade ou natureza feminina é uma construção histórica e com motivações políticas, representativas de relações simbólicas e materiais entre homens e mulheres, as quais influenciam as construções da feminilidade e masculinidade e que vão possibilitando a identificação entre docência e natureza feminina.

No Brasil, a presença feminina nos espaços destinados a educação de crianças é muito forte. Apesar do Censo da Educação de 2005 não ter apresentado dados quanto ao quesito gênero dos professores que atuavam na Educação Infantil, verificamos nos dados do Censo de 2007 que dos 336.186 profisses que atuavam na educação infantil no Brasil, 324.771 eram do sexo feminino e apenas 11.415 do sexo masculino. Convertendo esses números em percentuais, significa dizer que 96,6% dos docentes da educação infantil eram mulheres enquanto que apenas 3,4% eram homens. No Amazonas, em 2007, dos 4.674 professores atuando na educação infantil apenas 433 eram homens. Isto quer dizer que em 2007 apenas 9,2% do professorado que atuava na docência para crianças de 0 a 5 anos eram homens. Apresentamos a tabela abaixo com dados do Censo de 2007 a 2012 do Brasil, Região Norte e Amazonas.

Tabela 7
Números de Professores na Educação Infantil por sexo, segundo região geográfica (2007-2012)

Gênero	Brasil			Região Norte			Amazonas		
	2007	2009	2012	2007	2009	2012	2007	2009	2012
Masc.	11.415 (3,3%)	11.284 (3,0%)	13.516 (3,0%)	1.514 (6,5%)	1.512 (6,0%)	1.559 (5,5%)	433 (9,2%)	376 (7,6%)	411 (7,3%)
Fem.	324.771 (96,6%)	358.414 (97%)	429.329 (97%)	21.477 (93,4%)	23.192 (94%)	26.329 (94,4%)	4.241 (90,7%)	4.510 (92,3%)	5.152 (92,6%)
TOTAL	336.186	369.698	443.405	22.991	24.886	27.888	4.674	4.886	5.563

Fonte: Construída a partir das seguintes tabelas: Tabela 2.1 (creche) e 3.1 (pré-escola) Censo da Educação 2007. Tabela 2.1 Censo da Educação 2009. Tabela 2.16. Censo da Educação 2012.

Em 2009, o percentual de funções docentes na educação infantil ocupadas pelo sexo feminino alcançou 97%. O censo demonstra que no Amazonas havia apenas 376 homens para 4.510 mulheres que atuavam na educação infantil. Houve um aumento do número de

professores atuando, que em 2007 era de 4.674 e passou em 2009 para 4.886, mas o número de professores do sexo masculino sofreu uma redução de 9,2% para 7,6%.

O Censo da Educação de 2012 sinaliza que das 443.405 funções docentes da educação infantil espalhadas por todo território nacional, 429.889 são ocupadas por mulheres, enquanto que apenas 13.516 são ocupadas por homens. Na região norte 94,4% dos professores que atuam na educação infantil são mulheres. No Amazonas 92,6% das funções docentes na educação infantil são ocupadas por mulheres. Esses dados, portanto, reforçam a ideia da feminização da docência, sobretudo, na educação infantil

No entanto, um olhar mais criterioso nos permite perceber que na região norte e no Amazonas o percentual de homens atuando na educação infantil é significativamente maior se comparado com os números de outras regiões do país. Em 2007, no Brasil, apenas 3,3% das funções docentes eram ocupadas por homens em todo território nacional, enquanto que na região norte esse percentual alcançava 6,5% e no Amazonas 9,2%. Verificamos que no Amazonas o percentual de homens era três vezes maior que o percentual de professores que atuavam nas cinco regiões brasileiras. O mesmo movimento percebemos nos Censos da Educação de 2009 e 2012. Não é possível dizer, com certeza, os motivos pelos quais a região norte e o Amazonas contam com mais homens atuando na docência na educação infantil se comparado aos dados de outras regiões, mas questões como: carência de profissionais que queiram atuar na docência, baixa oferta de emprego em outras áreas podem ser elementos condicionantes para a essa realidade peculiar que vai de encontro aos dados nacionais do perfil docente quanto ao gênero.

2.3 Professores de Educação Infantil e sua Faixa Etária

No que diz respeito à faixa etária dos professores e professoras que atuavam na educação infantil no período de 2007 a 2009 verificamos que o maior número de docentes possuía entre 25 e 32 anos de idade. Em nossa pesquisa isso também foi observado quando observamos a faixa etária dos participantes, pois estes (entre 2007 e 2009) tinham entre 23 a 45 anos refletindo assim os dados apresentados pelos Censos no Brasil, o que nos permitiu perceber que o maior percentual de professores atuando na educação infantil está na faixa etária entre 25 a 32 anos e 33 a 40 anos.

No Amazonas notamos que a faixa de idade entre 25 a 32 anos sofreu uma queda entre 2007 a 2012¹⁶, indo de 39,2% para 28,7%. Essa queda pode ser atribuída ao distanciamento dos jovens das licenciaturas, os quais buscam outras áreas de atuação com vistas a melhores condições de trabalho e remuneração. Essa redução é refletida no crescimento do número de professores que estão no grupo de faixa etária entre 33 a 40 anos que apresentou, no Amazonas, um crescimento de 5,3%. Esses dados representam um aumento de 570 funções docentes. O mesmo crescimento percebemos na faixa etária entre 41 e 50 anos que cresceu 6,7%.

A análise desses dados nos leva a perceber que o perfil, atualmente, a maioria dos docentes que atuam na educação infantil encontra-se na faixa etária que vai de 25 a 32 anos e 33 a 40 anos. Os dados revelam que o número de jovens até 24 na docência tem diminuído ao longo dos anos.

Apresentamos abaixo as tabelas 8, 9 e 10 para maior detalhamento dos dados disponibilizados pelos Censos da Educação do período compreendido entre 2007 a 2012.

Tabela 8
Número de Professores na Educação Infantil por Faixa Etária no Brasil (2007-2012)

Censo da Educação	Até 24 anos	De 25 a 32 anos	De 33 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos	Total
2007	33.983 (10,1%)	109.810 (32,6%)	95.160 (28,3%)	76.492 (22,7%)	20.741 (6,1%)	336.186
2009	33.328 (9%)	113.179 (30,6%)	105.986 (28,6%)	90.584 (24,5%)	26.621 (7,2%)	369.698
2012	32.334 (7,2%)	120.769 (27,2%)	133.519 (30,1%)	117.107 (26,4%)	39.676 (8,9%)	443.405

Fonte: Construídas a partir das seguintes tabelas: Tabelas 2.3 (creche) e 3.3 (pré-escola) - Censo da Educação 2007; Tabela 2.3 - Censo da Educação 2009; Tabela 2.18 - Censo da Educação 2012. MEC/INEP.

Tabela 9
Número de Professores na Educação Infantil por Faixa Etária na Região Norte (2007-2012)

Censo da Educação	Até 24 anos	De 25 a 32 anos	De 33 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos	Total
2007	1.960 (8,5%)	9.038 (39,3%)	6.785 (29,5%)	4.159 (18%)	1.049 (4,6%)	22.991
2009	1.679 (6,7%)	8.832 (35,7%)	7.903 (32%)	4.931 (20%)	1.359 (5,5%)	24.704
2012	1.533 (5,4%)	7.996 (28,7%)	9.806 (35,1%)	6.599 (23,7%)	1.954 (7%)	27.888

Fonte: Construídas a partir das seguintes tabelas: Tabelas 2.3 (creche) e 3.3 (pré-escola) - Censo da Educação 2007; Tabela 2.3 - Censo da Educação 2009; Tabela 2.18 - Censo da Educação 2012. MEC/INEP

¹⁶ O Censo da Educação de 2005 não apresenta dados da faixa etária de funções docentes, por esta razão, nossa análise recai sobre os dados produzidos pelos Censos da Educação de 2007 a 2012.

Tabela 10
Número de Professores na Educação Infantil por Faixa Etária no Amazonas (2007-2012)

Censo da Educação	Até 24 anos	De 25 a 32 anos	De 33 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos	Total
2007	375 (8%)	1.830 (39,2%)	1.433 (30,7%)	795 (17%)	235 (5,1%)	4.674
2009	258 (5,3%)	1.732 (35,5%)	1.639 (33,5%)	992 (20,3%)	265 (5,4%)	4.886
2012	267 (4,8%)	1.593 (28,7%)	2.003 (36%)	1.308 (23,5%)	392 (7%)	5.563

Fonte: Construídas a partir das seguintes tabelas: Tabelas 2.3 (creche) e 3.3 (pré-escola) - Censo da Educação 2007; Tabela 2.3 - Censo da Educação 2009; Tabela 2.18 - Censo da Educação 2012. MEC/INEP

Ao analisar os dados que retratam sobre a faixa etária das funções docentes atuando na educação infantil, observamos que tanto os dados nacionais, quanto os da região norte e do Amazonas acompanham a tendência de queda do número de professores nas faixas etárias de até 24 anos e entre 25 a 32 anos. De outro lado demonstram o crescimento de funções docente nas faixas etárias de 33 a 40 anos, 41 a 50 anos e professores com mais de 50 anos.

Trataremos a seguir sobre a escolaridade dos professores. Mais do que elevar o número de professores em exercício na educação infantil, se quer saber se estas funções docentes carregam consigo a formação necessária a oferecer um ensino capaz de ser gerador de aprendizagens significativas às criança de 0 a 5 anos e 11 meses. Pretende-se perceber se ao longo desses 7 anos (2005 a 2012) o país conseguiu compreender que a educação infantil deve ser garantidora do cuidar e educar, ações indissociáveis ao conceito de educação infantil em que acreditamos e isto só poderá ocorrer se os professores que atuam na educação infantil vivenciarem processos de formação que postulem uma concepção de infância que favoreça o pleno desenvolvimento da criança.

2.4 Professores de Educação Infantil e seu Nível de Escolaridade

Uma questão importante nas políticas educacionais versa sobre a formação inicial e continuada dos professores. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a qualificação do docente constitui um de seus pilares de sustentação aliada a questões como a criação do piso salarial nacional para o professor e o estímulo e a ampliação do acesso dos professores à universidade.

Para traçarmos o perfil dos professores que atuam na educação infantil, tendo em vista o seu grau de escolaridade, buscamos, de início, trabalhar com os Censos da Educação

produzidos de 2005, ano em que o PROINFANTIL teve suas diretrizes publicadas, até chegarmos a 2012. O objetivo foi perceber os possíveis avanços e recuos no que tange ao nível de escolaridade dos professores em exercício na educação infantil. No entanto, uma análise comparativa entre os Censos deste período se mostrou, em parte, problemática, visto que a metodologia de coleta e apresentação dos dados de 2005 é distinta daquela utilizada pelo Censo da Educação a partir de 2007. Neste sentido, optamos por apresentar, isoladamente, os dados do Censo de 2005 para, em seguida, empreendermos uma análise comparativa dos demais.

Sabemos que ainda é realidade a presença de professores leigos atuando nas salas de aulas de escolas brasileiras. São professores que ainda necessitam completar a formação mínima para exercer a docência na educação básica.

Em 2007, ano em que o PROINFANTIL iniciou as atividades do Grupo II no Amazonas, os então chamados “professores leigos” que atuavam na educação básica formavam um contingente de 119.323¹⁷ docentes, o que representava 6,3% do total de 1.882.961 de professores em exercício na educação básica, distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, e atendiam a alunos de todas as redes de ensino (estadual, municipal e privada).

O Censo Escolar de 2007 apontava que o país ainda tinha professores em efetivo exercício na docência que haviam cursado tão somente o ensino fundamental. Estes representavam 0,8% o que significava 15.982 docentes do total 1.882.961 de professores. Desses 15.982 professores que atuavam tendo como escolaridade apenas o ensino fundamental, 2.362 estavam atuando em classes de ensino fundamental situadas na região norte, representando 14,7%.

Os dados do Censo da Educação de 2009 revelam que 1.977.978 professores estavam em efetivo exercício na docência na educação básica. Desse total, 152.454 profissionais davam aulas sem a formação adequada para alunos matriculados em creches, pré-escolas, ensino fundamental e/ou ensino médio nas cinco regiões brasileiras, representando um total de 7,7%. Na região Norte eram 17.251 (0,8%) professores. Destes 9.898 (0,5%) atuavam no Amazonas no status de professor leigo. A partir destes dados podemos perceber que o número de “professores leigos” no Brasil, isto é, que só concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio regular sem habilitação para o magistério não sofreu grande queda em todas as etapas

¹⁷ Fonte: Tabela 10. MEC/INEP/ DEED. 2007. O dado refere-se a totalidade de professores que atuavam na docência sem formação específica (ensino fundamental ou ensino médio sem habilitação para o magistério).

da educação básica.

Grande parte dos especialistas que se debruça sobre esses dados considera tais estatísticas preocupantes, pois já superamos a chamada Década da Educação, iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, e o número de profissionais sem qualificação necessária para atuarem como docentes, mas que permanecem em efetivo exercício, não apresenta uma diminuição significativa, mesmo com todos os investimentos que a mídia divulga terem sido feitos na educação brasileira.

Entendemos que realizar essa observação panorâmica acerca dos dados dos censos da educação mais relevantes acerca da educação básica, é fundamental para que possamos construir a análise dos dados relativos à educação infantil. Em termos específicos da escolaridade dos professores que atuam na educação infantil nos propomos a apresentar os dados de modo que possamos compor o perfil dos professores em exercício na educação infantil. Abaixo apresentamos os dados do Censo da Educação de 2005.

Tabela 11
Números de Funções Docentes na Educação Infantil e Nível de Formação, segundo região geográfica, em 2005

Unidade da Federação	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
Brasil	395.527	2.602 (0,6%)	9.783 (2,4%)	234.304 (59,2%)	148.838 (37,6%)
Região Norte	27.218	309 (1,1%)	379 (1,3%)	21.467 (78,8%)	5.063 (18,6%)
Amazonas	6.252	83 (1,3%)	59 (0,9%)	4.283 (68,5%)	1.827 (29,2%)

Fonte: Tabela 2.5 (creche) e 2.8 (pré-escola). Censo da Educação 2005 – MEC/INEP.

Em 2005, 12.385 professores atuavam na educação infantil em salas de referência na zona urbana tendo apenas o ensino fundamental. Na zona rural esse número era de 4.011 professores. Verificamos assim que, em 2005, o Brasil tinha um contingente de 12.385 (conforme tabela acima) professores na educação infantil exercendo a docência sem a formação mínima instituída pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, neste caso tendo apenas o ensino fundamental. Tendo apenas o nível médio eram 234.304 professores. Consideramos esse número significativo denotando assim a real necessidade de criação de ações visando à formação de professores para atuarem neste segmento escolar. O Censo da Educação de 2005 não subdividiu a categoria Ensino Médio em formação com magistério e sem magistério, logo

não é possível afirmar quantos professores atuavam sem habilitação para o magistério.

Se analisássemos estes dados de modo isolado incorreríamos no risco de considerar que o Amazonas encontrava-se em situação favorável já que, enquanto a região sudeste tinha 85.451 professores e a nordeste 97.007 professores leigos, o Amazonas tinha tão somente 22.155. Mas, a partir do momento que cruzamos esses dados de oferta da educação infantil vamos perceber que no Amazonas a questão central era e ainda é, na verdade, o acesso das crianças à educação infantil.

Esses 85.451 professores leigos que atuavam na educação infantil no sudeste, tendo tão somente o ensino fundamental ou médio sem habilitação para o magistério como escolaridade, atendiam 3.047.895¹⁸ crianças. Na região nordeste, por sua vez os 97.007 professores atendiam 2.258.043 crianças. Enquanto que na região norte havia apenas 578.238 crianças efetivamente matriculadas na educação infantil e para tanto tínhamos 22.155 professores leigos.

Em termos gerais, os dados acima sinalizam que não podemos interpretar os dados de modo absoluto. Se olharmos, grosso modo, apenas para os números de funções docentes existe a possibilidade de construirmos uma compreensão de que não existem muitos professores leigos atuando na região norte. Mas, na realidade esses números são baixos porque a oferta desse segmento, no Amazonas, ainda é reduzida se comparada às demais regiões. Logo se não há oferta, não haverá grande contingente de professores e assim a ocorrência de professores atuando sem escolaridade é menor. Esse número baixo, portanto, não significa que o Amazonas está em situação privilegiada quanto a outras regiões no que tange à escolaridade de professores que atuam na educação infantil, significa apenas que a oferta da educação infantil ainda é reduzida.

Retomando a análise dos dados dos Censos, em 2007, dois anos depois do início do PROINFANTIL e ano em que este Programa foi implementado no município de Manaquiri-AM, o número de professores atuando na educação infantil somente com o ensino fundamental como escolaridade caiu de 12.385 para 6.135.

Em 2009, observamos a continuidade da queda do número de professores que atuavam tendo apenas o ensino fundamental como escolaridade. Esse número cai de 6.135 no Brasil em 2007 para 4.968, uma redução de 19%. Na região norte em 2007, 1,8% dos professores que atuavam na educação infantil tinham apenas o ensino fundamental como escolaridade e em 2009 esse número cai para 1,2% que, conforme os dados do Censo de 2009, representava

¹⁸ Fonte: Tabela 1.1 - Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação. Censo da Educação em 30/3/2005.

316 professores. No Amazonas, por sua vez, em 2007 havia 57 professores atuando tendo apenas o ensino fundamental e em 2009 esse número foi reduzido para 37 professores.

É importante ressaltar que nos debruçamos sobre os dados que apontam o número de professores que atuavam tendo apenas o ensino fundamental por considerarmos ser esta uma problemática preocupante. No entanto, também são considerados leigos os profissionais que atuavam e ainda atuam tendo o nível médio sem habilitação para o magistério. No Amazonas, no que diz respeito a esses professores, os dados dos Censos mostram que em 2007 foram computados 298 professores, mas em 2009 eram 520 professores atuando na educação infantil tendo o ensino médio sem habilitação específica para a docência como escolaridade/titularidade. Observa-se assim um significativo crescimento de 57,3% entre os anos 2007 e 2009.

Em 2012 o Ministério da Educação divulga os resultados do novo Censo da Educação. Nele verificamos que o Brasil conta com 3.832 professores atuando na educação infantil apenas com o ensino fundamental como escolaridade. Destes 228 estão na região norte e 21 no Amazonas. Com escolaridade em nível médio sem a modalidade normal, isto é, sem formação específica para o exercício da docência ainda temos 31.675 docentes dos quais 3.278 estão na região norte e 669 atuam em salas de referência espalhadas no estado do Amazonas.

Apresentamos abaixo as tabelas 12, 13 e 14 construídas a partir dos Censos da Educação de 2007 a 2012 no que tange à escolaridade dos professores em exercício na educação infantil.

Tabela 12
Número de Professores na Educação Infantil por Escolaridade no Brasil (2007-2012)

Censo da Educação	Fundamental	Médio		Superior	TOTAL
		Com Magistério	Ensino Médio		
2007	6.135 (1,8%)	142.462 (42,3%)	24.302 (7,2%)	163.287 (48,6%)	336.186
2009	4.968 (1,3%)	152.567 (41,2%)	34.435 (9,3%)	177.728 (48%)	369.698
2012	3.832 (0,8%)	125.860 (28,3%)	31.675 (7,1%)	282.038 (63,7%)	443.405

Fonte: Construídas a partir das seguintes tabelas: Tabelas 2.4 (creche) e 3.4. (pré-escola) - Censo da Educação 2007; Tabela 2.5 - Censo da Educação 2009; Tabela 2.20 - Censo da Educação 2012.

Os dados nos revelam que o perfil dos professores que atuam na educação infantil vem se alterando ao longo dos anos. Em termos nacionais temos a redução de um ponto percentual no número de docentes em exercício tendo apenas o ensino fundamental. Observa-se também a redução no número de professores atuando apenas com o magistério (em 2007 caiu de 43,2% para 28,3%, em 2012). No mesmo período observamos um aumento do número de professores com formação superior (subiu de 48,6% em 2007 para 63,7% em 2012).

Na região norte percebemos o mesmo movimento. É cada vez menor o número de professores atuando tendo apenas o ensino fundamental. Em 2012 o Censo da Educação registrou apenas 228 professores em exercício na região norte, sendo notória a diminuição da presença de professores considerados leigos (com formação fundamental ou médio sem habilitação para o magistério). Outrossim, houve um importante crescimento nos números de professores com formação superior, alcançando, em 2012, 56%, se compararmos com os dados do Censo da Educação de 2007. Houve aumento de 8.955 professores com formação superior em exercício na educação infantil, partindo de 6.772 para 15.627 professores. Entretanto, não podemos deixar de destacar que, nem sempre, a formação superior corresponde ao curso de Pedagogia, além de ser possível questionar a qualidade de boa parte dos cursos oferecidos, já que alguns são realizados num curto espaço de tempo e nem sempre oferecem condições adequadas para a construção de saberes que possam ser ressignificados por aqueles que realizam o curso.

Tabela 13

Número de Professores na Educação Infantil por Escolaridade na Região Norte (2007-2012)

Censo da Educação	Fundamental	Médio		Superior	TOTAL
		Com Magistério	Ensino Médio		
2007	424 (1,8%)	14.212 (61,8%)	1.583 (6,8%)	6.772 (29,4%)	22.991
2009	316 (1,2%)	13.852 (56%)	2.858 (11,5%)	7.678 (31%)	24.704
2012	228 (0,8%)	8.755 (31,4%)	3.278 (11,8%)	15.627 (56%)	27.888

Fonte: Construídas a partir das seguintes tabelas: Tabelas 2.4 (creche) e 3.4. (pré-escola) - Censo da Educação 2007; Tabela 2.5 - Censo da Educação 2009; Tabela 2.20 - Censo da Educação 2012.

No Amazonas a redução do número de professores atuando apenas com o ensino fundamental foi ainda maior. Enquanto no Brasil e na Região Norte essa redução foi apenas um ponto percentual, no Amazonas caiu 1,5%. O aumento do número de professores com formação superior também pode ser considerado significativo, representando um crescimento

de 25,4% quando comparamos os números de professores com formação superior em 2007 com os revelados pelo Censo da Educação de 2012. No Brasil esse crescimento foi de apenas 15,1%. Nota-se assim que o Amazonas, aos poucos, segue na tentativa de superar as barreiras e limitações na busca pela qualificação docente. É claro que muito ainda é preciso avançar para que possamos oferecer a todas as crianças em idade escolar uma educação de qualidade, a qual passa pela formação docente.

Tabela 14
Número de Professores na Educação Infantil por Escolaridade no Amazonas (2007-2012)

Censo da Educação	Fundamental	Médio		Superior	TOTAL
		Com Magistério	Ensino Médio		
2007	57 (1,2%)	2.396 (51,2%)	298 (6,3%)	1.923 (41,1%)	4.674
2009	37 (0,7%)	2.112 (43,2%)	520 (10,6%)	2.217 (45,3%)	4.886
2012	21 (0,3%)	1.175 (21,2%)	669 (12%)	3.698 (66,5%)	5.563

Fonte: Construídas a partir das seguintes tabelas: Tabelas 2.4 (creche) e 3.4. (pré-escola) - Censo da Educação 2007; Tabela 2.5 - Censo da Educação 2009; Tabela 2.20 - Censo da Educação 2012.

Entendemos ser importante nos debruçarmos sobre os resultados do Censo da Educação de 2005 a 2012 por oferecerem dados que nos permitem construir o perfil dos profissionais da educação, no momento em que o PROINFANTIL estava em efetivo funcionamento até o momento em que apresentamos essa pesquisa à comunidade acadêmica, possibilitando-nos ampliação do conhecimento sobre a formação do professor. Ajuda-nos a saber quem são os professores que atuam na educação infantil no que diz respeito ao local de atuação, ao gênero, à faixa etária e ao grau de escolaridade. Nota-se, pela análise comparativa, que esse perfil vai sofrendo variações e mudanças em relação aos aspectos levantados.

Em termos da área da atuação, marcadamente, a concentração de funções docentes da educação é na rede municipal. No que diz respeito ao gênero ainda é forte a presença feminina, mesmo que no Amazonas observemos um cenário um tanto diferente com a presença de um percentual maior de homens atuando na educação infantil se compararmos aos dados nacionais e da região norte. Quanto à faixa etária, os Censos da Educação revelam a concentração maior de professores na faixa etária entre 25 a 32 anos e 33 a 40 anos.

Percebemos que o Brasil ainda pode avançar no que tange à melhoria da quantidade e qualidade da oferta de ações voltadas à formação de seus professores. Os Censos realizados ainda apontam a presença de professores leigos em efetivo exercício, realidade esta que de

alguma forma pode ter gerado e ainda estar gerando um impacto negativo ao processo de ensino-aprendizagem de um número significativo de crianças espalhadas pelo território nacional.

Não pretendemos aqui generalizar e incorrer no equívoco de acreditar que tão somente as ações de formação de professores são responsáveis pela qualidade da docência, mas é válido ressaltar a importância de que todo aquele que esteja a serviço da docência a exerça de modo intencional e consciente do ponto de partida e de chegada. Nesse diapasão, é imprescindível profissionalizar o fazer docente e, quanto a isso, assevera Gimeno Sacristán apud Papi (2005) que para que haja um entendimento sobre a profissionalidade docente, é necessário que se entenda o conceito de prática educativa, a qual deve ser entendida de forma ampla e não apenas delimitada pela prática didática dos professores.

Buscamos uma formação que favoreça aos professores possibilidades de crescer pessoal e profissionalmente, de modo que possam dar novos significados aos seus fazeres e que sejam capazes de perceber que as mudanças ocorridas nas suas práticas estarão intimamente ligadas às mudanças nas vidas escolares e não escolares de seus alunos.

Entendemos que todo e qualquer programa de formação de professores deve buscar garantir a esses 35.507 professores (que em 2012 atuavam na educação infantil tendo apenas nível fundamental ou médio sem magistério) condições para que possam profissionalizar o seu fazer docente. Condições estas que não passam simplesmente por orientações didáticas meramente instrumentais, mas por uma formação que contribua para que eles se percebam enquanto produtores de conhecimento capazes de dar novos significados às teorias que sustentam suas práticas.

CAPÍTULO 3

3 O PROINFANTIL: DIRETRIZES E FUNCIONAMENTO

A formação de professores a cada dia assume maior importância tendo em vista a compreensão de que a melhoria da qualidade do ensino passa, sobretudo, pela garantia de que os professores vivenciem processos de formação significativos e que proporcionem a reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem em sua totalidade e ainda sobre a sua identidade de professores. A Conferência de Jomtien¹⁹ (1990), entre outros temas, trouxe ao centro do debate a formação de professores culminando no Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, documentos estes que fomentaram o Plano Decenal de Educação para Todos. Em 1996 houve uma nova regulamentação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, culminando na Lei nº. 9.394 de 1996 que, entre outros aspectos, tratou, em seu Título IV, da formação de professores. O texto propugna que a formação inicial docente se dê em nível superior e estipulou que esta ocorresse entre os anos de 1996 e 2006, a chamada Década da Educação. Esse texto teve a pretensão de definir os fundamentos e os níveis da formação e fazer uma relação com os aspectos necessários da valorização do Magistério. Essa valorização profissional é um dos requisitos básicos, enfatizado pelo movimento dos trabalhadores em educação, que acredita que o seu alcance só ocorrerá através da implantação de políticas públicas e programas de formação coerentes com as mais diversas realidades que compõem o Brasil.

Verificamos que a meta pretendida ainda está longe de ser alcançada. Mais de quinze anos depois da promulgação da lei que rege a educação nacional no Brasil, os dados dos Censos da Educação demonstram que ainda há professores que estão em efetivo exercício na

¹⁹ Foi uma importante conferência realizada na Tailândia em 1990. Teve como tema a “Educação para Todos” e como foco central a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nessa discussão sobre a educação foi tomado como princípio a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual consta que “toda pessoa tem direito à educação”.

docência, mas que não cumprem os requisitos mínimos de escolaridade previstos em lei.

A Lei nº 12.014, de 2009, veio para alterar o Artigo 61 da LDB 9.394/96 ampliando o rol daqueles considerados profissionais da educação. A partir de então também são considerados profissionais da educação escolar básica todos aqueles que estejam em efetivo exercício e que tenham sido formados em cursos reconhecidos (PROFORMAÇÃO e PROINFANTIL são alguns exemplos de cursos).

A nova redação do Artigo 61, I da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 alterada pela Lei nº 12.014/09 assim expressa:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, **nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos**, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para docência na educação infantil e nos ensino fundamental e médio; (grifos nosso).

O novo texto da lei amplia as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, reiterando o direito daqueles que têm apenas a formação em nível médio de continuarem exercendo a docência. Essa flexibilização quanto à exigência de formação superior para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pode ser oriunda das peculiaridades da realidade do Brasil, as quais tornam mais difícil o acesso à formação superior em todas as localidades.

Desse modo, treze anos depois da promulgação da LDB vigente (2009), percebeu-se que garantir formação superior a todos os professores espalhados pelo território nacional seria uma tarefa complexa, tendo em vista que muitos não possuíam ou ainda não possuem nem mesmo a formação básica, em sua totalidade.

Ainda em 2005, o Ministério da Educação, em parceria com Estados e Municípios, propôs um programa, com vistas a promover a formação de professores que atuavam em instituições de educação infantil brasileiras, sendo este organizado na modalidade de ensino a distância.

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil PROINFANTIL configura-se como um curso, em nível médio, na modalidade Normal que, de acordo com suas diretrizes, visa oportunizar aos professores em pleno exercício na docência nas instituições de ensino de educação infantil, mas que não possuem a formação mínima exigida por lei, o acesso e domínio de conteúdos do Ensino Médio, e fundamentalmente, a formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade da prática profissional. No estado do Amazonas, o Programa se desenvolveu desde o ano de 2006 e já titulou 738

professores, em 21 municípios.

Consoante às diretrizes participariam do Programa professores em efetivo exercício na educação infantil por no mínimo seis meses, estando estes atuando em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada que não tivessem fins lucrativo (instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não ao Estado e/ou Município). O profissional precisaria ainda atender aos requisitos de ter idade mínima de 18 anos completos até o final do primeiro módulo e permanecer em exercício no decorrer dos dois anos de duração do curso. A pesquisa revelou que essa permanência na docência por no mínimo dois anos após a conclusão do curso não foi cumprida, pois verificamos que apenas cinco professores permanecem em efetivo exercício na educação infantil.

No entanto, os relatórios produzidos pela Equipe Estadual de Gerenciamento apontam que no município de Manaquiri-AM esse critério não pode ser alcançado em sua plenitude. A realidade do município apontava um cenário em que a educação infantil era quase inexistente no sistema público municipal de ensino. Com a apresentação do Programa pelo Secretário Estadual de Educação, em reunião com os 61 prefeitos e secretários de educação dos municípios que compõem o estado, o prefeito do município de Manaquiri-AM sinalizou interesse pelo Programa PROINFANTIL, mas apresentou o fato de que não tinha salas de educação infantil em atividade. Em virtude do pequeno número de professores no município de Manaquiri-AM, a prefeitura atendia apenas crianças de cinco anos de idade em salas de ensino fundamental, sendo estas consideradas apenas ouvintes.

Diante dessa realidade que significava a impossibilidade de o município ingressar no programa por não ter professores que estivessem em efetivo exercício na educação infantil, o prefeito encaminhou um documento ao Secretário Estadual de Educação, lançando a proposta de fazer uma seleção de candidatos a professores no município os quais receberiam uma bolsa, a título de ajuda de custo, e seriam inseridos nas salas de aulas de educação infantil como auxiliares.

A proposta seguiu para análise do Ministério da Educação que apontou uma série de exigências para que pudesse autorizar a realização do Programa sob essas condições. Recomendações como a gradual abertura de salas de aula para crianças de 4 e 5 anos e compromisso de que essas pessoas, inseridas no Programa, seriam paulatinamente professores titulares de salas de aula foram algumas das orientações do MEC para que o Programa pudesse ser implementado em Manaquiri-AM.

Após aprovação do MEC, para que o Programa ocorresse nessas circunstâncias, foram abertas as inscrições para que pessoas, candidatas à docência, pudessem se inscrever. Foram

43 (quarenta e três) inscritos. No entanto, apenas 28 (vinte e oito) concluíram o curso. Pretendemos empreender um debate acerca dos motivos que levaram cerca de mais 34,9%, dos cursistas, candidatos à docência, terem desistido do curso. Para tanto, é importante compreendermos os aspectos que constituem o Programa tais como: base legal, objetivos e metodologia do Programa, mecanismos de operacionalização e ainda o desenvolvimento do Programa no contexto do município de Manauquiri-AM.

3.1 Base Legal do PROINFANTIL

Em virtude do elevado número de professores que não possuíam a habilitação mínima admitida para o Magistério na Educação Infantil, o Governo Federal, por meio do MEC, optou pela oferta de um programa de nível médio. Apesar de o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) priorizar a formação em nível superior para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a mesma em seu artigo 62, admite como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida**, como **formação mínima** para o exercício do magistério na **Educação Infantil** e nas **quatro primeiras séries do Ensino Fundamental**, a oferecida **em nível médio**, na modalidade Normal (grifos nosso).

O Plano Nacional de Educação (2001) reforça esse debate sobre a possibilidade da oferta de formação em nível médio ao afirmar em sua meta 6 que

[...] a partir da vigência do PNE, somente serão admitidos na docência da Educação Infantil os profissionais que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de graduados em curso específico e nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) atribui a cada município e, supletivamente, ao estado e à União, a incumbência de “realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação à distância” (Art. 87, § 3º, inciso III). Essa possibilidade, já prevista pela LDB, é um dos caminhos para o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação.

Quanto ao papel dos entes administrativos, o Parecer CNE/CEB 03/2003 em seu artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. § 1º Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

A LDB determina que a formação desses docentes se dê em nível superior, mas em se tratando da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental admite como formação mínima para o magistério, a oferecida em nível médio.

O primeiro texto da LDB 9.394/96 (posteriormente alterado por diversas leis complementares) asseverava que somente seriam considerados profissionais da educação e poderiam permanecer em atividades professores com formação superior, provocando preocupações a uma parcela significativa de professores que não atendiam a esse requisito. Desse modo, tais medidas (meta 6 do PNE e artigo 2º do Parecer CNE/CEB 03/2003) foram tomadas para minimizar a inquietação dos professores considerados leigos, mas que há tempos estavam em exercício na docência, bem como para manter em funcionamento as diversas salas de educação infantil em localidades onde só havia professores leigos dispostos a atuar.

Diante dessas inquietações e da evidente clareza de que cumprir o preceituado em lei, no que tange a ter nas salas de aula da educação básica somente professores com ensino superior num curto espaço de tempo não seria tarefa fácil, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer 03/2003 e da Resolução 01/2003, apresentou parecer favorável quanto à permanência desses docentes nas salas desde que estes fossem inseridos em cursos de formação com vistas a atender a legislação. O Parecer CNE/CEB 03/2003 esclarece que:

A redação do artigo 62 da LDB é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão desse curso conduz a diploma que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda sobre o direito a permanência no exercício da docência dos professores considerados leigos, mas que estivessem em processo de formação docente ou que já tivessem

concluído o nível médio, a Resolução CNE/CEB 01/2003 dispõe em seu artigo 1º que:

Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9.394/96.

O Programa PROINFANTIL tem ainda como fundamento legal o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) em sua meta 5 alíneas “a” e “b” as quais determinam a competência da União para o estabelecimento de um Programa de Formação de Profissionais da Educação Infantil e estabelece critérios para a admissão de professores na Educação Infantil. A alínea “a” trata da formação de dirigentes para atuarem na educação infantil, enquanto que a alínea “b” trata da formação de professores.

Meta 5: Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

Fundamenta-se ainda no Parecer CEB 15/98, da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação que define diretrizes curriculares para o Ensino Médio; no Referencial para a Formação de Professores da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC) que foi aprovado pelo CFE por meio da Resolução CNE/CEB n. 2/99; nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN); e nos documentos que orientaram também o PROFORMAÇÃO.

1. Objetivos do Programa

De acordo com suas Diretrizes (2005, p. 9-10) o PROINFANTIL tem como objetivos:

1. Habilitar para o magistério, em nível médio, os professores que exercem atividades docentes na educação infantil;
2. Elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício;
3. Valorizar o Magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal ao professor;

4. Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de educação Infantil.

As diretrizes do Programa ressaltam que o investimento na qualificação dos professores é uma das formas fundamentais para contribuir com a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos que estão matriculadas em instituições públicas de educação infantil.

Ainda em consonância às Diretrizes do Programa (2005, p. 14), os professores, ao fim do curso, deviam estar qualificados para:

1. Dominar o instrumental necessário para o desempenho de suas funções de educar e cuidar das crianças;
2. Compreender a instituição de educação infantil como espaço coletivo de educar e cuidar das crianças de zero a seis anos, em parceria com a família e a comunidade;
3. Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
4. Promover ações que assegurem um ambiente saudável e ecológico na instituição de educação infantil;
5. Refletir sobre sua própria prática de modo a buscar a coerência entre o fazer pedagógico e as concepções teóricas;
6. Desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógica adequadas às crianças, na perspectiva da indissociabilidade entre educar e cuidar;
7. Apropriar-se do conhecimento de teorias e pesquisas desenvolvidas na área da educação e do desenvolvimento de crianças de até seis anos;
8. Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção de conhecimento da vida contemporânea.

Ao analisar os objetivos do Programa PROINFANTIL, percebemos que estes se associam, em grande parte, às ideias versadas pelas correntes contemporâneas que tratam da formação de professores e também da educação infantil, as quais postulam a relevância da construção da identidade profissional do professor numa perspectiva reflexiva (PIMENTA, 1999, 2000; LIBÂNIO, 2001; TARDIF, 2011), do processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2011; GUARNIERI, 2005; VEIGA, 2007), da concepção de infância como sendo uma das fases fundamentais ao pleno desenvolvimento do indivíduo (ARIES, 1978; FRABBONI, 1998), entre outros aspectos. Muito além de habilitar para o magistério, notamos que as Diretrizes do Programa percebem que essa habilitação deve ter como objetivo elevar o nível

de conhecimento dos professores cursistas de modo que estes construam processos que culminem na constituição da identidade profissional.

Notamos, desse modo, uma tentativa, por parte daqueles que produziram o material do Programa de propor um curso que supere o modelo hermético de currículo onde as etapas da aprendizagem para tornar-se docente sejam compreendidas de modo estanque, isto é, onde primeiro se mostra a ciência (teoria) e depois sua aplicação (prática pedagógica). Muito além de compreender o instrumental necessário para o desempenho de suas funções de educar e cuidar das crianças (Objetivo 1), a proposta do curso lançou o desafio de conduzir os professores por um percurso que os levasse a refletir sobre sua própria prática de modo a buscar a coerência entre o fazer pedagógico e as concepções teóricas (Objetivo 5). Para Pimenta (2002, p. 20) o que espera dos cursos de formação de professores é a valorização da prática,

[...] mas uma prática refletida, que lhes possibilite (professores) responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final [...].

Esses objetivos do Programa, pautados nessa concepção no que diz respeito à importância da articulação entre teoria e prática, nortearam o trabalho desenvolvido na Agência Formadora do Amazonas (AGF) no processo de implementação do Programa no estado do Amazonas a qual se sustentava em um material pedagógico específico de educação à distância, um sistema de apoio à aprendizagem com acompanhamento e um sistema de comunicação²⁰ que, apesar das dificuldades oriundas do contexto amazônico, permitia ao professor cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas para dar andamento aos seus estudos. Compreender se tais objetivos foram de fato alcançados será o ponto de debate do capítulo que segue, no qual buscaremos, por meio da escuta dos próprios professores, perceber se as diretrizes propostas repercutiram, efetivamente, na prática dos professores.

²⁰ Trataremos mais detalhadamente dos três pontos citados quando abordarmos a Metodologia do Programa.

3.2 Metodologia do Programa

O curso foi desenvolvido na modalidade de ensino a distância, mas prevê, em suas diretrizes atividades presenciais intituladas de Fase Presencial, utilizando materiais auto-instrucionais (impressos); atividades coletivas e individuais orientadas por um serviço de apoio à aprendizagem que ocorre através da tutoria e constante comunicação (agendamento de encontros entre tutor e cursista, plantão pedagógico via telefone entre professor formador, professor cursista e tutor) entre os sujeitos envolvidos no Programa.

Quanto ao material impresso, este é auto-instrucional²¹, contendo 34 livros de estudo das áreas temáticas do Ensino Médio com textos para subsidiar os estudos individuais; 32 livros de estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil que se subdivide em duas áreas, sendo elas Fundamentos da Educação (Fundamentos Sócio-filosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil) e Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil); 32 cadernos de aprendizagem contendo exercícios baseados nos livros de estudo.

As atividades coletivas presenciais se dividem em três momentos. O primeiro deles é a Fase Presencial com duração de 76 horas realizada durante 10 dias de atividades presenciais com o Professor Cursista, geralmente no período de férias escolares e/ou de vazante dos rios (período em que as aulas são suspensas). Este momento ocorre no início de cada módulo²² e é organizado por professores formadores da AGF (Agência Formadora).

O segundo momento é o encontro quinzenal (conforme diretriz do Programa). A diretriz do Programa determina que o encontro deve ser quinzenal, no entanto, para a realidade amazônica a periodicidade dos encontros a cada quinze dias tornava-se inviável em virtude das longas distâncias entre os municípios e a capital do estado do Amazonas onde está localizada a Agência Formadora e de onde saem os professores formadores. Para chegar a alguns municípios onde o Programa se desenvolveu, os professores formadores que saíam de Manaus levavam de 3 a 10 dias. Desse modo, a realização de encontros quinzenais tornaria o Programa deveras oneroso.

Assim, exclusivamente no estado do Amazonas esta atividade é intitulada de **Encontro Mensal**. Em cada módulo eram realizados quatro encontros mensais de 16 horas de

²¹ Consiste em recurso impresso e/ou audiovisual que tem como objetivo disponibilizar os conteúdos das disciplinas, proporcionando ao aluno mais autonomia nos horários e locais de estudo. É um recurso que contém todas as informações e orientações para o estudo autodirigido.

²² Ver Quadro 1 e 2 nas páginas 71 e 72.

duração cada um. Nesse momento reuniam-se todos os professores cursistas de um mesmo tutor. As atividades eram programadas com vistas a oferecer suporte à aprendizagem e acompanhamento do trabalho e do desempenho dos professores cursistas. Para cada município era enviado um professor formador para o acompanhamento das atividades.

De acordo com as Diretrizes (2005, p. 11), a Fase Presencial Intermediária deveria ocorrer em 20 horas de atividades presenciais realizadas durante cada módulo e coordenadas pelos professores formadores das Agências Formadoras. As 20 horas de cada módulo eram distribuídas em dois encontros que antecederiam as provas bimestrais. A Fase Presencial Intermediária atuava como uma espécie de aula de reforço, para revisão dos principais conteúdos que constariam na prova bimestral.

As atividades individuais (Diretrizes 2005, p. 11-12), por sua vez, estruturam-se da seguinte forma:

1. Estudo individual: efetuado pelo Professor Cursista, com base nos Livros de estudo;
2. Atividades de estudo: atividades sobre os conteúdos das áreas temáticas com base nos Livros de estudo a serem respondidos no Caderno de aprendizagem (CA);
3. Registros Reflexivos: um dos instrumentos de auto-avaliação do Professor Cursista sobre o seu processo de construção de conhecimentos, devendo ser registrado no CA;
4. Portfólio: instrumento voltado essencialmente para as disciplinas pedagógicas:
 - a. Planejamento Diário (planejamento do trabalho pedagógico observado pelo Tutor em sua visita mensal);
 - b. Memorial (escrita livre do Professor Cursista acerca de suas vivências ao longo do curso);
 - c. Registro de Atividades (reflexão sobre uma atividade interessante desenvolvida com as crianças que deve conter: planejamento, relato e avaliação de atividade);
 - d. Prática pedagógica: atividade docente do Professor Cursista desenvolvida na Instituição de Educação Infantil em que atua, incorporando orientações propostas nos Livros de estudo, com acompanhamento do Tutor;
5. Projeto de estudo: atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de algum aspecto (social, histórico, cultural, ecológico, etc.) de sua realidade local;
6. Provas bimestrais: prova individual, sem consulta, realizada duas vezes em cada Módulo;
7. Atividades extras de estudo: atividades desenvolvidas pelo Professor Cursista e

acompanhadas pelo Tutor com o objetivo de esclarecer dúvidas e contribuir para a recuperação dos professores cursistas que tenham aproveitamento insatisfatório em uma ou mais áreas temáticas.

Ao dirigirmos o olhar para os processos de avaliação elencados pelas Diretrizes do Programa (itens 3 a 7), podemos perceber que boa parte destes se relacionam estreitamente ao que, hodiernamente, se postula como sendo práticas de avaliação necessárias à promoção de uma aprendizagem em qualquer nível de ensino. Nas palavras de Hoffman (2003, p. 15), essa avaliação deve ser “concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”.

O Programa oferecia ainda o Serviço de Apoio à Aprendizagem composto pela Tutoria responsável pelo acompanhamento pedagógico sistemático das atividades dos professores cursistas desenvolvido pelo tutor e apoiado pela AGF. Cada tutor acompanhava, no máximo, 10 professores cursistas. Contava ainda com o Serviço de Comunicação compreendido como elo de comunicação que incluía o agendamento de encontros para o atendimento e as chamadas telefônicas ao Plantão Pedagógico entre professor cursista, tutor, AGF, EEG e CNP permitindo o fluxo de informações e o esclarecimento de dúvidas. Esse serviço, no Amazonas, era de fundamental importância para o desenvolvimento do programa tendo em vista que na realidade amazônica a comunicação era um problema que precisava e ainda precisa ser resolvido. O acesso à internet era muito limitado e na maioria das vezes a comunicação era realizada via telefone público e ainda assim com muita dificuldade. No que tange às dificuldades de comunicação, a Equipe Estadual de Gerenciamento recomendava às Secretarias de Educação dos municípios a disponibilização de um número de telefone para que os tutores e/ou professores cursistas pudessem entrar em contato com a Agência Formadora. Outro caminho utilizado foi o uso de cartas trazidas para Agência Formadora pelos ATPs (Assessor Técnico do PROINFANTIL) que visitavam todos os meses os municípios em que se desenvolvia o Programa.

Todos esses caminhos visavam fazer com que o Programa se ajustasse às particularidades do contexto amazônico e articulasse os conteúdos das diversas áreas com experiência do professor tendo por finalidade fornecer elementos teóricos para a organização da prática pedagógica de professores em exercício na educação infantil.

No que tange à busca por essa articulação entre os conteúdos e a experiência docente, as Diretrizes do Programa (2005, p.13) sinalizam que esta deveria se dar

[...] por meio de vários processos, como a busca pela incorporação da experiência docente cotidiana dos Professores Cursistas como parte integrante do currículo, a prática supervisionada relacionada aos conteúdos estudados, a realização de registros pelos cursistas (demonstrando sua reflexão sobre a própria trajetória escolar) e sua prática pedagógica, associando-a às experiências vividas no PROINFANTIL.

No que tange à matriz curricular (ver Quadros 1 e 2), o Programa apresentava um Núcleo Comum Nacional que estruturava-se em seis áreas temáticas que congregam:

1. Base Nacional do Ensino Médio
 - a. Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa)
 - b. Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Geografia e História)
 - c. Matemática e Lógica (Matemática)
 - d. Vida e Natureza (Física, Química e Biologia)
2. Formação Pedagógica
 - a. Fundamentos da Educação
 - b. Organização do Trabalho Pedagógico

Acrescentava-se ainda uma parte diversificada que abrange a língua estrangeira, para atender a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira nos cursos de nível médio, e o Projeto de Estudo que era considerado o trabalho de conclusão do curso. Para melhor compreendermos as temáticas contempladas pela proposta pedagógica analisemos os Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Matriz Curricular – Base Nacional do Ensino Médio – VOLUME I. Fonte: Diretrizes Gerais do PROINFANTIL.

MÓDULO	ÁREAS TEMÁTICAS				NÚCLEO INTEGRADOR		
	Linguagens e Códigos	Identidade, Sociedade e Cultura	Matemática e Lógica	Vida e Natureza	Eixos Integradores		Projetos de Estudo
I	Sistemas Simbólicos	Sociologia Filosofia Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação, sociedade e cidadania	Construção da Identidade Profissional	Integração Escola- Comunidade
II	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A escola como instituição social		
III	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho escolar		
IV	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente		

Quadro 2 – Matriz Curricular – Formação Pedagógica – Volume II.

MÓDULO	ÁREAS TEMÁTICAS		Núcleo Integrador Identidade Profissional	
	Fundamentos da Educação	Organização do Trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos Temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: perspectivas históricas, sociológicas e políticas de Educação Infantil	O desenvolvimento Infantil
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: linguagem e desenvolvimento humano	Ciência e cultura no mundo contemporâneo
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	O professor: ser humano e profissional
IV	Pressupostos teóricos-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	Ética

Fonte: Diretrizes Curriculares do PROINFANTIL.

No entanto, não podemos deixar de sinalizar o caráter pontual dos temas abordados, principalmente dos conteúdos referente à matriz do ensino médio. Nossa experiência enquanto professora formadora, acessando diariamente os livros de estudo utilizados pelos professores cursistas, nos deu subsídios para perceber que boa parte dos conteúdos vinculados à grade curricular do nível médio não eram aprofundados, isto é, eram abordados superficialmente com vistas, tão somente, a oferecer uma base aos professores quanto a saberes, sobretudo, de áreas como Matemática Lógica, Identidade Sociedade e Cultura (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Vida e Natureza (Química e Biologia).

Esse aspecto que tange à abordagem dos conteúdos do currículo do ensino médio foi percebido e ressaltado pelos professores participantes da pesquisa como sendo um dos pontos que geraram dificuldade. Para alguns, o curto espaço de tempo destinado ao estudo dos conteúdos tendo o suporte dos professores formadores e a complexidade de conteúdos, sobretudo, de língua estrangeira e matemática contribuíram para que a formação tenha se tornado mais difícil. A Professora Mariana, em sua fala demonstra, de modo concreto, o que tratamos quanto ao material didático do Programa, principalmente, quanto as áreas de estudo da grade curricular do ensino médio.

Às vezes o material eu não achava legal porque mesmo sendo assim numa linguagem fácil tinha hora que eu não entendia os assuntos das áreas de matemática, ISC (Identidade, Sociedade e Cultura) e Vida e Natureza e nem sempre os tutores sabiam bem. [...]. E espanhol então, como era difícil fazer a prova sem saber direito. O livro falava assim, meio resumido, a explicação dos assuntos e em casa a gente não tinha os professores para explicar e às vezes a dúvida só aparecia quando a gente estava fazendo o exercício em casa ou estava estudando para a prova. Às vezes eu conseguia um livro que explicava o assunto e ajudava a estudar para a prova, outras vezes a gente se unia e pagava uma ponta para um professor de matemática e espanhol para ensinar a gente. Só essa parte que eu achava ruim no material.

A Professora Sheila também salienta em sua fala as dificuldades enfrentadas concernentes a relação entre o tempo dedicado as fases presenciais e a demanda de conteúdos a serem socializados.

Eu só achava cansativa a fase presencial porque era o dia todo, às vezes até a noite e cada matéria tinha que estudar oito livros. E os assuntos eram passados muito rápido, muito rápido mesmo. Essa parte era ruim. Os professores tinham que falar rápido para passar todos os livros, tinha assuntos que eles nem chegavam a falar porque eles achavam que era mais fácil e a gente ia conseguir estudar em casa sozinha. Só que não era assim, a gente não conseguia. E às vezes a gente acabava a fase e já não sabia de algumas coisas porque era rápido demais. Mas eles diziam que a gente tinha que estudar em casa, tirar tempo pra estudar. Só que sozinha a gente tem dúvida e não tem ninguém pra tirar. Isso era meio ruim.

Verificamos, que apesar de as professoras ressaltarem que *linguagem dos livros de estudo era fácil* (Professora Mariana), em alguns momentos, esse aspecto não se fez suficiente para garantir o efetivo aprendizado dos conteúdos propostos. É perceptível, nas falas, que, apesar da linguagem acessível, o pouco tempo para abordagem dos conteúdos e a falta de um mediador no momento do estudo do material foram fatores prejudiciais à formação dos professores.

Demonstram ainda que, mesmo se apoiando nas concepções mais atuais sobre formação de professores, o Programa, na sua fase de realização, mostrou inúmeros descompassos entre a população alvo idealizada e projetada nos materiais didáticos, nas diretrizes e os professores que efetivamente participaram do Programa.

As falas das professoras remetem a uma problemática que se constitui num dos principais focos de estudo daqueles que se debruçam sobre a Educação a Distância, a elaboração do material didático. Nas palavras de Soletic apud Effting (2010, p. 7) uma das preocupações centrais no ato da escritura do material é manter o foco na clientela a ser atendida.

Nos programas de Educação a distância e em todos os níveis em que são implementados, o problema de como garantir uma adequada comunicação entre docentes e alunos obriga a prestar especial atenção à definição do perfil do destinatário. Isso quer dizer que, para poder estabelecer como e o que se escreve, é necessário saber para quem se escreve.

Apresentar este aspecto se faz relevante para que possamos perceber que, apesar dos esforços daqueles que atualmente desenvolvem estudos para tornar os materiais didáticos destinados a programas de educação a distância mais compreensíveis aos cursistas, ainda é tarefa complexa saber se tais esforços irão de fato repercutir no contato entre o material e o cursista. Na experiência do PROINFANTIL, notamos que mesmo fazendo uso de uma linguagem acessível, o contato entre cursista e material nem sempre foi de repercussão positiva. Tal fato pode ser atribuído, entre outros aspectos já apresentados, a uma projeção equivocada sobre o perfil (habilidades, disposição, necessidades) dos cursistas, pois consoante as diretrizes todo o material foi concebido partindo da ideia de que seriam acessados por professores que, apesar de não ter o domínio teórico das principais ideias que norteiam o processo educativo, traziam consigo a experiência do ensinar.

3.3 Implementação do Programa: Mecanismo de Operacionalização do PROINFANTIL

Conforme preceituado pelas Diretrizes do Programa, o desenvolvimento do PROINFANTIL baseou-se na descentralização sua estratégia de organização e implementação. O Programa se organizou por meio de parceria entre a União, os estados e municípios. Sua estrutura organizacional possuía três níveis que correspondiam aos componentes nacional, estadual e municipal. Um Acordo de Participação era o instrumento utilizado para a formalização dessa parceria entre as três esferas de governo.

Essa parceria nem sempre se desencadeou satisfatoriamente. Aqui falamos exclusivamente da realidade de Manaquiri-AM. A partir da análise dos relatórios produzidos pela EEG (2009, 2010) foi possível perceber que grande parte dos problemas na operacionalização do Programa girou em torno do descumprimento do Acordo de Participação pelo componente municipal que, como veremos a seguir²³, deveria responsabilizar-se pelo pagamento de diárias e traslado de professores formadores e demais membros da Equipe Estadual de Gerenciamento, pela estrutura física (salas de aula e demais materiais necessários à realização das aulas) e ainda pela garantia do suporte para que os tutores pudessem fazer o acompanhamento da prática pedagógica do cursista na sala de aula em que era lotado. Logo, entende-se que o Programa prevê que as práticas pedagógicas não podem ser realizadas em salas em que o professor cursista não seja o regente ou, ao menos, professor auxiliar cotidianamente.

3.3.1 Componente Nacional

Ao componente nacional cabia a função de elaborar a proposta técnica, pedagógica e financeira; a produção, impressão e distribuição de materiais; o desenvolvimento da estratégia de implementação do Programa, bem como, desenvolvimento e implantação do “Sistema de Informações do PROINFANTIL” – SIP²⁴; a formação das equipes envolvidas; a articulação política e institucional e o acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações.

²³ Ver Componente Municipal (p. 77).

²⁴ O monitoramento e avaliação dos cursistas inscritos no Programa em todo o território nacional era realizado através de um software criado pelo Ministério da Educação chamado de SIP - Sistema de Informações do PROINFANTIL (ver página 23 do Documento Diretriz do PROINFANTIL). Mensalmente os membros da Agência Formadora alimentavam o sistema com registro de frequência, notas de provas bimestrais, avaliações das práticas pedagógicas e memoriais, além de outras informações consideradas relevantes para o efetivo monitoramento pelo Componente Nacional das atividades desenvolvidas pelos demais componentes (estadual e municipal).

De acordo com as Diretrizes do Programa (2005, p. 19-20) para a realização dessas atividades o componente nacional contava com uma significativa equipe que era composta por:

1. Secretaria de Educação Básica – MEC;
2. Secretaria de Educação a Distância – MEC;
3. Coordenação Nacional do PROINFANTIL - grupo executivo que representa as duas secretarias em todas as ações e atividades de coordenação, execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa. Integram essa coordenação os Assessores Técnicos do PROINFANTIL dos estados.

3.3.2 Componente Estadual

Ao componente estadual (Diretrizes, 2005, p. 20) cabia a realização de ações que garantissem a efetiva implementação, acompanhamento e monitoramento do Programa no âmbito do estado do Amazonas. Sua estrutura organizacional era a seguinte:

1. Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-AM);
2. Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL (EEG);
3. Agências Formadoras (AGF).

De acordo com as diretrizes do Programa à Secretaria Estadual de Educação cabia a composição de uma Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG), que, em regra, deveria ser composta por pessoal técnico capaz de gerenciar o Programa. A Equipe Estadual de Gerenciamento era responsável por submeter o Projeto do Curso ao Conselho Estadual de Educação para a obtenção de autorização de funcionamento e ainda selecionar as Agências Formadoras provendo condições de infraestrutura e recursos humanos necessários ao seu bom funcionamento. Essa equipe era responsável pela alocação de professores e pela disponibilização de uma linha telefônica que deveria ser 0800²⁵ (gratuita) ou que permitisse ligações a cobrar de modo que fosse assegurada a plena comunicação entre os tutores, cursistas e os professores.

²⁵ O texto das Diretrizes do PROINFANTIL prevê a disponibilização de uma linha telefônica 0800 ou a cobrar, para possibilitar o esclarecimento de dúvidas dos Tutores e Professores Cursistas. Na sede da Agência Formadora (AGF) deveria permanecer um Professor Formador para atender as demandas do Plantão Pedagógico com vistas a sanar as possíveis dúvidas dos Professores Cursistas e Tutores.

As Agências Formadoras, por sua vez, eram instituições estaduais de Ensino Médio criadas para oferecer a habilitação para o magistério, podendo ser consideradas centros de formação de professores. Constituíam os núcleos de apoio pedagógico disponibilizado para o Programa aos Tutores e Professores Cursistas. (Diretrizes, 2005 p. 21). No Amazonas era coordenada por um professor efetivo da rede estadual de ensino (SEDUC-AM) o qual era responsável pela elaboração do cronograma de envio dos professores formadores de Manaus a todos os municípios para realização das atividades presenciais (aulas, aplicação de provas, reunião com tutores, entre outras atividades). Este professor também era responsável por acompanhar o registro de todos os dados do Programa no Sistema de Informação do PROINFANTIL-SIP.

3.3.3 Componente Municipal

O componente municipal (Diretriz, 2005, p. 22) era órgão responsável pela implementação do PROINFANTIL no âmbito do Município. Sua estrutura era composta por:

1. Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaquiri-AM);
2. Órgão Municipal de Educação;
3. Corpo de Tutores.

À Secretaria Municipal de Educação cabia a indicação de pessoal técnico para constituir o Órgão Municipal de Educação (OME). Este órgão era responsável pela coordenação e monitoramento de todos os trabalhos que eram desenvolvidos pelo PROINFANTIL no âmbito municipal.

De acordo com a previsão das Diretrizes do Programa o Município era responsável por realizar as inscrições dos Professores Cursistas pertencentes ao seu sistema de educação²⁶, inclusive dos que atuavam em instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais; caberia a ele, ainda, disponibilizar local para a realização dos encontros, com aparelho de DVD e TV, e outras providências que fossem necessárias para a garantia da plena participação dos professores em todas as atividades do Programa. O município também participava da seleção dos Tutores, processo que era coordenado pela AGF.

²⁶ De acordo com o previsto nas Diretrizes do PROINFANTIL deveriam ser inscritos no Programa professores que estivessem em efetivo exercício na educação infantil. No entanto, no município de Manaquiri-AM este requisito não foi cumprido, tendo sido inscritos no Programa também aqueles que tinham interesse em ingressar na docência, sendo considerados pela EEG como candidatos a docente.

Desse modo, ao município também caberia arcar com as diárias, transporte, alimentação e hospedagem dos Tutores e Professores Formadores no período das fases presenciais e ainda com o transporte e alimentação para que o Tutor pudesse supervisionar a prática pedagógica nas instituições em que atuavam os cursistas. Era responsável, também, quando necessário, pela alimentação dos professores cursistas na ocasião dos encontros mensais.

O compromisso financeiro entre todas as partes se efetivava por meio de um documento intitulado Acordo de Participação que previa as responsabilidades de cada instância.

3.4 O PROINFANTIL no município de Manaquiri-AM: da assinatura do Acordo de Participação à Formatura dos Professores Cursistas

Dentre os aspectos legais para participação no Programa a prefeitura de Manaquiri-AM precisou sinalizar a necessidade de ter o PROINFANTIL implementado no município no Plano de Ações Articuladas (PAR)²⁷ e enviar ofício ao secretário de educação do Amazonas. Conforme já dissemos, no Amazonas, o Programa foi apresentado aos prefeitos dos municípios do estado e seus respectivos secretários de educação a fim de que pudessem compreender a importância de assinarem o Acordo de Participação no Programa e assim oferecer formação aos seus professores. O prefeito de Manaquiri-AM, naquela data (2008), sinalizou seu interesse.

O ofício, solicitando a adesão e apresentando a realidade do município acerca da inexistência de salas de aula que atendessem exclusivamente crianças em idade de creche e pré-escola, foi encaminhado ao Centro de Formação Padre José de Anchieta (CEPAN) para apreciação e devidos encaminhamentos da Equipe Estadual de Gerenciamento.

²⁷ O Plano de Ações Articuladas é o conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado. Fonte: www.mec.gov.br. Acesso em 22 e julho de 2013 às 10h40min.

A Equipe (EEG) repassou o referido ofício ao MEC para que este pudesse emitir parecer sobre a oferta ou não do Programa em Manaquiri-AM. O MEC apontou uma série de orientações, atuando estas como condicionantes²⁸ da realização do programa neste município. A partir desse momento a EEG realizou contato com o município de Manaquiri-AM agendando visita técnica para uma nova apresentação do Programa ao prefeito e sua equipe de servidores que coordenaria as atividades do Programa no município e para formalizar a assinatura do Acordo de Participação. O passo seguinte foi estruturar o calendário de atividades, aprovado pelo MEC, e iniciar as atividades da primeira fase presencial que contou com a participação da Assessoria Técnico-Pedagógica que efetivou a apresentação do Programa aos cursistas.

Conforme dados do Relatório produzido pela Equipe Estadual de Gerenciamento (2008), referente ao primeiro módulo do Programa no município de Manaquiri-AM havia quarenta e três professores cursistas efetivamente matriculados. Desses, apenas 12 (doze) tinham experiência na docência. Significa dizer que apenas 27,9% da turma cumpria o requisito legal previsto nas diretrizes do Programa, qual seja, a de ser professor leigo em efetivo exercício na docência em educação infantil. Os demais trinta e um professores que compuseram a turma nunca tinham atuando na docência e foram inscritos no Programa por serem familiares de vereadores ou conhecidos dos servidores da secretaria de educação do município. Não havia critérios de seleção definidos, nem foi feito um processo seletivo para ingresso dessas pessoas no Programa. Observemos a fala da Professora Dolores ao ser questionada sobre como ficou sabendo do Programa: *“Eu nem me tocava pra essas coisas. Foi meu irmão (vereador) que me enfiou nisso”*.

Essa fala emblemática da professora demonstra que o município de Manaquiri-AM, de fato, constituiu uma experiência bem diferente das que ocorreram nos demais municípios, onde quase a totalidade dos participantes era de fato de professores leigos em exercício.

Essa situação repercutiu quase que imediatamente após o primeiro módulo. O relatório referente ao desenvolvimento do 1º módulo, produzido pela AGF, aponta que ocorreu uma desistência significativa e elenca algumas causas apresentadas por alguns cursistas, entre elas: dificuldade de compreender os assuntos dos guias de estudo, problemas de adaptação a metodologia da educação à distância, falta de afinidade com o magistério, problemas

²⁸ Uma das condições mais significativas a que nos referimos é a de que inscritos que não eram professores em efetivo exercício na educação infantil fossem inseridos como professores auxiliares em salas de aulas em que estivessem matriculadas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Dos 43 inscritos apenas 12 cumpriam, inicialmente, o requisito de ser professor em exercício, os demais professores (trinta e um) foram contratados pela Prefeitura de Manaquiri-AM e passaram a receber uma ajuda de custo para atuarem nas salas de aula com carga horária de 20 horas semanais enquanto estivessem cursando o Programa.

interpessoais na relação professor titular da turma e professor auxiliar (cursista do PROINFANTIL), baixa remuneração da bolsa de estudos que impossibilitava a sobrevivência do cursista. Essas questões podem ter sido responsáveis pelo fato de apenas 28 cursistas que iniciaram o curso terem conseguido concluí-lo, ou seja, 65,1% do total de 43 cursistas. Para mostrarmos a situação singular de Manaquiri-AM, representamos no quadro abaixo o percentual de desistência registrado em alguns municípios amazonenses participantes do Programa.

Quadro 3
Percentual de desistência ao longo dos quatro módulos realizados nos municípios participantes do Grupo II do PROINFANTIL.

Município	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Percentual de Desistência
Boa Vista do Ramos	39	36	36	29	25,6%
Barreirinha	44	35	35	31	29,5%
Coari	72	65	65	58	19,4%
Itacoatiara	124	106	90	90	27,4%
Juruá	38	38	35	35	7,8%
Lábrea	25	25	25	23	8,6%
Maraã	38	36	36	36	5,2%
Manaquiri	43	32	30	28	34,8%
Maués	68	63	58	51	25%
Nova Olinda do Norte	48	46	44	44	8,3%
Pauini	17	15	15	15	11,7%
Uarini	47	45	45	39	17%

Fonte: Anexo 2 e Anexo 5 do Relatório do PROINFANTIL: janeiro de 2008 a junho de 2010. Produzido pela Universidade Federal do Pará.

Os dados demonstram que, dentre todos os municípios do Grupo II, Manaquiri-AM, foi o que alcançou maior índice de evasão. No segundo módulo o índice de desistência foi de 25,5%, subindo para 30,2% no terceiro, até chegar a 34,8% no final do quarto módulo. Os dados extraídos dos relatórios produzidos pela AGF sinalizam que boa parte dos cursistas

desistentes faziam parte do grupo daqueles que ingressaram no Programa sem nunca terem sido professores.

No desenvolvimento do Programa verificava-se que o governo municipal não adotava mais a postura tomada quando da elaboração do ofício de solicitação ao MEC para que o município pudesse ser inserido no Programa, isto é, disposto a atender todas as demandas necessárias ao pleno desenvolvimento do Programa. No primeiro momento, acreditava-se que aquela gestão desejava compor um corpo docente qualificado para atuar na educação infantil e que para isso seria capaz de garantir os recursos materiais para a plena execução do Programa. No entanto, esse cenário foi se alterando ao longo do desenvolvimento de cada um dos quatro módulos que compõem a estrutura curricular do Programa PROINFANTIL.

De acordo com dados apresentados nos relatórios (2008, 2009)²⁹ elaborados pela AGF e EEG foram enfrentados alguns entraves no decorrer da execução do Programa. A partir da análise dos relatórios podemos elencar alguns pontos considerados mais críticos pela EEG e AGF.

1. Os professores cursistas da zona rural não recebiam, dentro do prazo necessário, ajuda de custos para: combustível (diesel), alimentação e hospedagem para que pudessem estar na sede do município nos encontros presenciais (fase presencial, fase presencial intermediária e encontros mensais);
2. Os tutores, muitas vezes, não cumpriam o acompanhamento da prática por falta de combustível e/ou transporte (voadeira³⁰), e até mesmo ajuda de custos para alimentação no decorrer do deslocamento³¹;
3. Os professores formadores que se deslocavam da capital para o município ficavam meses esperando o pagamento das diárias e passagens, tendo que arcar com essas despesas³²;

O não cumprimento do acordo nos itens acima citados geravam muitos entraves entre a AGF, os cursistas, os tutores, e até mesmo entre os formadores. Os cursistas, porque sem a

²⁹ Relatório Técnico PROINFANTIL - Grupo II. 2008-2009.

³⁰ Embarcação movida a motor com estrutura e casco de metal, geralmente alumínio, a maioria é composta com motor de popa. É largamente utilizada no transporte fluvial e em pescarias, sendo um meio de transporte bastante comum na Amazônia, no Cerrado brasileiro e no Pantanal.

³¹ Alguns tutores necessitavam acompanhar a Prática Pedagógica em comunidades muito distantes da sede, e para isso, necessitavam pernoitar nas comunidades onde os cursistas atuavam.

³² Os relatórios sinalizam que houve módulos em que a Fase Presencial teve que ser adiada em virtude da recusa dos professores de se deslocarem ao município tendo em vista o não pagamento adiantado das diárias e passagens fluviais.

ajuda de custos faltavam aos encontros presenciais e/ou mensais; os tutores porque acumulavam trabalho e descumpriam o calendário previsto para acompanhamento das práticas pedagógicas; alguns formadores se recusavam a retornar ao município sem o pagamento antecipado das diárias e passagens, gerando atrasos no calendário das fases presenciais.

Na tentativa de minimizar os impactos dos problemas acima relacionados a AGF, constantemente, encaminhava as servidoras que atuavam na Assessoria Técnico-Pedagógica do Programa ao município. O trabalho das assessoras consistia em realizar visitas ao município para reafirmar as cláusulas do Acordo de Participação, assinado pela prefeitura, de modo a conscientizar os membros da prefeitura do município, de que eram responsáveis pelo Programa, sobre a importância do seu total cumprimento para que os professores cursistas pudessem dedicar-se aos estudos e assim obter uma formação de qualidade. De acordo com os dados apresentados nos relatórios elaborados pelas ATP's³³, transcritos no relatório técnico da AGF e EEG, essas visitas davam o resultado esperado quando se utilizava o argumento de encaminhamento ao MEC de relatórios técnicos apresentando os dados do município. O encaminhamento de um relatório com teor negativo acerca da contrapartida do município poderia gerar processos de cunho jurídico e administrativo impossibilitando a destinação de novos recursos federais ao município.

Os dados apresentados nos relatórios técnicos dos módulos I a IV, elaborados entre 2008/2 e 2010/1, produzidos pela EEG do PROINFANTIL no Amazonas, denotam que muitas foram as dificuldades para a finalização do Programa em Manaquiri-AM. Essas dificuldades foram tanto de ordem administrativa quanto pedagógica. Fica claro, a partir da análise dos relatórios técnicos do PROINFANTIL, que no âmbito pedagógico o maior problema esteve sempre ligado ao processo avaliativo. O Programa prevê em suas diretrizes que os professores cursistas deveriam ser avaliados levando em conta a frequência em todos os encontros presenciais, atividades de estudo das oito unidades de cada disciplina em cada módulo³⁴, elaboração do registro reflexivo (auto avaliação), portfólio (planejamento diário, memorial e registro de atividades), prática pedagógica (considerado como o estágio acompanhado pelo tutor), projeto de estudo (considerado um trabalho de conclusão de curso),

³³ Os relatórios dos módulos produzidos pela AGF e EEG apontam dados de outros relatórios, estes produzidos pelas Assessoras Técnicas Pedagógicas (ATP's). Estes últimos tratam de questões pontuais da realidade de cada município, geralmente problemas no que tange ao cumprimento do Acordo de Participação pela entidade municipal.

³⁴ Os módulos tinha a duração média de 4 a 5 meses.

o bom rendimento nas provas bimestrais³⁵, atividades extras de estudo (contribuir para recuperação de nota dos professores cursistas).

Em Manaquiri-AM, por sua vez, a efetivação desse amplo rol de instrumentos de avaliação que, em sua maioria, exigia do cursista a experiência docente como ponto de partida, foi inviabilizada em virtude do perfil da turma (conforme dissemos anteriormente a grande maioria entrou no Programa como candidato a docência, isto é, sem nunca ter tido experiência com o magistério). Acreditamos que isso possa ter repercutido negativamente no processo de formação dos professores cursistas que desistiram do curso. Os dados dos relatórios técnicos da EEG e AGF nos mostram um número significativo de inscritos que desistiram por enfrentarem muitas dificuldades no que tange à prática pedagógica.

Ainda sobre o acompanhamento da prática pedagógica, o Programa traz no documento que dá orientação aos tutores³⁶ uma série de requisitos a serem avaliados nesse instrumento e muitos dos inscritos, por nunca terem exercido a docência, não conseguiam alcançar tais critérios. Na sede do município, os tutores, por residirem no local, estavam mais próximos para realizar o acompanhamento e tentar contribuir com os cursistas que, pela primeira vez, estavam exercendo a docência. Mas verificamos que nas comunidades ribeirinhas os professores cursistas não recebiam o apoio com a mesma frequência em virtude da não disponibilização de recursos para que os tutores se deslocassem até essas localidades e efetivassem o acompanhamento da prática pedagógica dos professores que lá atuavam.

Diante disso, muitos cursistas que residiam nas comunidades não tiveram suas práticas pedagógicas acompanhadas e registradas em instrumento próprio. Isso provocou um atraso na conclusão do curso³⁷. Dados do relatório referente ao último módulo do Programa no município apontam que dois meses antes do término do curso havia professores cursistas que não haviam recebido nenhuma visita para acompanhamento dos tutores para avaliação da prática pedagógica referente ao quarto módulo. Isso provocou o atraso na formatura de toda a turma já que o MEC só emitiria os certificados se fossem cumpridas todas as práticas

³⁵ Em cada módulo se realizam duas provas bimestrais. Cada prova bimestral tratava do conteúdo de quatro unidades de cada uma das áreas de conhecimento. Desse modo, o conjunto de conteúdos a serem estudados para a prova bimestral era significativo, segundo cometam alguns dos cursistas.

³⁶ Livro do Tutor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

³⁷ Os cursistas que residiam e atuavam na sede do município concluíram o curso no primeiro semestre de 2010. Os professores que atuavam nas comunidades mais distantes, cujas práticas pedagógicas não foram efetivamente acompanhadas e avaliadas pelos tutores dentro do calendário previsto só receberam a titulação após terem todas as horas de práticas devidamente avaliadas e registradas no Sistema de Informação do PROINFANTIL – SIP. De acordo com informações fornecidas pela EEG até o final de 2010 todos os professores de Manaquiri-AM tinham concluído o curso e recebido a certificação.

pedagógicas. O que percebemos é que muitos foram os percalços para que esses 28 professores cursistas chegassem ao final do curso. Dificuldades de ordem pessoal e embaraços políticos fizeram parte de todo esse processo.

Após quase quatro anos de conclusão do Programa PROINFANTIL em Manaquiri-AM, retornamos à cidade para verificar se esses vinte e oito professores ainda permaneciam em exercício, bem como para sabermos se essa formação foi relevante para suas vidas enquanto professores. Neste regresso, descobrimos que apenas sete permanecem na docência e destes apenas cinco ainda se mantêm atuando na educação infantil. A proposta de criar um quadro docente qualificado para atuar na educação infantil no município parece ter se perdido no tempo. Os professores que permanecem em exercício ainda contam com a mesma estrutura, e em alguns casos a educação infantil permanece ligada intimamente aos primeiros anos do ensino fundamental, isto é, nas comunidades ribeirinhas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses ainda estão inseridas em turmas multisseriadas sendo tratadas como ouvintes.

Em capítulo posterior trataremos da repercussão do PROINFANTIL na formação e na prática desses cinco professores egressos do Programa. Neste capítulo, cuidaremos de compreender se as ações do Programa foram consideradas, pelos professores, como importantes ou não para sua formação e prática docente.

CAPÍTULO 4

4 O PROINFANTIL NA ÓTICA DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA

Além de conhecer as Diretrizes do PROINFANTIL e a forma como foi implementada no município de Manaquiri-AM e delinear, a partir dos Censos da Educação, o perfil dos professores que atuam na educação infantil no Brasil, na Região Norte e mais especificamente no Amazonas, nossa pesquisa se propôs a averiguar, por meio do processo de escuta dos professores do município, como o PROINFANTIL repercutiu na sua formação e prática docente.

A análise criteriosa das fontes³⁸ que serviram de base para essa pesquisa, e mais especificamente para a construção desse capítulo, foi fundamental para que pudéssemos construir nossa compreensão acerca do Programa tanto na perspectiva do que estava estabelecido nos documentos oficiais (Diretrizes, 2005), quanto da sua implementação na realidade de Manaquiri-AM.

Ao pensar um Programa a ser aplicado em todo território nacional sempre incorre-se no risco de que as estratégias pensadas não sejam aplicadas como foram idealizadas e/ou se aplicadas não gerem os mesmos resultados, tendo em vista as peculiaridades de cada localidade. A implementação do Programa PROINFANTIL na realidade de Manaquiri-AM confirmou essa assertiva. Nas palavras de Mazzotti (1994, p. 34), é importante que ao se planejar programas de formação de professores, se reconheça as circunstâncias que os envolvem e assim se construa o processo de formação a partir delas. Qualquer tentativa de promover a formação distante dessas circunstâncias estará correndo risco de estabelecer um processo irrealizável.

Conforme relatamos, o município de Manaquiri-AM apresentou características peculiares que em muito divergiram das previstas no texto das Diretrizes do Programa. Em

³⁸ Relatórios Técnicos do PROINFANTIL (2009-2010) produzidos pela Agência Formadora do Amazonas, relatos obtidos por meio de entrevistas na pesquisa de campo e Diretrizes do PROINFANTIL.

regra, o Programa foi pensado para professores em efetivo exercício, há no mínimo 6 meses, na educação infantil (Diretrizes, 2005, p. 6). No entanto, essa premissa não pode ser considerada no município tendo em vista a inexistência de classes destinadas à educação infantil. Para implementação do Programa no município, recrutaram-se pessoas que estivessem “*interessadas*” em ingressar na docência para que pudessem ser inseridos no Programa.

Quebra-se, desta feita, um quesito elementar da estrutura do Programa. Requisito este que dizia respeito à *população alvo*³⁹ a ser atendida, pois todo o material didático foi elaborado visando alcançar pessoas que já atuassem na docência, isto é, que apesar de não terem a formação prevista em lei tinham certa experiência no magistério e no trabalho com crianças da educação infantil.

Assim observamos duas formas de ingresso no Programa. Uma parcela dos professores cursistas, por fazerem parte do quadro funcional da prefeitura do município de Manaquiri-AM e atuarem em classes com crianças de até 5 anos e 11 meses, foram automaticamente inscritos no Programa. Outra parcela, daqueles que nunca tinham atuado como professores, ingressaram no Programa por meio de indicação do Órgão Municipal de Educação, parte integrante do ente municipal responsável pelo recrutamento de cursistas.

Assim verificamos que para grande maioria dos cursistas que compuseram a turma do o município de Manaquiri-AM o ingresso no Programa foi também o ingresso na profissão docente.

4.1 Ingresso na Profissão por meio do PROINFANTIL

No roteiro de entrevista uma das questões do eixo “O Professor e o Proinfantil” versou sobre a forma de ingresso no Programa. O objetivo era verificar os possíveis percursos de ingresso e assim perceber se estes professores já haviam vivenciado alguma experiência como docentes já que nossa pesquisa se propôs a analisar as repercussões do Programa na formação e também na prática.

A pesquisa nos apontou duas formas de ingresso dos professores no Programa PROINFANTIL. Tais percursos deram ao Programa, em seu desenvolvimento no município de Manaquiri-AM, um retrato diferente da implementação em outros estados do país e até mesmo nos demais municípios do próprio estado do Amazonas, de acordo com os dados apresentados nos relatórios disponibilizados pela EEG. Ingressar num Programa estruturado

³⁹ Expressão utilizada no texto das Diretrizes do Programa (2005, p. 6).

para professores leigos em exercício na educação infantil sem nenhuma experiência foi com toda certeza o desafio mais complexo da vida dos participantes.

A partir da fala da Professora Mariana, verificamos que esse ingresso nem sempre partiu de um desejo pessoal e até mesmo profissional no sentido de buscar a qualificação da prática docente.

*Foi o meu pai quem me falou que estava tendo inscrição para PROINFANTIL. Aí foi quando ele perguntou se eu queria entrar. Primeiramente pensei o que era PROINFANTIL porque quando fala PROINFANTIL a gente não sabe o que é. Só imagina que é infantil e trabalho. Aí a professora fez uma reunião conosco e foi explicar qual era o conteúdo do programa foi quando a gente fez a ficha de inscrição. Eu me inscrevi porque na época diziam que só tinham 12 professores que estavam em sala de aula e por isso tinham mais vagas sobrando, e eles iam abrir vagas para pessoas interessadas em trabalhar com criança e foi aí que eu me encaixei. Me interessei pelo conteúdo do programa e me inscrevi. Foi fácil fazer a inscrição, foi só ir lá e dizer que queria, levar os nossos documentos. **Meu pai insistiu muito, porque eu não tinha emprego e na cabeça dele eu tinha que ser professora** (grifo nosso).*

A professora Mariana foi uma das professoras que ingressou no Programa sem nunca ter vivenciado a experiência da docência. Impulsionada pelos seus familiares, os quais viam no magistério a possibilidade de buscar melhores condições de vida, ingressou no Programa e na docência sem compreender o que, de fato, isso significaria e quais as implicações dessa decisão. O ingresso de professores em condição semelhante a da professora Mariana, isto é, sem ter passado por um processo de escolha em nome da qualificação profissional pode, de algum modo, ter prejudicado um dos objetivos do Programa que, conforme citamos anteriormente estava vinculado ao aprimoramento da prática.

Não podemos considerar que essa forma de ingresso no Programa, não atendendo às exigências de serem professores em exercício, seja a única responsável por um possível fracasso ou por resultados não tão positivos do mesmo no município de Manaquiri-AM. Mas, é relevante citarmos que, de acordo com os relatórios produzidos pela AGF, a falta de experiência na docência foi um dos principais entraves no processo avaliativo dos cursistas participantes.

Apesar dessa peculiaridade quanto à forma de ingresso e os possíveis entraves gerados pela mesma, há registros, nos relatórios do 3º e 4º módulo (último ano do curso), de que essa lacuna foi suprida, em grande parte, pelo esforço pessoal, acadêmico e profissional de todos os envolvidos. É claro que a pré-existência de experiências na docência poderia ter tornado os debates e estudos mais significativos. Mas é importante considerar os avanços daqueles que nunca haviam sido professores antes do processo de formação no PROINFANTIL. Mesmo

frente a inúmeras dificuldades podemos sinalizar, a partir da análise dos dados da pesquisa, que esses professores obtiveram um crescimento pessoal e profissional inquestionável. A fala da Professora Sheila retrata esse crescimento.

Eu nunca tinha sido professora na minha vida, então o Programa foi o começo de tudo. Depois do programa eu melhorei como pessoa. Já sei sobre modo como me portar, porque agora eu sou uma professora. No campo pessoal foi assim de eu ter ficado mais solta. Até ler melhor eu fiquei lendo. Às vezes eu lia as coisas e não entendia, hoje já consigo entender logo de cara algumas coisas. Tem coisa que tenho que ler mais vezes, mas já é bem melhor que antes, lá no primeiro módulo. Como profissional mudou tudo porque eu não tinha nada. No trabalho eu acho que foi a organização mesmo, o planejamento, na forma de ver as crianças, de entender como elas aprendem, de procurar pensar novas formas para que elas gostem de aprender. Eu posso dizer que o crescimento foi em tudo. Hoje não tenho mais como separar o pessoal do profissional. Melhorei como pessoa e isso me ajudou a ser uma profissional.

Apesar do constatado crescimento apontado pela Professora Sheila advindo, de acordo com sua fala, da sua participação no PROINFANTIL, é importante destacarmos que o ingresso no Programa, sem o requisito de ser professor leigo, contribuiu para o surgimento de algumas dificuldades, quais sejam a não compreensão acerca da linguagem técnica, dos meandros e peculiaridades do fazer docente, entre outros aspectos relativos a permanência no curso.

Para os professores participantes da pesquisa, o fato de terem ingressado no Programa sem ter experiência docente foi o maior entrave, pois estes professores adentraram num mundo desconhecido e com a obrigação de apresentarem resultados positivos tanto na esfera pessoal, já que o Programa significava a possibilidade de uma melhor condição de vida, quanto profissional⁴⁰, pois precisavam atuar como docentes, mesmo sem possuir o arcabouço teórico-prático necessário. Apresentamos uma fala emblemática da Professora Vitória que antes atuava como serviços gerais e com o ingresso no Programa, passou a ser docente na mesma escola.

⁴⁰ Conforme sinalizamos no capítulo III, os professores participantes da pesquisa ingressaram na docência ao mesmo tempo que foram inseridos no PROINFANTIL. A matrícula no curso significou a imediata lotação do cursista numa turma de educação infantil da rede municipal de ensino. Em alguns casos dois cursistas assumiram uma única sala de referência, em outros casos, porém, apenas um ficava responsável pela docência na turma, contando apenas com o apoio do Diretor da escola e a supervisão dos Tutores do Programa que eram responsáveis por avaliar a prática pedagógica dos cursistas.

A maior dificuldade foi quando os pais vieram deixar as crianças na escola. No primeiro dia de aula, quando deram de cara comigo na sala todo mundo queria voltar. Ninguém me conhecia, falavam assim “eu não quero com essa professora. Essa professora era serviços gerais, agora ela tá na sala de aula!” Então eu tive que ir conquistando. A minha maior dificuldade foi essa. Teve muita troca de aluno, porque os pais pediam para direção trocar as crianças de professora e a direção fazia a troca. Aquilo me doía muito por eu saber que eu tinha competência para fazer o trabalho, que eu só precisava de tempo para aprender as coisas que o PROINFANTIL ia me ensinar. [...]. No final do ano eu terminei – eu comecei a turma com 25 e terminei com 33 alunos. Então quando chegou o final do ano que eu estava com 33 alunos, tanto para gestão escolar, quanto pra mim aquilo foi um avanço, era meu primeiro ano.

Percebemos a dificuldade enfrentada pela professora para ser aceita pela comunidade como docente e ainda o papel do Programa no seu crescimento profissional, que pode ser percebido através da afirmação da professora quando diz que ao chegar ao final do ano ela tinha conseguido avanços nas duas esferas. Sobre o debate acerca das dimensões pessoal e profissional que perpassam os processos de formação do professor, Nóvoa (2009, p. 35) afirma que

[...] o professor é a pessoa e a pessoa é o professor. [...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Compreendemos ser fundamental que as ações voltadas à formação de professores voltem seu olhar também à dimensão pessoal da profissão docente trabalhando essa relação. Categorias como a intersubjetividade, compreensão, racionalidade e interrelacionalidade devem ser levadas em conta no momento da concepção de Programas que se voltem à formação de professores. A intersubjetividade implica reconhecer que a compressão do conhecimento depende de outras pessoas e que a ideia não é dada pela mente, mas pelo uso da palavra numa determinada comunidade, em práticas coletivas. Esse processo de racionalização sobre a ideia com vistas a produzir a compreensão deve ocorrer de modo interrelacional. Não podemos perder de vista que a formação docente é um processo de formação intelectual e cultural que também envolve aspectos de natureza ética e política as quais passam por questões subjetivas.

O impacto provocado pelo ingresso no Programa no contexto de desconhecimento do que vinha a ser a prática docente foi gerador de inúmeros sentimentos, os quais foram evidenciados no momento das entrevistas. Muitos cursistas enfrentaram o desejo de desistir

frente ao grande desafio de ser professor mesmo antes de concluir a formação inicial. A professora Dolores demonstra como foi trabalhar como professora sem ter a formação profissional e como isso contribuiu para o desejo de desistir do curso.

Eu ficava assim toda aérea, eu não sabia como chegar, como conversar, como ensinar, eu não sabia. Ai eu dizia “eu não quero”, [...]. Me senti de algum modo enganada, porque quando entrei no curso todo mundo dizia que era fácil trabalhar com os meninos pequenos que bastava ter paciência e ficar cuidando dos meninos. Mas quando o negócio começou eu vi que não era assim fácil do jeito que me diziam, que eu precisava sim saber um monte de coisa sobre a criança, sobre dar aula. Eu pensava todo dia em desistir daquilo. Quando chegava de manhã, que eu tinha que ir para escola dar aula, eu já ficava triste, com medo e desanimada. Era um sofrimento grande para mim, por isso, todo dia eu queria abandonar o PROINFANTIL. Mas eu pensava que não ia ter onde trabalhar. A gente ganhava só uma bolsa, era pouco, mas era a única renda que eu tinha naquela época e também o prefeito dizia que quando o curso acabasse a gente ia ganhar mais. As pessoas também diziam: Eu vou te ajudar, fulana vai te ajudar. Elas chegavam comigo e me ajudavam, me ensinavam a planejar. Na formação (o curso) também, quando eu chegava lá eu ficava prestando atenção, até que eu fui melhorando.

Muitos desses profissionais foram conduzidos ao PROINFANTIL sob o argumento de que a docência seria tarefa das mais fáceis. Que o trabalho com crianças menores não exigiria deles grande arcabouço teórico, no entanto, ao adentrar no cenário da docência perceberam que ser professor estava além de apenas estar inserido no contexto de sala de aula sob o status de docente. Deram-se conta que a prática docente exigia a apropriação de uma série de saberes que iam muito além do que a simples capacidade de cuidar de crianças pequenas.

Para Nóvoa (1992) esse discurso acerca da simplicidade do fazer docente fundamenta-se nas influências exercidas pela Igreja e pelo Estado que, ao longo dos séculos, refletiram-se no processo de institucionalização da profissão docente. Em decorrência disso, a carreira docente ainda busca construir seu estatuto profissional. A esse respeito Nóvoa (1992, p. 120) salienta que:

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primo, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; secundo, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas.

No entanto, sabemos que o fazer docente exige a superação da visão simplista de que crianças pequenas não exigem do professor grande arcabouço teórico para ensinar, e de que ensinar não é uma tarefa complexa.

Comungamos das palavras de David Labarre apud Nóvoa (2009, p. 30) quando assevera que “[...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas por vezes, alimenta-se a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para o desprestígio da profissão”.

De forma a enfrentar esse discurso de desvalorização da profissão docente é fundamental lembrarmos das palavras de Freire (2011), ao expressar que o ensinar não se limita apenas a transferir conhecimentos, mas deve se constituir alicerçado na tese de que significa a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da consciência de um ser humano em construção. Nesse viés o ensinar implica na compreensão de que a educação é uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

4.2 PROINFANTIL: expectativas geradas

Propomo-nos a apresentar agora os resultados da pesquisa no que diz respeito às expectativas dos professores cursistas quanto à formação que seria oferecida pelo PROINFANTIL. Entendemos que considerar as expectativas dos professores no momento do ingresso no Programa, bem como saber se estas foram atendidas, pode demonstrar se os objetivos do curso foram ou não alcançados, sobretudo, no que diz respeito à repercussão do PROINFANTIL na formação e prática docente dos professores de Manaquiri-AM.

Entre as expectativas identificadas, por meio das entrevistas, está aquela de formar-se no Magistério para deixar de ser “professor leigo” e também tornar-se, a partir do curso, “[...] *um profissional qualificado para trabalhar na educação como um todo e depois na educação infantil*” (Professor Eduardo). Não podemos deixar de citar a impressão das professoras Dolores e Sheila que sinalizaram não terem criado expectativas, em razão do ingresso no Programa não ter sido resultante de uma motivação pessoal ou de uma escolha deliberada.

No decorrer das falas, percebemos que o principal motivador para a participação no curso era obter um novo status social frente à comunidade e, sobretudo, a possibilidade de ter uma melhor qualidade de vida, que seria proporcionada pelo ingresso no serviço público municipal.

Os professores apontaram que esperavam que o curso fosse “*fácil*”, por ser um curso com atividades a distância. No entanto, perceberam que o curso exigiria dos cursistas muito mais do que eles supunham. A fala da Professora Vitória sinaliza essa primeira percepção e expectativa quanto ao Programa “[...] *eu achava assim, por ser um programa a distância que*

ia ter muita facilidade, entendeu. Por ser a distância, a gente não ia estar direto na sala de aula. Eu achava assim que os professores iam dar uma ‘colher de chá’, mas não”.

No que diz respeito à estrutura do Programa a opinião dos cursistas, no momento em que foram inseridos no curso, era de que ele seria bem organizado e forneceria todo suporte para os cursistas alcançarem a formação necessária para serem de fato professores. Entre os aspectos levantados, esperavam que a Prefeitura oferecesse a eles as condições prometidas no momento da inscrição (pagamento em dia da ajuda de custo, custeio do transporte para participarem das atividades da fase presencial, garantia de ter uma sala de aula para atuarem como docentes). Quanto ao aspecto pedagógico esperavam que os professores formadores, vindos de Manaus, fossem capazes de ajudá-los a compreender os assuntos expostos nos guias de estudo e que os tutores oferecessem todo o suporte no momento do acompanhamento da prática pedagógica.

Ao serem perguntados sobre se tais expectativas foram supridas a maioria dos participantes da pesquisa sinalizou que sim. Essa resposta esteve vinculada as expectativas relacionadas ao viés pedagógico.

Apresentamos a fala do Professor Eduardo no que tange as expectativas com relação ao curso, bem como, se as mesmas foram atendidas.

O que eu esperava era ter uma formação, assim (sic), de ser um profissional qualificado para trabalhar na área da educação e em específico com educação infantil já que se tratava de PROINFANTIL, tudo a ver com criança, e isso era uma das principais metas que eu vi. Se eu estou em uma formação como o PROINFANTIL, então eu preciso atuar nas turmas que trabalham com a infância, na educação infantil. Esperava também que a gente tivesse bons professores que nos ajudassem a entender os livros de estudo, que fosse bacana esse curso. Minhas expectativas foram supridas, muito supridas mesmo. Eu fiquei assim encantado após chegar a meados do curso, foi assim, dando mais uma segurança no meu trabalho.

A busca maior, para aqueles que já eram professores, a exemplo do Professor Eduardo, era pela saída da condição de professor leigo, para alcançar o status de professor profissional e, já para aqueles que nunca tinham exercido a docência, era a de concluir o curso e manter-se atuando como professor na rede municipal. Em ambos os casos, percebemos que a inserção no curso gerou como principal expectativa a garantia de que eles, por meio do curso, pudessem ser inseridos e aceitos como profissionais qualificados pela comunidade local. Esses professores buscavam dar, à sua prática docente, mesmo que esta ainda estivesse em constituição, um viés teórico-metodológico de modo a construírem um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2009).

De acordo com Ferreira (s/d), existe um movimento de retirada de muitos professores da carreira do magistério e/ou o não ingresso em virtude das condições de trabalho e remuneração. No entanto, verificamos que em Manaquiri-AM há um movimento diferenciado que compreende o magistério como caminho para a busca da realização pessoal e profissional. Esses professores tinham como principal expectativa a constituição de uma profissionalidade. Nas palavras de Sacristán (1995, p. 65) **Profissionalidade** é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Mesmo aqueles professores que adentraram no Programa sem nunca terem atuado como professores consideravam que o curso possibilitaria o status de profissional e os qualificariam para atuarem como professores conhecedores dos processos do fazer docente.

Quanto ao aspecto administrativo/logístico, também sinalizado como expectativa criada no momento na inserção do professor no Programa, verificamos que, em sua maioria, estas não foram supridas (aqui falamos das questões relativas à ajuda de custo, transporte para participação das atividades da Fase Presencial, entre outras). Os problemas nos processos logísticos de execução do Programa foram os pontos negativos mais enfatizados e apontados como geradores de entraves na realização do curso.

4.3 Dificuldades e receios quanto ao Programa

O processo de formação inicial dos professores, tanto para aqueles então considerados leigos no momento de sua inserção no Programa e, sobretudo, para aqueles cujo ingresso no Programa foi também o ingresso na profissão, constituiu-se por dificuldades no campo pessoal e também profissional. Para aqueles que já eram professores nas escolas públicas municipais, havia a pressão de que o curso fosse concluído com êxito para dar resposta ao investimento realizado e, principalmente, para que pudessem permanecer atuando como servidores municipais. Aos que ingressaram sem nunca terem estado numa sala de aula na condição de docente havia a inquietude gerada pelo desconhecimento acerca da nova realidade que vivenciariam. Em ambos os casos o curso se apresentou como um grande desafio que exigiu, de todos, a retirada de suas zonas de conforto para rumarem por novos percursos que, em tese, os levariam à profissionalização docente.

A respeito do componente pessoal Zabalza e González apud Garcia (1999, p. 19) assinalam que:

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal, [...] inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos/experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo.

O que queremos enfatizar é que existe um componente pessoal marcante na formação, não vinculado somente ao seu aspecto técnico-instrumental. E esse aspecto pode ser determinante ao processo de aquisição de saberes técnicos, isto porque consideramos que sentimentos como medo e angústia são capazes de provocar sérios bloqueios ao processo de aprendizagem em toda e qualquer seara da vida do indivíduo. Esses sentimentos de medo e angústia, em grande parte advindos das dificuldades enfrentadas no decorrer do Programa, foram descritos por alguns participantes da pesquisa como sendo fonte de entraves na aquisição de saberes. Alguns professores apontaram que os primeiros meses no Programa foram de extrema dificuldade tendo em vista o bloqueio que eles mesmos criaram quanto à possibilidade de atender aos objetivos do curso. Observemos a fala da Professora Sheila ao relatar os sentimentos vivenciados ao ingressar no Programa e como atribuiu a eles a maior dificuldade enfrentada no decorrer do seu processo de formação.

Eu pensei várias vezes em desistir. No primeiro módulo tudo que os professores falavam era como se fosse em outra língua. Eu tinha tanto medo e vergonha de errar de falar besteira que eu chegava a ficar doente na véspera das fases presenciais. Porque tinha muito trabalho em grupo, os professores queriam sempre ouvir nossa opinião, a gente tinha que ir lá para frente falar, era muito ruim. Eu ficava tão nervosa que aí mesmo que eu não aprendia nada. Só comecei a melhorar e entender as coisas quando eu coloquei na minha cabeça que eu podia aprender a ser professora direito, aí eu fui me acalmando e parece que as coisas começaram a entrar na minha cabeça.

Sobre o processo de formação, especificamente no que tange à compreensão dos novos conhecimentos apresentados ao professor em formação, consideramos esclarecedoras as palavras de Morin ao afirmar que “[...] compreender inclui um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2003, p. 95).

A pesquisa nos mostra que o viés pessoal foi um forte elemento da composição do processo de formação dos professores participantes do PROINFANTIL. Cada um, a seu modo, encontrou formas de superação das dificuldades oriundas ou alicerçadas no campo pessoal. Alguns encontraram ancoragem na família, outros buscaram em si mesmos os caminhos para a superação das dificuldades e outros sinalizaram que os profissionais que faziam parte do Programa (professores formadores, tutores, coordenadores) contribuíram de

modo substancial para que eles se sentissem motivados a enfrentar suas demandas pessoais em prol da conclusão do processo de formação inicial.

Também foram retratadas outras fontes de dificuldades enfrentadas no processo de formação no Programa PROINFANTIL. A grande maioria pode ser englobada na categoria que denominamos “Descumprimento do Acordo de Participação pelo Ente Municipal”. Em alguns momentos, o descumprimento do Acordo de Participação gerou certos transtornos ao processo de formação dos professores. Foram citados fatos como: atrasos no pagamento das bolsas de ajuda de custo aos professores cursistas, não financiamento dos custos para traslado dos professores que atuavam nas comunidades rurais para participarem das atividades presenciais na sede do município. Os professores foram enfáticos ao afirmarem que os aspectos suprarrelacionados os desmotivaram em alguns momentos. Isto porque para aqueles que não eram professores da rede municipal a ajuda de custo era a única fonte de renda e o não pagamento os faziam pensar em desistir já que não tinham como financiar os estudos.

Outra dificuldade sinalizada pelos professores que ingressaram no Programa sem nunca terem atuado na docência foi quanto à prática pedagógica. Alguns professores participantes do Programa foram inseridos nas escolas públicas municipais da sede do município e/ou das comunidades rurais com o status de professor/estagiário⁴¹. No entanto, alguns desses professores que entraram sob esse status enfrentaram dificuldades para serem aceitos pelo professor titular da turma. Foram relatadas experiências difíceis de conflito entre os professores titulares e os cursistas do Programa, pois segundo os participantes da pesquisa, os professores titulares tinham receio de que fossem preteridos pela gestão da escola, principalmente aqueles que por já terem alguma formação não faziam parte do Programa PROINFANTIL e desconheciam sua proposta pedagógica. A professora Mariana relata a dificuldade que vivenciou, para aplicar os saberes adquiridos por meio do Programa, por não ser professora titular da turma.

[...] às vezes era difícil, porque como eu só era auxiliar não tinha assim tanta liberdade. Tinha às vezes aquela coisa de que quem fazia o PROINFANTIL queria ser melhor que os outros, essas coisas que a senhora sabe. Mas depois que eu tive minha turma foi bom que eu podia fazer brincadeiras, cantar músicas, fazer rodinhas. Eu fui melhorando e até os meninos foram ficando mais calmos, sabe?

⁴¹ Os professores cursistas que não estavam em efetivo exercício foram inseridos na rede municipal de ensino sob o status de professor/estagiário. Esse status contribuiu para a criação de uma relação de hierarquia entre o professor/estagiário e o professor titular da turma. Tal situação criou algumas dificuldades ao efetivo exercício da prática pedagógica dos professores participantes do PROINFANTIL.

Isto pode ter ocorrido porque eram muitas as diferenças nas concepções teóricas e metodológicas dos professores titulares, que não participavam do Programa, e àquelas trazidas pelos cursistas do Programa PROINFANTIL. Esse aspecto foi retratado como dificuldade, pois um dos requisitos de avaliação dos professores cursistas era colocar em prática as concepções de educação e de infância, bem como as metodologias de ensino trabalhadas durante o curso. No entanto, conforme observamos, alguns deles não tinham a devida autonomia para desenvolver atividades com a turma de crianças. Tal fato foi apontado, nas entrevistas, como grande fator de desmotivação dos professores cursistas, já que tinham dificuldade de negociar com os professores titulares e, conseqüentemente, de implementar o processo de articulação teoria e prática.

Essa situação foi minimizada, de acordo com dados apresentados em relatórios, pela intervenção da Equipe Estadual de Gerenciamento que buscou realizar um movimento de conscientização acerca da importância da articulação entre teoria e prática ao processo de formação dos professores. Foram necessárias idas e vindas ao município para a realização de reuniões com o Prefeito do município e demais membros da secretaria de educação para que se pudesse apresentar as implicações do não cumprimento do acordo.

Nas palavras de Freire (2011, p. 40) a prática pedagógica e a reflexão sobre ela são fundamentais ao processo formativo do professor.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Verificamos, no decorrer da pesquisa, que as dificuldades relatadas estiveram vinculadas, tanto aos aspectos pessoais, isto é, na forma como cada um dos professores participantes do Programa enfrentou os problemas que se apresentavam, quanto aos ocasionados pelo percurso de implementação do Programa em Manaquiri-AM.

As falas de todos os participantes da pesquisa sinalizam que as dificuldades enfrentadas, sobretudo, no campo pedagógico (aqui falamos, das dificuldades enfrentadas pelos que não eram titulares das salas de referência) foram encaradas como algo pessoal, isto é, como sendo responsabilidade do próprio cursista, e também como um problema na estrutura do Programa (dificuldades na compreensão do material de estudo por aqueles que nunca tinham sido professores, pouco tempo destinado as atividades presenciais com os

professores formadores, dificuldades dos tutores em orientar determinadas atividades, dificuldade de exercer a prática pedagógica, entre outras).

As dificuldades no âmbito pedagógico relatadas pelos professores são compreensíveis, quando nos damos conta que o rol de instrumentos de avaliação proposto pelo Programa que implicava não só provas bimestrais, mas em construção de portfólios composto por planejamento diário, memoriais, registros reflexivos de atividades aplicadas na sala de aula, exigia que o cursista já trouxesse consigo um saber, mesmo que fundado na experiência. Desse modo, para aqueles que não o detinham, por nunca ter sido docentes, a execução desses instrumentos significou entraves ao processo de formação, que para muitos, só passou a ganhar sentido a partir do segundo e terceiro módulo.

Em todas as entrevistas, os professores enfatizaram que essas dificuldades surgidas foram enfrentadas, sobretudo, por meio de um processo motivacional subjetivo movimentado pelo desejo de “*tornar-se professor de fato e de direito*” (Professor Eduardo).

Verificamos, desta feita, que os entraves oriundos do desenvolvimento do Programa no município demonstra algumas das fragilidades de programas idealizados pelo governo federal, levando-nos a questionar o qualidade dessa formação. A estrutura precária em que se inserem programas como o PROINFANTIL, isto é, em municípios cujos governantes nem sempre compreendem a importância de garantir subsídios para uma formação que vá além da certificação, podem estar contribuindo para uma pseudo-formação de qualidade. Essa estrutura precária aliada ao não atendimento de critérios com um mesmo modo organizativo implicam em culpabilização individual e numa formação de qualidade duvidosa.

4.4 O Professor e sua Formação no PROINFANTIL: a repercussão do Programa

A repercussão do Programa muito se vincula a forma de ingresso do professor. Percebemos, no decorrer da pesquisa, dois movimentos no que tange a esse aspecto. Para aqueles professores que ingressaram no Programa, sem nunca terem atuado como docentes, observamos que maior relevância foi dada ao saber fazer. Isto é, as falas desses professores revelam como pontos mais significativos da formação o aprendizado das técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem. Enquanto que, para aquele professor que já era docente em exercício, sendo, portanto, professor leigo há alguns anos, a pesquisa revelou que a grande repercussão girou em torno da construção de processos reflexivos sobre a prática. Significa dizer que uma parcela dos participantes da pesquisa atribuiu grande ênfase ao saber fazer um

planejamento, a organização dos ambientes de aprendizagem, a construção de uma rotina para o grupo de alunos, e de outro lado, o cursista que já era professor considera que o mais significativo no Programa foi a possibilidade de repensar as concepções que compõem o fazer docente e acessar as teorias da educação.

De todo modo, notamos que todos os participantes da pesquisa demonstram que, por meio do Programa, obtiveram crescimento no âmbito pessoal e profissional e que, de diferentes maneiras, as ações deste repercutiram na vida de cada um deles.

A pesquisa revelou, tomando como base a fala dos participantes, aspectos em que o Programa repercutiu de modo mais significativo. Aspectos como a prática pedagógica e o planejamento foram apontados pelos professores como grandes ganhos advindos da formação.

4.4.1 O Papel da Prática Pedagógica no Processo de Formação dos Professores no Contexto do PROINFANTIL

Compreender a prática pedagógica exige pensá-la no campo das múltiplas dimensões onde estejam envolvidos o professor, o aluno, a metodologia, a avaliação, a relação professor e aluno, a concepção de educação e de escola. Consoante Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Desse modo, compreendemos que está impregnada pelas relações sociais que marcam a sociedade abrangendo, nesse contexto, a desigualdade social e, porque não dizer, as relações de poder.

Nesse debate salientamos que não podemos perder de vista o fato de que a prática pedagógica se constitui nas relações construídas e vivenciadas no ambiente escolar entre todos os sujeitos que a compõem. Em definição mais estrita, a prática pedagógica pode ser conceituada como sendo uma estrutura composta por atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou, por outro lado, podem ser atividades “bancárias”, tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central. Esse movimento de escolha, entre uma prática que possibilite a transformação ou a dimensão de depósito de conteúdo, passa pelo professor e pelo seu processo de formação enquanto docente.

Guarnieri (2005, p. 12), em seu estudo, traz para o centro desse debate a importância do professor dar conta de modo crítico e consciente da relação entre teoria e prática no contexto do seu fazer docente.

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente.

Veiga (2007, p. 36) se manifesta a esse respeito:

O professor estrutura, ao longo do processo de construção de seu percurso profissional, o espaço pedagógico que expressa o saber do seu ofício, criado no contexto de sua trajetória e que resulta de uma pluralidade de saberes: os saberes relativos às ciências da educação e das ideias pedagógicas, os saberes curriculares, relativos à seleção dos conhecimentos acadêmicos ligados ao ensino e os saberes da experiência, oriundos da sua prática profissional, construídos individualmente ou na socialização do seu trabalho.

Esse processo de construção do percurso profissional se dá em razão daquilo que acontece com o professor no contexto do espaço escolar onde atua e ainda dos percursos da sua formação. Dessa forma, não há como não relacionar a prática pedagógica do professor aos saberes que este vai amalhando ao longo do percurso da experiência profissional. Um olhar sobre os processos de formação é importante para que possamos perceber de que modo o PROINFANTIL se apropriou desse debate para pensar suas diretrizes.

O Programa PROINFANTIL em suas Diretrizes (2005, p. 9) apresenta como um dos objetivos “elevar o nível de conhecimento e **aprimorar a prática pedagógica** dos docentes em exercício” (grifo nosso). Este objetivo sinaliza a preocupação do Programa em reverberar suas ações na prática docente dos professores compreendendo que a formação em exercício só ganha sentido se possibilitar novas formas de pensar sobre o fazer.

De acordo com as Diretrizes do Programa, a Proposta Pedagógica do PROINFANTIL foi construída no sentido de promover a articulação entre os conteúdos das diferentes áreas em torno das experiências dos Professores Cursistas, fornecendo os elementos teóricos para a **organização da prática pedagógica**.

As diretrizes anunciam que essa articulação deveria ocorrer por meio de processos que incluíssem a incorporação da experiência docente cotidiana dos Professores Cursistas como parte integrante do currículo, a prática supervisionada relacionada aos conteúdos estudados, a realização de registros pelos cursistas (evidenciando sua reflexão sobre a própria trajetória escolar) e sua prática pedagógica, associando-a às experiências vividas no PROINFANTIL (Diretrizes do PROINFANTIL, 2005, p. 13).

Conforme apontamos anteriormente, a turma que compôs o Grupo II do Programa PROINFANTIL no Amazonas, aqui em específico no município de Manaquiri-AM, teve como principal característica o fato de boa parte do grupo não atender a especificidade de ser professor em exercício.

Acessar a percepção do professor quanto às mudanças na sua prática pedagógica exigiu um exercício grande na busca por estreitar as relações com os participantes da pesquisa buscando sempre estimular o retorno ao tempo vivido durante o processo de formação. Logo, percebemos que falar sobre as mudanças na prática pedagógica sob o viés profissional não era algo natural aos participantes da pesquisa, mais especificamente àqueles que antes do curso não eram professores. De modo mais claro, queremos dizer que boa parte dos professores tem como percepção mais latente as modificações ocorridas na esfera pessoal e não na profissional, devido ao fato de o ingresso no Programa ter significado também o ingresso na prática docente. A Professora Dolores retrata, em sua fala, como percebeu e percebe as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica, a partir do Programa.

*Na época eu não via mudança. Eu era muito verde. Mas hoje, de vez em quando eu leio os livros do curso para lembrar, porque a gente vai esquecendo, e eu vejo que eu melhorei muito como professora. **Eu tenho mais paciência com os meninos, eu planejo melhor, eu já entro na sala sabendo o que eu vou fazer e como. E foi o Proinfantil que me ensinou ser assim** (grifo nosso).*

A fala da professora traz à tona o tema mais levantado no decorrer das entrevistas na pesquisa de campo, o **Planejamento**. Ao analisar todas as entrevistas, é uníssona a voz do planejamento como um dos saberes adquiridos que gerou impactos significativos à formação de todos os participantes da pesquisa. A relevância do planejamento surgiu quando os professores foram questionados quanto aos conhecimentos considerados, por eles, indispensáveis ao professor de educação infantil. Para melhor ilustrar a relevância atribuída ao Planejamento apresentaremos a fala dos cinco professores.

*Professora Vitória: [...] você precisa **saber se organizar**. Como que eu digo se organizar? Por exemplo, eu tenho três alunos: um é quietinho, o outro quase não fala, outro não sabe pegar no lápis. Então eu vou ter que **fazer o meu planejamento baseado para aquelas três crianças**. Um só planejamento, mas voltado para aquela turma toda com todas as dificuldades que eu vou encontrar.*

*Professora Mariana: Principalmente as teorias, né (sic). Os jogos, os teóricos falavam muito na brincadeira no lúdico e também do **planejamento**. **Eu acredito muito nisso, que sem planejar não dá para dar aula direito**.*

Professora Dolores: O planejamento, com certeza, [...] se eu não me planejar, para mim, não tem nada. Tem que ter o planejamento para eu poder desenvolver a minha aula.

Professora Sheila: Todos. Ah! Deixa eu ver. Acho que o planejamento, os jogos, o lúdico. Acho que é isso.

*Professor Eduardo: Nós aprendemos muitas coisas, mas com certeza, **aprender a planejar uma aula foi o mais importante**. Eu até já tinha dado aula antes, mas parecia que tudo era muito confuso. Às vezes eu não sabia muito bem o que fazer, não tinha uma sequência. Nas primeiras aulas do Programa a gente logo aprendeu que para tudo na vida tem que planejar. As professoras foram ensinando devagar como elaborar um planejamento, a pensar nos objetivos, nos conteúdos e nas estratégias para ajudar a criança a entender melhor o que eu queria ensinar. Então posso dizer que o planejamento é conhecimento mais importante para o professor porque senão ele fica perdido na sala e as crianças não vão aprender nada e o professor ainda vai ficar mais cansado.*

Podemos notar que todos os professores citam o planejamento como sendo o conhecimento indispensável ao exercício da docência. Sobre a relevância do planejamento na prática pedagógica do professor, Menegolla e Sant'Anna (2001, p.66) lançam alguns pontos que sinalizam a importância do planejamento para a ação do professor no exercício intencional da docência. Para estes o planejamento surge no cenário da docência e se propõe a:

- ajudar o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos;
- possibilitar ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos;
- facilitar a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina;
- ajudar o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir;
- ajudar o professor a agir com maior segurança na sala de aula;
- contribuir para que o professor evite a improvisação, a repetição e a rotina no ensino;
- facilitar uma maior integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;
- facilitar a integração e a continuidade do ensino;
- ajudar a ter uma visão global de toda a ação docente e discente;
- ajudar o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa.

Os pontos apresentados pelos autores dialogam, de algum modo, com a compreensão dos professores sobre o planejamento, a de que este é imprescindível ao fazer docente. Essa ideia é corroborada pelas palavras de Padilha (2001, p. 63) para quem o planejamento é um processo que “[...] visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro”. Tudo isto articulado às condições do presente, às experiências do passado, aos aspectos contextuais e aos pressupostos filosófico, político, cultural e econômico de quem planeja.

4.5 O Professor e seu Trabalho

4.5.1 Dimensões da Formação: construindo saberes em busca da identidade e profissionalidade

“Contribuir para a formação e a construção da identidade profissional dos que atuam na educação e cuidado de crianças de 0 a 6 anos” (Diretrizes, 2005, p. 14) é dos objetivos previstos nas Diretrizes do Programa PROINFANTIL. Desse modo, falar sobre identidade e profissionalização docente é relevante a nossa pesquisa de modo que possamos perceber se o Programa, de fato, contribuiu de algum modo para a construção da identidade profissional daqueles que dele participaram. Esse objetivo propõe o rompimento da compreensão da docência como sendo um sacerdócio, buscando conduzir os professores ao protagonismo da construção da identidade profissional.

Esse debate sobre a importância da construção da identidade profissional encontra ancoragem nos princípios nacionais da educação, nos quais está a valorização do profissional da educação, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual foi normatizada pela Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 e pelo Parecer n. 7/2010:

Art. 57, § 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (CNE, 2010).

Pensar em formação de professores requer ir além da esfera meramente técnica e legalista para adentrar no campo da profissionalização docente, o qual extrapola o tecnicismo. A profissionalização agrega em si um rol de fatores que vão desde o domínio da técnica,

imbricados pelas nuances filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, mas, sobretudo, na construção de uma identidade profissional⁴² agregando, nessa seara, aspectos como estatuto profissional, condições de trabalho, remuneração, entre outros aspectos.

Pimenta (1999, p. 19) propõe pensar a formação de professores a partir da análise da prática pedagógica. Neste aspecto identifica o surgimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Pensar a formação docente exige compreender que ser professor é ser um profissional a quem é imprescindível ter um arcabouço teórico substancial que possibilite a *articulação entre teoria e prática* em prol do ensino e da aprendizagem. Sabendo que a sociedade está em constante mudança, essa formação de professores deve se constituir num processo permanente na busca do conhecimento por meio dos percursos que deem suporte à sua prática pedagógica. Para atender a tais nuances a educação deve ser um processo de humanização a qual perpassa por uma formação intelectual que contribua para a constituição da identidade do profissional.

Para Demo (2000), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação. Vemos nas ideias do autor a grande relevância atribuída ao componente pessoal na formação do professor, aqui visto como um homem em construção.

As palavras de Libânio (2001, p. 13-14), corroboram as de Demo (2000) ao ressaltarem que a profissionalização do professor é, antes de tudo, um investimento pessoal de busca de conhecimento.

⁴² Compreendemos o termo identidade consoante a definição empregada por Pimenta (1996), a qual a compreende como um processo de construção do sujeito historicamente situado, que se estrutura a partir das significações sociais da profissão e constantes revisões dessas significações. É, por conseguinte um processo evolutivo de interpretação do indivíduo como pessoa dentro de um contexto que se constrói a partir de uma realidade que evolui e se desenvolve no âmbito pessoal e coletivo.

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Esse debate nos estimula a pensar sobre a importância de se considerar o professor, em sua própria formação, num processo de auto-formação, onde este seja capaz de reelaborar, se necessário for, seus saberes iniciais em confronto com prática vivenciada. Entendemos que por este caminho o professor poderá constituir-se a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Segundo Pimenta (1999) essa tendência reflexiva se apresenta como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Fortalecendo esse debate Therrien (1995) assevera ser preocupante o movimento tomado por alguns estudos sobre a formação do professor, os quais, segundo o autor, ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Alicerçados nos estudo de Tardif (2000) entendemos que esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

Nas palavras de Therrien (1995, p. 3):

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Estudos como estes têm destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas, em nossa realidade, que busquem identificar e analisar os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

Nesse debate, acerca da construção de saberes que contribuam para composição da identidade profissional do professor, é importante apontarmos que as Diretrizes do Programa PROINFANTIL anunciam que sua proposta pedagógica visa garantir meios para que os professores possam “dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar e educar as crianças; e ainda dominar estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo” (Diretrizes, 2005, p. 14). Observamos, assim, que além da preocupação com o instrumental técnico, a proposta demonstra a preocupação com a apropriação de outros saberes que não somente o saber fazer, estando, portanto, em consonância com o que postulam os principais estudos que versam sobre formação de professores.

A fala de alguns professores denota a grande expectativa de que o Programa oportunizasse meios de que estes dominassem o instrumental teórico necessário ao exercício da função docente. Salta da fala da Professora Mariana a expectativa e a importância atribuída por esta aos saberes técnicos.

[...] eu queria era aprender o que fazer numa sala de aula. Como que eu tinha que me comportar. O que tinha que fazer primeiro. Eu sabia que tinha que começar pela chamada, mas eu queria mesmo saber como fazer as atividades, que tarefas tinham que ser feitas durante o ano todo. Minha expectativa era saber essas coisas.

O mesmo observamos na fala da Professora Dolores que afirma que no início do curso, por ter ingressado sem nunca ter exercido a docência, não esperava nada, mas que ao ser inserida no espaço da sala de aula passou a atribuir grande importância ao domínio das técnicas.

Eu estava ali e eu não esperava nada. Eu estava ali, bem dizer, a força, mas aí depois eu fui gostando, fui prestando atenção. Mas, depois de um tempo no curso eu já fui esperando outras coisas. Como eu fui para sala de aula e às vezes eu ficava sozinha eu já sentia que precisava saber como agir na sala. Às vezes eu ficava perdida porque eu não tinha um caminho para seguir. Eu quero dizer assim: eu não tinha uma rotina certa. Já no final do segundo módulo eu fui atentando para isso. Eu fui vendo que eu precisava mesmo era saber as formas de fazer a aula. De como sentar com as crianças, fazer a rodinha, de saber que hora era melhor para contar a história, cantar, brincar. A matéria de OTP (Organização do Trabalho Pedagógico) é que ajudava nisso. Porque a professora ensinava bem como fazer uma rotina para as crianças.

Ao analisarmos essas falas, notamos a grande relevância atribuída aos saberes técnicos, isto é, um desejo evidente por saber que instrumentos utilizar frente a tantas situações do cotidiano numa sala de aula. Mesmo que, em suas falas os professores não tenham anunciado diretamente um rol de teorias que tenham sido abordadas pelo Programa como sendo algo relevante oriundo da formação no PROINFANTIL, podemos apreender de suas falas que as teorias fundamentam seus discursos de diferentes modos. A exemplo disso, podemos citar a percepção e compreensão de infância, tema amplamente abordado pelos livros de estudo do Programa. Na fala da Professora Mariana, observamos a referência às teorias, mesmo que não as definido com clareza, sobretudo, as relacionadas à infância.

Porque o PROINFANTIL ele nos mostra os teóricos. Vem mostrar como trabalhar com a criança, como dar mais carinho. Porque a gente quando é pai e mãe tem o costume de querer tudo bater. E os módulos ensinavam que se tirar o que a criança mais gosta, ela te atende melhor do que você bater. E também como professora, porque hoje eu compreendo uma criança, que eu não posso estar todo o tempo querendo prender aquela criança. Que ela não passa muito tempo na cadeira sentada, ela quer estar todo tempo com o outro colega querendo correr, querendo cortar, querendo brincar. Então a gente só procura mediar da melhor forma, dar meios para eles trabalharem essas coisas que eles gostam em sala de aula. Porque se a gente for querer só que eles estejam sentados não vai conseguir, a gente mesmo não consegue ficar muito tempo sentada (grifos nosso).

Mesmo a sua fala não fazendo referência direta aos estudos de Piaget, Vygostsky e Àriés, por exemplo, podemos notar que, de algum modo, a compreensão acerca de infância demonstrada pela professora funda-se em alguns elementos destas teorias muito debatidas pelo Programa. Há ainda, as teorias formuladas pelos professores ao estabelecerem um diálogo entre a formação e seu exercício profissional.

4.5.2 Contribuições da Formação no Enfrentamento das Dificuldades no Exercício da Docência

O Eixo 3 do Roteiro de Entrevista cujo título é “O Professor e seu Trabalho” buscou perceber de que forma o PROIFANTIL repercutiu no fazer docente dos participantes da pesquisa. Para tanto, analisamos as falas que retratam a relação do professor com seu trabalho em 2012 (época da realização das entrevistas), pois foi recorrente na fala dos professores a análise da relação entre o professor e seu trabalho no contexto atual, isto é, depois de três anos da conclusão do curso, mas tentando também fazer um resgate das experiências vividas no momento da formação. Desse modo, o Eixo 3 buscou compreender as relações estabelecidas

entre os professores participante e o trabalho a partir do momento do ingresso no Programa e consequentemente, em alguns casos, na profissão.

Percebemos que, quando os professores relataram suas vivências do momento em que ainda estavam no primeiro módulo do curso tudo era muito desconhecido, relatam que, naquele momento, ainda não conseguiam estabelecer relações já que o contexto da escola era pouco familiar a eles. Esse movimento foi se alterando com a experiência cotidiana adquirida ao longo do Programa.

Buscamos, ainda, acessar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor que atua na educação infantil no município de Manaquiri-AM para aplicar os saberes construídos a partir do Programa. Saber em que medida a formação recebida no PROINFANTIL o auxiliou no enfrentamento destas e ainda qual o significado pessoal e profissional proporcionado pela formação.

Um dos aspectos considerados pelos professores como sendo gerador de entraves ao fazer docente nas turmas de educação infantil no contexto de Manaquiri-AM, *lócus* da pesquisa, foi a falta de material didático-pedagógico.

O município de Manaquiri-AM conta com escolas com infraestrutura longe dos padrões previstos pelas normatizações do MEC. Para os professores, a inexistência de espaços adequados ao pleno desenvolvimento de atividades com crianças de 3 a 5 anos inviabiliza a realização de algumas atividades que, de acordo com a proposta pedagógica do PROINFANTIL, são fundamentais ao pleno desenvolvimento da criança. A escola da zona urbana, por exemplo, onde atuam 4 (quatro) das professoras participantes da pesquisa, conta com salas muito pequenas, com pouca ventilação e iluminação, e com cadeiras e mesas ergonomicamente inadequadas à faixa etária das crianças matriculadas. No que diz respeito aos materiais didático-pedagógicos, a quantidade é inferior às necessidades das crianças. O material que chega se resume a algumas folhas de papel ofício, cadernos e lápis preto. Os materiais destinados à educação infantil, neste município, são os mesmos enviados as escolas de ensino fundamental. Não há, ao que parece, uma compreensão por parte da administração do município quanto às necessidades específicas das turmas de educação infantil. De acordo com os relatos dos professores participantes, os materiais que chegam não são apropriados ao desenvolvimento de atividades que garantam a exploração do fazer lúdico e da atividade criativa das crianças. Apresentamos a fala da Professora Mariana de modo a fundamentarmos nossa afirmação.

*Dificuldade mesmo, eu acho que só é espaço com as crianças [...]. A gente não tem nenhum espaço, nenhum pátio ali com brinquedos para eles. Isso ajudava (sic) muito se tivesse. Assim na hora da merenda eles só ficam correndo para lá e para cá e gritando. Nós não temos como fazer uma atividade que seja ao ar livre porque a escola é zona urbana e para tirar as crianças da escola tem muita burocracia. A diretora tem medo de sair com as crianças e acontecer alguma coisa, não é como lá na zona rural que a escola fica ali perto, não passa carro, não tem muito perigo. Aqui é diferente. **E a prefeitura também não manda materiais bons para que a gente possa trabalhar, às vezes não tem lápis de cor, não dá pra fazer um cartaz. Então eu fico só passando tarefa no caderno, mas eu sei que não foi isso que o PROINFANTIL ensinou.** Às vezes eu tiro do meu bolso para comprar um material para fazer uma atividade legal, mas não dá para comprar todos os dias. Eu, por exemplo, escolho as sextas-feiras para levar um material diferente, que eu mesma compro, para as crianças não ficarem só fazendo tarefa no caderno (grifos nosso).*

Outro ponto apontado como entrave ao exercício na docência na educação infantil gira em torno da relação com os pais das crianças. O Professor Eduardo e a Professora Sheila trouxeram para o debate a grande dificuldade que encontram para desenvolver a proposta do PROINFANTIL, que nos seus modos de ver, enfatiza o papel do lúdico, do diálogo e do papel mediatizador do professor no processo ensino-aprendizagem. Nas palavras do Professor Eduardo alguns pais ainda têm dificuldade em compreender o que ele chama de “*nova forma de ensinar e de aprender*”. Eduardo, que atua na zona rural do município de Manaquiri-AM, diz que sempre realiza uma atividade de contação de histórias, leva as crianças para pesquisar no campo, faz produção de desenho e não passa tarefas para casa no caderno. Mas, essa forma de trabalhar é muito questionada pelos pais. A forma que encontrou para evitar essa postura dos pais, já que inúmeras vezes fez reuniões na tentativa de conscientizar os pais e avós quanto à importância de proporcionar atividades desafiadoras para as crianças, foi sempre passar tarefas para casa.

Essa compreensão dos pais demonstra que ainda é tenso o debate acerca das tradições educativas e as inovações pedagógicas. Tais tradições educativas que permeiam a compreensão dos pais, quanto à educação infantil, podem estar fundadas nas diferentes noções acerca da infância, do ensino, de aprendizagem.

O professor ressalta que seguiu os caminhos sugeridos pelo Programa que sempre os orientou a estreitar as relações entre professor e pais/comunidade por meio de reuniões, possibilitando aos pais que vivenciassem a rotina da escola, mas que não obteve sucesso. Apresentamos a fala do professor que ressalta a questão da relação dos pais como uma das principais dificuldades enfrentadas pelo professor que atua na educação infantil no município de Manaquiri-AM.

Uma das principais dificuldades são os próprios pais. No caso no PROINFANTIL se trabalhava muito o lúdico e os pais pensam muito assim: “ah o meu filho vai para escola e só vai brincar?”. Para os pais aula é aquilo que está ali escrito no caderno e respondido pelo aluno. E para a gente não. Para quem tem uma formação, tipo PROINFANTIL, a gente vê a brincadeira, o lúdico. Mas é uma brincadeira que tem uma parte que vai fazer com que o aluno aprenda com uma metodologia diferente.

Percebemos que o exercício da docência na educação infantil no contexto em que o professor Eduardo está inserido não é tarefa fácil. Buscamos também saber até que ponto o PROINFANTIL contribuiu com orientações que dessem suporte aos professores para lidar com tais entraves. A própria fala do professor Eduardo acima nos demonstra que no Programa houve a preocupação de apontar caminhos para o enfrentamento de dificuldades como às relacionadas à incompreensão dos pais quanto à metodologia de ensino e ainda a falta de material. Sobre o aspecto da falta de material a Professora Vitória salienta como o Programa orientou a lidar com esse problema.

A gente aprendeu muito no PROINFANTIL que tínhamos várias riquezas ao lado, como por exemplo, se eu não tenho condições de comprar um pincel, mas eu posso fazer um pincel. Então o PROINFANTIL ensinou a trabalhar com materiais da região que se pode utilizar na sala de aula sem ser só o papel ofício, nem só o pincel, o lápis de cor. Por exemplo, aquela tinta não tinha, podia ser feita se queimasse o lápis de cera na vela que dá uma cor linda na tinta. Essas dificuldades aí (sic), os professores foram mostrando que poderíamos utilizar outros materiais. Então a gente aprendeu a trabalhar com as dificuldades.

Apesar de percebermos na fala que os professores foram preparados para lidar com as dificuldades de material didático-pedagógico percebemos, com base no que expuseram nas entrevistas, que a realidade atual é da inexistência dos mínimos materiais necessários ao trabalho. Lembrando da fala da Professora Mariana, hoje na escola em que atua, é possível contar apenas com papel e lápis preto.

4.5.3 Significados na Vida Pessoal e Profissional

Uma das questões, também abordadas por nossa pesquisa, diz respeito ao significado que os professores atribuem ao PROINFANTIL em suas vidas. Aqui percebemos que a totalidade dos participantes da pesquisa compreende o PROINFANTIL como a maior oportunidade que já tiveram em suas vidas, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Em nenhuma das falas notou-se que os professores viam o Programa como uma obrigação

imposta pelo Governo. A percepção dos professores não passa pelo viés político. Não pretendemos, aqui, considerar essa percepção como algo negativo, apenas sinalizamos que, para os professores participantes da pesquisa, o foco esteve na autorrealização e não na compreensão do contexto das políticas públicas em que se insere a formação de professores.

Desse modo, conforme podemos observar ao longo das falas dos professores apresentadas nesta pesquisa, o PROINFANTIL teve um papel fundamental na vida de todos os que dele participaram. A partir dele os professores puderam construir os alicerces de sua prática docente (aqui nos referimos àqueles que nunca tinham atuado como professores) e/ou ressignificá-la (aqui tratamos daqueles que já eram professores em exercício, os considerados leigos), aliando elementos teóricos ao fazer docente e assim se constituindo como professor profissional e não mais leigo.

Por entendermos que as falas dos professores participantes da pesquisa são extremamente significativas e que dificilmente conseguiríamos retratá-las de modo fidedigno, optamos por apresentar a fala de todos eles no que tange ao significado do PROINFANTIL no âmbito pessoal e profissional de suas vidas.

Professora Vitória: Foi através desse curso que eu consegui (hoje eu estou fazendo o segundo período da faculdade) meu emprego, minha vida familiar, meu conhecimento. Porque antes eu era muito explosiva, qualquer coisa eu explodia, eu me irritava, eu não media o que ia dizer para as pessoas. Hoje não, hoje eu fico me olhando. Eu comecei como professora, hoje eu me considero como educadora. Antes de ter o PROINFANTIL, eu me sentia até um pouco carrasca, eu não tinha essa paciência, esse amor que eu tenho hoje. Eu fico triste quando eu vejo alguém falando alguma coisa para uma criança. Ele me deu meu espaço, tudo, tudo hoje. As minhas conquistas que eu tenho eu agradeço ao Programa.

Professora Mariana: PROINFANTIL para mim foi, como eu posso dizer, abriu portas e novos horizontes e foi um sonho realizado. Hoje eu sou professora graças ao programa. O programa me deu essa oportunidade, abriu portas para mim para um trabalho. Como mãe eu melhorei e também minha vida como filha. Melhorei através do PROINFANTIL eu pude ser uma nova pessoa, pude ver novas coisas. Antes eu acreditava que eu podia ser o centro, hoje eu compreendo mais as pessoas, converso melhor, procuro compreender meu filho, compreender meus alunos, ser uma professora amiga, amiga acima de tudo. [...] foram conteúdos maravilhosos que a gente aprendeu no PROINFANTIL. Foi tudo de bom (sic). Só tenho a agradecer ao programa.

Professora Dolores: Eu mudei totalmente, muitas coisas que eu aprendi eu não sabia. Aí no decorrer do curso eu fui aprendendo e mudando meu jeito. Até o jeito de se (sic) expressar porque eu tinha uma vergonha de falar em público para as pessoas e hoje em dia não, pode chamar. Quando me chamavam para falar alguma coisa no curso, deus me livre, eu me tremia todinha, agora não, agora passou. Eu já falo, me desenvolvi totalmente. Aprendi a ser professora, a respeitar as crianças, a saber o papel que tem um professor na vida de cada uma dessas crianças que estão aqui na minha sala de aula.

Professora Sheila: O PROINFANTIL significou uma oportunidade. Significou para mim uma oportunidade em que eu pude crescer e conhecer mais, porque eu era leiga, aprender mais a trabalhar com criança, aprender mais não, aprender a trabalhar com criança que eu não sabia. Então o PROINFANTIL ele foi isso na minha vida.

Professor Eduardo: [...] se tornou assim, no profissional, para mim tudo. Ajudou a eu ter uma nova visão de como se trabalhar principalmente com a educação infantil, modos, metodologias de envolver a criança transmitindo para elas através, principalmente do lúdico uma aprendizagem mais prazerosa. Eu me sensibilizei com algumas questões. Muitas vezes eu olhava uma criança fazendo uma determinada coisa e ignorava, mas hoje não. Para mim uma criança brincando quer dizer que ela está adquirindo conhecimento. Aprendi que é preciso a gente impedir a criança de fazer em alguns atos, mas em alguns momentos a gente precisa incentivar para que ela possa descobrir realmente o que ela está procurando, o que ela anseia adquirir naquele momento. Se ela quer saber o que é determinado objeto, como se deve fazer pra ela estar descobrindo determinadas coisas. Então eu posso dizer que o PROINFANTIL me fez professor de fato, eu antes era professor às cegas, ia fazendo tudo sem planejar, sem saber nem onde eu queria chegar. Só era ocupar o tempo dos meninos. Agora eu sou outro professor e mesmo sendo homem sou muito respeitado na minha comunidade. Graças ao PROINFANTIL.

A partir da análise das falas dos professores, não podemos deixar de apontar o grande impacto que o Programa gerou na vida dos professores que participaram do Programa. Apesar de alguns percalços, no que tange à implementação do Programa no município, o resultado foi a formação de professores que se consideram preparados a atuar na educação infantil e a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no município.

Apesar da fala dos professores evidenciar que estes se consideram preparados para atuar como docentes a partir da formação recebida no PROINFANTIL, não podemos deixar de destacar que, os inúmeros entraves ocorridos no decorrer do desenvolvimento do Programa, tais como: dificuldades na compreensão do material em virtude de boa parte dos professores não ter nenhuma experiência na docência, o tempo reduzido destinadas às atividades presenciais com os professores formadores, o despreparo de alguns tutores no esclarecimento de dúvidas dos cursistas quanto a alguns temas tratados nos módulos, as dificuldades de execução e acompanhamento das práticas pedagógicas oriunda do fato de alguns cursistas não serem titulares das salas de referência, leva-nos a questionar a real qualidade desse modelo de formação. Pois, entendemos ser muito complexo o processo de uma formação docente que esteja ligada a construção de uma identidade profissional e com objetivos tão amplos como os elencados pelas Diretrizes do Programa.

Nossa percepção se ancora no fato de compreender a formação docente como algo processual e que deve ir além da esfera pessoal do indivíduo que a vivencia, mas que necessita, sobretudo, de uma estrutura política e econômica que favoreça a valorização do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma pesquisa sobre formação de professores no contexto do Programa PROINFANTIL exigiu aceitar o desafio de retornar a Manaquiri-AM em busca daqueles professores que vivenciaram o Programa e a partir dele se constituíram professores. Retornar ao *lócus* da pesquisa implicou grande preparação que foi desde a organização dos instrumentos de coleta de dados ao pensar sobre a postura a ser adotada frente aos participantes da pesquisa. Muito refletimos sobre as questões que atuaram como ponto de partida da pesquisa de modo que, ao estar no *lócus*, pudéssemos buscar as respostas para as perguntas que tínhamos.

Nossa pesquisa se propôs a analisar a repercussão do PROINFANTIL na formação e prática de professores à luz da percepção de docentes do município de Manaquiri-AM. De início foi imprescindível traçarmos um perfil dos professores em exercício na Educação Infantil do Amazonas, tomando como base os Censos da Educação (2005-2012). No que diz respeito ao objetivo traçado com vistas a construir um perfil dos professores que atuam na educação infantil no Brasil, na Região Norte e no Amazonas nos deparamos com alguns obstáculos, tendo em vista as diferentes metodologias de coleta e apresentação dos dados. Foi necessário um constante ir e vir para que pudéssemos construir categorias que respondessem nossas questões de pesquisa.

Os dados nos mostraram que o local de atuação dos professores da educação infantil é, marcadamente, a esfera municipal. Quanto ao gênero ainda é forte a presença feminina, mesmo que no Amazonas tenhamos notado uma presença masculina maior que a sinalizada nos índices que retratam os dados do Brasil e da região norte. No âmbito da faixa etária, os professores, que atuam na educação infantil estão, em sua maioria, nas faixas etárias entre 33 a 40 anos e 41 a 50 anos, denotando assim que o ingresso de jovens até 24 anos tem caído nos últimos anos. Quanto à escolaridade desses professores nossa pesquisa apresenta resultados significativos, pois observamos uma diminuição no número de professores considerados

leigos (que atuam tendo apenas o ensino fundamental ou ensino médio sem habilitação para o magistério) aliada ao crescimento do número de professores com formação superior. Construir esse perfil dos professores que atuam na educação infantil foi importante para que pudéssemos nos apropriar das necessidades desse grupo de professores, sobretudo, quanto à escolaridade e assim perceber a real relevância de Programas como o PROINFANTIL.

Outro objetivo recaiu sobre a análise das Diretrizes do Programa. Propusemo-nos a fazê-la tentando articular o que o documento declara com as principais ideias produzidas pelos teóricos acerca da formação de professores. Nosso estudo nos conduziu a compreensão de que o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil foi concebido para ser um curso, em nível médio, na modalidade Normal, que proporcionasse aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuavam como docentes nas instituições de educação infantil, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional. Verificamos, ao longo da análise de suas diretrizes, um movimento forte na tentativa de proporcionar aos professores cursistas os conhecimentos considerados relevantes ao exercício da docência na educação infantil. Nesse bojo, não podemos deixar de demonstrar a preocupação do documento em oferecer subsídios aos professores no trato com a comunidade escolar, entre outros aspectos muito debatidos no meio acadêmico com fundamentais ao fazer docente.

Mais do que empreender um estudo acerca do que traz o texto da Diretriz do Programa buscamos compreender e mergulhar nos caminhos da sua implementação na realidade amazônica. Dispusemo-nos a ver como o Programa se realizou num contexto específico, que é a realidade de Manaquiri-AM. Para nós foi por meio desse movimento que o Programa ganhou contornos mais nítidos, do ponto de vista da operacionalização. Detectamos que essa operacionalização não foi tranqüila. Houve impasses no ato da implementação e ainda entraves no decorrer do curso que repercutiram na organização e ainda da formação dos professores. Verificamos que muitas das articulações previstas nas Diretrizes não funcionaram, no contexto amazônico.

Os dados resultantes da análise do Programa foram cotejados com as informações sobre a sua implantação e o seu desenvolvimento no contexto de Manaquiri-AM. Para tanto, nos apoiamos nos Relatórios (2009-2010) e no depoimento dos professores que participaram deste estudo. A análise dos relatórios possibilitou-nos perceber que muitas foram as dificuldades de implementação do Programa, concebido para ser aplicado em todo o país, na realidade amazônica. Ficou evidente os problemas acarretados pelo não cumprimento do

Acordo de Participação por parte do Ente Municipal e pelas necessidades de ajustes na estrutura do Programa (encontros que foram idealizados para serem quinzenais e assim ampliar o contato dos professores formadores com os cursistas, no Amazonas tiveram que ser mensais em virtude das longas distâncias entre os municípios e a sede a AGF e EEG).

O programa buscou romper, do ponto de vista do que está declarado nos documentos, com a tradição de formação onde o professor atua como mero receptor de técnicas a serem aplicadas de modo estanque. Sua estrutura levou em conta alguns dos avanços oriundos dos crescentes debates acerca da formação de professores, principalmente no que diz respeito à reflexão acerca das práticas e a perspectiva de um professor pesquisador de modo a ressignificar seu fazer com base nas teorias devidamente apropriadas e contextualizadas. Esse conjunto de propostas tornou o processo de formação algo desafiador aos participantes.

Nossa preocupação no decorrer do trabalho foi a de buscar na fala dos professores participantes as repercussões do PROINFANTIL na formação e prática. Todo esse percurso foi relevante ao desenvolvimento da pesquisa por entendermos que o conjunto de informações levantadas nos ajudou a construir um olhar mais ampliado sobre como o PROINFANTIL acontece em Manaquiri-AM e quais as repercussões que ele alcança na formação e prática dos professores deste lugar.

A pesquisa nos encaminhou para a compreensão da grande relevância do componente pessoal na formação do professor. Em todas as falas, ficou evidenciado que o processo de formação teve impactos diferentes de acordo com a condição pessoal de cada um dos participantes. Para aqueles que aguardavam há tempos essa oportunidade, ela chegou e foi logo vista como o caminho na busca pelo reconhecimento profissional. Para aqueles que, por sua vez, adentraram no Programa sem nunca terem atuado como professores e, em alguns casos, sem livre escolha, a formação teve outros significados.

Notamos no decorrer da pesquisa que muitas foram as dificuldades vividas pelos professores que participaram do Programa. Suas Diretrizes traziam um modo diferenciado, daquele que tradicionalmente acompanhamos ao longo da história da educação, de promover a formação de professores. Com uma estrutura que previa ou, ao menos estimulava um processo formativo em que os professores fossem protagonistas, provocou estranhamento, sobretudo, quando os professores se viram diante a necessidade de serem produtores de seu próprio saber. Instrumentos de avaliação como Memorial (escrita livre do Professor Cursista acerca de suas vivências ao longo do curso); Registro de Atividades (reflexão sobre uma atividade interessante desenvolvida com as crianças que deveria conter: planejamento, relato e avaliação de atividade); Projeto de estudo: atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica a

respeito de algum aspecto (social, histórico, cultural, ecológico, etc.) de sua realidade local; colocaram os professores diante da necessidade de uma produção escrita reflexiva, algo novo a eles.

Realizar a análise acerca da proposta do Programa PROINFANTIL compreendeu a realização de um estudo que só ganhou sentido quando suas diretrizes foram analisadas levando em conta sua implementação e seu impacto na vida de cinco professores do município de Manaquiri-AM. Foi assim que, paulatinamente, nos debruçamos sobre seu texto no intuito de perceber seus avanços e recuos na promoção da formação de professores.

Consideramos que a formação de professores deve proporcionar o estímulo necessário para o desenvolvimento profissional, com vistas ao desenvolvimento de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Não se pode perder de vista que ser docente é um esforço pessoal, um fazer profissional que objetiva a construção de uma identidade. Significa entender que a educação e as necessidades daqueles nela envolvidos precisam ser respeitadas, pois a educação exige ação contextualizada e acima de qualquer ponto, politizada.

A formação de professores vem sendo analisada por muitos teóricos e a ela é atribuída a possibilidade de transformação da estrutura educacional e conseqüentemente da melhoria da qualidade do ensino nos países em desenvolvimento. Isto porque a maioria dos países que cresceram em tecnologia, infraestrutura e qualidade de vida têm, no passado, uma história de altos investimentos na educação, principalmente na formação de seus professores. Desse modo, é possível vislumbrar que a qualidade do ensino em uma nação está estreitamente ligada aos investimentos nesse segmento. É importante reiterar esta análise político-econômica de modo que se possa superar a visão ingênua, que em alguns momentos, toma conta dos discursos quando se fala em educação.

Não se pode negar a repercussão do Programa. Por outro lado, se tomarmos as informações relacionadas ao número de professores que desistiram ao longo do curso (34,8%) e se pensarmos que, daqueles vinte e oito professores que se formaram, apenas cinco (17,8%) estão em exercício da docência na educação infantil não se pode negar que essa repercussão ficou mais na esfera subjetiva. O objetivo que era formar quadro para educação infantil no município de Manaquiri-AM não se concretizou. O contexto político, econômico, entre outros aspectos talvez não tenha dado as condições necessárias para que as pessoas que se candidataram, permanecessem na docência e para aqueles que concluíram se mantivessem na cidade e trabalhando na educação no município.

Logo, o programa não pode ser analisado, como expressão de uma política voltada à formação de professores, tomando como base apenas o documento, mas, além disso, é preciso

ver como esses programas de fato se desenvolvem. Nessa análise a pesquisa demonstrou que programas como o PROINFANTIL devem estar muito mais articulados com o local onde serão implementados.

É importante ressaltar que nosso estudo não se propôs a esgotar a discussão acerca da implementação do Programa no município de Manaquiri-AM, mas de contribuir para o debate acerca da formação de professores na realidade amazônica. Verificamos que a região norte e, mais especificamente o estado do Amazonas, por suas características peculiares, exige daqueles que idealizam tais Programas a percepção de que tais características precisam e devem ser levadas em conta no momento da concepção de suas propostas. A pesquisa apresenta possibilidade de diálogos com outros estudos que tenham o mesmo objetivo, o de analisar como Programas de formação se desenvolvem em contextos específicos, a exemplo do contexto amazônico.

Não podemos deixar de falar sobre as implicações da pesquisa na nossa formação acadêmica e pessoal. O processo de pesquisa promoveu transformações na postura de pesquisadora desencadeadas pelo exercício dialético entre teoria e prática da pesquisa. A pesquisa, à medida que foi se construindo e se transformando, gerou também transformações em nossa postura enquanto pesquisadora, pois a discussão sobre o tema esteve imbricada aos processos subjetivos que vivenciamos durante a pesquisa. Posicionar-me enquanto pesquisadora significou me dispor a compreender os contextos em que estiveram inseridos os participantes da pesquisa e buscar nessas compreensões as respostas para as questões da pesquisa. A cada leitura, a cada orientação foram se delineando os percursos do processo de pesquisa e assim fomos amadurecendo academicamente.

O significado da pesquisa foi além do âmbito estritamente técnico-acadêmico, alcançou, sobretudo, nuances da nossa subjetividade nos ajudando a perceber e compreender os processos de formação além da aquisição de técnicas. Possibilitou-nos perceber os significados atribuídos ao processo de formação docente e como esses processos podem deixar marcas na vida daqueles que os vivenciam.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA FORMADORA DO AMAZONAS. **Relatório técnico do PROINFANTIL Grupo II. Módulo I.** 2008. 9 f. Relatório

_____. **Relatório técnico do PROINFANTIL Grupo II. Módulo II.** 2009. 6f. Relatório.

_____. **Relatório técnico do PROINFANTIL Grupo II. Módulo III.** 2009. 8f. Relatório.

_____. **Relatório técnico do PROINFANTIL Grupo II. Módulo IV.** 2010. 6f. Relatório.

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores.** Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

APPLE, Michel. Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa de história e ideologia. In: **Cadernos de pesquisa.** São Paulo: FCCH, n. 64, 1988.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARRETO, A. M. R. F. **A Geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas (com anexos).** Brasília: Divisão de Editoração e Divulgação, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. 1988.

_____. **Guia geral do programa de gestão de aprendizagem escolar (GESTAR).** Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2003.

_____. **Guia geral do programa gestão da aprendizagem escolar (Gestar II).** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Guia geral do programa Pro-Letramento.** Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2012.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. **Portaria interministerial n. 17,** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

_____. **Orientações gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios.** Ministério da Educação. Versão revisada e ampliada. Brasília, DF, nov. 2009.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Livro do tutor.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. PROINFANTIL.

_____. **Plano nacional de educação Lei nº. 10.172/01.** MEC/Brasília. 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 2, de 19 de abril de 1999:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF, 1999.

_____. **Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). MEC/Brasília. 2007.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 03 de 11 de março de 2003.** Responde consulta sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. MEC/Brasília. 2003.

_____. **Lei n. 12.014, de dezembro de 2009.** Altera o artigo 61 da Lei no 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-12014.html>. Acesso em 12 março 2013.

_____. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer n. 7/2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Diário Oficial da União. DOU. 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009. Acesso em 13 março 2013.

_____. **Censo da educação.** MEC/Brasília. 2002

_____. **Censo da educação.** MEC/Brasília. 2005.

_____. **Censo da educação.** MEC/Brasília. 2007.

_____. **Censo da educação.** MEC/Brasília. 2009.

_____. **Censo da Educação.** MEC/Brasília. 2012.

_____. **Resolução CEB nº 03/99:** institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. MEC/Brasília. 1999.

_____. **Referenciais nacionais para formação de professores do ensino fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental. MEC/Brasília. 1999.

_____. **Diretrizes gerais - PROINFANTIL.** MEC/Brasília. 2005.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.** MEC/ Brasília. 2010.

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **Proinfantil:** ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, Mato Grosso. 2012.

CARR, W. **For education:** Towards Critical Educational Inquiry. Buckingham, Open University Press, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CEB Nº 04/2010. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer n. 7/2010. Define **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.** Homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

CONTRERAS, Domingo José. **La autonomia del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

DELORS, Jacques et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Antunes. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência.** São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Educação pelo avesso:** assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

EFFTING, Maria Aparecida de Oliveira. **Material didático impresso em EaD: ferramenta que se estabelece.** X Coloóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur. 2010. Fonte: www.inpeau.ufsc.br. Acesso em 07 de julho de 2013 às 11h36min.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia: um vínculo ressignificado.** Salvador: Helvécia, 2005.

FARIA FILHO, Luciano M. de; LOPES, Eliane M. T.; JINZENJI, Mônica Y.; SÁ, Carolina M. de; NASCIMENTO, Cecília V. do; MACEDO, Elenice F. P.; ROSA, Walquíria M. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: Ana Maria Casasanta Peixoto; Mauro Passos. (Org.). **A escola e seus atores: Educação e profissão docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 53-87.

FERREIRA, Rodolfo. **As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil.** GT: Estado e Política Educacional/ n.05. FAPERJ. Rio de Janeiro. s/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br> > (Acesso em 10.6.2013 às 11h25).

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FRABBONI, Franco. A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre. Artmed, 1998.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. IN: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 2. ed.: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. C. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto.** São Paulo: Cortez, 2002.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.

GROSSI, Esther Pillar (org.). **Por que ainda há quem não aprende?** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

HEIDEGGER, M. **O ser e o tempo.** Petrópolis: Vozes, 1999.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2003

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KULLOK, Maria Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade.** Maceió: EDUFAL, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

MAZZOTTI, Tarso B. **Estatuto de cientificidade da pedagogia.** Caxambu, 1994.

MENEGOLLA, M. E SANT'ANNA, I. L. **Por que planejar? como planejar?** Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teorias, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p. 118.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____. Diz-me como ensina e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZEND, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, I. **Docentes que não possuem diplomas de ensino superior ocupam mais cargos nas salas de aula de escolas particulares e públicas.** Disponível em: <www.apoespalternativa-litsul.pro.br>. Acesso em: 12.03.2013 às 19h05min.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAPI, S. O. G. **Professores:** formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razões pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda J. (org.). **Formação continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes. **Gestão pedagógica:** desafios e impasses. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília/DF 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. A Implementação de Políticas do Banco Mundial para Formação Docente. **Cadernos de pesquisa**, n.111, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000. (p.173-182).

SAVIANI, D.; GOERGEN, P. L. **Formação de professores:** a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2. ed. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?** 201. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PROINFANTIL, **Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil: guia geral**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. **Relatório do PROINFANTIL: janeiro de 2008 a junho de 2010**. Belém: PROINFANTIL, 2011.

RANGHETTI, Diva Spezia. **Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos jesuítas às Diretrizes da Pedagogia**. Revista @mbienteeducação. Volume 1. nº. 1. Jan/Jul. São Paulo, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Profissão professor**. Porto Editora, 1995.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro. Zahar Ed. 1979.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr, nº. 13, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995.

VALADARES, Juarez Melgaço. O Professor Diante do Espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA S.M. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas, Papyrus, 1992.

_____. **Docentes universitários aposentados: ativos ou inativos?** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VIANNA, Claudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: “A FORMAÇÃO DOCENTE VIA PROINFANTIL: COM A PALAVRA OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MANAQUIRI-AM”.

Pesquisadora: Tatiana da Silva Almeida⁴³

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa

**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**

Sou Tatiana da Silva Almeida, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a formação docente desenvolvida através do Programa PROINFANTIL. Esta pesquisa conta com a orientação do Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa e busca analisar a repercussão deste Programa na formação e prática de professores à luz da percepção de docentes do município de Manaquiri-AM.

A realização desta pesquisa se justifica em função do pouco conhecimento que temos sobre este tema em nossa região e pelas possibilidades que o conhecimento por ela gerado pode trazer para o campo da formação de professores na região amazônica.

Para alcançar os objetivos desta investigação será necessário ouvir professores(as) que foram cursistas do PROINFANTIL e que, atualmente, estejam atuando na educação infantil, no município de Manaquiri. Considerando este critério de seleção você foi escolhido(a) para participar, voluntariamente, como um(a) de nossos(as) informantes.

Ressaltamos que sua participação nesta pesquisa deve ser completamente voluntária. Outrossim, informamos que senhor (a) poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, mesmo que tenha concordado no início. Solicitamos que nos ajude a aprender mais sobre o tema formação de professores.

Durante a entrevista, a entrevistadora sentará com o senhor (a) em um lugar tranquilo, que pode ser fora da escola ou na sua residência se preferir. A mesma será gravada, pois como trata-se de uma entrevista semiestruturada a conversa é um diálogo mais aberto, onde o entrevistado pode se expressar de forma mais a vontade. Posteriormente, farei a transcrição e a análise das informações coletadas.

As gravações serão devidamente arquivadas e terão o tratamento adequado como todo material da pesquisa segundo a legislação vigente. A participação nesta pesquisa não traz

⁴³ Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 - Coroado Campus Universitário – FACED E-mail: tsdalmeida@gmail.com. 8137-5316 /3663-5868.

complicações legais, e não oferece riscos à dignidade humana. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem criteriosamente, aos procedimentos da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Fica assegurado que o participante poderá cancelar a entrevista, mesmo já tendo iniciado.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as entrevistas serão identificadas com um código e não com seu nome. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados em seu estado bruto.

Essa pesquisa tem como objetivo trazer a você, participante da pesquisa, bem como aos demais leitores, uma maior compreensão sobre a importância da formação para o exercício da docência, levando em conta não só o postulado nos manuais, mas a sua voz e sua percepção. Esperamos que sua participação nos ajude a descobrir mais sobre a formação de professores partindo do pressuposto de só quem passa pelo processo de formação pode dizer com propriedade as necessidades acerca dessa prática. O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Sendo assim, torna-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados eu, _____
de forma livre e esclarecida manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Local e data: _____, _____ de _____ .

Assinatura do participante

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Correa

Tatiana da Silva Almeida

APÊNDICE 2 - Roteiro de Questões para Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS –UFAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sou Tatiana da Silva Almeida, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a formação docente desenvolvida através do Programa PROINFANTIL. Esta pesquisa conta com a orientação do Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa e busca analisar a repercussão deste Programa na formação e prática de professores à luz da percepção de docentes do município de Manaquiri-AM.

A realização desta pesquisa se justifica em função do pouco conhecimento que temos sobre este tema em nossa região e pelas possibilidades que o conhecimento por ela gerado pode trazer para o campo da formação de professores na região amazônica.

Para alcançar os objetivos desta investigação será necessário ouvir professores(as) que foram cursistas do PROINFANTIL e que, atualmente, estejam atuando na educação infantil, no município de Manaquiri. Considerando este critério de seleção você foi escolhido(a) para participar, voluntariamente, como um(a) de nossos(as) informantes.

O conjunto de questões que apresentamos a seguir servirá como roteiro para realização da entrevista que realizaremos com você. Como considero muito importante tudo o que será dito na nossa conversa, gostaria de gravá-la, com a sua permissão e assumindo o compromisso de utilizar as informações de acordo com as condições explicitadas no **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**.

Desde já agradeço a sua cooperação com o desenvolvimento deste estudo.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:.....

Estado civil:.....

Localidade onde reside (rural ou urbana):

Eixo 1: Ingresso na profissão

1. Quando você começou a trabalhar como professor(a)? Quando você começou a trabalhar como professor(a) de **Educação Infantil**?
2. Por que escolheu ser professor(a)? Como você se tornou professor(a)?
3. Qual era a sua formação/escolaridade quando começou a trabalhar como professor(a)?
4. Como foi o início da carreira? Quais as dificuldades e os desafios enfrentados?
5. O que fez para enfrentar estas dificuldades?
6. Como foi trabalhar como professor sem ter tido uma formação profissional específica para esta atividade? Como foi trabalhar sendo nomeado/reconhecido como “professor leigo”?
7. Quais os conhecimentos que você considera como indispensáveis para o professor de Educação Infantil?

Eixo 2: O professor e o PROINFANTIL

1. Período em que participou do Programa PROINFANTIL (ano de início e ano de término do curso)
2. Como ocorreu seu ingresso no PROINFANTIL?
3. Como ficou sabendo sobre o PROINFANTIL?
4. Como ocorreu a sua inscrição?
5. O que determinou a sua participação no Programa? (decisão pessoal?, exigência institucional?)
6. Quais eram suas principais dúvidas e receios em relação ao Programa?
7. Quais eram suas principais expectativas em relação ao Programa? Na sua opinião elas foram atendidas?
8. Quais as dificuldades que você enfrentou para participar do Programa? O que fez para enfrentá-las/superá-las? Como elas foram enfrentadas?
9. Você em algum momento pensou em abandonar o curso? Se sim, qual foi esse momento? O que fez você mudar de ideia? O que determinou a continuidade no curso?

10. Durante o curso você foi percebendo alguma mudança no seu modo de trabalhar em sala de aula? Se sim, qual/quais foi/foram essa(as) mudança(s)?
11. Como você vê a formação recebida no PROINFANTIL? O que você pensa sobre a formação recebida no PROINFANTIL?
12. Quais as mudanças pessoais e profissionais percebidas a partir do curso?
13. O que mudou em sua prática docente a partir da sua participação no curso? O que mudou no seu jeito de ensinar?
14. Até que ponto o PROINFANTIL ajudou você a desenvolver os conhecimentos que você considerou como indispensáveis para o professor de Educação Infantil?
15. Você se sentiu mais valorizado pela sua comunidade por ter concluído o curso?

Eixo 3: O professor e o seu trabalho

1. Unidade Escolar em que atua:.....
2. Quais as principais dificuldades que você enfrenta como professor de uma turma de Educação Infantil?
3. Em que medida a formação recebida no PROINFANTIL lhe auxilia no enfrentamento destas dificuldades?
4. Qual o significado do PROINFANTIL na sua vida pessoal e profissional? Quais os impactos pessoais e profissionais que o PROINFANTIL a gerou na sua vida?

APÊNDICE 3 - Transcrição das Entrevistas

ENTREVISTA 1: Professora Vitória

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Professora: Vitória (nome fictício)

Idade: 39 anos

Estado civil: casada

Localidade onde reside (rural ou urbana): zona urbana

Eixo: Ingresso na Profissão

1. Pesquisadora: Como você começou a trabalhar como professora?

Entrevistada:

A primeira coisa que eu quero dizer professora é que esse Programa trouxe vida nova pra gente aqui. Nós sentimos muito medo quando soubemos que sem esse curso a gente ia sair da sala de aula podendo ser obrigado a voltar pra roça, ninguém entendeu da onde veio essa ordem, nessa época ninguém conhecia as leis direito. Mas depois, a gente foi começando a entender. E foi muito valido ter feito o curso não só pelo emprego mas pelo que a gente aprendeu.

Eu vim pra cá pra trabalhar como serviços gerais, mas o meu objetivo era entrar no quadro de funcionários, eu sabia que eu se conseguisse chegar pelo menos no quadro de funcionários eu ia conseguir chegar no meu objetivo e sonho, porque assim, a minha família já veio toda de professor. Meu pai é professor, minha mãe é professora, eu comecei em 2005 como serviços gerais, trabalhei 3 meses, fui pra secretaria da escola e trabalhei mais 3 meses ai fui transferida pro Anselmo e trabalhei mais 3 meses como secretaria. Fiquei 3 meses na sala de aula substituindo uma professora, mas queriam me tirar todo tempo, os pais não me aceitavam, eles diziam que eu era serviço gerais e agora estava na sala de aula, mas como não tinha outra eu fui ficando. Aí foi quando veio o PROINFANTIL. O PROINFANTIL, só podia entrar quem tivesse trabalhando em sala de aula e que não tivesse formação. E eu já tinha o ensino médio (acadêmico), não estava em sala de aula que fosse minha de verdade. No papel eu era da secretaria. Não tinha como me encaixar no PROINFANTIL. Mais ai eu fui procurar o Professor Ricarth, fui na Secretaria, ai colocaram o meu nome. Como o programa tinha as normas, tinha que ter professor em sala de aula e eu não estava em sala de aula eu saia, me tiravam da sala de aula. Ai eu ia lá mexia com alguém e me botavam de volta. Então eu passei uns 15 dias, no inicio do Programa, assim. Eles me tiravam, eu ia atrás e me botavam de volta. Eu me lembro que o Nagib (professor formador) disse: Professora, a senhora não pode ficar mais. O Ricarth (coordenador do Programa no Município) também disse: Professora a senhora não pode mais assistir aula. Mas aí eles conseguiram ver que eu não ia desistir e me encaixaram no Programa. O dia que eles me deram a certeza que eu ia ficar foi a melhor noticia pra mim. Ai no outro ano eu já assumi uma sala de aula.

Ai foi tudo uma surpresa pra mim. Quando eu peguei a sala de aula a primeira vez confesso que fiquei com vontade correr de volta. Mas assim, eu fui me identificando com cada criança, fui pesquisando a vida de cada uma pra eu poder entender na sala de aula, procurando entender cada criança. Porque assim, tem criança agressiva. Fui buscando na casa de cada um. Na verdade, no primeiro ano eu fui trabalhando como uma pesquisa, pra mim poder entender cada criança. Conforme eu ia fazendo o PROINFANTIL eu tendo varias ideias, ia criando dinâmicas, oficinas. Eu trabalhava muito oficinas com eles, planejando. Eu me lembro que o primeiro planejamento que eu fiz no PROINFANTIL eu chorei, chorei,

chorei. Porque eu não conseguia alcançar o objetivo que a professora Rosa (professora formadora) queria e ela dizia: professora a senhora.... E eu dizia: mas eu vou conseguir professora. E hoje em dia a coisa mais fácil pra mim é fazer um planejamento. Graças ao PROINFANTIL, eu consegui repassar pra outros professores. Ai eu já consegui passar pra outros professores que tinham formação, mas que não conheciam o PROINFANTIL. E fui conquistando o meu espaço dentro da sala. Eu consegui uma cadeira, depois assumir outra, porque os pais vinham pedir: eu quero com a professora tal. Então eu fui conquistando tanto a comunidade com o meu trabalho e passando, o que eu aprendia lá eu jogava em sala de aula. E trabalhei... estou com dois anos na direção, trabalhei esses tempos todinho na sala, tenho vontade de ter minha sala de aula. Porque tem coisa que eu passo pra alguém, que eu quero fazer na sala de aula e não tem o mesmo resultado.

2. Pesquisadora: Qual foi sua maior dificuldade?

Entrevistada:

A maior dificuldade foi quando os pais vieram deixar as crianças na escola. No primeiro dia de aula, quando deram de cara comigo na sala todo mundo queria voltar porque a fama né...como dizem. Ninguém me conhecia, falavam eu não quero com essa professora. Essa professora era serviço gerais agora ela tá na sala de aula! Então eu tive que ir conquistando. A minha maior dificuldade foi essa. Teve muito troca de aluna, porque os pais trocavam mesmo. E pra direção da escola não ter aquela perda, eles trocavam mesmo. Aquilo me doía muito por eu saber que eu tinha competência pra fazer o trabalho, pra ensinar. E a dificuldade pra mim era muito. Ai eu ficava pensando: desafio pra mim aí que eu gosto, das coisas difíceis. Então eu ia buscar mesmo, eu fui conquistando. Eu fazia reunião na sala falando que eu estava estudando, eu não estava parada, eu estava me formando. Eu começava passar o que o programa me passava, as metas que a gente tinha que alcançar, os conteúdos. E eu fui conquistando cada pai. No final do ano eu terminei – eu comecei a turma com 25 e terminei com 33 alunos. Então quando chegou o final do ano que eu estava com 33 alunos, tanto pra gestão escolar, quanto pra mim aquilo foi um avanço, era meu primeiro ano.

3. Pesquisadora: Quais são os conhecimentos fundamentais ao professor de educação infantil?

Entrevistada:

Pra mim como professora da educação infantil, e que eu acho que todos os professores tem que ter, primeiro você tem que amar o que você faz, gostar daquilo que você faz. Eu sempre digo assim: quando tu faz uma coisa com amor, tu busca conhecimento e paciência. Nós encontra criança de todo jeito: quietinha, criança explosiva, tem aquelas que conversam e tem aquelas que [...]. Então principalmente você precisa saber se organizar. Como que eu digo se organizar, por exemplo, eu tenho três alunos: um é quietinho, o outro quase não fala, outro não sabe pegar no lápis então eu vou ter que fazer o meu planejamento baseado pra aquelas três crianças. Um só planejamento, mas voltado pra aquela turma toda com todas as dificuldades que eu vou encontrar. E é amor.

Eixo: O Professor e o PROINFANTIL

3.1 Como você ficou sabendo do Programa?

Eu tinha uma amiga, a Ivany, e ela me ligou. Que eu sempre falava pra ela né que o meu maior sonho era de trabalhar com criança. Que eu gostava, me identificava com elas, ate por eu ser um pouco meia moleca. Então eu achava muito bacana aquela parte ali. Ai quando

ela me ligou dizendo que ela tinha se inscrito no Programa ai eu corri atrás. Até a menina disse: porque que ela não deu a vaga dela pra ti? Teve momentos assim mesmo que eu dizia: não, mas eu não posso desistir, que se eu desistir eu too desistindo de um sonho. Eu sempre digo: é melhor você tá preparado pra um oportunidade e não ter, do que você ter a oportunidade e não tá preparado pra ela. Então eu corri mesmo e foi através dessa amiga eu que soube.

3.2 Quais eram suas principais dúvidas e receios quanto ao Programa?

Era só de eu não conseguir na hora da prova. Porque todo mundo que chegava pra mim dizia: tu não vai conseguir porque as prova são difícil, são 50 questões. Acho ate que era pra me colocar aquele medo. Eu dizia será que eu vou conseguir? Mas eu dizia que eu já tinha passado por coisas mais difíceis. Quando eu tive a primeira aula eu vi que era só questão de estudar mesmo. O maior medo também foi, como eu te disse, quando a professora me pediu um planejamento. Eu rasguei um caderno quase todo porque eu fazia um planejamento e olhava e dizia: eu não gostava. E eu não queria chegar com o meu pai e dizer assim: me ajude a fazer um planejamento. Não era orgulho, eu queria era conseguir fazer sozinha e quando eu conseguisse ai sim eu ia levar pra alguém ver se estava legal. E quando eu cheguei lá com a professora Nilza (tutora) e ela disse: foi tu que fez? E eu disse foi. Ai ela disse: de 0 a 10 eu vou te dar 8. Então aquilo ali já foi minha primeira conquista.

3.3 Quais eram suas principais expectativas em relação ao Programa?

Era porque diziam assim pra mim. Não tem mais magistério. Quando eu fui embora lá do Limão (comunidade) pra estudar em Manaus eu fui atrás do magistério. Só que quando eu cheguei lá não tinha mais. Eu fui obrigada a aceitar o acadêmico, não porque eu quisesse, mas porque eu tinha que terminar o médio e eu não ia parar né. Mas assim eu fui atrás e não conseguir. Então quando me disseram que era o magistério, eu disse: eu estou com a faca e o queijo na mão, só esta faltando eu achar alguém pra me deixar cortar.

3.4 As expectativas foram atendidas?

Foram até mais do que eu esperava. Porque eu achava assim, por ser um programa a distância ia ter muita facilidade, entendeu. Por ser a distância, a gente não ia tá direto na sala de aula. Eu achava assim que os professores iam dar uma colher de chá, mas não. Eu gostei de tudo porque as meninas tutoras cobravam muito e as vezes a gente dizia: ah! Mas não tem necessidade disso, mas eu dizia assim, eu chegava com meu memorial pronto, e uma vez o Nagib disse assim: professora... não precisa a senhora escrever tanto, porque a senhora todo memorial a senhora já conseguiu. Porque sempre quando alguém dizia pra mim, Silvia isso aqui não esta bom, precisa dar uma melhorada, eu não ficava chateada. Eu acho que as conquista minha, eu creio que seja porque eu escuto as pessoas, eu paro pra ouvir a opinião, a critica construtiva, aquela que você chega e diz: tu precisa melhorar. Eu acho que essa pessoa esta te ajudando. Eu acho que pessoa pegar o papel e dizer tá perfeito e te entregar e mesmo a pessoa sabendo que não esta perfeito e tu sabe que não esta. No programa eu aprendi muito com cada um tutor, com cada um professor que vinha.

Uma das dificuldades também que eu fiquei muito triste, foi quando eu soube que eu estava grávida porque eu vi uma dificuldade tão grande. Eu pensava em ganhar bebe antes do Programa acabar. Eu tive uma ajuda, um apoio muito grande da minha mãe, do meu pai que eles ficavam e me ajudavam muito.

3.5 Em algum momento você pensou em desistir do Programa?

Não. Eu chorava muito assim, geralmente eu não sei brigar. Quando uma pessoa me magoava, me fazia alguma coisa eu chorava muito. Mas eu sempre digo assim: ao mesmo tempo que eu chorava eu me fortalecia, eu pensava que eu ia chegar lá. Eu nunca pensei em desistir.

3.6 Durante o curso você percebeu alguma mudança no seu modo trabalhar?

A forma de como tu chegar com a criança. Eu tinha um aluno, que ele não participava. A gente chamava ele pra fazer um exercício ele não. No início eu achava que se eu deixasse ele lá no cantinho eu ia esta ajudando ele. Quando eu ia mexer com ele, ele chorava. Eu lembro que uma das aulas do PROINFANTIL, lá do curso, o professor disse pra gente que a gente precisa ir buscar na criança o que esta causando ele ficar quieto, não querer brincar, não fazer atividade. Se é um problema em casa, na escola ou se ele não esta gostando da aula. Então depois que eu tive essa aula eu comecei a estudar mais os meus alunos. Na verdade eu estudava os meus alunos. Eu mandava o menino dar a aula, dizer o que que ele queria estudar, qual é que era a aula que ele queria. A ideia que me passavam lá eu trazia pra minha sala de aula.

3.7 Como pessoa houve mudança em você?

Muita. Em casa, por exemplo, às vezes eu chegava daqui e eu não tinha paciência com os meus. Eu tinha paciência aqui, mas em casa eu não tinha. Depois que eu comecei mesmo, já findando o primeiro modulo, eu comecei a perceber que eles também eram criança, que eu precisava dar atenção pra eles. Então eu fui mudando. Quando eles chegavam em casa que eles começavam a correr a brincar eu que dava aquele: para menino! Eu já ia pro meio. O meu esposo dizia assim: agora ela se voltou ate pra casa... tudo é menino. Então assim, em casa, fora do trabalho também, quando as crianças vinham. Então eu tive muita, muita mudança mesmo.

3.8 Ate que ponto o PROINFANTIL, te ajudou a desenvolver os conhecimentos que você considera importante a um professor de educação infantil?

São vários. Na verdade eu fui em busca, o PROINFANTIL, me deu mais forças pra lutar. Dizer assim que a gente não deve desistir no primeiro não. Eu tenho pra mim que o não ele serve pra te fortalecer. Eu fico emocionada quando eu falo do PROINFANTIL, porque foi uma conquista que eu tive. Hoje já estou cursando uma faculdade, agradeço muito ao PROINFANTIL.

3.9 O programa te ajudou a ser reconhecida pela comunidade?

Foi o PROINFANTIL que me ajudou a ser mais respeitada pela comunidade. Na primeira reunião de pais e mestres a gente levou o Programa pras reuniões. A gente passava o que a gente estava aprendendo, a gente levou os livros, mostrou toda aquela estratégia e realmente o que a gente estava aprendendo. O programa foi útil demais. Teve reuniões que os tutores vieram e foram falar do programa com os pais. Depois dessa reunião que começou a mudar tudo. A gente começou a ser mais respeitada no município.

Eixo: O Professor e seu trabalho

1. Quais as principais dificuldades que o professor de Manaquiri enfrenta para colocar em prática os conhecimentos que aprendeu no PROINFANTIL?

É a falta de apoio material. Porque eu digo que a escola de educação tinha que ser uma escola com espaço, com brinquedoteca, com aquela área toda. Eu lembro que essa creche que esta sendo construída ai, eu lembro que eu peguei numa revista lá na prefeitura e disse pro prefeito: eu quero uma creche assim pras minhas crianças.

A nossa maior dificuldade é de material, de espaço. Porque nossas cadeiras, nossas mesas, como você vê ai, não são adequadas pras crianças. Ai você esta em sala de aula, ao mesmo tempo que você esta querendo, esta educando, você esta preocupado com as crianças não se machucar. porque as mesas são grandes, não são adequadas pras crianças.

2. O PROINFANTIL, de alguma forma, orientou vocês a trabalhar com essas dificuldades?

Orientou. A gente aprendeu muito no PROINFANTIL que a gente tinha varias riquezas ao lado, como por exemplo, se eu não tenho condições de comprar um pincel, mas eu posso fazer um pincel, então o PROINFANTIL, ensinou a gente a trabalhar com materiais da região que a gente pode utilizar na sala de aula sem ser só o papel officio, sem só o pincel, o lápis de cor. Por exemplo, aquela tinta que a gente não tinha, a gente podia queimar o lápis de cera na vela que da um cor linda na tinta. Essas dificuldades ai, os professores foram mostrando pra gente que a gente poderia utilizar outros materiais. Então a gente aprendeu a trabalhar com as dificuldades.

3. Qual o impacto do PROINFANTIL na sua vida?

Na minha vida, foi uma das maiores conquistas pra mim. Principalmente quando eu entrei no dia da minha formatura né. Que todo mundo dizia que gente tinha que fazer alguma coisa e eu dizia: menina eu quero é certificado, eu sonhando pegar ele porque ele valia mais do que milhões, mais do que eu ganhasse na mega sena, era muito valioso. Foi através desse curso que eu consegui. Hoje eu to fazendo o segundo período da faculdade, meu emprego, minha vida familiar, meu conhecimento. Porque antes eu era muito explosiva, qualquer coisa eu explodia eu me irritava, eu não media o que ia dizer pras pessoas. Hoje não, hoje eu fico me olhando. Eu comecei como professora, hoje eu me considero como educadora. Antes de ter o PROINFANTIL, eu me sentia ate um pouco carrasca, eu não tinha essa paciência, esse amor que eu tenho hoje. Eu fico triste quando eu vejo alguém falando alguma coisa pra alguma criança. Ele me deu meu espaço, tudo, tudo hoje. As minhas conquistas que eu tenho eu agradeço ao Programa.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA 2: Professora Mariana

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Professora: Mariana (Nome fictício)

Idade: 29 anos

Estado civil: casada

Localidade onde reside (rural ou urbana): zona urbana

Eixo: Ingresso na Profissão

1. Pesquisadora: Quando foi que você começou a trabalhar como professora, consegue lembrar? Tem muito tempo?

Entrevistada: Na sala de aula em 2009.

2. Pesquisadora: 2009, na época do programa você atuava na sala de aula?

Entrevistada: No primeiro ano do estágio não.

3. Pesquisadora: Por que você escolheu ser professora?

Entrevistada: Desde criança eu sempre gostei. Eu gostava já na igreja eu tinha turminha de crianças que eu trabalhava com o pré na igreja.

4. Pesquisadora: Quando você começou a trabalhar qual era a sua formação? Sua primeira sala de aula você tinha estudado até que ponto?

Entrevistada: Ensino médio completo.

5. Pesquisadora: Você tinha feito o ensino médio completo e depois fez o PROINFANTIL ou o PROINFANTIL foi o seu ensino médio?

Entrevistada: Não, já tinha o Ensino Médio completo.

6. Pesquisadora: Como é que foi o começo? Sua primeira sala de aula, seu primeiro dia?

Entrevistada: Não foi fácil, não vou dizer que foi fácil não. Me deram uma turminha em junho, foi, não comecei a trabalhar em junho com uma turma de 30 alunos, que era, turminha boa mesmo, muita bagunça mesmo, gostavam de correr muito. Assim eu, meu Deus do céu, até teve um momento que eu ainda pensei: acho que isso não era pra mim não. Será que eu vou dar conta dessas crianças. Teve dia que eu até chamei a gestora e disse que eu achava que não ia continuar não. Eu peguei a turma já na metade do ano e eles não queriam me obedecer aí eu não sei se eu ia dar conta. Foi quando ela começou a conversar comigo né, me orientou que não era assim que eu ia ter que conversar com eles, impor algumas regras e tentar jogar o que eu tinha aprendido no PROINFANTIL com eles, trabalhar porque se eu no primeiro desafio me afastasse eu não ia nunca, não ia seguir em frente, porque no primeiro desafio desistir. Aí eu fui tentando, comecei a trabalhar jogos, brincadeiras, que a gente aprendeu muito de brincadeiras, tivemos algumas apostilas que a professora dava pra nós, eu mais meu

colega tinha uma e eu emprestei dele e saí transformando fazendo vários jogos porque só atividade não prende eles ali é 15 minutos. Essas crianças mais ágeis são as que mais fazem rápido. É as que mais aprendem rápido aí tem que ter vários jogos pra você brincar com eles, porque enquanto você tá ensinando um, o outro tá correndo ou então tá batendo no colega. Depois, nos módulos seguintes do Programa eu fui aprendendo coisas novas e fui vendo que já tinha mais segurança para trabalhar com as crianças. No final do curso, eu já tinha melhorado muito. Já não tinha medo de nenhuma turma. Os pais sempre me elogiavam porque eles percebiam que eu também estava ficando com a prática de dar aula diferente do que era antes. Isso eu devo ao Programa, porque ele foi ensinando pra mim que se eu planejasse as atividades pensando na turma e onde eu queria que as crianças chegassem eu ia ter menos dificuldade pra trabalhar. Hoje eu sou até mais calma dando aula. Eu não fico mais ansiosa se a criança não aprende logo, se ele é danado demais, enfim, hoje eu posso dizer que sou professora de verdade.

6.1 Pesquisadora: Então deixa eu entender, quando você começou o PROINFANTIL você ainda não estava na sala de aula é isso?

Entrevistada: Isso, eu não tinha sala de aula.

6.2 Você entrou na sala de aula com o PROINFANTIL?

Entrevistada: Com o PROINFANTIL.

6.3 Pesquisadora: Então desde o PROFINFANTIL, hoje você está na sua turminha. É de 4 anos?

Entrevistada: 4 anos é.

7. Você falou que foi difícil no começo. O que você fez para enfrentar as dificuldades?

Entrevistada: Como eu disse pensei mesmo em desistir, achava que não ia conseguir não. Eles eram muito agitados, não ficavam sentados, eu ficava doida com eles. Mas, fui me lembrando das aulas que as professoras falavam que a gente podia usar as brincadeiras como forma de ensinar. Fui pegando as apostilas que as professora sempre deixavam nas aula da presencial e fui estudando. Um dia comecei a tirar uma hora pra brincar com as crianças, fazer os jogos e eu vi que dava certo na sala das outras colegas. Só que demorou pra mim pegar o jeito. Foi devagar, difícil, mas a gestora não deixou eu desistir, as vezes ia pra sala comigo e assim foi indo.

8. No seu caso você nunca tinha trabalhado como professora antes. Como foi para você começar a trabalhar sem ter recebido/concluído a formação? Como foi ser reconhecida como professora aqui na sua comunidade?

Ah! Professora, ser reconhecida foi bom. As pessoas me olhavam diferente, agora eu era professora dos filhos delas. Era bom. Eu era mais nova né, achava legal os alunos me pararem na rua, os pais falarem comigo com respeito. Mas como eu lhe disse ainda pouco tá na sala sem saber o que fazer não é fácil não. Eu achava que a gente só devia ia pra sala quando já soubesse tudo, mas as professoras formadoras diziam que a prática que ia nos ajudar. Mas eu demorei a ver que o que a gente aprendia na presencial dava pra fazer na sala. Não sei porque isso. Tinha colega que aprendia uma coisa no curso e ia logo fazendo na sala dela, mas eu não

conseguia, parecia que era duas coisas diferente, acho que é porque os meninos eram muito danados, não sei direito.

9. Pesquisadora: Quais são os conhecimentos que você considera indispensáveis para conseguir chegar no nível que você está hoje?

Entrevistada: Principalmente as teorias, né. Os jogos, os teóricos falavam muito na brincadeira no lúdico e também do planejamento. Eu acredito muito nisso que sem planejar não dá pra dar aula direito. Eu tenho jogado muito isso conversando com os pais. Graças a Deus até hoje tem os pais me compreendem. Que no primeiro ano também ainda tinha isso, que os pais não queriam que as crianças brincassem, eles queriam conteúdo. Eles querem que as crianças saiam daqui lendo, entendeu. Lendo. Não queriam que eu brincasse na sala de aula. Eles queixavam muito isso comigo: Professora o meu filho disse que tá só brincando na sala de aula. Pai não é só brincando, ele tá brincando e aprendendo. E eu acredito muito nisso. Esse ano eu disse esse negocio de brincadeira vai ter que ser, vou ver se dá certo mesmo. Esse ano eu to trabalhando. E graças a Deus esse ano nós temos muitos, olha como agora, temos ganhado muitos brinquedos desde 1º de março a gente ganhamos uma cesta do Projeto Beira Rio e agora estamos ganhando de novo.

Eixo: O Professor e o Proinfantil

1. Pesquisadora: Você participou da primeira turma do Programa aqui em Manaquiri de 2007 a 2009 não foi isso?

Entrevistada: Foi.

2. Pesquisadora: Como é que ocorreu o seu ingresso no programa?

3. Como é que você ficou sabendo? Como você entrou no programa PROINFANTIL? Por que, oficialmente ele era pra quem estava na sala de aula, você não estava na sala de aula. Como você ficou sabendo?

4. Como você se inscreveu?

Entrevistada: Foi o meu pai que me falou que estava tendo inscrição pro PROINFANTIL. Aí foi quando ele perguntou se eu queria de entrar. Aí eu primeiramente pensei o que era PROINFANTIL porque quando fala PROINFANTIL a gente não sabe o que é. Só imagina que é infantil e trabalho. Aí a professora fez uma reunião com nós e foi explicar qual era o conteúdo do programa foi quando a gente fez a ficha de inscrição. Aí eu me inscrevi porque na época diz que só tinha 12 professores que estava em sala de aula e tinham mais vagas, aí eles iam abrir vagas pra pessoas interessadas em trabalhar com criança e foi aí que eu me encaixei. Me interessei pelo conteúdo do programa e me inscrevi. Foi fácil fazer a inscrição, foi só e lá e dizer que queria, levar os nossos documentos. Meu pai insistiu muito, porque eu não tinha emprego né e na cabeça dele eu tinha que ser professora.

5. Pesquisadora: Então você ingressou no programa no escuro? Sem saber o que era?

Entrevistada: É.

6. Pesquisadora: Quais eram suas principais dúvidas em relação ao programa?

Entrevistada: A minha principal dúvida não era nem assim, logo no começo eram os conteúdos, como era que eu ia dar conta de tanto conteúdo porque eles explicaram pra nós que a gente ia ter vários módulos, várias disciplinas pra estudar e fazer avaliação tudo junto ali.

7. Pesquisadora: E a sua principal expectativa? O que você esperava com o programa? Você sabia onde queria chegar?

Entrevistada: Meu sonho era ser professora e eu sabia que o programa ia me dar essa oportunidade. Me dar o magistério, que é o primeiro passo que eu dei nessa vida na educação. Foi como professora então o PROINFANTIL foi uma porta, abriu meus sonhos. No mais eu queria era aprender o que fazer numa sala de aula. Como que eu tinha que me comportar. O que tinha que fazer primeiro. Eu sabia que tinha que começar pela chamada, mas eu queria mesmo saber como fazer as atividades, que tarefas tinha que fazer durante o ano todo. Minha expectativa era saber essas coisas.

7.1 Pesquisadora: Então você considera que sua expectativa foi atendida?

Entrevistada: Com certeza.

7.2 De que forma você sentia que elas foram atendidas?

Entrevistada: Ah! Professora, só de já ter um emprego já era uma coisa boa. Mas, a senhora quer saber do curso em si? As vezes eu achava que não era bom, que cobravam muito, mas depois que foi chegando perto do fim eu via que eles se esforçavam pra gente aprender. Os professores que vinham de Manaus, inclusive a senhora, gostavam muito do que estavam fazendo e faziam coisas assim tipo exemplo de como a gente tinha que fazer. Quando vocês falavam a gente via que vocês acreditavam que aquilo ia dar certo. Eu acho mais pelos professores eu gostei sabe. As vezes o material eu não achava legal porque mesmo sendo assim numa linguagem fácil tinha hora que eu não entendia e nem sempre os tutores sabiam bem. Quem dera se a gente tivesse uma professora Tatiana ou Ana Lucy aqui na cidade pra gente tirar a dúvida. E espanhol então, como era difícil fazer a prova sem saber direito. Mas de tudo, apesar dessas coisas eu achei que foi bom sim. Valeu pra mim.

8. Pesquisadora: Mas quais foram as principais dificuldades para você no curso?

Entrevistada: Acho que, assim da atenção porque as vezes a gente estuda, estuda, estuda, mas não consegue, parece que os professores não conseguiam passar o conteúdo todo pra gente porque até o tempo era pouco pra gente estudar. A gente estuda a distância assim e o tempo com o professor é pouco então a gente tem que se concentrar mais em casa. Estuda a distância e você tem que ter seu tempo em casa e a gente que tem família assim não é fácil. O tempo pra estar estudando ali e se aprofundando nos livros.

9. Pesquisadora: E em algum momento você pensou em desistir?

Entrevistada: Não, nunca passou pela minha cabeça. Já pensei em desistir depois que eu comecei a estar em sala de aula, mas no momento do curso, não.

10. Pesquisadora: Durante o curso, depois do primeiro ano você foi para sala de aula, você passou a ter a sua própria sala de aula. Você conseguiu perceber alguma mudança no teu trabalho como professora a partir do programa?

Entrevistada: Com certeza, porque no primeiro ano eu observava em sala de aula e eu queria aprender com o meu colega porque eu estava vendo ali como ele fazia e a partir do conhecimento do curso eu pude aprimorar cada vez mais porque se o meu colega não botava em prática o que ele aprendeu no curso, mas eu queria colocar. Conteúdos, conhecimentos, no primeiro eu queria botar tudo em pratica. Só as vezes que era difícil, porque como eu só era auxiliar não tinha assim tanta liberdade. Tinha às vezes aquela coisa de que quem fazia o PROINFANTIL queria ser melhor que os outros essas coisas que a senhora sabe. Mas depois que eu tive minha turma foi bom que que eu podia fazer as brincadeiras, as musicas, as rodinhas eu fui melhorando e ate os meninos foram ficando mais calmo sabe.

10.1 Pesquisadora: E você conseguiu colocar muita coisa em prática?

Entrevistada: Algumas coisas sim

10.2 Pesquisadora: As que você não conseguiu, você sabe o por que de não ter conseguido colocar em prática algumas das coisas que aprendeu?

Entrevistada: Porque foi assim mais falta de atenção por aquele conteúdo pra aquele plano. Porque às vezes a gente planeja uma coisa tentando promover um conhecimento, mas a criança não se interessa por aquilo que a gente espera que ela ia gostar, seria um desafio pra ela aí tem que procurar melhorar porque se for trabalhar uma coisa que seja pra mim que eu quero o plano pra mim não vai dar certo.

11. Pesquisadora: E assim como que você vê a formação que você recebeu no PROINFANTIL? Foi uma boa formação? Podia ter sido melhor? Como você avalia essa formação durante os dois anos?

Entrevistada: Foi boa, foi boa porque apesar da gente passar pouco tempo com os professores em sala de aula, mas eles buscavam passar o melhor do conhecimento que eles tinham faziam a gente botar em prática as brincadeiras, o lúdico, o conhecimento teórico, eles botavam a gente pra trabalhar em sala de aula. Então foi enriquecedor. Eu tenho conhecimento de PROINFANTIL, por isso que eu digo que eu não quero sair do infantil, eu quero ficar no infantil por que é aqui que eu me encontro. Aqui que eu acho bom trabalhar com eles, ter um conhecimento.

12. Pesquisadora: Quais as mudanças pessoais e profissionais você percebeu terem ocorrido após o curso?

Entrevistada: Pessoal teve muitas. Eu fiquei assim, mais mulher professora. Eu comecei a não ter vergonha de falar na frente dos outros. Isso porque em Fundamento e OTP a gente tinha que ir pra frente pra apresentar nossos trabalhos. No fim eu já via que eu sempre a que queria apresentar sabe, achei isso legal, foi uma mudança em mim. Já profissional não dá nem pra lhe dizer, professora, porque eu nunca nem tinha ouvido essa palavra antes. Eu só soube o que era ser profissional no curso. A professora Rosa sempre dizia que a gente tinha que ser como profissionais e não como qualquer pessoa que ficava com as crianças pra passar o tempo. Então eu acho que eu aprendi isso.

13. Pesquisadora: E o quê que mudou no seu jeito de ensinar (na sua prática docente) depois do programa?

Entrevistada: Tudo mudou, até meu jeito de mãe mudou. Meu jeito de compreender meu filho.

13.1 Pesquisadora: É mesmo?

Entrevistada: Porque o PROINFANTIL ele nos mostra, os teóricos vêm mostrar como trabalhar com a criança, como dar mais carinho porque a gente quando é pai e mãe tem o costume às vezes de querer tudo bater, e muitas vezes quando tem nos módulos que ensinavam a gente que se tirar o que a criança mais gosta às vezes ela te atende melhor de que você bater e também como professora, porque hoje eu compreendo uma criança que eu não vou estar todo o tempo querendo prender aquela criança, a criança ela não passa muito tempo na cadeira sentada, então a criança já é isso dela, de ela tá todo tempo com o outro colega querendo correr, querendo cortar, querendo brincar então a gente só procura mediar da melhor forma, dar meios pra eles trabalharem essas coisas que eles gostam em sala de aula. Porque se a gente for querer só que eles estejam sentados não vai conseguir, a gente mesmo não consegue ficar muito tempo sentada.

14. Pesquisadora: É verdade. Então o PROINFANTIL te ajudou a desenvolver os teus conhecimentos?

Entrevistada: Muito. Com certeza.

14.1 Pesquisadora: Antes do PROINFANTIL você tinha alguma noção do que era uma sala de educação infantil?

Entrevistada: Não. Eu achava que a educação infantil era, achava que sala de aula de educação infantil era como de alfabetização de primeiro ano que eles vinham pra escola pra aprender tinha que sair daqui lendo. Minha noção era igual a noção que muitos pais tem que acham que a educação infantil a criança tem que sair daqui lendo sabendo tudo já.

15. Pesquisadora: Hoje você se sente mais valorizada pela sua comunidade como professora? Você acha que a comunidade respeita o seu trabalho?

Entrevistada: Sim. Com certeza, só pelo fato de eles saberem que a gente tem uma formação em educação infantil eles passam a compreender melhor a gente. Sempre no começo do ano o pai pergunta assim do gestor: Qual é a professora? Qual a formação? Geralmente eles fazem muito dessas perguntas. Olha gente, ela sempre explica: os nossos professores de educação aqui, a maioria tem o PROINFANTIL e eles conhecem aqui o programa muito bem, que foi bem divulgado, a gente trabalhou nas escolas, aí eles respeitam a gente porque eles sabem que a gente tem formação entendeu.

Eixo: O Professor e seu Trabalho

1. Pesquisadora: Como se chama a escola onde você trabalha?

Entrevistada: É Herculano Achão de Castro.

2. Pesquisadora: Quais são as principais dificuldades que você enfrenta na escola pra trabalhar as novas ideias que você aprendeu no programa?

Entrevistada: Assim dificuldade mesmo, eu acho que só é espaço com as crianças. Acho que a senhora percebeu que a escola não é muito estruturada pra criança, as nossas salas, logo nesse ano a gente ganhou várias mesinhas e cadeirinhas. Só que o quê que aconteceu, destruíram entendeu. Saíram destruindo. A gente tinha vários espaços. A gente se acomodava ali ficavam vários espaços, eu botava tapete aqui e dava pra gente brincar bastante, agora não com essas mesas grandes se dificulta muito. Aqui é porque a gente não tem nenhum espaço, nenhum pátio ali com brinquedos pra eles. Isso ajudava muito se tivesse. Como na hora da merenda eles só ficam correndo pra lá e prá cá e gritando. Nós não temos como fazer uma atividade que seja ao ar livre porque a escola é zona urbana e para tirar as crianças da escola tem muita burocracia. A diretora tem medo de sair com as crianças e acontecer alguma coisa, não como lá na zona rural que a escola fica ali perto, não passa carro, não tem muito perigo. Aqui é diferente. E a prefeitura também não manda materiais bons para que a gente possa trabalhar, as vezes não tem lápis de cor, não dá pra fazer um cartaz. Então eu fico só passando tarefa no caderno, mas eu sei que não foi isso que o PROINFANTIL ensinou. As vezes eu tiro do meu bolso para comprar um material para fazer uma atividade legal, mas não dá pra comprar para fazer todos os dias. Eu, por exemplo, escolho as sextas-feiras para trazer um material diferente que eu mesma compro para as crianças não ficarem só fazendo tarefa no caderno.

2.1 Pesquisadora: Eles não têm o que fazer?

Entrevistada: Né, aí eles só vão correr. Eu converso muito com eles porque meninos vocês saem pra merendar e só ficam correndo. Mas aí eles dizem: Não tem o que fazer, a gente vai correr professora.

3. Pesquisadora: Em que medida a formação recebida no PROINFANTIL lhe ajuda no enfrentamento dessas dificuldades?

Entrevistada: Com certeza ajuda professora. O nosso professor Nagib era o nosso principal mediador de ensinar a nem mexer em papel, a usar os recursos que a gente tem: reciclagem, papelão, a natureza, tudo isso ele ensinou muito pra gente trabalhar. As vezes as meninas reclamavam que não tinha o material, que não tinha uma massinha aí ele a gente tem a natureza, a gente tem uma caixa de papelão. Ele foi o nosso principal mediador de trabalhar assim esses recursos naturais mesmo.

3.1 Pesquisadora: E dessa forma vocês vêm conseguindo fazer educação infantil no Município?

Entrevistada: É a gente usa muito a reciclagem, papelão, sacolas, a gente usa muita coisa assim, porque se a gente for esperar só recurso do governo a gente não trabalha.

4. Pesquisadora: Qual foi o sentido do PROINFANTIL na tua vida pessoal e profissional?

Entrevistada: PROINFANTIL pra mim foi, como eu posso dizer, abriu portas e novos horizontes e foi um sonho realizado. Hoje eu sou professora graças ao programa. O programa me deu essa oportunidade, abriu portas pra mim pra um trabalho, como mãe eu melhorei minha vida, como filha. Melhorei através do PROINFANTIL eu pude ser uma nova pessoa, pude ver novas coisas que antes eu acreditava que eu podia ser o centro e não hoje eu

compreendo mais assim as pessoas, converso melhor, procuro compreender meu filho, compreender meus alunos, ser uma professora amiga, amiga acima de tudo. Às vezes eu até digo pra eles eu não gosto em quem eles me chamem de professora, prefiro que eles me chamem pelo meu nome, chamem meu nome, mas muitos não gostam de chamar o nome. Assim como vocês chama o coleguinha do nome eu gosto que vocês me chamem do meu nome também. Professora é professora, a gente tem que ser parceiros, amigos. Independente de tudo a gente tem que ser colegas em sala de aula. E o programa foi o que abriu a minha mente assim pro mundo. Muitas coisas que até assim na minha vida pessoal eu tinha passado muita dificuldade com meus pais, me ajudou muito assim, me uniu muito com a minha mãe e eles ensinam, foram conteúdos maravilhosos que a gente aprendeu no PROINFANTIL. Foi tudo de bom. Só tenho a agradecer ao programa.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA 3: Professora Dolores

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Professora: Dolores (Nome fictício)

Idade: 27 anos

Estado civil: solteira

Localidade onde reside (rural ou urbana): urbana

Eixo: Ingresso na Profissão

1. Pesquisadora: Quando foi que você começou a trabalhar como professora?

Entrevistada: Eu comecei no ano que eu comecei a fazer PROINFANTIL. Eu fui bem dizer jogada lá pra fazer.

2. Pesquisadora: Então você escolheu ser professora, ou te escolheram?

Entrevistada: Me escolheram. O meu irmão era vereador e ele queria que eu tivesse uma profissão aí ele escolheu a educação, mas eu, pra mim eu não queria, não gostava, eu chorei. Mas aí depois eu fui conhecendo e fui gostando e agora é meu ramo de vida e eu gosto de fazer o meu trabalho.

3. Pesquisadora: Qual era sua formação/escolaridade quando você começou a fazer o curso?

Entrevistada: Eu estava terminando o terceiro ano.

4. Pesquisadora: Como foi o início da carreira? Quais foram as suas dificuldades e desafios?

Entrevistada: Todas, todas! Porque eu não tinha experiência e pra mim tudo era ruim porque eu não queria também. Eu tinha dificuldade de entender, até de passar as atividades.

5. Pesquisadora: E o que você fez para enfrentar estas dificuldades?

Entrevistada: Procurei professoras que já conhecia e me ajudavam, me orientavam como é que eu podia fazer assim fui passando.

6. Pesquisadora: E como é que foi trabalhar como professora sem ter uma formação profissional específica? Em algum momento isso lhe fez pensar em desistir?

Entrevistada: Eu ficava assim toda aérea, eu não sabia como chegar, como conversar, como ensinar, eu não sabia. Aí eu dizia “eu não quero”. Me senti de algum modo enganada, porque quando entrei no curso todo mundo dizia que era facil trabalhar com os meninos pequenos que bastava ter paciência e ficar cuidando dos meninos. Mas quando o negocio começou eu vi que não era assim fácil do jeito que me diziam, que eu precisava sim saber um monte de coisa sobre a criança, sobre dar aula. Eu pensava todo dia em desistir daquilo. Quando chegava de manhã que eu tinha que ir pra escola dar aula eu já ficava triste, com medo e desanimada. Era um sofrimento grande pra mim, por isso, todo dia eu queria abandonar o PROINFANTIL. Mas eu pensava que não ia ter onde trabalhar. A gente ganhava sô uma bolsa, era pouco, mas

era a única renda que eu tinha naquela época e também o prefeito dizia que quando o curso acabasse a gente ia ganhar mais. As pessoas também diziam: Eu vou te ajudar, fulana lá vai te ajudar, a professora lá. Aí ela chegava comigo e me ajudava, me ensinava a planejar. A formação também, quando eu chegava lá eu ficava prestando atenção, até que eu fui melhorando.

7. Pesquisadora: E quais os conhecimentos que você considera indispensáveis para trabalhar com Educação Infantil?

Entrevistada: O que ele tem que saber, eu não sei nem responder...

7.1 Pesquisadora: Você falou muito no planejamento. Você considera que esse conhecimento seja uma coisa realmente importante?

Entrevistada: É importante com certeza porque se eu não me planejar pra mim não tem nada. Tem que ter o planejamento pra eu poder desenvolver a minha aula.

7.2 Pesquisadora: Tu não consegue ser professor sem o planejamento?

Entrevistada: É, que aí eu vou ficar toda errada, o que eu vou fazer? O que eu vou passar? Se eu tiver o plano não, eu já estou vendo, já estou passando o que eu planejei.

Eixo: O Professor e o Proinfantil

1. Pesquisadora: Qual período em que participou do Programa PROINFANTIL?

Entrevistada: Foi de 2007 a 2009, mas a formatura foi só em 2010. Porque ficamos devendo prática pedagógica, porque os tutores não tinham como ir fazer as visitas as vezes, principalmente nas escolas da rural. A minha era perto, mas como tinha gente que não tinha feito prática todos tiveram que esperar ajeitar isso.

2. Pesquisadora: Falando um pouquinho do teu ingresso no programa, você me disse que foi colocada no programa a força, teu irmão era vereador na época e você também não tinha profissão aí ele pegou uma vaga pra você e te colocou no programa. É isso?

Entrevistada: Sim, sem eu saber.

2.1 Pesquisadora: Sem você saber. Nossa que interessante. Então não dá nem pra dizer que o teu ingresso no programa foi uma escolha pessoal.

Entrevistada: Quando ele me disse eu saí em desespero chorando dizendo que eu não ia, não ia, não sabia como chegar e ele calma menina tu vai aprender tu vai estudar pra isso. E eu fiquei desesperada.

3. Pesquisadora: Como você ficou sabendo do Programa?

Entrevistado: Eu nem me tocava pra essas coisas. Foi meu irmão mesmo que me enfiou nisso.

4. Pesquisador: Como ocorreu sua inscrição?

Entrevistada: Eu só fiquei sabendo quando já era pra começar a ir pra aula. Meu irmão e meu pai que levaram os documentos e fizeram a inscrição. Quando ele me disse que eu tinha que ir fazer o curso eu chorei a noite toda. Mas tive que ir assim mesmo.

5. Pesquisadora: O que determinou sua participação no Programa?

Entrevistada: Foi a imposição do meu pai mesmo. Meu irmão fez a cabeça dele.

6. E assim, quais eram as tuas principais dúvidas em relação ao programa? Por que tu não queria dessa forma tão intensa?

Entrevistada: O meu medo era chegar, por exemplo, assim na sala de aula, e não saber falar. Era nervoso, eu tinha muito nervoso de falar em público, muito, muito. Mas hoje em dia eu já me soltei bastante.

7. Pesquisadora: Quais eram suas expectativas em relação ao programa? Elas foram atendidas?

Entrevistada: Eu estava ali e eu não esperava nada. Eu estava ali bem dizer a força, mas aí depois eu fui gostando, fui prestando atenção. Mas, depois de um no curso eu já fui esperando outras coisas. Como eu fui para sala de aula e as vezes eu ficava sozinha eu já sentia que precisava saber como agir na sala. As vezes eu ficava perdida porque eu não tinha um caminho pra seguir. Eu quero dizer assim: eu não tinha bem uma rotina certa. Já no final do segundo módulo eu fui atentando pra isso. Eu fui vendo que eu precisava mesmo era saber as formas de fazer a aula. De como sentar com as crianças, fazer a rodinha, de saber que hora era melhor pra contar a história, cantar, brincar. A matéria de OTP é que ajudava nisso. Porque a professora ensinava bem como fazer uma rotina pras crianças.

8. Pesquisadora: E quais foram as principais dificuldade no decorrer do programa? Tiveram momentos difíceis?

Entrevistada: Teve. Às vezes não encaixava as coisas na minha cabeça e eu ficava perguntando de um e de outro.

9. Pesquisadora: Você em algum momento pensou em abandonar o curso? Em qual momento isso aconteceu? O que fez você mudar de ideia? O que determinou a continuidade no curso?

Entrevistada: Por um momento pensei, mas ele dizia (irmão) não você vai terminar.

10. Pesquisadora: Durante o curso você foi percebendo alguma mudança no seu modo de trabalhar? Se sim, como isso ocorreu?

Entrevistada: Olha foram muitas melhorias mesmo porque depois que eu passei a gostar eu fui gostando de dar aulas, da sala de aula, das crianças, assim gostando mesmo do meu ramo de trabalho e hoje eu posso dizer com todas as palavras que eu não troco o infantil por série nenhuma. Eu vou fazer 5 anos de sala de aula e eu nunca dei aulas para outras series, só pro ensino infantil.

11. Pesquisadora: Como você vê a formação recebida no PROINFANTIL? O que você pensa sobre isso?

Entrevistada: Eu acho que em todos os pontos, em todos os níveis porque eu só tenho essa faculdade, ela foi boa. Esse curso, pra mim me deu tudo que eu sei eu aprendi lá no PROINFANTIL.

11.1 Pesquisadora: Tente pensar nas aulas, no material, no apoio dos tutores. Você consegue me dizer como isso se deu durante o curso?

Entrevistada: Ah! As aulas eram difíceis viu professora. A parte da matemática eu achava complicada e uma vez veio um professor que não era legal, eu não entendia nada. Depois veio outro melhor. No geral os professores eram bons, mas tinham uns que eram melhores ne. As de Fundamento e OTP eram as que eu mais gostava, todas eram boas. Eu achava boa essas matérias porque elas ensinavam o que a gente podia fazer na sala de aula. Outra coisa que eu achava difícil era só ver os professores poucas vezes. Eu tinha muita dúvida e as vezes a tutora não sabia tirar. Ela era esforçada, mas não era como os professores de Manaus né.

12. Pesquisadora: Quais as mudanças pessoais e profissionais percebidas a partir do curso?

Entrevistada: Como eu te disse professora eu fui gostando do curso depois. E depois que eu parei de achar ele ruim eu fui melhorando também. Os trabalhos que tinha que defender lá na frente me ajudou a perder a vergonha, a ficar mais dona de mim. Na sala de aula com os meninos eu era ajudante no começo, não tinha liberdade pra tudo ne. Mas depois que eu fiquei na minha sala eu fui tentando fazer as coisas. E foi dando certo. Claro que hoje depois de formado eu to bem melhor que naquela época.

13. O que mudou na sua prática docente a partir do curso?

Entrevistada: Na época eu não via mudança não. Eu era muito verde. Mas hoje, de vez em quando eu leio os livros do curso pra lembrar, porque a gente vai esquecendo ne e eu vejo que eu melhorei muito como professora. Eu tenho mais paciência com os meninos, eu planejo melhor, eu já entro na sala sabendo o que eu vou fazer e como. E foi o Proinfantil que me ensinou ser assim.

14. Pesquisadora: Até que ponto o Proinfantil ajudou você a desenvolver conhecimentos que você acha que são importantes para ser um bom professor na educação infantil?

Entrevistada: Ajudou em tudo. Conhecimento assim, como eu posso lhe dizer, eu acho que é importante planejar. Isso a professora de Fundamentos ensinou muito. E é importante mesmo.

15. Pesquisadora: Você se sentiu mais valorizada pela sua comunidade por ter concluído o curso?

Entrevistada: Com certeza!

Eixo: O Professor e o seu Trabalho

1. Pesquisadora: Falando sobre a escola que você trabalha, como ela se chama?

Entrevistada: Escola Estadual Herculano

2. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como professora de uma turma de Educação Infantil?

Entrevistada: Na escola eu acho assim que é o espaço muito pequeno. As crianças querem sair, levantar, brincar ali fora e não tem pra onde sair, é só aqui presa aqui.

3. Pesquisadora: A formação da Educação Infantil que você recebeu no PROINFANTIL te auxilia a mediar esses problemas?

Entrevistada: Passaram pra gente trabalhar, assim várias formas de trabalho, na brincadeira ou com outro material sem ser o papel ofício.

3.1 Pesquisadora: Você vem conseguindo desenvolver um trabalho?

Entrevistada: Como eu estava dizendo, pra uns eu acho que eu consigo, mas pra outros eu já tenho muitas dificuldades como com aquele que estava sentado aqui. Assim eu vou tentando fazer do jeito que a gente aprendeu.

3.2 Pesquisadora: Hoje, nessa turminha que você tem, ano de 2012, imagina se você não tivesse feito o curso do PROINFANTIL como seria sua atuação como professora?

Entrevistada: Eu não imagino não olha, com essa turma da manhã eu não me imagino.

3.3 Pesquisadora: Sem aqueles conhecimentos seria mais difícil?

Entrevistada: Deus me livre eu já tinha saído. Até quando eu vou fazer o plano eu pego meus livros lá do PROINFANTIL e vou fazer meus planos.

4. Pesquisadora: Qual o significado do PROINFANTIL na tua vida pessoal e profissional? Quais os impactos pessoais e profissionais que o PROINFANTIL gerou na sua vida? Você, na esfera pessoal, antes e depois do PROINFANTIL?

Entrevistada: Eu mudei totalmente, muitas coisas que eu aprendi eu não sabia assim, aí no decorrer do curso eu fui aprendendo e mudando assim meu jeito. Até o jeito de se expressar porque eu tinha uma vergonha de falar em público pras pessoas e hoje em dia não, pode chamar. Quando me chamavam pra falar alguma coisa assim no curso deus me livre eu me tremia todinha agora não agora passou. Eu já falo, me desenvolvi totalmente. Aprendi a ser professora, a respeitar as crianças, a saber o papel que tem um professor na vida de cada uma dessas crianças que estão aqui na minha sala de aula.

5. Pesquisadora: Você pretende continuar seus estudos? No interior as vezes pode ser mais difícil, mas você pretende fazer a faculdade na mesma área ou quer mudar?

Entrevistada: na mesma área, não troco minha área. Todo ano quando vão renovar os contratos eu choro lá, por favor me deixem no infantil, não me tira do infantil.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA 4: Professora Sheila

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Professora: Sheila (nome fictício)

Idade: 25 anos

Estado civil: solteira

Localidade onde reside (rural ou urbana): urbana

Eixo: Ingresso na Profissão

1. Pesquisadora: Quando você começou a trabalhar como professora?

Entrevistada: Eu comecei a trabalhar como professora a partir do PROINFANTIL, antes eu não trabalhava. Eu estagiei com Educação Infantil, mas quando eu comecei a trabalhar mesmo eu fui pro fundamental. Foi difícil, porque eu passei dois anos estudando tudo sobre o infantil, mas quando terminou o curso não tinha vaga pro infantil e pra não ficar sem emprego tive que aceitar o fundamental, fiquei arrasada.

2. Pesquisadora: Por que você escolheu ser professora? Como você se tornou professora?

Entrevistada: Eu comecei, assim sendo bem sincera, por falta de opção, mas depois eu gostei de trabalhar com criança. Depois que eu passei a trabalhar com o fundamental eu vi que trabalhar com criança menor é muito mais fácil, porque criança é aquela mente inocente, a gente consegue dominar, é só dar carinho que a gente consegue dominar mesmo a criança, mas jovens é mais difícil.

3. Pesquisadora: Qual era sua formação/escolaridade quando começou a trabalhar como professora?

Entrevistada: Até o 3º ano.

4. Pesquisadora: Então você terminou o 3º ano do Ensino Médio e depois entrou no PROINFANTIL. Como foi o início da carreira? E quais as dificuldades que você enfrentou nesse processo do PROINFANTIL?

Entrevistada: O PROINFANTIL era pra professores já em exercício na Educação Infantil e eu não tinha nenhuma experiência, quando eu comecei no PROINFANTIL pra falar a verdade no primeiro dia de aula eu chorei. Eu chorei porque eu não consegui, era menino pulando pra tudo quanto era canto e eu não conseguia dominar e tal, aí eu cheguei em casa chorando depois eu disse não eu não quero, mas aí eu fui conversando. E aí as minhas dificuldades eram encontrar atividades que fizessem com que eles se interessassem, que eles parassem pra fazer e não fazer o que eu fiz na minha primeira prática que eles rasaram o papel, pularam em cima da mesa, eu fiquei desesperada, mas com toda a formação que foi tendo a gente foi aprendendo a como trabalhar com eles, como buscar meios pra que eles parem, sentem e façam as atividades até mesmo se interessem e conversem, aí foi melhorando.

5. O que você fez para enfrentar essas dificuldades?

Entrevistada: Muita conversa com as outras colegas que já sabiam direito o que tinha que fazer. Quando os professores vinham de Manaus, principalmente de Fundamentos e OTP eu pedia socorro mesmo. Ai no segundo módulo começou a ter umas oficinas pra fazer material, jogos. Eu fui aprendendo algumas coisas e fui tentando fazer na sala. Não era fácil não. As vezes não dava certo de jeito nenhum, não sei se eu esquecia alguma coisa, e não tinha mais a professora formadora pra perguntar e a tutora não estava o tempo todo com a gente na sala ne. Ela ia uma vez por mês as vezes. E quando ia era pra ver nossa aula, ai que eu ficava com medo mesmo e não dava certo. Vixe no começo eu só tirava nota baixa na prática. Mas eu fui estudando, pedindo ajuda das professoras mais velhas e elas foram legais, algumas né.

6. Como foi trabalhar como professor sem ter terminado o curso, sem ter a formação específica completa?

Entrevistada: Horrível, não gosto nem de lembrar.

7. Quais os conhecimentos que você considera indispensáveis para o professor da Educação Infantil?

Entrevistada: Todos.

7.1 Mas você consegue citar algum que considera mais importante?

Entrevistada: Ah! Deixa eu ver. Acho que o planejamento, os jogos, o lúdico. Acho que é isso.

Eixo: O Professor e o Proinfantil

1. Qual o período que você participou do Programa?

Entrevistada: De 2007 a 2009. Nos formamos no outro ano.

2. Como ocorreu seu ingresso no PROINFANTIL?

Entrevistada: Uma colega minha me ajudou a me inscrever. Disse que estava sobrando vaga pra ser professora de criança pequena. Eu queria trabalhar.

3. Como ficou sabendo do PROINFANTIL?

Entrevistada: O PROINFANTIL foi uma oportunidade que surgiu pra mim quando eu estava sem fazer nada, aí eu tinha acabado o 3º ano e uma professora colega minha falou que estava tendo e perguntou se eu não queria fazer. Eu disse que eu queria, não estava fazendo nada. Eu não sabia nem o que era PROINFANTIL.

4. Como ocorreu sua inscrição?

Entrevistada: Foi fácil, foi só levar os documentos. Entrou muita gente, mas depois quase tudo desistiu.

5. O que determinou sua participação no Programa? (Decisão pessoal? Exigência Institucional?)

Entrevistada: Foi eu mesmo que quis. Queria trabalhar. Já tinha trabalho no mercadinho, mas não era bom. Ganhava muito pouco e tinha que trabalhar domingo. Como professora não, só trabalha até sexta. Eu pensei assim na hora de querer fazer. Eu acho que foi uma decisão pessoal porque a partir do momento que eu comecei eu parei pra pensar, pra ver e avaliar como é que estava sendo, o que ia ser, se ia ser bom pra mim ou não, então por isso eu continuei no curso. E também eu queria ir pra Manaus e achava que se fosse professora ia se melhor. Mas agora tem que ter faculdade né. Por isso ainda não consigo ir.

6. Quais eram suas principais dúvidas em receios em relação ao Programa?

Entrevistada: Acho que era de ter que estudar o dia todo direto. Eu também pensava que os professores de Manaus ia ser brabos. Mas não eram não. Só alguns que eram meio assim, mas a maioria tinha paciência, entendia a gente.

7. Quais eram as principais expectativas com relação ao curso? Você acha que foram atendidas?

Entrevistada: Eu não tinha muita expectativa, nem sabia direito o que era. Mas foi bom no final.

8. Quais as dificuldades que você enfrentou para participar do Programa? O que fez para enfrentá-las? Como elas foram enfrentadas?

Entrevistada: A parte mais difícil era, eu acho, assim pra mim a parte mais difícil não era preencher os CA's e estudar pra prova, acho que a parte mais difícil e que era essencial pra gente na sala de aula era tá estagiando. A parte mais difícil pra mim foi essa, foi onde eu encontrei bastante dificuldade. Mas eu acho que se eu não tivesse encontrado essas dificuldades eu não teria crescido, porque foi a partir das dificuldades que eu encontrei que eu ia buscando meios pra crescer mais e pra melhorar.

8.1 E estagiar⁴⁴ (Prática Pedagógica) foi difícil por quê?

Entrevistada: Porque primeiro no começo a gente estava estagiando, a sala não era nossa, muitos colegas nossos já conseguiram cadeiras e foram pra sala deles mesmo, nós não, nós que ficamos aqui na sede ficamos na sala de outros professores, aí a gente passava a maior parte do tempo observando e ajudando então quando a gente ia pra nossa prática em sala de aula a gente já sabia como era a criança, só que a criança já tinha o professor dela então ficava muito mais difícil da gente fazer a nossa prática. Porque quando ela tá acostumada com o professor dela é muito mais difícil. Acho que essa foi a parte mais difícil.

9. Você pensou em desistir em algum momento?

Entrevistada: Acho que quando eu pegava uma nota ruim nas provas que eu via assim como era, mas eu estudei tanto como é que peguei uma nota tão assim, e dificuldades da vida da gente pessoal mesmo que levam a gente a pensar em desistir. Eu pensei várias vezes em desistir. No primeiro módulo tudo que os professores falavam era como se fosse em outra língua. Eu tinha tanto medo e vergonha de errar de falar besteira que eu chegava a ficar

⁴⁴ Os cursistas tratam a Prática Pedagógica como estágio. Para aqueles que não tinham experiência prévia no magistério a Prática Pedagógica é mais um requisito para continuar no curso do que o ponto de partida para o curso.

doente na véspera das fases presenciais. Porque tinha muito trabalho em grupo, os professores queriam sempre ouvir nossa opinião, a gente tinha que ir lá para frente falar, era muito ruim. Eu ficava tão nervosa que aí mesmo que eu não aprendia nada. Só comecei a melhorar e entender as coisas quando eu coloquei na minha cabeça que eu podia aprender a ser professora direito, aí eu fui me acalmando e parece que as coisas começaram a entrar na minha cabeça.

9.1 Pesquisadora: E o que te fez mudar de ideia?

Entrevistada: Saber que apesar dos pesares eu podia crescer com o curso, que eu estava tendo uma oportunidade de crescer, de ter uma profissão então o que me fez continuar foi isso.

10. Durante o curso você foi percebendo alguma mudança no seu modo de trabalhar na sua sala de aula? Se ocorreu, que mudanças foram essas?

Entrevistada: Depois que eu vi que eu tinha que planejar as aulas ficou mais fácil. Eu comecei a colocar passo a passo o que ia fazer e ia seguindo. Eu fui vendo também que se eu ficasse com pressa os meninos ficavam agitados. Mas assim as aulas de Fundamentos foram muito boas eu fui aprendendo a me organizar também. Ai eu fui mudando. Hoje eu já mudei bem mais eu acho. Os pais gostam do meu trabalho, eles falam isso né.

11. Como você vê a formação recebida no PROINFANTIL?

Entrevistada: Se era boa? Eu avalio ótimas, foram boas mesmo, os professores que vinham eles se empenhavam em fazer com que a gente... eles usavam todos aqueles, nós éramos adultos uma turma de 60 e poucos terminou uns 27 eu acho, mas faziam nós nos sentirmos crianças e fazer com que nós fizéssemos isso dentro da nossa sala de aula. Trabalhar matemática na sala de aula com crianças que eu não sabia como era trabalhar matemática na sala de aula com criança, então foi ótimo isso porque eles ensinavam tudo assim matemática, português, tudo pra trabalhar com criança, tudo voltado pra criança.

Eu só achava assim cansativa a fase presencial porque era o dia todo, as vezes até a noite e cada matéria tinha que estudar oito livros. Essa parte era ruim. Os professores tinham que falar rápido pra passar todos os livros. E as vezes a gente acabava a fase e já não sabia de algumas coisas porque era rápido demais. Mas eles diziam que a gente tinha que estudar em casa, tirar tempo pra estudar. Só que sozinha a gente tem duvida e não tem ninguém pra tirar. Isso era meio ruim.

12. Quais as mudanças pessoais e profissionais percebidas a partir do curso?

Entrevistada: Depois do programa eu melhorei como pessoa, já sei do modo como me portar, porque agora eu sou uma professora. Pessoal foi assim de eu ter ficado mais solta. Até ler melhor eu fiquei lendo. As vezes eu lia as coisas e não entendia, hoje já consigo entender logo de cara algumas coisas. Tem coisa que tenho que ler mais vezes, mas já é bem melhor que antes lá no primeiro modulo. Como profissional mudou tudo porque eu não tinha nada. No trabalho assim eu acho que foi a organização mesmo, o planejamento, na forma de ver as crianças, de entender como elas aprendem, de procurar pensar novas formas para que elas gostem de aprender. Eu posso dizer que o crescimento foi em tudo. Hoje não tenho mais como separar o pessoal do profissional. Melhorei como pessoa e isso me ajudou a ser uma profissional.

13. O que mudou na sua prática docente a partir do curso?

Entrevistada: Na minha prática? Foi assim de saber a importância das coisas. Da brincadeira, do desenho, da historinha. Logo no primeiro módulo quando o curso estava bem no começo eu deixava os meninos pintando, pintando, fazendo massinha. Não tinha assim uma rotina. Teve um módulo do Proinfantil, não sei se o segundo, não lembro, mas que falava de ter uma rotina, que os meninos precisavam ter regras, essas coisas. Eu lembro disso porque depois dessa fase presencial eu voltei pra escola com outro jeito de trabalhar. Acho que é isso.

14. Até que ponto o PROINFANTIL ajudou você a desenvolver os conhecimentos que você acha indispensável para ser professor na Educação Infantil?

Entrevistada: Sobre criança o que eu aprendi é que criança gosta de brincar. Criança tem a vida dela voltada pra brincadeira, então a gente não pode chegar na sala de aula e fazer como eu já ouvi falar muitas vezes, que a criança tem que fazer, porque ela tem que fazer. Se a criança não quer fazer uma atividade, se a criança está bagunçando, o que eu posso fazer como professora pra que ela pare. Eu vou parar, vou brincar com eles, vou buscar uma brincadeira que eles aprendam pra que mais tarde eles possam fazer a atividade deles com mais prazer, com mais vontade, que leve eles a fazerem o que a gente quer.

Os conhecimentos que são fundamentais pra prática no primeiro dia de aula é avaliar, avaliar a criança, avaliar a turma, com quem eu vou trabalhar. A partir da minha avaliação é que eu vou começar as minhas práticas, o meu planejamento, como eu vou trabalhar com cada criança, então avaliar e planejar é essencial.

15. Você se sentiu mais valorizada pela sua comunidade por ter concluído o curso?

Entrevistada: Sim. Eu acho que o programa me deu isso, porque a partir do PROINFANTIL eu consegui uma vaga de emprego eu não sei o que seria se o PROINFANTIL não tivesse aparecido. Eu tinha vontade sim de fazer uma faculdade, de continuar, mas não sei realmente, seria difícil.

Eixo: O Professor e seu Trabalho

1. Pesquisadora: Em que escola você atua? Já trabalha nessa escola há quanto tempo?

Entrevistada: Como eu vinha falando eu comecei a trabalhar no Herculano com Educação Infantil esse ano. Apesar de ter feito o PROINFANTIL e tudo pra trabalhar com educação infantil eu não estava trabalhando com educação infantil eu estava trabalhando com projeto acelerado. Esse ano eu voltei pra Educação Infantil.

2. Pesquisadora: Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como professora de uma turma de educação infantil?

Entrevistada: Acho que a maior dificuldade que a gente enfrenta aqui é buscar materiais, pra nossa brincadeira, pra nossa aula porque brincar é fácil, mas quando se tem materiais é muito, muito melhor. Assim pra fazer as atividades as vezes falta material, a gente tem que comprar, a maior parte do material que a gente utiliza a gente tem que, comprar. Então a maior dificuldade é essa.

3. Pesquisadora: Em que medida a formação que você recebeu no curso lhe auxilia no enfrentamento dessas dificuldades?

Entrevistada: Buscando meios que nem sempre podem ser comprados, ele, nos mostrou como fabricar objetos que a gente pudesse utilizar, a partir de material reciclado, brincadeiras, assim tudo eles nos orientavam. A partir de coisas que existem na natureza nós poderíamos dar uma aula, a partir de objetos reciclados, papelão, tudo dava pra fazer uma aula com as crianças.

4. Pesquisadora: E qual é o significado do PROINFANTIL na sua vida?

Entrevistada: O PROINFANTIL significa uma oportunidade, significou pra uma oportunidade em que eu pude crescer e conhecer mais porque eu era leiga, aprender mais a trabalhar com criança, aprender mais não, aprender a trabalhar com criança que eu não sabia, então o PROINFANTIL ele foi isso na minha vida.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA 5: Professor Eduardo

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Professor: Eduardo (nome fictício)

Idade: 37 anos

Estado civil: solteiro

Localidade onde reside (rural ou urbana): rural

Eixo: O Ingresso na Profissão

1. Pesquisadora: Quando você começou a trabalhar como professor? Quando começou a trabalhar com educação infantil?

Entrevistado: Eu comecei no ano de 2007 no final de 2007 eu comecei a trabalhar como professor. Comecei no ensino fundamental.

2. Pesquisadora: Porque escolheu ser professor? Como você se tornou professor?

Entrevistado: No primeiro momento era aquele sonho de menino. A maioria das crianças tende a ser professor devido àquele primeiro contato com o professor. Então foi uma das formas que eu vi que eu gostaria de estar inserido, trabalhando na área.

2.1 Pesquisadora: Algumas pessoas me falaram que são professores, entraram no Programa por falta de opção, foi esse também o teu caso? Se tu tivesse opção de outra coisa tu terias feito outra coisa?

Entrevistado: Sim, com certeza.

3. Pesquisadora: Qual era sua formação/escolaridade quando começou a trabalhar como professor?

Entrevistado: Eu tinha parado na metade do ensino médio.

4. Pesquisadora: E como foi o início da sua carreira como professor? Quais as dificuldades enfrentadas?

Entrevistado: Na verdade o meu ser professor ele não começou em 2007, começou, eu acho, em 2005 por aí, quando eu fui chamado pra trabalhar na alfabetização solidária e então nós fizemos a capacitação e só após a gente ficou 6 meses trabalhando, tipo EJA, na alfabetização solidária eu trabalhava com pessoas de mais idade que não tiveram contato com a escola. Então eu fiquei durante 6 meses e de lá eu saí e passei 6 meses fora da sala. Depois voltei e passei mais 6 meses, eu sei que ao todo eu fiquei 3, era por módulo, eu fiquei 3 módulos trabalhando na Alfabetização Solidária e só no final de 2007 eu entrei pra rede municipal mesmo como professor.

4.1 Pesquisadora: Quando começou a trabalhar com crianças?

Entrevistado: No caso eu fui substituir uma professora lá no 4º bimestre já porque ela entrou de licença maternidade. Aí eu fiquei lecionando nas duas disciplinas que era geografia e ensino religioso. Aí em 2008 eu já fui pra sala de aula com 3º e 4º ano aí foi quando começou uma outra fase. Aí eu fiquei com duas cadeiras: pela manhã eu trabalhava com 3º e 4º ano e a noite, no caso era a noite, eu trabalhava com 6º a 9º ano.

4.2 Pesquisadora: No PROINFANTIL vocês tinham que estar em sala de aula trabalhando com educação infantil, em que momento isso aconteceu?

Entrevistado: Isso aconteceu a partir do momento que após começar o curso eu fiquei indo só como Professor auxiliar. Como professor auxiliar. Eu fiquei na sala com outro professor só auxiliando. Eu passei 6 meses assumindo essa função junto com o outro professor, só então após 6 meses que eu passei a ser titular da sala. Já fui contratado. Sobre dificuldades eu não vi muita não eu sempre fui muito ousado sei lá.

5. O que fez para enfrentar as dificuldades?

Entrevistado: como eu disse não senti muitas dificuldades não. Eu enfrentei as coisas e não via como dificuldade.

6. Pesquisadora: Como foi trabalhar como professor sem ter tido uma formação específica para essa atividade? Como foi trabalhar sendo reconhecido como professor leigo?

Entrevistado: Era uma coisa assim, eu ia pra sala de aula, mas com aquela insegurança, as vezes ia até sem planejamento. Ia pra sala de aula de qualquer jeito e uma das falhas da gente como profissional é você não ter o planejamento do que você vai fazer e ir encarar de frente a realidade sem ter em que se apoiar e uma das formas que eu me sentia inseguro era isso. Eu nunca tinha ouvido falar nesse negocio de leigo. Quando o curso chegou é que eu soube que não era certo a gente dar aula sem ter o curso. Mas a gente já fazia isso a tempo e ninguém falou nada.

7. Pesquisadora: Quais são os conhecimentos que você considera mais importantes para um professor?

Entrevistado: Em primeiro lugar eu vejo assim, que uma das primeiras coisas que um professor deve ter é o respeito por aquilo que ele está fazendo e o compromisso além de tudo e também o amor, são essas três coisas que precisam caminhar juntas. É que eu vejo assim que a maioria dos nossos profissionais hoje, dos nossos colegas, não querendo desmerecer ninguém, mas eles não vão realmente pela educação, visam mais a parte lucrativa. E eu vejo assim, quando eu me torno um profissional, no caso um professor, eu devo abraçar a causa sem estar de olho no financeiro, que todos nós sabemos eu acredito que a parte financeira de um professor é a mais debilitada podemos dizer assim, dentro dos ramos de trabalho aja vista que todos os profissionais precisam passar pela mão de um professor e nem por isso é tão valorizado o financeiro, mas olhando a questão profissional mesmo eu acredito que o amor, acima de tudo, de ele estar ensinando ou transmitindo o conhecimento tem que ser de fundamental importância.

8. Pesquisadora: Mas há um conhecimento que você obteve por meio do curso que você considera fundamental a melhoria da sua prática enquanto professor?

Nós aprendemos muitas coisas, mas com certeza, aprender a planejar uma aula foi o mais importante. Eu até já tinha dado aula antes, mas parecia que tudo era muito confuso. As vezes eu não sabia muito bem o que fazer, não tinha uma sequencia. Nas primeiras aulas do Programa a gente logo aprender que pra tudo na vida tem que planejar. Ai as professoras foram ensinando devagar como elaborar um planejamento, a pensar nos objetivos, nos conteúdos e nas estratégias pra ajudar a criança a entender melhor o que eu queria ensinar. Então posso dizer que o planejamento é conhecimento mais importante para o professor porque senão ele fica perdido na sala e as crianças não vão aprender nada e o professor ainda vai ficar mais cansado.

Eixo: O Professor e o PROINFANTIL

1. Pesquisadora: Em que período participou do Programa PROINFANTIL?

Entrevistado: de 2007 a 2009. Nossa festa foi em 2010.

2. Pesquisadora: E como foi que ocorreu o seu ingresso no PROINFANTIL?

Entrevistado: No meu caso era uma gestora que trabalhava lá na escola e então eu fui chamado através da secretaria e eu fui chamado, eu e mais uma colega minha, a gente trabalhava juntos. Segundo o que ela me contou, ela indicou nós dois pra estar ingressando no PROINFANTIL porque a gente não tinha nenhuma formação, nós só tínhamos o ensino médio (incompleto) e só a partir daí a gente estava na sala de aula e ainda precisava ter formação e a partir daí ela indicou nós dois e a gente entrou no programa.

3. Como você sabendo? Como é que foi que se deu isso?

Entrevistado: Fiquei sabendo quando vim na sede. Tinha um pessoal falando que tinha vindo um pessoal de Manaus para trazer um curso. Ai logo depois a minha gestora me falou que ia ter mesmo e me indicou.

4. Como ocorreu sua inscrição?

Entrevistado: A minha gestora que cuidou disso.

5. Pesquisadora: Então a tua entrada no programa foi uma decisão institucional?

Entrevistado: Isso, isso.

5.1 Pesquisadora: Não foi uma opção sua?

Entrevistado: Não foi assim tão minha, mas a partir do momento que eu soube da notícia eu comecei a ficar mais empolgado e comecei a me interessar mais.

6. Pesquisadora: Quais eram as suas principais dúvidas em relação ao programa?

Entrevistado: Assim uma das principais dúvidas sobre o programa era de, no primeiro momento, como seria como aconteceria a formação essa foi uma das primeiras interrogações que surgiram. E após iniciar o curso foi que a gente teve, que eu tive mais uma interação de como seria a formação.

7. Pesquisadora: E quais eram as expectativas quando você ficou sabendo pela sua diretora que estavas inscrito no programa sem escolher, sem optar? Era pré-requisito pra você continuar trabalhando ter o curso? Então, especificamente, quais eram as tuas expectativas quanto a esse curso? O que você esperava dele?

Entrevistado: O que eu esperava era ter uma formação, assim, de ser um profissional qualificado pra trabalhar na área da educação e em específico já que se tratava de PROINFANTIL teria tudo haver com criança e isso era uma das principais metas que eu vi. Se eu estou em uma formação PROINFANTIL, infantil já diz criança então eu preciso atuar nas turmas que trabalham com a infância, na educação infantil.

7.1 Pesquisadora: E as suas expectativas foram supridas ou o curso deixou a desejar com relação às expectativas?

Entrevistado: Foram supridas, muito supridas mesmo. Eu fiquei assim encantado após chegar a meados do curso, foi assim, dando mais uma segurança no meu trabalho.

8. Pesquisadora: E quais foram as principais dificuldades para conseguir concluir o programa?

Entrevistado: Dificuldades... Uma das dificuldades que eu encontrei, acredito que não só eu como os demais colegas, foi a parte logística, que a gente trabalhava, eu trabalhava na escola do interior e aos finais de semana precisa estar vindo pro curso e estar fazendo os trabalhos em casa ou respondendo os cadernos de estudo, então umas das partes que me deixou assim muito preocupado era a parte, mais minha mesmo, de procurar mais os tutores, a de responder as vezes as atividades e a gente se reunia lá com a outra colega e a gente respondia um pouco. Então a parte logística assim do ir e vir é que complicou.

9. Pesquisadora: Diante dessa dificuldade relatada por você, em algum momento você pensou em desistir?

Entrevistado: Pra falar a verdade sim.

9.1 Pesquisadora: Em que momento?

Entrevistado: Nos momentos mais difíceis mesmo, tipo assim, em alguns casos que requeria mais tempo de mim, foram aqueles momentos que me deixaram mais balançados.

9.2 Pesquisadora: E o que fez você mudar de ideia? O que fez você continuar?

Entrevistado: O que me fez continuar é que eu estava recebendo uma formação que ia servir pra eu continuar o meu trabalho, área que eu escolhi pra trabalhar.

9.3 Pesquisadora: Se você tivesse desistido qual seria sua opção de emprego?

Entrevistado: Com certeza seria o desemprego. Eu tinha vontade de trabalhar na área da saúde, só que na saúde era mais difícil de conseguir na época uma vaga de trabalho ou uma formação assim. Então com certeza seria o desemprego.

10. Pesquisadora: Você percebeu alguma mudança no seu modo de trabalhar em sala de aula? Se sim? Quais?

Entrevistado: Com certeza.

10.1 Pesquisadora: Que mudança você pode relatar?

Entrevistado: Assim, como eu falei no início, eu ia as vezes pra sala de aula sem ter um planejamento e logo após começar o curso já abriu janelas, portas pra gente se aprimorar, pra eu poder me aprimorar, tipo eu ter um planejamento de quando eu ir pra sala de aula, eu ter novas metodologias de trabalho pra aplicar na sala de aula com os alunos e com certeza foram assim diferenciados que surtiram efeitos pra turma que eu estava atuando no momento.

11. Pesquisadora: E como é que você avalia a formação oferecida pelo PROINFANTIL? A estrutura do curso levando em consideração os professores, o material a estrutura do curso?

Entrevistado: Eu avalio assim, como uma ótima forma de estar atingindo a formação aos professores porque não foi o professor que procurou o curso, mas o curso que veio aos professores, então eu acredito que foi uma ótima forma de estar trabalhando esse profissional que não tinha uma formação e hoje teve a oportunidade de concluir o curso.

11.1 Pesquisadora: Então o curso era organizado com fases presenciais, todos os meses vocês vinham para sede do município para pegar orientação com os tutores e com os professores formadores. Tem alguma coisa que você mudaria na organização e estrutura do curso?

Entrevistado: Alguma coisa que eu mudaria no curso? É olhando assim a parte presencial eu diria assim que hoje eu percebo estar devendo formação para os professores que trabalham comigo na escola onde eu trabalho também e eles tem assim, tem um que está com 4 meses fora da escola e eu vejo assim que é uma parte que já prejudica a própria escola, não dizendo que a pessoa que ele deixou lá substituindo ele não tenha capacidade que ele tem, mas olhando essa parte aí eu acredito que foi uma das formas boas, muito boas de estar fazendo os momentos presenciais como aconteceram dentro do curso, então no caso eu não mudaria nada.

11.2 Pesquisadora: Você acha que funcionou bem 15 dias pras aulas presenciais e o resto vocês em casa estudando?

Entrevistado: Eu acredito que funcionou bem. Eu consegui fazer. Mas tinha colega que tinha muita dificuldade.

12. Pesquisadora: Quais as mudanças pessoais e profissionais percebidas a partir do curso?

Entrevistado: Com certeza foi a organização da aula. E também o curso me motivou a querer continuar a estudar. Hoje eu to fazendo faculdade de Pedagogia a distância e já vejo que mudei muito. Tudo isso só começou com o PROINFANTIL.

13. O que mudou em sua prática docente a partir da sua participação no curso? O curso mudou seu jeito de ensinar?

Entrevistado: Com certeza mudou. Eu era muito tradicional. Mudei muito agora. Eu sou mais construtivista agora. Eu sei que é importante as crianças aprenderem brincando.

14. Até que ponto o PROINFANTIL ajudou você a desenvolver os conhecimentos que você considera importantes para o professor de educação infantil?

Entrevistado: Uma coisa que ele ajudou foi a ter disciplina pra estudar. Isso eu aprendi. O tempo com os professores era pouco então tinha que continuar os estudos em casa. Eu fazia quadro de horário pra estudar as matérias e isso me ajudou porque faço pedagogia a distancia e consigo cumprir as obrigações do curso. Hoje eu não sinto dificuldade na faculdade porque os assuntos eu já vi no PROINFANTIL. Principalmente essa parte de psicologia de como a criança aprende e entende as coisas.

15. Pesquisadora: Você se sentiu mais valorizado pela sua comunidade após ter concluído o curso?

Entrevistado: Antes a gente sempre teve a oportunidade de falar nas reuniões de pais lá na escola, e uma das formas da gente perceber é a simples palavra “professor”, antes era “o fulano de tal” Roberto ou outro nome, aí depois já vem acrescenta “Professor Roberto” isso já é uma forma da gente se sentir valorizado.

15.1 Pesquisadora: Então o tratamento mudou?

Entrevistado: O tratamento muda totalmente.

Eixo: O Professor e seu Trabalho

1. Qual a unidade escolar em que você atua?

Entrevistado: Na escola do Limão. Na comunidade do Limão.

2. Pesquisadora: Quais são as principais dificuldades que você enfrenta pra aplicar esses conhecimentos que você aprendeu no programa?

Entrevistado: Uma das principais dificuldades tornam-se os próprios pais. No caso no PROINFANTIL se trabalhava muito o lúdico e os pais levam muito assim “ah o meu filho vai pra escola e só vai brincar e só vai fazer tal coisa” e no caso para os pais a aula pra eles representa o ali escrito no caderno e respondido pelo aluno e tudo isso. E pra gente não, pra gente que tem uma formação tipo PROINFANTIL a gente vê a brincadeira o lúdico, mas é uma brincadeira sim, mas que tem uma parte que vai fazer com que o aluno ele aprenda com uma metodologia diferente.

3. Pesquisadora: Então os pais tem sido a maior dificuldade de vocês. E como é que o PROINFANTIL orientou você a trabalhar diante dessa dificuldade?

Entrevistado: Estar conversando com os pais e colocando pra eles a situação e estar explicando o porque do lúdico e estar trabalhando com os próprios pais, trazer os pais pra escola pra que eles possam estar interagindo com os alunos vendo qual é a mentalidade do curso e da parte lúdica pra se trabalhar o aprendizado na escola.

3.1 Pesquisadora: E tem dado resultado essa estratégia de aproximar os pais?

Entrevistado: Com certeza. Lá na escola eu sempre coloco nas reuniões, é uma das escolas, não desmerecendo as outras, mas os pais de lá se tornaram bem presentes. No caso lá éramos dois colegas, eu e a Regiane, e quando nós começamos a trabalhar lá veio a parte do projeto e nós começamos a envolver os pais no projeto, tipo assim, sensibilizando eles sobre o curso, o que acontecia no curso pra se trabalhar na escola, então a partir daí começou a abrir mais a participação dos pais na escola.

4. Pesquisadora: Qual o significado do PROINFANTIL para sua vida pessoal e profissional?

Entrevistado: Eu digo assim profissional se tonou assim pra mim eu ter uma nova visão de como se trabalhar principalmente com a educação infantil, modos, metodologias de envolver a criança transmitindo pra elas através, principalmente do lúdico uma aprendizagem mais prazerosa. E no caso pessoal, se tornou assim, eu me sensibilizei com algumas questões que muitas vezes olhar uma criança fazendo uma determinada coisa eu ignorava e hoje não pra mim uma criança brincando ela tá adquirindo conhecimento. Então é preciso a gente impedir a criança de fazer em alguns momentos, mas em alguns momentos a gente precisa incentivar pra que ela possa descobrir realmente o que ela está procurando, o que ela anseia adquirir naquele momento, se ela quer saber o que determinado objeto pode fazer, como se deve fazer pra ela estar descobrindo determinadas coisas. Então eu posso dizer que o PROINFANTIL me fez professor de fato, eu antes era professor as cegas, ia fazendo tudo sem planejar, sem saber nem onde eu chegar eu queria só era ocupar o tempo dos meninos. Agora eu sou um outro professor e mesmo sendo homem sou muito respeitado na minha comunidade. Graças ao PROINFANTIL.

APÊNDICE 4 - Quadro de Análise das Informações Coletadas na Pesquisa de Campo

QUESTÕES DE ANÁLISE	PROFESSORA VITÓRIA	PROFESSOR MARIANA	PROFESSORA DOLORES	PROFESSORA SHEILA	PROFESSOR EDUARDO	MINHAS PERCEPÇÕES
Ingresso na Profissão/ Escolha de ser professor/ escolaridade de ingresso	Eu vim pra cá pra trabalhar como serviços gerais, mas o meu objetivo era entrar no quadro de funcionários, eu sabia que eu se conseguisse chegar pelo menos no quadro de funcionários eu ia conseguir chegar no meu objetivo e sonho, porque assim, a minha família já veio toda de professor. Meu pai é professor, minha mãe é professora, eu comecei em 2005 como serviços gerais, trabalhei 3 meses, fui pra secretaria da escola e trabalhei mais 3 meses aí fui transferida pro Anselmo e trabalhei mais 3 meses como secretaria. Fiquei 3 meses na sala de aula substituindo uma professora, mas queriam me tirar todo tempo, os pais não me	Na sala de aula em 2009. Desde criança eu sempre gostei. Eu gostava já na igreja eu tinha turminha de crianças que eu trabalhava com o pré na igreja. Possuía Ensino médio completo	Eu comecei no ano que eu comecei a fazer PROINFANTIL. Eu fui bem dizer jogada lá pra fazer. Me escolheram. O meu irmão era vereador e ele queria que eu tivesse uma profissão aí ele escolheu a educação, mas eu, pra mim eu não queria, não gostava, eu chorei. Mas aí depois eu fui conhecendo e fui gostando e agora é meu ramo de vida e eu gosto de fazer o meu trabalho. Eu estava terminando o terceiro ano.	Eu comecei a trabalhar como professora a partir do PROINFANTIL, antes eu não trabalhava. Eu estagiei com Educação Infantil, mas quando eu comecei a trabalhar mesmo eu fui pro fundamental. Foi difícil, porque eu passei dois anos estudando tudo sobre o infantil, mas quando terminou o curso não tinha vaga pro infantil e pra não ficar sem emprego tive que aceitar o fundamental, fiquei arrasada. Eu comecei, assim sendo bem sincera, por falta de opção, indecisa sem saber se aquilo era mesmo pra mim. Mas depois eu gostei de trabalhar com criança. Depois que eu passei a trabalhar com o fundamental eu vi que trabalhar com criança menor é muito mais fácil, porque criança é aquela mente inocente, a gente	Eu comecei no ano de 2007 no final de 2007 eu comecei a trabalhar como professor. Comecei no ensino fundamental. Entrei por falta de opção e tinha metade do ensino médio. Não tinha muito trabalho pra mim na cidade.	No que diz respeito ao ingresso dos sujeitos da pesquisa na Educação Infantil, verificamos que quatro dos cinco professores participantes do Programa, nele ingressaram por falta de opção. Apenas uma das participantes relata sua luta por tornar-se professora, iniciando como serviços gerais, passando pelo cargo de secretária e por meio da sua insistência por ingressar no Programa como Professor Cursista mesmo não sendo professora,

	<p>aceitavam, eles diziam que eu era serviço gerais e agora estava na sala de aula, mas como não tinha outra eu fui ficando. Aí foi quando veio o PROINFANTIL. O PROINFANTIL, só podia entrar quem tivesse trabalhando em sala de aula e que não tivesse formação. E eu já tinha o ensino médio (acadêmico), não estava em sala de aula que fosse minha de verdade. No papel eu era da secretaria. Não tinha como me encaixar no PROINFANTIL. Mais ai eu fui procurar o Professor Ricarth, fui na Secretaria, ai colocaram o meu nome. Como o programa tinha as normas, tinha que ter professor em sala de aula e eu não estava em sala de aula eu saia, me tiravam da sala de aula. Ai eu ia lá mexia com alguém e me botavam de volta. Então eu passei uns 15 dias, no inicio do Programa, assim.</p>			<p>consegue dominar, é só dar carinho que a gente consegue dominar mesmo a criança, mas jovens é mais difícil. eu tinha o 3º ano.</p>	<p>conseguiu tornar-se de fato e direito professora por meio do Programa. Esse cenário corrobora para a compreensão do elevado número de desistência dos candidatos a professores que ingressaram no Programa. Numa realidade de poucas opções no que tange ao mercado de trabalho, a docência surgiu como algo a sanar as necessidades dos moradores do município. No entanto, um número significativo de inscritos não conseguiram concluir o Programa por, entre outros aspectos, não se indentificarem com a atividade docente, sobretudo na educação</p>
--	---	--	--	---	---

	<p>Eles me tiravam, eu ia atrás e me botavam de volta. Eu me lembro que o Nagib (professor formador) disse: Professora, a senhora não pode ficar mais. O Ricarth (coordenador do Programa no Município) também disse: Professora a senhora não pode mais assistir aula. Mas aí eles conseguiram ver que eu não ia desistir e me encaixaram no Programa. O dia que eles me deram a certeza que eu ia ficar foi a melhor notícia pra mim. Ai no outro ano eu já assumi uma sala de aula.</p>					infantil.
--	--	--	--	--	--	-----------

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO

Proc. nº 023/12-CEP/UEA - Projeto de Pesquisa "A formação docente via proinfantil: com a palavra os professores leigos do município de Manaquiri - AM."

Interessada - Esp. Tatiana da Silva Almeida

Data de apreciação - 11.05.2012

DECISÃO

Nesta data, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Amazonas, acatando voto do(a) eminente relator(a), **APROVOU** o processo supra identificado, com base no caput do item VII, na alínea a do sub-ítem VII.13 e na alínea a do sub-ítem IX.2 da Resolução CNS 196/96, a fim de dar continuidade ao projeto.

Plenário do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas, em Manaus, 11 de maio de 2012.

Prof.ª Dr.ª Valdélize Elvas Pinheiro
Coordenadora do CEP/UEA

Universidade do Estado do Amazonas
Av.: Djalma Batista, 3578 - Flores
CEP: 69050-010 / Manaus - AM

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO

AMAZONAS

ANEXO 2 - Autorização para Acesso aos Dados dos Relatórios do PROINFANTIL produzidos pela Equipe de Gerenciamento Estadual do Amazonas



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

SEDUC

Fls.....

Rubrica.....

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a pesquisadora **Tatiana da Silva Almeida** a utilizar os dados constantes em Relatórios do Programa Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Proessores em Exercício na Educação Infantil (Grupo II) produzidos pela Equipe Estadual de Gerenciamento - EEG e Agência Formadora - AGF do Estado do Amazonas para que sirvam como fonte de pesquisa de mestrado.


Regina Marieta Teixeira Chagas
Diretora do Centro de Formação Profissional
" Padre José Anchieta "
Decreto de 04/01/2011