

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MARIA INÊS DE AZEVEDO VENTURA

**EXPERIÊNCIAS DE BIDOCÊNCIA EM UNIDADES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI**

RIO DE JANEIRO

2018

Maria Inês de Azevedo Ventura

EXPERIÊNCIAS DE BIODOCÊNCIA EM UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE NITERÓI

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves

Rio de Janeiro
2018

CIP - Catalogação na Publicação

V468e Ventura, Maria Inês de Azevedo
Experiências de bidocência em unidades de
Educação Infantil no município de Niterói / Maria Inês
de Azevedo Ventura. -- Rio de Janeiro, 2018.
180 f.

Orientadora: Teresa Paula Nico Rego Gonçalves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Bidocência. 2. Experiência. 3. Narrativas
docentes. I. Gonçalves, Teresa Paula Nico Rego ,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico este trabalho às professoras que dialogam comigo nesta pesquisa, aos alunos que tanto me ensinam, ao coletivo de educadores que fazem parte da construção da educação do município de Niterói, à minha família, meu porto seguro, minha força para continuar a militância por uma Educação Emancipadora.

AGRADECIMENTOS

O que direi das pessoas que ao longo de minha jornada contribuíram para a construção de minha identidade docente? Foram muitos rostos, muitas vozes, um universo enorme de pessoas que foram se cruzando em múltiplos espaços. Espaços de formação, de diversão, de acolhimento, de trabalho, familiar, de amizade, de aprendizagem.

Muitos rostos a agradecer. Muitos rostos a reverenciar. Entre esses muitos rostos, agradeço de coração à minha família, ao meu esposo Carlos que sempre me incentivou a ir ao encontro dos meus sonhos, e aos meus filhos Mariana e Raphael, razão da minha insistência na busca de um mundo melhor, mais justo.

Aos meus professores, desde a infância até os dias atuais, rostos que deixaram marcas profundas em mim.

Em especial à minha professora Cecília, da 1ª série, que acreditou na criança peralta, desobediente e transgressora; seu olhar sensível fez toda a diferença na minha vida, através dela passei a amar o Magistério e a poesia.

À professora que observava de cima do muro, que hoje não recordo seu nome, mas as lembranças estão vivas, elas sempre me motivam a inovar, a criar novas possibilidades.

Aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro por suas maravilhosas aulas que contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos professores da Pós-Graduação em Docência da Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em especial à Patrícia Corsino e à Daniele Guimarães pela valorosa contribuição à minha formação acadêmica.

À minha orientadora Deise Arenhart que tanto me ajudou na elaboração da minha Monografia da Pós-Graduação em Docência da Educação Infantil.

À professora Adir da Luz Almeida da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, minha orientadora da Especialização em Gestão Escolar; através de suas aulas comecei a acreditar que poderia chegar onde hoje me encontro, Mestre em Educação pela UFRJ.

Ao grupo de Pesquisa Trabalho da Educação, pelos momentos de aprofundamento teórico que muito contribuíram para minha formação acadêmica.

Ao professor Carlos Eduardo Zaleski Rebuá, por ter aceitado participar da minha banca de defesa da dissertação e pelas aulas inspiradoras, fundamentais para minha pesquisa.

À minha orientadora Teresa Nico Gonçalves pelas horas que dedicou à leitura do meu trabalho e pelas contribuições fundamentais na realização dessa pesquisa.

À oportunidade de fazer parte da Diretoria de Educação Infantil, aos professores, meus parceiros de trabalho; durante o tempo em que estive no grupo, aprendi muito com vocês. Em especial à Patrícia Gomes pelo convite em compor a equipe e pela confiança em mim depositada.

“Uma relação aberta e emancipadora do sujeito com o conhecimento só é possível se não depreciarmos a própria experiência do sujeito. Ao contrário, partimos dela e a submetemos a uma relação crítica com o saber que vá permitir repensá-la, reconstruí-la. Esse é o sentido emancipatório do saber escolar, o que permite pôr em crise a experiência, teorizar a prática, proporcionar ferramentas conceituais e procedimentos para reconstruir criticamente com o mundo a partir da autonomia e da liberdade”.

(MARTINEZ BONAFÉ)

RESUMO

VENTURA, Maria Inês de Azevedo. **Experiências docentes sobre bidocência em Unidades de Educação Infantil de Niterói**. Niterói, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

O presente estudo apresenta uma investigação sobre o cotidiano escolar com foco em experiências de professores que atuam em unidades integrais de atendimento à educação infantil (UMIEs) da rede pública municipal de Niterói com o modelo de bidocência. Pretende-se analisar a forma como essas experiências produzem sentidos e compreensões sobre a dinâmica do cotidiano escolar. Para favorecer e privilegiar o diálogo entre os professores envolvidos no estudo, com o intuito de compartilhar essas experiências docentes, parte-se de uma metodologia centrada nas suas narrativas. Contar as experiências é também compartilhá-las com outros sujeitos. Dessa forma, a abordagem metodológica utilizada, incluindo dados de documentos oficiais da rede que ajudam a marcar a trajetória histórica do modelo de bidocência, seguirá no sentido de mostrar essas experiências docentes, ou seja, como as professoras narram a sua prática e como percebem o trabalho em colaboração com outro regente na divisão do trabalho pedagógico. Articulam-se conceitos referentes ao trabalho colaborativo e compreende-se o espaço das narrativas como espaço aberto a outras significações/compreensões do cotidiano escolar que desloca os sujeitos para outros lugares. A pesquisa cria um espaço de abertura ao diálogo, a processos de subjetividade, a singularidades, possibilidades e desafios presentes no cotidiano escolar no trabalho em parceria. As experiências narradas pelos professores entrevistados, com base no conceito de experiência de Walter Benjamin e Jorge Larrosa, auxiliam na percepção e nas compreensões sobre práticas de bidocência. O estudo se propõe a compreender a complexidade que envolve o trabalho colaborativo através do diálogo com diferentes sujeitos em duas unidades de educação infantil da rede de Niterói; ele dialoga com esses interlocutores buscando novos sentidos e significados para o trabalho em parceria na educação infantil. Mais do que se fechar no aspecto analítico dos conteúdos que emergiram dessas experiências, o estudo se propõe a problematizá-las na construção de novos sentidos e práticas no atendimento à primeira infância na rede.

Palavras-chave: Bidocência. Experiência. Narrativas docentes.

ABSTRACT

VENTURA, Maria Inês de Azevedo. **Experiências docentes sobre bidocência em Unidades de Educação Infantil de Niterói**. Niterói, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

The present study introduces an investigation of the school's daily with a focus on the experiences of teachers who work in integral units of attendance to children's education (UMEIs) of the municipal public network of Niterói with the model of “bidocência”. It is intended to analyze the way in which these experiences produce senses and understanding about the dynamics of the school's daily routine. In order to emphasize the dialogue between the teachers involved in the study, and in order to share these teaching experiences, the study is based on a methodology centered on their narratives. Telling experiences is also sharing them with other people. In this way, the methodological approach used, including data from official network documents that help to mark the historical trajectory of the *bidocência* model, will follow in the sense of showing these teaching experiences, that is, how the teachers narrate their practice and how they perceive work in collaboration with another conductor in the division of pedagogical works. Concepts pertaining to collaborative work are articulated and the space of narratives is understood as an open space to other meaning/understanding of the school daily routine that displaces the teachers to other places. The research creates a space of openness to dialogue, the processes of subjectivity, the singularities, possibilities and challenges present in the daily school of working in partnership. The experiences narrated by the teachers interviewed based on the concept of experience of Walter Benjamin and Jorge Larrosa are useful in the perception and understanding of *bidocência* practices. The study proposes to understand the complexity that involves collaborative work through dialogue with different teachers in two children's education units of the network of Niterói. The dialogues with these interlocutors are seeking new senses and meanings for working in partnership in children's education. Besides the analytical aspect of the contents that emerged from these experiences, the study proposes to analyze them in the construction of new meanings and practices in the attendance of the first childhood in schools.

Keywords: *Bidocência*. Experience. Teaching narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLIN	Companhia de Limpeza Pública de Niterói
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FME	Fundação Municipal de Educação
GREI	Grupo de Referência da Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
NAEI	Núcleo Avançado de Educação Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
SEPE	Sindicato Estadual dos Professores de Ensino
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TCU	Tribunal de Contas da União
UE	Unidade de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O MITO DA PROFESSORA: A IMAGEM DA DOCÊNCIA NO IMAGINÁRIO COLETIVO.....	19
1.1 O que é ser docente na educação infantil: entre mitos e certezas.....	20
1.2 Justificativa.....	25
1.3 Dialogando com outras pesquisas acadêmicas sobre a temática.....	29
1.4 Trabalho colaborativo ou docência compartilhada: interfaces da política de atendimento à primeira infância de Niterói.....	32
1.5 Objetivos.....	35
2 BREVE HISTÓRICO DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE O DIREITO E A ASSISTÊNCIA.....	36
2.1 Começos e recomeços de uma jornada em defesa da infância como direito.....	41
2.2 Século XX: a criança e a inserção social.....	44
2.3 Assim caminha a humanidade: avanços e retrocessos nas políticas da infância após 1930.....	48
2.4 Construindo rumos, traçando caminhos na política de atendimento à educação infantil no município de Niterói.....	49
2.5 A história contada de outros pontos de vista.....	56
3 COSTURANDO DISCURSOS: TECENDO FIOS DA HISTÓRIA.....	63
3.1 Situando a pesquisa.....	66
4 ENTRE O SONHO E O DESEJO: CONTRIBUIÇÕES DE WALTER BENJAMIN PARA PENSAR A BIDOCÊNCIA ENQUANTO EXPERIÊNCIA.....	70
4.1 O tempo do agora.....	78
4.2 Contribuições de E. P. Thompson na pesquisa em educação.....	79
4.3 Olhar sobre a docência: exigência da modernidade.....	87
5 ARREMATES DE UMA CONVERSA SOBRE EXPERIÊNCIAS DOCENTES.....	95
5.1 Como fiar as teias do tecido da entrevista.....	98
5.2 Narrativas como possibilidades: a conversa tecida a partir da roda.....	100
5.3 O tremer da experiência: impressões dos professores sobre a bidocência.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
APÊNDICE.....	142

INTRODUÇÃO

A VISTA DE CIMA DO MURO: COMO CHEGUEI AQUI

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

(MIA COUTO)

As lembranças que tenho de cima do muro contam histórias clandestinas de uma infância com marcas do vivido, da experiência e do acaso. De cima do muro tecia o sonho de ser professora, ao observar as aulas de uma jovem professora no fundo do quintal de sua casa. Soletrando o alfabeto e juntando sílabas, o mundo da escrita se vislumbrava aos olhos curiosos da criança clandestina, que, de cima do muro de sua casa, conhecia o mundo.

As crianças são atraídas por desafios, isso é uma verdade, mas “as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas” (BENJAMIN, 2012, p. 17). Em cima do muro acontecia minha primeira experiência sobre o trabalho, através da observação e da imitação da professora. O muro era meu canteiro de obras.

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que propõe materiais de espécies muito diferente, através daquilo que eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (Ibid., p. 17).

O trabalho estava presente naquela ação do brincar, atraída pelo som residual da voz da professora, começava a compreender a relação entre o mundo dos adultos e o mundo do trabalho. Durante meses a fio, meu canteiro de obras foi o muro que dividia minha casa da casa da professora de onde todos os dias eu assistia às suas aulas; sem ser notada, escondida entre os escombros, aprendi a ler e a escrever.

Nem toda experiência deixa marca, resíduo, ou traz fragmentos da memória. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2016, p. 18). Sendo assim, a experiência é marca

do vivido, não acúmulo, ela altera e modifica nossa relação com o mundo e com os indivíduos.

Existem espaços que libertam e transcendem. O muro foi a trincheira de uma “infância da experiência”. “O que pode ser uma experiência que só a linguagem sustenta” (SOUZA, 2009, p. 193). A linguagem que se transforma em sentidos múltiplos

é na linguagem e pela linguagem que o homem constitui a cultura e a si próprio. Assim sendo não é fora da linguagem que devemos procurar os limites da linguagem, mas na própria linguagem; entretanto, fazer uma experiência desse gênero só é possível onde as palavras desaparecem dos lábios (Ibid., p. 192).

O desaparecimento das palavras dos lábios de quem aprende é uma experiência doída, uma busca interna, uma luta, a linguagem vai além dos códigos convencionais, ela é construção de sentidos, troca de afeto, criação e recriação, transformar língua em discurso, informação em conhecimento. “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2016, p. 18).

A modernidade trouxe o advento da tecnologia, transformando os sujeitos em agentes da informação, a internet, as redes sociais, os jornais e todo aparato dos meios de comunicação transformaram a sociedade em “sociedade de informação”. Concordando com Larrosa, informação não é experiência, absorvidos pela máquina do capital e do consumo perdermos, segundo Benjamin (1996), a capacidade de intercambiar nossas experiências. A experiência está em vias de extinção.

A experiência perde sentido com a vida moderna pós-revolução industrial. “Dessa forma, o declínio da faculdade de intercambiar experiências determina a extinção da arte de narrar, já que a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo que é aprendido na vida social” (KRAMER, 2007, p. 53). Existe uma história coletiva dentro das unidades educacionais que precisam ser narradas. Para isso são necessários tempo, espaço, oportunidade, escuta e conexão com outros ouvintes. “Ouvinte e narrador partilham de uma coletividade, de uma experiência comum” (Ibid., p. 53).

Segundo Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção. Um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

A criança que caminhava por cima do muro era uma observadora da paisagem, parava onde algo chamava sua atenção, gostava de flunar sem pressa, sua Paris era uma faixa de cimento frio, duro, sem cor, ela gostava de se apoderar do momento. Benjamin escreveu ensaios sobre Baudelaire nas suas andanças pelas galerias de Paris, observador que caminhava sem pressa, apreciando o que estava à sua volta, jogado ao ócio e à vadiagem, ele ia construindo imagem sobre a estética atenta às histórias dos transeuntes, dos lugares. O flâneur é uma extensão da cidade e passa a observá-la com lentes de mistérios, criação e possibilidades, ele se utiliza da sua experiência para explicar os fenômenos do seu cotidiano; ele é um colecionador sensações, um apanhador de sonhos.

A criança do muro era ouvinte e apreciadora de histórias, ao se deixar “gravar com o narrado” (QUEVEDO, 2008, p. 108), ela também se torna narradora de outras histórias. Walter Benjamin, ao descrever sua infância em Berlim, narra com detalhes paisagens, ruas, móveis, espaços públicos, cômodos de sua casa, suas impressões sobre os acontecimentos vividos. Relata uma infância da experiência cercada por imagens de pensamento, ficção, realidade, livros de histórias, objetos, penduricalhos, sabores e cheiros que revelam fragmentos que marcam temporalidades da sua infância.

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios (BENJAMIN, 2012, p. 73).

Os vestígios da infância que deixam marcas e criam labirintos de lembranças se apagam com o tempo, a memória pode ser frágil como um graveto, mas tem o poder de retornar em forma de experiência. A obra de Benjamin é uma viagem no tempo, uma imersão, um desafio, um encontro que vira desencontro no momento em que me deparo com a complexidade, profundidade, beleza e incompletude de sua obra. Seus textos abrem inúmeras possibilidades de compreensão e interpretações, esse é o seu diferencial: seu estilo literário é quase um labirinto; se for pelo caminho errado perde o sentido de suas palavras caindo num desfiladeiro.

O passado não desaparece. Ele retorna como uma onda e vai crescendo em forma de memória. “Lembrar de si, a fim de transcender o espaço privado da memória, foi uma marca deixada pela reflexão filosófica que supera a finitude do eu e alcança o histórico” (FERREIRA, 2009, p. 130).

A imagem de cima do muro fazia meu corpo tremer. Era uma escola presente no afeto, no sonho. O corpo de cima do muro tinha uma visão sublime, uma miragem, um olhar sobre um todo multifacetado, um universo de sentidos que se ressignifica a cada momento. Recordar o tempo é como fazer uma viagem de retorno àquela época, o vivido necessita ser narrado. “Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1987, p. 187).

A escola pode ser considerada como espaço de produção de cultura e experiências, espaços de trocas, de interações e de mediações, mas também espaços de disputas, de exclusão e de violência. O canteiro de obra de que fala Benjamin é o lugar das coisas, das descobertas do mundo, da percepção e do afeto. Entretanto, se considerarmos a categoria experiência como elemento para compreendermos as relações entre as pessoas, o mundo e sua transitoriedade nas mudanças ocorridas no tempo, podemos entender as múltiplas possibilidades do trabalho docente.

Concordando com Larrosa:

É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer que sabemos coisas que não sabíamos, que temos tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2016, p. 19).

Esta pesquisa busca compreender o processo coletivo através das reflexões dos profissionais que atuam na educação infantil da rede de Niterói em unidades de horário integral e compartilham a experiência da bidocência com o trabalho com a primeira infância, no que diz respeito à docência compartilhada nas práticas pedagógicas, planejamento e avaliação do trabalho.

A perspectiva da pesquisa se fundamenta nas experiências e nas narrativas docentes sobre a bidocência na educação infantil. Sendo assim, a escolha por Walter Benjamin e Jorge Larrosa possibilitará um delineamento teórico na busca de compreender a complexidade e as contradições presentes entre empiria e teoria.

A pesquisa está dividida em cinco capítulos. O capítulo introdutório traz marcas da minha experiência e memórias da infância que foram determinantes para a minha escolha profissional e autoimagem de minha docência. Nele apresento meu percurso formativo, humano, articulando uma espécie de memorial na qual vou dando forma às categorias de análise da pesquisa: experiência, narrativas, memórias, tempo, políticas e contextos históricos.

No capítulo dois, começo a trilhar os primeiros fios da pesquisa através de um breve histórico da política de atendimento à Educação Infantil no Brasil. O contexto histórico nos ajuda na compreensão do presente. A seguir, discorro sobre a realidade de Niterói no contexto educacional brasileiro, através de dados coletados em relatórios preliminares, portarias, publicações oficiais, e faço um recorte da política de atendimento à primeira infância a partir de 1994 até a presente data dessa pesquisa. Utilizo como dado de pesquisa a entrevista exploratória realizada no início desse trabalho com o Professor Armando Arosa. Na sequência, discuto algumas propostas que foram implementadas durante sua gestão à frente da Secretaria de Educação de Niterói.

No terceiro capítulo “Costurando discursos: tecendo fios da história”, abordo, a partir das rodas de conversa coletivas, os fios das narrativas que serão ao longo da pesquisa analisadas. A escolha metodológica é com foco nas narrativas e experiências docentes no modelo bidocente, suas implicações, sentidos e significações na prática. Sendo assim, é preciso observar forma e conteúdo nas representações desses sujeitos, para isso me utilizo de duas rodas de conversa em duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs) distintas. Nesse capítulo, também situo a pesquisa através de um breve relato sobre as unidades que compõem o quadro analítico do estudo.

O quarto capítulo é uma abordagem as contribuições teóricas e metodológicas de dois grandes intelectuais marxistas: Walter Benjamin e P. Thompson. Um diálogo profícuo e profundo sobre experiência, sociedade e história. Para Benjamin, a experiência é resultado dos fenômenos singulares e coletivos dos homens, que são significados através das narrativas, se transformando em processos vivos, ativos de alteridade. Para Thompson, a experiência está condicionada à cultura, para isso ele realiza uma vasta pesquisa empírica sobre a classe inglesa operária, toda sua obra demarca o papel dos sujeitos comuns na sociedade industrializada nos tensionamentos de forças.

No quinto capítulo, cujo título é arremate de uma conversa sobre experiências docentes, tento dar visibilidade às narrativas dos sujeitos da pesquisa, através dos relatos sobre suas experiências no trabalho em parceria, no caso, na bidocência nas Unidades de

Educação Infantil no município de Niterói. Escolho fazer as análises por blocos temáticos, pequenos fragmentos enquanto possibilidades para uma costura no labirinto das narrativas dos oito professores que participam desse estudo. Para tanto, foi necessário adotar um caminho metodológico pautado nas singularidades desses sujeitos, no sentido de possibilitar as inúmeras urdiduras dos diálogos aqui apresentados enquanto dados da pesquisa.

1 O MITO DA PROFESSORA: A IMAGEM DA DOCÊNCIA NO IMAGINÁRIO COLETIVO

A mulher no final do século XVIII e início do XIX é o centro da manutenção da família e da consolidação do poder da sociedade burguesa. Encarregada do cuidado com o lar e criação da prole, a condição política da mulher na sociedade burguesa era determinante para a organização e o funcionamento da estrutura social do modelo burguês, cabendo a ela apenas o trabalho doméstico.

Essa configuração da mulher enquanto cuidadora da família e da criança influenciou a construção da docência no Brasil, suas habilidades para educar os filhos com ênfase nas características femininas: paciência, dedicação, afetividade e bondade. Habilidades necessárias para a educação das crianças pequenas que contribuíram para a autoimagem da docência como uma construção social carregada de sentidos e contradições. A mulher encontra no magistério uma possibilidade de conciliar os afazeres domésticos com atividade profissional.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideias, amor, dedicação. Professar como um modo de ver. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós (ARROYO, 2013, p. 33).

O magistério é marcado pela ideologia de sacerdócio, missão, amor; essas marcas deixam no imaginário coletivo a imagem da docência como algo pouco profissional. “Os professores de educação infantil, carregam uma imagem difusa, pouco profissional” (Ibid., p. 30). Essa imagem da docência como algo menor trouxe possibilidade para a mulher ingressar no espaço público ao exercer a função de professora, esbarrando, no entanto, na dificuldade em ser percebida como profissional.

O modelo de educação infantil de certa maneira esbarrou nas funções domésticas da mulher, interferindo nas práticas e afazeres da profissão. A identidade dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas é uma construção social que incluiu em sua trajetória a função de maternagem, dos trabalhos domésticos e da feminilidade, fruto do modelo de sociedade machista, separada por gênero, portanto desigual e ambígua. A função da mulher nesse contexto oscila entre o privado, na gerência do lar, e o público, no domínio profissional no exercício da docência.

A supremacia feminina nos espaços de educação infantil amplia um olhar sobre a dimensão humana da docência enquanto vocação. O conceito de gênero não está presente somente nos serviços domésticos, ele também está presente no corpo social enquanto instrumento de poder, transformando a mulher numa categoria subalterna e reprodutora da ordem social. O mito da professora engendra uma imagem no coletivo social que produz discurso desqualificando o trabalho da professora em diferentes contextos.

Essas múltiplas imagens distorcem o perfil profissional das professoras que atuam na educação infantil, colocando em evidência a fragilidade da formação profissional desses sujeitos. A ambiguidade presente entre mãe, mulher e profissional se mistura nas trajetórias pessoais e profissionais, criando expectativas nas instituições educacionais dirigidas à primeira infância.

Estamos diante de um dilema “O dia em que a professora e o professor forem competentes em ensinar deixarão de ser amorosos? E se deixarem de ser amorosos se tornarão competentes? (ARROYO, 2013, p. 39). A melhor maneira de equacionar essa questão é refletindo sobre as condições históricas que construíram essa ambiguidade. Desta forma, chegamos ao reconhecimento de uma identidade profissional cuja função era a de cuidar de crianças durante um certo período de evolução da sociedade, essa ideia foi se modificando com os avanços no campo da educação infantil e ao educar foi incorporada a função. Sendo assim, a figura da professora vai se configurando através das modificações de concepções de infância ao longo da história.

1.1 O que é ser docente na educação infantil: entre mitos e práticas

O docente que desenvolve seu trabalho no contexto da educação infantil precisa compreender o sentido social da infância e o direito da criança a ter uma educação voltada para as suas especificidades, tendo como pressupostos teóricos-metodológicos um currículo

como elemento integrador e harmonizador na construção de um olhar crítico, ético e estético sobre a realidade.

Ser professor da primeira infância é ter um olhar sensível sobre a criança, perceber que educar é um ato de liberdade e humanidade, por isso requer investimento constante na formação profissional. Vygotsky atribui um papel fundamental às interações sociais e à brincadeira, através do meio social a criança amplia seu inventário cultural e sua linguagem. Para ele a linguagem é elemento central no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Corsino (2012) atribuiu um papel relevante às interações e brincadeiras e a linguagem como eixos norteadores do trabalho na educação infantil:

Um trabalho na educação infantil que tem as manifestações infantis e as interações como centro de sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias. A linguagem entendida como enunciação expressa e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras –, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores pelas interações verbais e não verbais que as linguagens favorecem (CORSINO, 2012, p. 7).

Dentro da concepção defendida por Corsino (2012), a docência na educação infantil centraliza-se no fazer pedagógico de oportunidades e descobertas através de uma ação conjunta entre o professor e a criança na construção do conhecimento, colocando sempre como foco desse processo a criança. Entender a criança enquanto sujeito ativo, participante da sociedade é o primeiro passo para pensar na sua cultura, nas práticas sociais em que participa como elemento indispensável para pensar o currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96) também assegurou o direito à educação da primeira infância (0 a 6 anos), definindo a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, acarretando uma política pública de atendimento, expansão de matrículas, qualificação profissional e financiamento. A garantia de direitos não se traduz, muitas vezes, em qualidade de atendimento; para que isso de fato aconteça se faz necessário investir na qualificação e formação do professor. Não é incomum que os profissionais cheguem à escola com conhecimentos prévios suficientes para o exercício da profissão. Sua função teoricamente compreende conhecimentos específicos, conhecimento da realidade da instituição pública, em especial o domínio de conhecimentos e práticas compatíveis à realidade na qual passa a atuar.

Sabemos que, embora essa possa ser uma expectativa, na prática, existem mais dúvidas do que certezas. Sabemos também que determinadas certezas tendem a cristalizar ações e gerar dificuldades não só de relacionamento entre as partes envolvidas, mas também podem pôr em risco as possibilidades de aprendizagem emancipatória. “De fato, entender as crianças não é uma procura recente. O que é recente é o fato de se buscarem os significados de ser criança junto a elas próprias, da cultura que dá corpo às suas experiências e aos laços sociais [...]” (FERREIRA, 2011, p. 159).

Por que não pensamos na instituição educacional como um espaço de cooperação em que as potencialidades individuais sejam compartilhadas? Por que não buscar construir um espaço de convivência onde se possa assumir, sem medo, um não saber que abre possibilidades de novos conhecimentos? Por mais que acumulemos experiências em diferentes espaços, o novo é sempre um desafio. “O conhecimento sobre as crianças e a sua infância encontra em diferentes campos disciplinares apoio para questionamento de uma visão que define a criança como sujeito passivo dos processos de socialização” (Ibid., p. 159).

Compreender a sociologia da infância abre espaço para o lugar da criança como sujeito social, cultural, ativo e potente, que produz cultura e por ela é modificada, por isso é importante que o educador da infância entenda as especificidades do seu fazer. Para que o caminho de comunicação entre professor e aluno se afine, a escuta sensível se faz necessária para o estabelecimento de uma relação de afeto e confiança:

Vista dessa forma, a formação do profissional de educação infantil deve contemplar aspectos distintos, que não apenas aqueles de aplicabilidade imediata ao fazer pedagógico ou que digam respeito aos conhecimentos científicos, no sentido dos elementos curriculares objetivos, que obedecem ao desenvolvimento da razão – na maior parte das vezes desconectada da emoção, do corpo, da criação. A formação deve erigir-se banhada na cultura, contemplando experiências com artes plásticas, música, teatro, fotografia, cinema, museus, literatura, dança, dentre tantas outras (GUIMARÃES *et al.*, 2011, p. 170).

Cada professor assume posturas diferentes, traz histórias de vida diferentes, que geram fluxos diferentes. Diferentes trajetórias, diferentes idades, diferentes olhares compõem a categoria de educadores infantis. Quem somos nós no contexto histórico, espacial, social e cultural na unidade de educação infantil? Nossa concepção de mundo e infância vai interferir em nossa ação educativa, sendo assim, é de suma importância que esses educadores invistam em sua formação acadêmica. Educar crianças pequenas não é tarefa fácil, precisamos compreender o desenvolvimento infantil para elaborar um trabalho de qualidade centrado na criança.

Modelos mais recentes de Educação infantil mostram a importância de seus educadores serem sensíveis às necessidades pessoais das crianças, tornando-se seus parceiros especiais em situações de adaptação e acolhimento, identificação e explicitação de sentimentos, ou enfrentamento de conflitos. Essas situações, tão comuns no dia a dia da Educação Infantil, não podem mais ser consideradas fortuitas. São, ao contrário, a essência do cotidiano dos grupos infantis, e o professor deve estar preparado para participar delas e encaminhá-las (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 71).

Essa compreensão de criança precisa estar embasada na concepção de criança enquanto sujeito produtor de cultura, estimulando as diferentes formas de expressão. Nessa perspectiva, os espaços, currículo, tempo e rotina precisam ser pensados para que possam favorecer o crescimento global desses sujeitos. O papel do professor nesse processo de construção e reflexão sobre o currículo é primordial para a elaboração de propostas e ações educativas.

O currículo na educação infantil tem que garantir o tempo das brincadeiras e interações entre as crianças; esse fluxo inesgotável que são as descobertas infantis, que se dão nas relações entre crianças/crianças e crianças/adultos, tornam o conhecimento significativo porque, através do diálogo, o professor tem elementos suficientes para criar um ambiente seguro e agradável, onde as crianças possam lidar com situações de conflito de forma equilibrada e sensata.

Para que esse caminho de comunicação entre professor e aluno se afine, a escuta sensível se faz necessária para o estabelecimento de uma relação de afeto e confiança. O trabalho com a criança é bastante complexo, exigindo do professor um largo conhecimento metodológico e teórico. A condição para que o processo criativo não se interrompa está na perspectiva pesquisadora assumida por nós, educadores infantis. Estamos na contramão da concepção assistencialista de educação infantil. Somos efetivas referências para a criança. Daí a importância de que os exemplos representem valores fundamentais para a formação de uma sociedade igualitária, justa e democrática.

Mesmo adultas, nós nos reconhecemos como crianças em muitos momentos de nossa atuação profissional. Isso nos traz alguns desafios, uma vez que acabamos entrando em contato com nossos limites, (in)compreensões, emoções do passado, sentimentos ocultos e tudo mais que nem sempre conseguimos explicar, mas que nos constitui e se faz presente mesmo que não queiramos ou saibamos. De vez em quando nos surpreendemos nessas situações, sendo elas as oportunidades de nos (re)conhecermos, nos (re)avaliarmos, numa

transformação incessante do nosso eu. Essa busca do autoconhecimento exige de nós investimento na nossa formação, não somente profissional como também individual.

De acordo com Guimarães (*et al.*, 2011, p. 160), “o sujeito humano, sujeito-professor, que subjaz às nossas proposições, aponta para a inesgotabilidade da formação”. Para Arroyo (2013), o professor precisa exercer uma humana docência, compreendendo os sujeitos na sua complexidade e respeitando suas limitações e diferenças. Ambos defendem uma docência que seja capaz, ao mesmo tempo, de mudar a realidade e por ela ser modificada.

Segundo Freire, “não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende” (2014, p. 262). Nessa perspectiva, a importância da formação vai além do processo de inserção no mundo acadêmico; é preciso indagar o mundo, ler o mundo, refletir sobre o mundo ideológica, cultural e historicamente. Compreender a relação que ocupamos no tempo histórico é assumir uma posição de legitimação enquanto indivíduo social e político.

Educar é se confrontar com as desigualdades, com conflitos, com a diversidade de sentidos, educar em sua complexidade é potencializar a aprendizagem das crianças. O papel do professor é criar situações reais de aprendizagens que possibilitem a investigação e a criatividade da criança. Piaget (1974) nos ensinou que a aprendizagem acontece através de desafios, assim, não devemos facilitar nada para a criança com atividades prontas, sem desafio. “O que as crianças aprendem não ocorre como resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como consequências de suas atividades e de nossos recursos” (EDWARDS, 1999, p. 76).

Ser docente na educação infantil é ser:

Alguém sensível e preparado, com quem as crianças possam compartilhar, refletir, prolongar essa experiência no tempo, metamorfoseando-a numa narrativa que venha a interagir com outras narrativas, orientadoras ou questionadoras, transformando essa experiência individual numa experiência coletiva, trazendo-a para uma dimensão histórica capaz de fugir do risco enunciado por Benjamin quando criticava a Modernidade, e o empobrecimento da experiência pela perda da capacidade de narrar (MOURA, 2012, p. 87).

O professor que escolhe trabalhar no primeiro segmento da Educação Básica precisa compreender o sentido social da infância, suas implicações que vão refletir nas concepções pedagógicas que norteiam os fazeres e práticas que fundamentam o trabalho no contexto escolar. O reconhecimento da infância enquanto categoria social, história e cultural exige do

docente aprofundamento teórico e metodológico para o exercício da função como pressuposto imprescindível na elaboração de propostas que coloquem a criança no centro do processo educacional.

As práticas devem estar voltadas para o desenvolvimento integral da criança, não podem estar desvinculadas da cultura, da ciência e da atualidade. Ensinar crianças pequenas requer escuta sensível, íntima e de proximidade. A criança é uma unidade individual e coletiva que se apropria do mundo através das suas vivências e experiências; portanto, é necessário ampliar essas experiências, e isso só é possível através de práticas que as desafie a construir hipóteses e a elaborar novos conceitos.

Segundo Oliveira (Org.), o docente da educação infantil precisa, além dos conhecimentos do campo da educação, exercer uma pedagogia com base na infância e na formação humana da criança, deixando de lado a técnica em detrimento de um trabalho que explore todas as suas potencialidades, através das muitas linguagens. Para isso é preciso entender o desenvolvimento infantil. “Sabemos por Vygotsky que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos construídos na experiência social” (2012, p. 212).

Concordando com Oliveira (2012, p. 356):

Para cuidar de alguém é preciso se encontrar com o outro, o que requer desenvolver formas sensíveis de relacionamento com as pessoas. No caso do educador infantil, isso quer dizer encontrar-se com as crianças, o que significa comprometer-se com as crianças e expor-se a elas. Este encontro é semelhante a uma dança entre duas ou mais pessoas envolvidas no processo de manter o bem-estar e a vida. Para dançar é preciso estar em sintonia com a música e com o outro. Para cuidar deve-se estar em sintonia com o ritmo vital e emoções da criança, com seus gestos, expressões e palavras que sinalizam suas necessidades e dão pistas para o professor atendê-las. Isso requer aprendizagens.

O ponto de junção na formação do docente da primeira infância está atrelado ao binômio educar e cuidar, que se desdobra em ações que se personificam na concepção de criança enquanto ser em formação, transformação, descoberta, construção e desconstrução, imerso no mundo de cultura, de comunicação e de interações sociais.

1.2 Justificativa

O que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim. Tenho é que me

*copiar como uma delicadeza de borboleta
branca.*

(CLARICE LISPECTOR)

O que escreve está escrito em mim, dentro de mim, armazenado em minha memória, fruto das minhas experiências. A certeza de que somos constituídos por nossas experiências reafirma minhas escolhas ao longo da minha trajetória humana e profissional. O vivido, diluído se transforma dando outros significados a fatos, memórias, experiências. Dessa maneira, a pesquisa apresentada nesta dissertação de Mestrado não é original, pois outras pesquisas já abordaram essa temática, com objetivos diferentes, questões diferentes. Porque, como diz Clarice, ao viver deixo corpos pelos caminhos, rastros, pequenos pedaços de nós, que se juntam nas tramas do cotidiano. Minha escolha é de certa forma o resultando desses corpos pelo caminho.

Ao escrever sobre minha experiência de cima do muro de certa maneira abro diálogo para esses corpos deixados pelo caminho. As questões que ainda me mobilizam, enquanto educadora da rede pública de Niterói, atravessam meu percurso deixando fragmentos desses corpos. Sendo assim, o objeto da pesquisa também faz parte dessas miudezas, desses vestígios deixados durante a construção de minha identidade profissional, atravessando meu percurso formativo.

Essa pesquisa tem duas faces, ao representar concomitantemente minha formação acadêmica em nível de pós-graduação, trazendo no bojo o processo de construção da docência, que tem ajudado na reflexão de outros modelos docentes, outras lógicas e outras construções de sentidos nos processos de ensino e aprendizagem nos espaços de Educação Infantil de horário integral de Niterói, através das experiências acumuladas dos profissionais que atuam nesses espaços, do qual ao mesmo tempo me assumo como professora e pesquisadora.

Compartilhar desse espaço possibilita um olhar cuidadoso e um olhar sensível, que não se excluem, mas se interpenetram na dimensão coletiva, subjetiva e individualizada dos sujeitos/autores dessa nova realidade que se apresenta na rede de Niterói, o modelo de docência compartilhada ou bidocência que se inicia em 2005.

Diante disso, cabe aqui compreender e repensar, através desse estudo, o impacto que o mencionado modelo trouxe no atendimento à primeira infância, e o modo como essas experiências pedagógicas, produzidas no exercício profissional dos docentes envolvidos na

pesquisa, revelam possibilidades e dificuldades do trabalho colaborativo e a maneira como se relacionam com os pressupostos da política de atendimento do município aqui citado. Diante do exposto, cabe investigar se a política de docência, na contramão dos modelos tradicionais de configuração da docência na educação infantil, apresenta horizontes de possibilidades ao abrir espaço para o diálogo e para a experiência dos sujeitos nela envolvidos.

Para responder a essas questões se faz necessário compreender sua complexidade e outras formas de pensar a formação desses profissionais com base em suas experiências coletivas na tentativa de escapar de modelos hegemônicos. Com base na minha experiência, porque também me desloco para a posição de professora/pesquisadora, o modelo de docência tem se constituído como uma possibilidade para romper com paradigmas que valorizam o trabalho individual e solitário dos professores. Pensar esses espaços como facilitadores de experiências, construindo novos cenários, onde esses sujeitos possam intercambiar suas experiências, que vivem no chão da escola, e a partir delas produzir novos sentidos e conhecimentos, deixando para além do automatismo, da reprodução, da universalidade, “[...] do objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel à subjetividade no processo histórico” (FREIRE, 2014, p. 31).

Em oposição a esse paradigma, apresento o estudo como possibilidade de uma tessitura entre os saberes produzidos durante a formação continuada e os saberes da experiência construídos no coletivo das unidades infantis, já que os professores que fazem parte dessa pesquisa constroem práticas vinculadas às suas próprias experiências produzidas cotidianamente nos espaços de educação infantil. Esse coletivo de docentes, enquanto espaço de formação, ação e experiência, propõe um diálogo constante entre os fazeres produzidos nas relações entre esses docentes, que dividem e, ao mesmo tempo, se fundem num organismo vivo, de pensar prática, teoria e ação, buscando compreender, refletir, intervir, aprender e ensinar coletivamente a dimensão humana e prática da docência compartilhada.

Sendo assim, busco nesta pesquisa de Mestrado, vinculada à Linha Currículo, Docência e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), problematizar a importância da experiência e das narrativas dos professores na construção do modelo da docência, e o modo como esses atores/sujeitos se mobilizam e se dedicam em práticas coletivas, colaborativas e cooperativas em suas ações políticas, pedagógicas e ideológicas nesses espaços.

Dessa forma, penso que a escolha de escrever sobre algo que também me mobiliza, que atravessa a minha trajetória profissional, me desloca para um grande desafio enquanto pesquisadora/professora. O desafio que me faz deixar “corpos pelos caminhos”, ao olhar para o objeto do estudo familiar, próximo, que partilho com os sujeitos que fazem parte da pesquisa, num movimento que também é de estranhamento, de deslocamento, relativamente a essa familiaridade e proximidade. Não pretendo com isso criar um argumento com bases positivistas, defender a ideia de afastamento e neutralidade da pesquisa, pois tenho clareza da impossibilidade desse conceito na pesquisa cujo quadro teórico-metodológico se justifica nas narrativas e experiências docentes. Sendo assim, estou implicada na pesquisa, porque também sou parte orgânica dessa estrutura escolar, busco compreender as questões e dilemas dos sujeitos envolvidos através de uma aproximação às marcas das suas experiências.

“Só trabalho com achados e perdidos” (LISPECTOR, p. 93), dentro dos limites da pesquisa e pela dificuldade em escrever sobre as experiências, vejo como potencialidade o trabalho com achados e perdidos da memória desses docentes. A subjetividade, enquanto categoria histórica que preserva os acontecimentos do passado na construção de novos sentidos, ao conta-la através da pesquisa, será um modo de preservá-la do esquecimento, uma vez achado jamais será perdido para a história coletiva desses profissionais da rede de Niterói. As vozes polifônicas desses sujeitos rememoradas através de suas narrativas e experiências emergem acontecimentos, fatos, concepções, certezas e incertezas presentes no universo da bidocência.

Segundo Bakhtin (1992), as palavras têm franjas, elas são impregnadas de sentidos pelas vozes dos outros, portanto não é neutra a busca pela coerência nesta pesquisa, que refuta de certa forma o conceito de neutralidade, devido à impossibilidade de distanciamento entre sujeito pesquisado e pesquisador. Dessa forma, implicada na pesquisa, busco através das narrativas docentes analisá-las não como produto das suas experiências, coisas, fatos descontextualizados, discursos neutros, esvaziados; em contrapartida, busco investigar e compreender em que medida essas experiências podem fornecer matéria para pensar as questões que estão na base do estudo.

Por conseguinte, escolho as rodas de conversa como metodologia da pesquisa, acreditando no caminho que poderá ser trilhado entre pesquisado e pesquisador. As rodas de conversa favorecerão uma teia de diálogo entre os participantes. Ciente da imprevisibilidade e da complexidade, aposto na dinâmica que a priori não está fechada e, pelo contrário, será construída durante a dinâmica das rodas de conversa, tecendo fios que ligados a outros fios

serão capazes de ilustrar a complexidade das questões relacionadas aos fenômenos aqui pesquisados, no caso, as experiências sobre a bidocência.

1.3 Dialogando com outras pesquisas acadêmicas sobre a temática

Dialogar com outras pesquisas é importante na condução desta pesquisa, esse diálogo com outros pesquisadores acerca do tema levou-me à revisão bibliográfica que revela uma escassez de pesquisas sobre o tema. Há muitos trabalhos sobre bidocência na experiência de Educação Inclusiva.

Em pesquisa inicial realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES E SCIELLO, usando os descritores: “Educação Infantil, bidocência, narrativas de professores”, tive como objetivo o levantamento bibliográfico para dialogar com o meu tema. Busquei pesquisas já realizadas envolvendo o tema bidocência na figura do professor regente. Não encontrei trabalhos sobre a bidocência focada na figura do professor regente no modelo atual da política de atendimento à primeira infância em Niterói. Há muita produção acadêmica na bidocência com a Educação Inclusiva, centrada no professor de apoio especializado.

O descritor “narrativa de professor” tem vasto material publicado, a maioria relacionada à docência, formação profissional e trajetórias de formação. Aparecem inúmeros trabalhos na Educação Infantil sobre diversos temas. Ao mudar o descritor para “educação compartilhada” ou “colaborativa”, o resultado que aparece é sobre a Educação Inclusiva.

Esses trabalhos sobre bidocência na educação inclusiva têm vasta literatura, trabalhos publicados, teses, dissertações, congressos, seminários. O levantamento bibliográfico é fundamental para o pesquisador que, ao dialogar com outros pesquisadores, reflete sobre suas questões da pesquisa. Essas fontes vão ajudar a dar robustez à sua pesquisa. Por isso é importante para o pesquisador entrar em contato com esses materiais bibliográficos, essa aproximação entre as pesquisas ajuda na delimitação do problema.

Em pesquisa no banco da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no ano de 2012, no descritor “educação infantil”, encontrei a dissertação de Mestrado de Michele Corrêa Rodrigues, cujo título é: *Referencial Curricular da Educação Infantil de Niterói: trajetórias e desafios*. Essa pesquisa relata o contexto histórico e pedagógico em que se encontrava a rede na época da elaboração de tal documento, sendo uma construção coletiva dos profissionais, apontando os desafios e descaminhos da sua pesquisa.

No entanto, a pesquisa não discute a bidocência, mas traz algumas pistas no corpo da discussão sobre o referencial.

O documento que foi analisado na dissertação de Michele, no caso o Referencial Curricular cita a bidocência em um breve parágrafo. “As UMEIs de horário integral possuem dois professores em cada grupo de referência” (2010, p. 18). Somente esse pequeno fragmento do texto menciona a bidocência. Isso é mais um indício que aponta para a necessidade de institucionalizar através de documentos oficiais/portarias o modelo de bidocência

Existe grande preocupação por parte dos professores de que, devido à falta de documentos que legitimem a bidocência, ela possa vir a ser extinta. Esse é mais um argumento que corrobora com a pesquisa. As experiências dos docentes com a bidocência em Niterói precisam ser narradas. “Quantas ‘histórias de vidas’ são necessárias para atingirmos uma ‘verdade’ mais geral do fenômeno estudado?” (KRAMER; SOUZA, 2003, p. 23).

Pesquisando no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrei vasto material sobre Educação inclusiva e bidocência, na figura do professor de apoio. Recentemente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2016, foi defendida uma dissertação pela mestrandia Patrícia Cardoso Macedo tendo como título: *Atendimento especializado para alunos especiais no Colégio de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado*.

A busca por dialogar com autores que pudessem dividir o mesmo quintal do conhecimento, ocupar o mesmo terreno conceitual acerca do tema da minha pesquisa, levou-me a um vasto material bibliográfico sobre a bidocência na Educação Inclusiva; entretanto, não encontrei pesquisa relacionada a professores regentes que trabalham no modelo bidocente. Considerando que a busca não revelou resultados significativos que dialogassem com a temática da minha pesquisa, ampliei minha busca nos sites de algumas universidades fora do estado do Rio de Janeiro, e encontrei na Universidade Federal de Juiz de Fora no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática no Mestrado Profissional a dissertação de Kátia Parreira Brettas: *A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por professor colaborativo de libras atuando em bidocência em 2015*.

Na Universidade Federal de Goiás da Região Catalão, foi apresentada e defendida em 2015 uma dissertação da linha de pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão da mestrandia Monica Isabel Canuto Nunes: *Crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil*. O trabalho consiste numa pesquisa sobre o atendimento das

crianças de 0 a 5 anos, público-alvo da política da educação especial nas turmas de educação infantil na microrregião de Pires do Rio. A pesquisa é uma avaliação de impacto sobre a política de inclusão, falando pouco sobre o papel do professor de apoio. Tem um pequeno texto no capítulo quatro com o subtítulo: “Educação Especial e os serviços de apoio nos municípios: a atuação do professor de apoio em classe comum e o ensino colaborativo”.

Encontrei na base de dados da CAPES, uma pesquisa sobre a experiência Alemã, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de Rosângela Von Mühlen Maciel, defendido em Porto Alegre em 2007, com o título de: *Educação Inclusiva: Um estudo a partir de uma proposta inclusiva Alemã*. O aporte teórico da pesquisa é fundamentado nas contribuições do pensamento de Vygostky, enfatizando os processos sócio-históricos e o papel do pensamento e da linguagem no processo de aquisição de conhecimento e a importância da interação do sujeito com o meio. A primeira parte é uma contextualização da educação inclusiva na Europa, mais especificamente na Itália, França e Alemanha. Um dado de aproximação com o meu tema de pesquisa é sobre o sistema de bidocência:

Uma das práticas mais importantes na proposta escolar do professor Hans Wocchen (2003) resultado de práticas elaboradas nas escolas de Hamburgo, é a colaboração de um segundo educador no trabalho realizado em sala de aula com os alunos, tanto em atividades escolares como nas situações extraclasse (2007, p. 39).

A pesquisa data de 2007 e mostra dados relevantes da educação inclusiva na experiência com o professor de apoio, na Alemanha. Porém, essa experiência relatada no estudo aproxima-se muito da realidade brasileira com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, atendidos por um professor de apoio especializado, diferente do modelo adotado no município de Niterói, apesar de o estudo falar em bidocência.

O trabalho do pesquisador é escavar até encontrar algo que possa auxiliar na sua pesquisa. Encontrei uma tese de Doutorado de 2007 da UERJ, defendida por uma professora da rede Municipal de Niterói sobre Educação Inclusiva e os desafios da bidocência. Ao ler o resumo pude perceber que a tese é um rico material de pesquisa para o meu trabalho pela proximidade com o meu objeto de estudo e semelhança metodológica. A pesquisadora escolheu como linha teórico-metodológica a abordagem qualitativa com enfoque etnográfico, utilizando as entrevistas abertas e semiestruturadas, seu foco também é compreender o contexto, ressignificando as relações e interações entre os sujeitos. A pesquisa também é realizada em escolas da rede de Niterói. Usa também fontes primárias como documentos oficiais, portarias, decretos, fotografias e observação participante.

1.4 Trabalho colaborativo ou docência compartilhada: interfaces da política de atendimento da primeira infância no município de Niterói

A bidocência é uma experiência que vem sendo realizada nas unidades de educação infantil de horário integral na rede pública do município de Niterói desde 2007. As unidades educacionais têm, em sua organização estrutural, a presença de dois docentes com a mesma formação no magistério, que atuam no mesmo grupo de referência do ciclo infantil. Antes de a política de atendimento ser efetivamente implementada na rede municipal de educação, existia o profissional que exercia a função de auxiliar de creche, posteriormente transformada em cargo de agente educador, cuja definição está mais adiante no corpo da pesquisa.

Bidocência no município de Niterói é caracterizada por dois docentes com a mesma formação no magistério que atuam no mesmo grupo de referência do ciclo infantil. A definição de grupos de referências foi referendada pela Portaria 125/2008, Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”. A rede, ao inserir na política a proposta bidocente de atendimento educacional e pedagógico, abre caminho para um longo diálogo com os profissionais da educação buscando construir uma proposta curricular que, em 2010, deu origem ao Referencial Curricular da Educação Infantil

A presença de outro protagonista nas práticas pedagógicas e na divisão do trabalho no cotidiano da sala de aula engendra um modelo diferente de docência. Essa experiência vivenciada pelos professores que atuam na educação infantil de horário integral é concebida como uma proposta inovadora na rede de ensino pelos gestores.

A pesquisa se propõe a investigar, a partir das narrativas dos docentes que vivem a experiência da docência compartilhada e suas múltiplas interfaces na dinâmica presente e no cotidiano do trabalho realizado na educação infantil de horário integral, como esses docentes se relacionam e se movimentam na construção das práticas e escolhas metodológicas na articulação com outro docente no mesmo grupo de referência.¹ Para que essas experiências possam emergir será necessário que os professores que participam da pesquisa narrem fatos e acontecimentos guardados em suas memórias.

A memória funciona como disparadora das experiências desses atores que compartilham e vivenciam as ações da prática nos espaços de atuação profissional. Quais

¹ Grupos de referências é a nomenclatura usada na rede pública de Niterói com base na faixa etária para determinar os agrupamentos das crianças no Ciclo Infantil.

acontecimentos vão modificando crenças e valores no cotidiano de nossas ações que fundamentam nossas concepções de educação e de infância?

“Há certas crenças e valores no cotidiano de nossas práticas de que não abrimos mão” (ARROYO, 2013, p. 171). Dentre tantas certezas das quais não abrimos mão, uma delas é a segurança do domínio do espaço e do silêncio de nossa sala de aula. A experiência do isolamento da ação docente no modelo tradicional é substituída pela experiência do trabalho em colaboração. Um novo relevo surge dessa prática colaborativa que modifica o espaço-tempo dos profissionais e das crianças, que projeta novas ações-reflexões – ações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto no ambiente escolar. Essas mudanças engendram novas experiências que, reveladas através das memórias desses agentes, reconstróem narrativas conscientes e inconscientes da história individual e coletiva.

A memória como instância das experiências que traduzem os pontos de ligação, cisão, contradições, incompreensões, flexibilidade e fluidez dos acontecimentos vividos pelos profissionais e pela coletividade, que conduzem esses sujeitos a um lugar de pertencimento na perspectiva de um trabalho compartilhado em parceria, que determina ações que envolvem o planejamento das atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula. O docente, ao dividir o trabalho com outro docente, também é deslocado para um lugar de aprendiz e coautor.

A memória é seletiva e construtora de sentidos, sendo assim ela tende a separar e a selecionar episódios que ganham visibilidade nos espaços de educação da rede de Niterói, por isso é necessário cavar o fato esquecido tornando-o conhecível na dimensão das relações pessoais e interpessoais desses profissionais que atuam no mesmo grupo de referência como docentes. É preciso fazer uma leitura dessas experiências, confrontando-as com outras experiências, que ao sair da sombra sustentam e embasam as ações educativas e criam expectativas sobre o tempo enquanto fenômeno de mutabilidade e transformações históricas, sociais, econômicas e culturais nas práticas docentes no interior do espaço escolar.

A experiência vivida pelos professores, que emerge das narrativas e da memória, traz à superfície do presente imagens do passado que ajudam na compreensão da história como algo orgânico, transitório, transformado, que rompe com a concepção de tempo vazio, homogêneo, o qual Benjamin cita na sua tese sobre o conceito de história, “o materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas para no tempo e se imobiliza” (1940).

A categoria experiência é tema central da obra de Benjamin, na sua dimensão prática, mediante o ato de aconselhar, como abertura para significar passado, presente e futuro e suas

interpelações na temporalidade dos sujeitos conduzindo-os à reflexão-ação-reação-transformação, marcando o tempo como algo ambíguo, fragmentado, mutável. A experiência enquanto fenômeno empírico que desvenda os lapsos da memória no contorno da arte de narrar e rememorar histórias esquecidas e silenciadas pela supremacia de grupos que tem na história a narrativa dos vencedores, jogando para o subterrâneo as histórias dos vencidos.

Segundo Jeanne Marie Gagnebin (1994), toda a sua obra é atravessada pelo conceito de “experiência” (“*Erfahrung*”). De um texto escrito em 1913, intitulado “*Erfahrung*”, até as teses escritas quase trinta anos após, este conceito central na obra benjaminiana foi sendo pouco a pouco ampliado. Em seus textos dos anos 1930, ele levanta a questão sobre o declínio da experiência tradicional, no sentido pleno – a experiência que está relacionada à tradição tanto na vida coletiva como na vida privada – e a substituição desta pela experiência vivida de maneira individualizada (“*Erlebnis*”). Esta nova situação, que para Benjamin se instala em decorrência das mudanças que o capitalismo promove nas sociedades modernas, implica um enfraquecimento da tradição e de uma memória comuns, fruto de experiências compartilhadas coletivamente, bem como transformações na atividade narradora, que deixa de ser feita na forma de relato de um narrador a um ouvinte e passa a ser exercida na forma de romance, considerada por Benjamin, a forma típica de narração na sociedade burguesa moderna (SOARES, 2012).

Nesse sentido, o conceito de experiência em Walter Benjamin nos leva ao entendimento do presente como tempo de mudanças e de imprevisibilidades que só podem ser entendidas no campo da experiência que ficou perdida no passado, portanto não pode ser antecipado, mas cria expectativas que potencializam e mobilizam os professores no horizonte de suas experiências que concretizam tensões entre o vivido no passado e o processo de construção do presente.

É importante viver o tempo do agora como tempo de abertura e processo de reconstrução das memórias como elemento catalisador de novas experiências que traduzem teias de narrativas que conjugam, selecionam, filtram e antecipam novas ações docentes nos fazeres e práticas desses professores, principalmente na divisão do trabalho com crianças da educação infantil, na experiência da bidocência.

O presente trabalho pretende dialogar com as experiências de professores da Rede Municipal de Educação de Niterói que dividem sua docência com outro professor, que se materializam nas narrativas desses docentes. Impregnados pelos sentidos que suas experiências revelam, esses docentes refletem e narram sua trajetória humana e profissional. Cecília Meireles fala do reflexo do espelho da outra face perdida, do vazio, do silenciamento. Em que espelho está perdida nossa face? Se a experiência é algo que transforma, será que num mundo em que a experiência tende a desaparecer, como afirma Benjamin, estamos condenados a reproduzir experiências que não são nossas, agiremos como sujeitos

reprodutores de uma cultura de dominação e silenciados pelo excesso de informação, ou somos alterados por nossas próprias experiências? Isso “é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para a partir daí, podermos contestar aquilo que somos” (NETO, 2005, p. 46). Somos a partir das nossas experiências seres únicos, singulares, que não comportam universalidade e modelos determinados, sujeitos da modernidade em busca constante da sua identidade? “[E]scape da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente: de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder” (Ibid., p. 47).

Na jornada da bidocência que se inicia ainda em caráter embrionário em 2005 e até o presente ano da pesquisa, muito conhecimento foi produzido através de diversos encontros coletivos com foco em discussões sobre currículo, formação docente, concepção de infância, avaliação; relatórios foram produzidos, documentos elaborados com base nesses encontros e nos relatos dos profissionais. Entretanto, até o presente momento, não existe nenhum documento oficial que regule a política bidocente nas unidades de educação infantil de horário integral em Niterói.

A partir do exposto, tivemos na Rede Municipal de Niterói um movimento de grande participação entre os profissionais de educação dessa rede, na construção de um debate qualitativo em defesa de uma proposta pedagógica que supere a concepção de infância assistencialista, investindo na concepção de infância como direito e como categoria social. A docência na educação infantil requer grande investimento teórico-prático sobre cultura, infância, linguagens e ludicidade.

1.5 Objetivos

Diante das questões apresentadas e da escolha de adotar uma linha de pesquisa no campo da educação infantil, apresentamos os objetivos da pesquisa.

➤ Objetivo geral:

Compreender as possibilidades que a bidocência apresenta na perspectiva de um trabalho colaborativo entre professores na educação infantil através das experiências vividas pelos profissionais que atuam nesse modelo.

➤ **Objetivos específicos:**

a) Analisar, através das experiências dos professores envolvidos na pesquisa, práticas colaborativas que consolidam bases coletivas de diálogo e discussões nas escolhas de propostas pedagógicas que fundamentam o trabalho da unidade em que atuam.

b) Identificar e problematizar situações cotidianas a partir das narrativas dos professores na busca de estratégias para que possam superar as dificuldades que se apresentam no fazer diário das duplas, com foco na construção de um trabalho integrado e colaborativo na sala de aula e na relação com as crianças.

c) Compreender as especificidades do trabalho compartilhado na educação de tempo integral na rede de Niterói enquanto possibilidades de um trabalho voltado para as necessidades da primeira infância.

d) Analisar políticas públicas no atendimento à Educação Infantil no município de Niterói.

2 BREVE HISTÓRICO DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE A ASSISTÊNCIA E O DIREITO

Neste capítulo pretende-se descrever os caminhos que o atendimento à primeira infância no Brasil trilhou até os dias atuais, tentando resgatar um pouco da história da Educação Infantil a nível nacional e municipal, trazendo marcos, trajetórias, ideologias e concepções de infância que influenciaram práticas, procedimentos metodológicos e políticas públicas.

Para começar a conversa, buscarei o diálogo com Walter Benjamin na sua discussão sobre o conceito de história presente na sua famosa obra *Teses sobre o conceito de história*, de 1940, para isso recorro ao trabalho de Michael Löwy² no livro *Aviso de Incêndio*. O autor das *Teses* levanta vários questionamentos sobre a história e a ideia de progresso, critica a noção de tempo como algo linear, sequencial e imutável. A história precisa ser interpretada a partir do ponto de vista dos vencidos, o que ele chama de história a contrapelo, porém a história oficial é contada sobre o ponto de vista dos vencedores, das elites, sendo assim ela retrata fatos e acontecimentos de um passado esquecido, que não pode ser modificado pelos acontecimentos do presente.

² Michael Löwy escreveu um livro sobre as *Teses* de Benjamin publicado pela editora Boitempo em 2005 intitulado: *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*.

O cronista que narra profusamente os acontecimentos, sem distinguir grandes e pequenos, leva com isso a verdade de que nada do que alguma vez aconteceu pode ser dado perdido para a história. Certamente só à humanidade redimida cabe o passado em sua inteireza. Isso quer dizer: só à humanidade redimida o seu passado tornou-se citável em cada um dos seus instantes. Cada um dos instantes vividos por ele torna-se citation à l'ordre du jour'- dia que é justamente, o do juízo final (BENJAMIN, 1987a, p. 223).

Segundo o autor, a história requer compreensão sobre o passado da humanidade e, uma vez lembrada, ela não fará distinção entre os acontecimentos grandes e pequenos, mas o sofrimento dos indivíduos não pode ser esquecido, ou perdido nos escombros da história, porque caso isso ocorra não será possível a libertação e a transformação da sociedade.

Essa tese nos ajuda a ilustrar os acontecimentos vividos no período de colonização do Brasil e a chegada da Companhia de Jesus e o modo como o entrecruzamento do tempo possibilita a compreensão entre grandes e pequenos acontecimentos. Passado, presente e futuro estão ligados na evolução histórica da sociedade, podendo ser revistos e modificados pela ação dos sujeitos. Nas palavras de Michael Löwy (2005, p. 54):

O exemplo do cronista para ilustrar essa exigência pode parecer mal escolhido: não é ele a figura paradigmática daquele que escreve a história do ponto de vista dos vencedores, dos reis, dos príncipes, dos imperadores? Mas Benjamin parece ignorar deliberadamente esse aspecto: escolheu o cronista porque ele representa a história “integral” que ele afirma ser seu desejo: uma história que não exclui detalhe algum, acontecimento algum, mesmo que seja insignificante, e para a qual nada está “perdido”.

A história da infância no Brasil é contada sob o olhar dos vencedores, muitos acontecimentos foram perdidos na reconstrução dessa história. O cronista que narra a história integral conta detalhes, ele narra com fidedignidade os fatos, sem esconder indícios, revelando com clareza os acontecimentos para que nada fique perdido. “Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como lampeja num instante do perigo” (LÖWY, 2005, p. 65). Significa rejeitar a concepção da história como um tempo vazio e homogêneo. O historiador que se detém aos fatos reais alimenta a versão dos vencedores.

A tarefa do historiador/cronista é desvelar o tempo mostrando que não é ininterrupto, ele pode ser modificado; o passado não pode ser apenas acumulação dos fenômenos sociais que vêm sendo ressignificados pelo avanço do progresso. Os sujeitos históricos passam por todo o processo de evolução e são afetados pelos perigos que esse desenvolvimento tem trazido para as relações de trabalho, convívio, e condição humana de sobrevivência ao progresso, que engendra novas formas de relações entre o capital e o trabalho.

As *Teses sobre o conceito de história* de Benjamin são um alerta para o perigo que o progresso trouxe para as sociedades modernas, o lampejo do perigo entre o desenvolvimento e a barbárie. O tempo do agora é uma história em andamento que ao encontrar o passado vislumbra o futuro, que pode ser modificado pelas ações dos sujeitos históricos cuja temporalidade é o agora. Sendo assim, toda ação histórica é construída por indivíduos coletivos e cabe ao historiador entender os objetos de construção como fluxo de um contínuo processo de transformações.

Benjamin (1978a) nos alerta para o perigo do esquecimento que faz com que os vencidos do presente se esqueçam da história passada. “Para salvar esse passado dos oprimidos é necessário que a (pré) história contada pelos vencedores cesse e que em seu lugar se revele a verdadeira história” (KRAMER, 2007, p. 48).

O tempo não vazio, ele é (re)feito através das derrotas, catástrofes, escravidão, exploração dos indígenas, divisão entre as classes sociais, antagonismos, contradições, avanços, retrocessos, revoltas e conformismos. Narrar acontecimentos da história e compará-los aos fatos que deram origem às concepções de infância e conseqüentemente às políticas públicas de atendimento à criança, materializada no sistema educacional em vigência no país, ou seja, Educação Infantil. Por este motivo, as contribuições de Walter Benjamin são tão atuais na tentativa de explicação da realidade e do cotidiano da infância no Brasil na pós-modernidade. O diálogo com Benjamin sobre o conceito de história resgata as diversas concepções sobre a criança e desnuda ideologias dominantes do tempo passado e presente.

A noção de criança que começa a ser construída com a chegada dos jesuítas e com seu projeto de educação, que, desde os primórdios da colonização, tem no seio de sua estruturação a dualidade entre pobres e ricos traduzidos na formação escolar entre os filhos das elites e dos dominados, subalternizados e subjugados através de ideias antagônicas de educação como elemento de superação e ascensão social. A educação brasileira é a marca da desigualdade e da exclusão entre classes sociais.

Essa história começa a ser narrada com a voz do dominante na figura dos jesuítas, ao ouvi-la vamos construindo o caleidoscópio multifacetado dessas narrativas dos vencedores. “É preciso reconhecer no Messias, a classe proletária e no anticristo as classes dominantes”.³ Conhecer os protagonistas da história como as vozes que ecoam com força e intensidade nas relações produtivas da sociedade, reconhecendo os papéis de cada um na organização política e econômica do Brasil, mas sem perder a esperança de que o Messias possa voltar e se rebelar

³ Michael Löwy. Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. 2005, p. 68.

contra esse passado inflexível, que pode ser ressignificado através da resistência e das lutas travadas no corpo social.

A chegada dos jesuítas ao Brasil marca o início da educação oficial, entretanto há de se considerar o caráter político e ideológico da educação enquanto vertente doutrinária e de dominação da comunidade indígenas do país. “Os jesuítas visavam combater, primeiro a expansão do protestantismo, luta já iniciada na Europa, e, depois educar os indígenas para a submissão por meio do catolicismo” (FARIAS, 2013, p. 44). A educação dos curumins na verdade era catequese e não instrução. A educação formal era destinada aos filhos dos colonizadores na preparação para assumir cargos de influência na Colônia, ou na preparação para o sacerdócio.

Nas palavras da autora:

A educação jesuítica era reservada aos filhos dos colonizadores ou para preparação dos futuros sacerdotes. O sistema educacional jesuítico foi orientado por um sistema (ou plano geral de estudos) denominado Ratio Studiorum, sistema este que trouxe ao Brasil a inovação dos colégios e a ênfase no valor da disciplina (Ibid., p.44).

A educação da Companhia de Jesus tinha foco na formação eclesiástica, quem não pretendia seguir a carreira de sacerdote tinha que estudar em Portugal, na Universidade de Coimbra. A educação era voltada somente para os filhos das elites. Excluídos estavam os filhos dos negros, mulheres e pobres. Esse modelo educacional se estendeu por muitas décadas, e até os dias atuais ainda existem resíduos dessa concepção. A construção do modelo educacional é marcada pela dualidade entre ricos e pobres, operários e empresários, homens e mulheres, educação classista e segregada, marcas da colonização do país.

O declínio da Companhia de Jesus já estava em processo, devido à forte influência que os jesuítas tinham no Brasil decorrente da força da Igreja Católica e do acúmulo de terras. “A atuação dos jesuítas não se limitou ao setor educacional. Eles exerciam importantes atividades na lavoura e na indústria, explorando e arrendando terras” (MABEL, 2013, p. 45).

A expulsão da Companhia de Jesus aconteceu em 1759 oficializada pelo Alvará de 28 de junho de 1759, após dois séculos de atuação dos jesuítas, o Brasil vive uma situação de retrocesso, visto que eles eram os únicos educadores do país. Foi Marquês de Pombal o responsável pela expulsão, motivado pela ideia de que a educação era obsoleta. Segundo o Marquês, a formação científica era colocada à parte, dando prioridade à formação literária.

De acordo com Farias (2013), a influência do modelo educacional dos jesuítas inaugurou uma ideia de criança enquanto riqueza da nação. Essa ideia veio da Europa e a

partir do século XVI, a ligação entre Portugal e a África, que aconteceu durante o regime escravocrata no Brasil, delineou uma realidade muito peculiar, transformando o país em um território marcado por diferenças culturais. Essas diferenças nos acompanham até os dias atuais e interferem nas intervenções e políticas de atendimento à educação infantil no Brasil.

Segundo Osteto (1991), no início da colonização do Brasil os jesuítas atuaram sobre a população indígena, exercendo um trabalho com bases na aculturação dos povos indígenas para fortalecimento da supremacia da cultura portuguesa. Essa aculturação provocou de certa forma perda da identidade, mas não foi determinante para aniquilação das diversas etnias que habitavam o Brasil durante o processo de escravidão dos índios. “A grande decepção dos jesuítas se concretizou com a saída dos pequenos índios da infância e da Casa dos Muchachos rumo à adolescência, às suas origens, aos seus costumes e ao povo” (FARIAS, 2013, p. 48).

Osteto (1991) argumenta que a sociedade brasileira avança e inicia-se o processo de colonização que tem na agricultura e na escravidão sua sustentação econômica, essa sociedade é marcada pelo modelo patriarcal, isso produz dois tipos diferentes de crianças: a da casa grande e da senzala. Os atendimentos dessas duas infâncias, ao se integrarem ao organismo social, engendram a concepção de criança anjo e de criança diabo. A criança era anjo ou menino até os cinco anos. A morte dessas crianças era encarada como consolo e abertura dos reinos dos céus para os pais.

As crianças, segundo a autora, que conseguiam passar dos cinco anos, eram vistas como “menino diabo” que correm pelos arredores das fazendas fazendo travessuras e molecagens.

Ao pesquisar sobre o atendimento da primeira infância no Brasil, nos deparamos com um quadro político de muita efervescência e ideologias. Ora voltada para o campo da assistência e proteção à criança desvalida, em risco social, ora voltada para a concepção de criança enquanto cidadão de direito. As mudanças no atendimento se materializam por meios das demandas do contexto histórico, político, social, cultural e econômico.

Segundo Kramer (2011), a pesquisa do historiador francês Philippe Ariès trouxe imensa contribuição para o campo educacional na compreensão dos fenômenos sociais das famílias e suas transformações em relação ao sentido da infância.

A análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, o que contribui para maior compreensão da “questão da criança” no presente, não mais estudada como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida (KRAMER, 2011, p. 17).

A concepção de criança antes do século XVII era a de adulto em miniatura, os textos do historiador retratam essa criança/adulto por meio de pinturas, registros de igreja, óbitos, diários das famílias; esses materiais de coletas da pesquisa apontam um adulto em miniatura. “[...] aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento”.⁴ O contexto histórico e social que se apresentava na época, relacionado à condição da criança, pode ser explicado baseado em argumentos que indicavam grande taxa de mortalidade infantil. A sobrevivência desloca a criança para o mundo dos adultos.

Segundo Kramer (2011), foi a partir do século XVI, proveniente do avanço científico, que esse quadro começa a se modificar, devido à diminuição da mortalidade e aumento da expectativa de vida. Essa mudança trouxe outros significados à ordem social, política e ideológica da época. Outros fatores importantes que interferiram na mudança de paradigma foram: a ascensão da burguesia proveniente da revolução industrial, a busca de direitos sociais e manifestações sociais, a inclusão da mulher no mercado de trabalho e o processo de abertura da democratização do país e dos direitos civis.

2.1 Começos e recomeços de uma jornada em defesa da infância como direito

A criança surge no cenário político através da realidade social que leva mães escravas a abandonar seus filhos para que pudessem ter um futuro melhor e fugir da sina da exploração e da escravidão. Nesse contexto, a infância é renegada e a criança é enjeitada, abandonada e apresentada à Câmara Municipal. As crianças que nasciam de mães pobres também sofriam com a nutrição na dura luta pela sobrevivência.

No século XVII, as autoridades governamentais do Brasil passaram a enfrentar o abandono, procurando dar assistência à criança enjeitada.⁵ Com esse propósito, algumas Câmaras municipais passaram a incluir, nas suas despesas, os gastos com a criação de enjeitados - prática que já era muito utilizada em Portugal. O sistema de criação de enjeitados ocorria da seguinte forma: as crianças eram apresentadas à Câmara e esta pagava as mensalidades a criadores ou amas de leite para que as criassem. Esses tutores tinham a obrigação de, periodicamente, apresentar a criança à câmara, o que na prática não ocorria, pois muitas não retornavam e outras morriam (FARIAS, 2013, p. 53).

⁴ Ibidem, p. 17.

⁵ As crianças enjeitadas eram na maioria negras ou mestiças e brancas que eram abandonadas por serem filhos de mães pobres e muitas vezes frutos de uma relação fora do casamento ou gravidez indesejada. Essas crianças eram entregues à Câmara Municipal.

A responsabilidade pela guarda da criança é terceirizada e entregue a criadores e amas de leite. Percebe-se nesta medida de assistência um profundo descaso com a criança e total falta de fiscalização do governo com a qualidade do serviço prestado, a criança fica renegada a própria sorte. A tentativa de atendimento à criança enjeitada pode ser considerada como um piloto para outras medidas de atendimento de massa. A Casa dos Expostos foi fundada em 1726 na Bahia. No Rio de Janeiro é criada na Santa Casa de Misericórdia no ano de 1738, esse modelo já existia em quase todos os países do mundo.

A Roda ou Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados era como era conhecida pela população, ela tinha o objetivo de guarda das crianças enjeitadas e funcionava da seguinte forma: as crianças eram colocadas num cilindro que tinha uma parte externa e outra interna. Dentro da casa na parte interna funcionava o abrigo, sendo assim a criança era colocada sobre esse cilindro e a pessoa responsável pela ação acionava a campainha, outra pessoa da parte externa girava a roda e acolhia a criança. A clientela era basicamente crianças pobres, negras. Era muito usada pelas mães escravas para livrar seus filhos da escravidão e pelos senhores que entregavam os filhos das escravas para usarem suas mães como ama de leite.

Em 1738, no Rio de Janeiro, Romão de Mattos Duarte funda o primeiro asilo para crianças no Brasil. Surge a chamada Casa dos Expostos, cujo objetivo caritativo-assistencial era o reconhecimento dos enjeitados com ações de fundo religioso das Irmandades, sem intervenção do Estado Colonizador. Embora o objetivo da Roda fosse salvar a vida dos enjeitados e diminuir a mortalidade, isso não foi possível devido ao grande número de crianças e às péssimas condições de higiene, tornando-se um local propício à proliferação de doenças e mortalidade precoce (RODRIGUES, 2012, p. 26).

É importante destacar as transformações sociais que estavam acontecendo no mundo no Século XVIII, essas mudanças trazem a ideia de criança a partir de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Segundo o autor, a criança não é um adulto em miniatura; ela ocupa um lugar na ordem social. Ele postulava a crença de que o homem era bom por natureza e que podia ser corrompido pela sociedade. A educação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança, que significava “ser bem educado”. Era importante educar as crianças para vida na sociedade, evitando que ela se perdesse no desvio das normas sociais. A criança devia aprender por si mesma em contato com as coisas, a função da educação é a de criar condições para que elas aprendam a partir de suas experiências. Nasce com Rousseau o conceito de infância que valoriza a liberdade, espontaneidade e a criatividade, através desses princípios a criança deve ser educada, ou seja, ela deve acontecer no momento em que a criança vem ao mundo, antes de ele ser inserido na sociedade como cidadão, suas necessidades básicas

precisam ser atendidas. A obra *Emílio* alerta para a impossibilidade de formação concomitante entre homem e cidadão, mas aponta a capacidade de esses homens assumirem sua cidadania; só que para isso acontecer antes precisamos formar o homem.

Segundo as ideias de Rousseau, o cuidado com a infância exige de nós um olhar sobre as desigualdades e o papel de cada um no cuidado à criança. Isso aponta outros caminhos para o atendimento dessa criança; atrelado a isso vem a responsabilidade de implementação de políticas de proteção aos direitos da criança enquanto ser em formação, que precisa de condições especiais para se tornar cidadão livre e atuante no corpo da sociedade.

[...] As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único) correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa (KRAMER, 2011, p. 18).

O aumento da mortalidade infantil em meados do século XIX traz à tona uma situação alarmante que precisava ser sanada. Nesse contexto crítico nos deparamos com o movimento higienista em campanha para sensibilizar as famílias que tinham o hábito de dar seus filhos para serem alimentados pelas escravas, essa cultura das mães abastadas foi duramente criticada pelos médicos higienistas. No bojo da campanha está presente a concepção de infância como estágio e preparação para a vida adulta, que mais uma vez nega as peculiaridades e o sentido da infância, induzindo as famílias a educá-las de forma condicente com os objetivos educacionais da época, que se baseavam no controle, na disciplina e na conformação, pressupostos necessários para a manutenção da ordem política existente.

As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas. Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com os senhores. A segunda se referia “à falta de educação física, moral e intelectual das mães” (42, p.164) ou, mais concretamente, sua negligência na medida em que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel). A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças (KRAMER, 2011, p. 49).

Os projetos da época traziam a visão de carência e descuido, as crianças eram categorizadas mediante sua classe social, crianças negras tinham menor valia que as crianças da elite. O discurso higienista era extremamente preconceituoso e determinista, restando apenas alternativas que vinham de grupos privados, de associações de damas beneficentes. A

administração pública transferia para a filantropia o atendimento das crianças das camadas populares da sociedade brasileira.

2.2 Século XX: a criança e a inserção social

O início do período da República inaugura uma nova condição de atendimento à criança proveniente das transformações da sociedade capitalista e das relações de produção, levando à elaboração de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

Esse movimento tinha o objetivo de liberar as mães para o trabalho, exigência das novas formas de produção da sociedade capitalista, que inaugura uma nova fase econômica urbana e industrial. As transformações sociais acentuam ainda mais as desigualdades, o mundo moderno alimenta uma nova concepção de sujeito e de sociedade, sendo assim a creche perde sua principal função que era a de guardiã da infância. A demanda social da modernidade começa a exigir cuidados especiais com a educação das crianças pequenas, sendo assim a pré-escola surge como possibilidade para atendimento dessas demandas.

É criado em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro. Ele tinha o objetivo de atender crianças menores de oito anos na elaboração de leis para proteção à vida e à saúde de recém-nascidos, assim, o Instituto teve papel importante em torno da criação de creches e jardins de infância.

O atendimento às crianças pequenas sempre foi palco de disputa e de intensos debates no cenário educacional brasileiro, ora no campo da assistência através dos discursos higienistas, ora no campo pedagógico através das lutas sociais. Essa trajetória de atendimento foi mapeando ao longo do tempo um modelo ideológico, cujo objetivo era definir claramente a posição social desses sujeitos na implantação de políticas públicas. A história da educação infantil foi marcada pela educação assistencialista, compensatória e de preparação para a alfabetização e escolarização das crianças.

O surgimento dos primeiros abrigos aconteceu no final do século XX e eles tinham a finalidade de acolher as crianças desfavorecidas para que as mães pudessem trabalhar. A origem dessas instituições está diretamente ligada à entrada da mulher no mercado de trabalho. O trabalho desenvolvido nessas instituições não tinha cunho pedagógico, sendo assim, sua função está totalmente atrelada ao cuidado do corpo e da higiene da criança, sendo controlada pela Assistência e por médicos higienistas. Desse modo, os abrigos funcionavam como depósitos de crianças.

Os jardins de infância surgem com a proposta de proporcionar às crianças um espaço de lazer, autonomia e desenvolvimento emocional e afetivo. A concepção de criança era de “sementinha”, as professoras “jardineiras”, tinham a responsabilidade de regar a “sementinha” para que suas habilidades natas e potenciais fossem “afloradas”. “Esses espaços eram direcionados às famílias mais abastadas. As instituições pensadas para as crianças ainda revelam ambiguidades para as crianças pobres e ricas” (KRAMER; NUNES, 2012, p. 18).

Os jardins de infância surgem na Alemanha, criados pelo educador Friedrich Fröebel, primeiro educador a se preocupar com o trabalho desenvolvido para as crianças pequenas. O educador alemão foi o precursor de uma pedagogia e construção de um espaço pensado para a educação infantil. Esse espaço recebeu o nome de “*Kindergarten*” ou “Jardim de infância” na tradução em português

A criação dos jardins de infância é um marco de extrema importância na mudança de concepção e paradigma no atendimento aos pequenos. O primeiro jardim de infância é inaugurado em “1840 em Blankenburgo/Alemanha e, com ele, marca a educação da criança pequena como o projeto pedagógico mais significativo de sua história” (REIS, 2013, p. 87). O educador defendia um projeto de educação pautado na relação entre as esferas pública e privada.

Segundo Reis (2013, p. 88):

Os ideais froebelianos tinham como propósito discutir, junto à família e ao setor público, as formas de cuidados dedicados às crianças, nas quais as energias humanas, próprias da infância no seu aspecto integral, calcadas nos ideais de liberdade e respeito defendidos por Rousseau e outros filósofos românticos. Assim como estes intelectuais, Fröebel acreditava que “a chave para o pleno desenvolvimento do homem está na qualidade do que lhe é oferecido nos primeiros anos de vida”.

No Brasil, o primeiro jardim de infância foi fundado em 1875, no Colégio Menezes Vieira, no município do Rio de Janeiro, o segundo foi inaugurado em 1877 na cidade de São Paulo. Ambos eram destinados à elite brasileira. Foi a partir da Exposição Pedagógica que aconteceu no Rio de Janeiro no ano de 1883 que foram definidas as diretrizes para o funcionamento dos jardins de infância.

O jardim de infância não se destinava aos filhos dos trabalhadores, eles surgiram com o propósito de valorizar as grandes escolas privadas tradicionais, levando a bandeira de que um ensino de qualidade deveria ter uma formação pedagógica coesa e organizada dentro dos princípios de uma educação moral e espiritual.

Segundo Reis (2013), o postulado de que as instituições pudessem oferecer um trabalho de qualidade vinculado ao projeto pedagógico bem definido não foi aceita pelas elites, que estavam preocupadas em defender os interesses da classe dominante, representadas pelas famílias abastadas. Nesse sentido, o distanciamento entre o projeto político e ideológico das escolas maternas/creches e jardins de infância se evidenciava nas políticas públicas. A noção de que os jardins de infância ofereciam uma educação de excelência para os filhos dos ricos e de que as creches eram destinadas aos pobres reforçava ainda mais o caráter dual da educação brasileira, que o acompanha desde o seu início.

Corsino e Nunes (2011) destacam que o início de atendimento às crianças em idade de educação infantil no Brasil, que se inicia no século XIX, teve como inspiração os países da Europa Ocidental:

O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham caráter assistencial; os jardins de infância educacional (CORSINO; NUNES, 2011, p. 17).

Ainda segundo as autoras, a condição econômica dos usuários da política influenciava no tipo do atendimento, nos fins educacionais e nas atividades desenvolvidas. Sendo assim, as creches se encarregavam do cuidado com o corpo, como formar hábitos de higiene, e os jardins de infância, com inspiração froebeliana, visavam o desenvolvimento físico, social, intelectual, emocional e social da criança, tendo como referências o trabalho com a ludicidade e com as artes.

Essa divisão no atendimento entre ricos e pobres reforça a dicotomia da escola e a subalternização das crianças das classes populares, “num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários” (Ibid., p. 18).

De acordo com as autoras, esses modelos dicotômicos vão resultar em dois modelos de infância em meados do século XX, “a criança e o menor”. Criança era caracterizada pela cor branca, bem alimentada, risonha, fruto da união de casais provenientes de famílias de classe média ou alta, projetando sobre o futuro a imagem de um cidadão bem formado e desenvolvido para atuar no mundo da produção.

O menor era a criança pobre, negra, mal alimentada, desvalida, com pré-disposição para contrair doenças, carente, filhos de trabalhadores e de famílias pobres, que engrossam as estatísticas de violência e de mortalidade infantil.

Esses dois modelos de infância não foram invenção do Brasil, nós importamos essa ideologia da Europa, que aqui encontrou terreno fértil para a propagação desse modelo, principalmente através das elites intelectuais e políticas do país que se beneficiavam dessa visão dicotômica da infância nas implementações de políticas. Para o pobre, escola pobre, sucateada, com profissionais despreparados, leigos. Para os ricos, escola de excelência, com infraestrutura, espaços adequados e profissionais qualificados.

Em 24 de março de 1899 é inaugurado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) pelo médico sanitário Artur Moncorvo Filho, responsável pelo atendimento às crianças menores de oito anos de idade na elaboração de leis e serviços de amas de leite, na proteção dos menores infratores e trabalhadores. Reforçando a concepção assistencialista ainda mais, no momento em que defendia ideologia positivista da ciência como fim para controlar os hábitos da população pobre. “O IPAI se estendeu por quase todo o território nacional” (REIS, 2013, p. 92).

De acordo com Reis (2013), o instituto estava comprometido com a maternidade e com a puericultura intrauterina, prestando apoio a gestantes e recém-nascidos, além do serviço de vacinação, aleitamento, pós-natal e higiene. A ideologia positivista conduzia o país na sua organização política, econômica e social, engendrando mecanismos produtivos, tecnológicos e científicos na organização da sociedade, na consolidação de medidas educacionais, que privilegiavam a burguesia como classe dominante. Essa nova fase histórica é marcada por teorias que ensinam como as famílias pobres devem educar seus filhos.

Neste período é fundado, em 1919, por intermédio do IPAI, o Departamento da Criança no Brasil. Ele nasce dos ideais conservadores que colocam a mulher como responsável pela educação dos filhos e bem-estar da família. Desse modo, baseando-se na necessidade de controle, formação integral da criança e sua inserção na sociedade capitalista, traz à tona a situação dessas mães trabalhadoras, surgindo assim a necessidade de garantia de atendimento às crianças em instituições públicas.

2.3 Assim caminha a humanidade: avanços e retrocessos nas políticas da infância após 1930

Foi a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que se começou a vislumbrar um cenário de comprometimento na esfera federal com a criança pequena, ficando mais evidente o discurso de autoridades políticas em relação à Educação Infantil. Nesse período foram criadas leis que regulamentavam o trabalho feminino, obrigando os empresários a oferecer o serviço de creche em suas empresas, quando o número de funcionárias ultrapassasse trinta; entretanto a lei era descumprida e negligenciada por falta de fiscalização.

Nesse contexto a infância aparece como objeto de intervenção governamental, que trouxe muitos avanços para a questão da infância, um deles foi a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr) em 1940, que durante três décadas orientou políticas de assistência a mães e à infância brasileira. No bojo dessas medidas foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), responsável pelas crianças abandonadas em vulnerabilidade, na mesma época surgiram órgãos internacionais: O fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1948, e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), também no mesmo ano.

Como podemos analisar, a década de 1930 trouxe muitas transformações nas políticas de atendimento à infância, visto que durante o período muitas leis foram criadas. Entretanto, essa história não para por aqui. “Se fossemos continuar a esmiuçar a história da institucionalização da infância no Brasil republicano, principalmente no que se refere aos fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, precisaríamos organizar outro livro” (REIS, 2012, p. 97).

Concordando com a autora, há muito que contar sobre a história da infância no Brasil, mas é necessário fazer um recorte para traçar a linha do tempo em que as principais medidas aconteceram. É importante ressaltar o impacto que tais medidas trouxeram no avanço da educação pública no país, mas deixar de enumerar alguns acontecimentos não os desqualifica, nem tira sua importância nas ações que os sucederam.

Nas palavras da autora:

Existem ainda muitos documentos a serem examinados, muitas questões a serem discutidas, muitas informações a serem divulgadas. Além disso, reconhecemos o cuidado e a dedicação que pesquisadores, como Kramer (1982), Vieira (1986), Kishimoto (1988), Freitas (1997), Merisse (1997), Kuhlmann Júnior (1998, 2000,

2001), Priore (1999), Monarcha (2001), Gondra (2002), além de vários outros, têm prestado à memória viva da educação infantil no Brasil (Ibid., p. 97).

Entre esses pesquisadores é importante destacar as pesquisas que trouxeram e continuam trazendo enorme contribuição à reflexão sobre o modelo de educação infantil e concepção de infância no Brasil ao longo de sua história. Corsino (2001), Nunes (2001), Zilma (2010), Oliveira (2012) e Vasconcelos (2013). São muitos pesquisadores que se debruçam sobre o estudo da educação infantil, exercendo forte militância no fortalecimento do campo e na luta por investimentos, na formação de professores, na qualidade do trabalho pedagógico e na garantia do direito das crianças, no que diz respeito às práticas, espaços, mediações e políticas adequadas às especificidades das crianças pequenas.

Como podemos ver, caminhamos a passos curtos, transitando entre a assistência e o direito institucionalizado. Apesar dos avanços que foram conquistados através de muita luta e mobilização popular, chegamos ao século XXI com uma Constituição Cidadã de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, popularmente conhecida como lei Frankenstein por causa das inúmeras emendas que sofreu e ainda vem sofrendo na educação brasileira.

2.4 Construindo rumos, traçando caminhos na política de atendimento à educação infantil no município de Niterói

Segundo dados coletados, o relatório preliminar da proposta em discussão em 1994/1995 inicia-se em Niterói o movimento de transferir para a Secretaria de Educação as creches e pré-escolar que eram administradas pela Secretaria do Bem Estar Social. O atendimento às crianças pequenas ficava a cargo da assistência e era realizado por instituições filantrópicas, pelas Casas das Crianças e Jardins de Infância vinculados às secretarias de Educação de Estado, e em escolas Municipais.

Em 1993, Niterói realiza o primeiro concurso para auxiliar de creche, com carga horária de 40h semanais, nos moldes do trabalho realizado pela assistência, e não se exigia formação no magistério. A formação exigida no edital era de nível médio. Esses profissionais contratados através do concurso eram orientados por um professor concursado em nível médio, que exercia a função de professor orientador. Já as unidades de horário parcial não tinham a presença do professor orientador e funcionavam sem auxiliares, pois tinham em seu quadro professores regentes habilitados.

Somente a partir do ano de 1994 é que chega às unidades de horário integral o professor habilitado e concursado para assumir as turmas no horário da manhã, dividindo o trabalho com o auxiliar. É o começo do trabalho colaborativo. Neste mesmo período começa o processo de municipalização da rede, de modo que muitas unidades estaduais são incorporadas ao município.

Em 1998, inicia-se uma nova discussão coletiva na rede na tentativa de estabelecer diretrizes para o trabalho pedagógico. Mais uma vez os representantes das unidades escolares são convidados para o debate sobre a organização da escola e a proposta de ciclos. Assim, em 1999, foi lançada a proposta pedagógica “Construindo a Escola do Nosso Tempo”, tendo um capítulo dedicado à educação infantil fundamentado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Com a publicação da portaria nº 134/00, cria-se o Ciclo Infantil. Os estabelecimentos públicos que antes eram chamados de Jardins de Infância ou Casas da Criança passam a chamar-se Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e as crianças passam a ser agrupadas por ano de escolaridade, sendo assim o Ciclo Infantil passa a ser composto por 6 anos, dos 4 meses aos 5 anos e 11 meses.

Niterói avança no atendimento à educação infantil, mas ainda precisa discutir sobre a criação de um Plano Municipal de Educação. Em 2003, acontece o I Encontro de Educação Infantil com o tema “Niterói pensando a educação dos pequenos”. Novamente a rede se reúne para uma discussão coletiva no intuito de aproximar as pessoas que transitam em diferentes espaços do fazer da educação infantil.

Unidades de horário integral e parcial municipais, escolas municipais, associação de moradores, instituições de moradores subsidiadas através do Programa Criança na Creche e as instituições da Secretaria de Assistência Social, que realizam este atendimento, participam deste encontro. Como resultado das discussões foi produzido material escrito que compõe o Caderno 2 - Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói.

Em 2006, a trama do discurso encontra outro cenário: agora era fundamental definir a proposta pedagógica da educação infantil. Muitas vezes se juntaram organizando GT de estudos para escrever o documento preliminar que deu origem à Portaria FME nº 125/08, que institui a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”. O Presidente da Fundação Municipal de Educação publica a Portaria 132/08 que institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a educação que integram a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”. As Diretrizes

estabelecem um conjunto de princípios e objetivos que norteiam a organização do trabalho pedagógico da rede.

Com o início de uma nova gestão municipal já sinalizada no artigo 12 da Portaria 132/08: Art. 12: A presente Portaria será revista até 31 de janeiro de 2009, de modo a se adequar aos Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Educação de Niterói. Parágrafo 1º: Os Referenciais Curriculares e Didáticos a que se refere o caput deste Artigo serão construídos de forma participativa pela comunidade escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, em especial pelos profissionais da educação.

A Prefeitura Municipal de Niterói, de acordo com a proposta de reformulação da Educação Infantil, inicia uma vasta discussão coletiva que começa em 2009 como o objetivo de construir uma proposta que regulamente o atendimento à educação infantil em regime integral e parcial. Como documentos norteadores da proposta foram usados os registros que fazem parte do histórico da política pública do município: Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo; registros das coordenações de educação infantil; os termos de visitas e acompanhamentos às unidades escolares; avaliações e reivindicações apontadas no I Encontro Municipal de Educação Infantil realizado em 2003; relatórios de reuniões com equipe-técnico-pedagógica e direções; registros e avaliações das inúmeras atividades de formação continuada realizadas com os professores da rede nos últimos anos; subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói a partir dos Encontros de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, cuja dinâmica levou em conta a representação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar; o documento intitulado “Os 13 pontos” contendo o conteúdo pronunciado pelo prof. Waldeck Carneiro da Silva; o Plano Plurianual da FME para o quadriênio 2006-2009; e outros documentos.

É importante ressaltar que a rede de Niterói tem como princípio de trabalho o fazer coletivo, sempre tecido por muitas vozes de vários segmentos. O debate acerca da educação e a construção de propostas sempre foram caminhos de diálogo. Resgatar essas vozes por hora adormecidas e trazer para a arena “o sujeito que fala e produz cultura oculta desejos. O objeto desse desejo é sempre disputa do poder” (FOUCAULT, 1970, p. 10). O campo da educação é um campo de disputas ideológicas e políticas. Faz parte do sistema de produção da sociedade, essa correlação de forças presentes no campo, que compõe o contexto histórico educacional de qualquer sociedade. Na rede de Niterói não foi diferente, visto que diversos discursos circularam defendendo argumentos diferentes.

O trabalho produzido pelas comissões, o material produzido através dos encontros e das contribuições desses autores contextualizam todo o processo da bidocência vivida pela rede até os dias atuais. Vasculhar esses relatórios foi importante para situar o marco temporal do movimento pela qualidade da educação infantil do município de Niterói. Esses relatórios apontam para determinadas portarias e corroboram uma das hipóteses defendidas nesse trabalho: não existe nenhum documento oficial que regulamente o modelo de bidocência nas UMEIs.

O documento que começa a ser escrito a muitas mãos em 2009 tem na sua contracapa uma citação de Sônia Kramer de 1997, que dialoga com os pressupostos dessa dissertação, no que se refere ao caminho percorrido, à necessidade de se traçar um mapa conceitual desse caminho, avaliar o risco, os desafios, buscar as coordenadas já construídas que podem situar com maior precisão o viajante, mostrando as trilhas percorridas e os processos vividos.

Uma proposta é um caminho, não é um lugar. Ela tem uma direção, um sentido, um para quê, tem objetivos. Toda proposta contém uma aposta, se volta para um determinado tipo de sociedade, de conceito de homem, de infância e de adolescência. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui, traz também as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. Mas tanto para conceber uma proposta quanto para implementá-la, questioná-la e/ou transformá-la é preciso resgatar o que foi feito: o projeto que delineia o que fazer amanhã precisa considerar o que existe e foi realizado. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada e escrita (RCEI, 2010, p. 2).

Em 2010, é lançado o Referencial Curricular da Educação Infantil, o documento relaciona o caminho percorrido pelas equipes que participaram da sua produção, buscando diferentes formas de escrita entre diferentes interlocutores: professores, gestores, coordenadores e acadêmicos na busca de aproximação entre as diferentes narrativas, concepções, produção de conhecimento e organização do texto que dariam forma ao documento. “Todo processo de criação acontece na história e é marcado por ela. Simultaneamente, todo processo de criação tem uma história singular em que se entrecruzam pessoas, eventos, diálogos” (KRAMER; SOUZA, p. 147). O resultado do trabalho produzido pelo coletivo é uma pequena colcha de retalhos, montada por vários pedaços de falas, que, quando se montam, produzem um grande tecido de significações.

Construindo um marco de atendimento às crianças de 0 a 5 anos, dois momentos podem ser percebidos: antes e depois Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 20 de janeiro de 1996, incluindo definitivamente as creches e a pré-escola no sistema de educação. Antes da lei, a Educação Infantil não tinha um lugar demarcado, seu caráter era

basicamente assistencialista, foi pós-LDBN que a qualidade no atendimento foi alvo de investimento por parte das Políticas Públicas.

Em Niterói não foi diferente, a figura do agente educador reforçava a ideia de dissociar o cuidar do educar. Os professores só trabalhavam em um turno, a parte pedagógica acontecia somente no turno de atuação do professor e o agente educador se limitava à função de cuidar da higiene, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (1988, vol. 2, p. 23).

O educar na maioria das vezes era atribuição do professor regente. O binômio cuidar e educar eram dissociáveis, contrariando as orientações pedagógicas da Coordenação de Educação Infantil do município e do Governo Federal. Segundo o documento, cuidar significa:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (1998, p. 24).

A concepção de educação infantil estava em desacordo com dimensão múltipla que envolve o cuidar e o educar. Cuidar era apenas zelar pela integridade física da criança no que se refere à higiene e às necessidades básicas: alimentação, sono, banho, etc. A dimensão do cuidar, configurada no atendimento das crianças, vigorou por volta de 2005, fruto das discussões dos profissionais da rede que defendiam a impossibilidade de dissociar o cuidar do educar e acarretou na não contratação dos agentes, que posteriormente tiveram o cargo extinto na reformulação do Plano de Cargos e Salários dos Profissionais de Educação.

Os agentes que tinham formação pedagógica migraram para o cargo de professor 40 horas, sendo assim, a partir de 2007, os Grupos de Referências começam a funcionar com o modelo de bidocência, dois professores que devem articular em regime de cooperação as

práticas pedagógicas no atendimento às crianças do Ciclo Infantil. Documentos oficiais da Rede sinalizam para essa configuração, porém nada consta oficialmente nesses documentos, somente nas narrativas de professores que vivenciaram essa mudança na prática. Com a reformulação do Plano de Cargos e Salários dos Profissionais da Educação, o cargo de agente educador é extinto. O último concurso público para o cargo ocorreu em 2003.

Com a extinção do cargo de agente, os profissionais que tinham formação no magistério migraram para o cargo de professor de educação infantil 40 horas; os que não tinham habilitação mínima para a função tiveram a oportunidade de participar do programa Proinfantil e também migraram para o cargo de professor.

A bidocência foi resultado de muitas discussões entre os professores da rede e da militância em prol da Educação Infantil e foi se estendendo gradativamente e ocupando todas as Unidades de atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Assim, hoje ela é uma realidade.

No município de Niterói foi realizado o último concurso para agente educador no ano de 2003. O cargo está extinto do quadro permanente desde então. É importante ressaltar que através do Programa Mais Infância, implantado em março de 2013, se prevê uma expansão de 75% da rede existente até 2016, conforme informação do documento “Niterói que queremos: plano estratégico 2013-2033” (2015).

A Deliberação CME Nº 009/2006, que fixa diretrizes para o funcionamento de unidades de educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Niterói, em seu Art. 8º diz que a educação infantil, pública e privada deve basear-se na indissociabilidade do educar e do cuidar, tendo por objetivo ampliar as experiências da criança e estimular seu interesse pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Essa deliberação no seu Capítulo IV, sobre os profissionais, em seu parágrafo único estabelece: a titularidade de turma, classe ou grupo de educação infantil será exercida por docente devidamente habilitado conforme disposto no caput desse artigo. Sendo assim, subentende-se que somente professores podem exercer a função de docência no atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, porém não está clara a implementação do modelo da bidocência; como exposto anteriormente nenhum documento oficial a regulamenta.

A Portaria mais recente, publicada em 12, 13 e 14 de fevereiro de 2011, é a 087/2011, que no seu Art.3º: Os ciclos nas Unidades de Educação da Rede Municipal de Ensino serão organizados em:

I- Educação Infantil, para atendimento de alunos de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, organizado em um único ciclo, com duração de 6 Períodos Letivos, oferecida nos regimes de horário integral e/ou parcial.

A divisão de atendimento à Educação Infantil acontece em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), sua maioria em funcionamento de horário integral, atualmente apenas três funcionam em horário parcial. A UMEI Portugal Pequeno no bairro de Ponta D'Areia, a UMEI Julieta Botelho no Ponto Cem Réis e a UMEI Rosalina de Araújo Costa no Barreto. Além das UMEIs, a rede conta com os Núcleos Avançados de Educação Infantil (NAEI) e algumas Unidades Municipais de Educação (UE), constituindo o Ciclo Infantil.

As crianças são agrupadas por critérios exclusivamente etários, formando os Grupos de Referência, como consta na Portaria 087/2011: Art. 5º §1º: Entende-se por Grupos de Referência o conjunto de alunos organizado no início de cada ano letivo e no §2º: Na Educação Infantil, o critério para a formação dos Grupos de Referência será exclusivamente etário organizando-os com idades contíguas.

O Art. 6º: O ciclo Infantil será composto por Grupos de Referências organizados, com base no quantitativo máximo de alunos por Grupo, em função do espaço da sala de aula e das demais dependências da Unidade de Educação, conforme o que se segue:

- I- Grupos de Referência com até 12 alunos de 4 meses até 11 meses;
- II- Grupo de Referência com até 12 alunos de 1 ano até 1 ano e 11 meses;
- III- Grupo de Referência com até 16 alunos de 2 anos até 2 anos e 11 meses,
- IV- Grupo de Referência com até 20 alunos de 3 anos até 3 anos e 11 meses;
- V- Grupo de Referência com até 20 alunos de 4 anos até 4 anos e 11 meses;
- VI- Grupo de referência com até 20 alunos de 5 anos até 5 anos e 11 meses.

Essa modulação atualmente sofreu o acréscimo de 10%, devido à grande demanda por procura de vaga na rede pública municipal de Niterói. Esse acréscimo provocou muito descontentamento entre os docentes, sendo inclusive pauta de negociação entre o sindicato dos professores (SEPE) e governo, tensionando ainda mais a relação entre funcionários e governo.

Discurso de poder e conformação por parte dos professores, que não tendo como revertê-las têm de acatá-las, apesar de não concordarem com tais medidas administrativas e burocráticas que afetam o trabalho docente dentro das unidades escolares. A metáfora dos fios do conto clássico de Marina Colasanti, “A moça tecelã”, ajuda a entender um pouco a relação entre o desejo e a razão.

A moça que tecendo os fios vai tecendo seu destino, ao perceber que seu desejo não satisfaz seus anseios, o desfaz ao puxar os fios do tear. Essa metáfora ilustra de maneira poética a relação entre governo e desgoverno, educação e direito. O direito à educação é reconhecidamente legítimo pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, direito subjetivo. Porém não se pode destecer o que já está determinado, constituído; a modulação sofreu essa desconstrução dos fios tecidos pela luta da categoria, ela foi alterada sem consulta, sem análise, sem discursos, bastando apenas desfazer o tecido para que nova trama se configurasse, se formasse. Essa metáfora ilustra bem a mudança sofrida na modulação, fios tecidos de acordo com a vontade do poder, vontade de verdade sem questionamentos.

2.5 A história contada de outros pontos de vista

A história da bidocência não é só contada no chão da escola, outras vozes se juntam a ela. Vozes que hoje ocupam outras funções e outros espaços, mas a memória é algo vivo que vai se significando ao longo dos tempos. Na primeira gestão do Secretário de Educação Waldeck Carneiro, com a formação de uma nova equipe no quadro da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, começa a tessitura de uma nova gestão pedagógica na rede e muitas mudanças começam a acontecer. Dentro desse cenário fértil, “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1999, p. 79).

Posso falar um pouco dessas mudanças, voltei para educação infantil em 2007, fui trabalhar na NAEI Santa Rosa, que, após a estatização, passou a chamar-se UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes. Nessa época já existiam dois profissionais por turma, mas ainda não existia a figura da bidocência no modelo institucionalizado de hoje, visto que a figura do agente educador ainda atuava na rede; o cargo só foi extinto com a reformulação e aprovação da Lei nº 3067, de 12 de dezembro de 2013, que institui o novo plano unificado de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores municipais de educação de Niterói, publicado no Jornal Fluminense no dia 13 de dezembro de 2013, no seu inciso:

13- Os cargos de Agente Educador Infantil, quando declarados vagos, serão automaticamente transformados em cargos de Professor I de Educação Infantil, bem como ficam automaticamente transformados, sem aumento de despesa, os 20 (vinte) cargos atualmente vagos de Agente Educador Infantil em cargos de Professor I de Educação Infantil.

Foi a partir da publicação dessa lei que a bidocência de fato foi implementada na rede, os servidores que não tinham a habilitação para exercer a função de professor tiveram a oportunidade de participar da formação do Proinfantil, aderida pelo município em 2009:

Contribuindo para tal formação em julho de 2009, o município aderiu ao Proinfantil, um curso promovido pelo MEC, em Nível Médio, à distância, visando formar agentes educadores em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas-municipais e estaduais - e da rede privada sem fins lucrativos-comunitárias, filantrópicas ou confessionais na modalidade Normal. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional no nosso caso, aos Agentes Educadores de UMEIs e aos auxiliares de Educação Infantil das Creches Comunitárias que possuem a formação em Nível Médio, sem o Magistério (RCEI, 2010, p. 19).

Os profissionais que participaram da formação passaram a professores I, sob o regime de 40 horas, conforme consta nos incisos 15 e 16 do Plano Unificado de Cargos, carreira e Vencimentos do Servidor Municipal de Educação de Niterói.

§15 O cargo do Agente Educador Infantil que comprovar habilitação ao Magistério será automaticamente transformado em cargo de Professor I, sob regime de 40 horas semanais.

§16 Os requerimentos de transformação do cargo de Agente Educador Infantil em cargo de professor I deverão ser avaliados por comissão designada pela presidência da FME e aprovados pelo presidente da FME.

Têm seus cargos transformados e passam a exercer a função de professor 40 horas de educação infantil, como consta no plano. Esses professores só podem atuar em turmas de educação infantil.

Um dado relevante é que até a data dessa pesquisa a rede não tem nenhuma portaria que regulamente a bidocência nas unidades integrais de educação infantil da rede municipal de Niterói. Na tentativa de preencher algumas lacunas se faz necessário resgatá-las por intermédio dos atores que vivenciaram a sua implementação. Sendo assim, garimpar esses interlocutores para ouvir suas narrativas pretéritas abre uma dimensão histórica que resgata a memória dos acontecimentos. A opção por uma linha de investigação que tem como metodologia as narrativas produzidas pelos docentes e outros agentes se justifica pelo caráter sensível e humanista que a pesquisa pretende recuperar. A memória como resgate de um passado. “Enquanto a história não para, não se pode dizer a última palavra sobre o passado” (LOWY, 2005, p 64).

O passado só pode ser compreendido através da lembrança e da contextualização histórica dos acontecimentos. Benjamin (1940) usa o termo lembrança para ir ao contrário da história, das histórias narradas a partir dos vencedores. Em suas *Teses sobre o conceito de história*, ele fala da importância de se olhar o passado como algo inacabado que está aberto a muitas possibilidades. Dentro dessas possibilidades de abertura para explicar o presente, fiz uma entrevista exploratória com o professor Armando Arosa, que esteve à frente da gestão do município de Niterói durante o processo de implementação da educação na rede.

Elementos importantes, que ajudam a entender alguns questionamentos da pesquisa, entre eles a falta de legislação vigente que regularize o modelo atual da educação infantil em horário integral, foram esclarecidos.

Quando chegamos, montamos a equipe. E abaixo da superintendência existia a Diretoria de departamento de educação, e abaixo dos departamentos havia as Coordenações de cada área. A equipe organizou de outra forma, e mais tarde a equipe pode conversar, ou não. Havia uma coordenação de educação infantil e também ligada à superintendência, havia o departamento de gestão, então conversando com o departamento de gestão fiz um acompanhamento no processo de mapeamento das escolas, que checa quantos profissionais que tem em cada escola, por turma, por turno. Eu vi que tinha algumas unidades de educação infantil que não tinha sequer professor em sala. Havia já uma ideia de ter um professor mais o auxílio de quem pudesse acompanhar naquilo que entende que na educação infantil, chama-se cuidar. Só que esses profissionais eram na verdade oriundos da CLIN, não eram apenas os agentes de educação infantil que haviam sido contratados pelo concurso anterior, porque criava a figura desses que normalmente se chama de auxiliar de creche (AROSA, 2017).

A equipe que iria fazer a gestão da rede encontrou uma situação bastante complexa, como relatado acima, era preciso intervenção para garantia de direitos da criança, que é um cidadão de direito que, como tal, seus direitos precisam ser assegurados. Conforme o relato do entrevistado, essa criança ficava um período sob assistência do professor e em outro período sob assistência do auxiliar, que não tinha formação pedagógica. Nesse modelo, o cuidar era separado do educar. Esse breve relato já mostra um pouco da contradição entre o cuidar e o educar como algo dissociável, e a fragmentação e hierarquização do trabalho. O primeiro movimento era mapear a rede para compreender sua complexidade e organização para depois poder reorganizá-la.

Segundo informação fornecida pelo professor, a rede contava com um grupo de profissionais, de agentes educadores e de escolas que sequer tinham professores, conforme trecho abaixo:

Já existia um grupo de profissionais de agentes de educação infantil e escolas que sequer tinham esses profissionais. E algumas delas sequer tinham professores. Então o primeiro movimento foi lotar um professor para cada turma e dependendo da idade e do número de alunos por turma de colocar dois professores. Não só pela necessidade de aliar o cuidado com a questão do ensino “estrito sensor” como também havia uma dificuldade de concatenar com os horários dos professores, porque algumas atendiam em horário integral e o professor ficava um turno e ia embora (AROSA, 2017).

O professor atuava somente no- turno da manhã nas unidades de horário integral do município. A criança no turno da tarde ficava sob os cuidados do agente educador. Conforme informações do professor Arosa (2017), a prioridade do trabalho da nova gestão era de lotar professores em todas as unidades de educação infantil para depois ampliar o regime de trabalho para 40 horas a fim de garantir o atendimento profissional especializado. Este foi também um problema evidenciado no mapeamento das unidades.

Quando começamos a mapear as escolas, aos poucos fomos colocando dois professores em cada turno e inclusive abrindo a possibilidade para aqueles que quisessem em tempo o regime de 40 horas lotarem na escola de educação infantil e permanecer com a turma durante todo o dia, porque isso também era um problema, não só não ter o professor o tempo todo na escola de educação infantil, principalmente nas creches (AROSA, 2017).

O desafio era conseguir lotar nas unidades de educação infantil profissionais qualificados para atendimento às crianças. Entender o contexto histórico da época para poder projetar o futuro e criar políticas públicas que dessem conta da especificidade do trabalho com a primeira infância era uma preocupação bastante pertinente da atual gestão, na garantia de direitos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Na época já se sinaliza a preocupação referente à organização do trabalho com a educação infantil e as condições desfavoráveis para que o binômio educar e cuidar fossem de fato compreendidos em sua complexidade.

Outro dado coletado importante na entrevista exploratória foi o fato de que em 2005, ainda de forma assistemática, existia a experiência de ter um professor com um agente educador infantil contratado a partir de concurso público, o que, de certa forma, poderia ser caracterizado como bidocência. Apesar de o agente educador não ser professor, o que não era regra geral, era algo assistemático, visto que a configuração da rede nesse ano era muito precária, nem todas as turmas tinham professores, como informação já relatada no texto. Era necessário pensar a concepção de educação infantil e com ela mudar essa dinâmica e lógica de atendimento, e depois discutir com o conjunto de profissionais do magistério para construção de uma política de atendimento. “Quando a gente chegou em 2005, e o primeiro movimento

foi de tornar isso uma política, embora isso não tivesse sido escrito porque era intenção de se discutir com a rede toda a política para toda a rede” (AROSA, 2017).

A tessitura de um trabalho coletivo estava desenhada no momento, chamar a rede para através do diálogo construir uma política pública de atendimento à infância. Como esse processo foi conduzido, os caminhos desse percurso, os impasses, as contradições que surgiram e o desfecho só podem ser narrados a partir do fio das narrativas e experiências desses sujeitos que, em 2005, estavam em cena na trama de uma história processual e dinâmica que reverbera até os dias atuais. Tudo pode ser contado através da rememoração do acontecimento. Contribuição do pensamento de Benjamin que nos ajuda a pensar sobre o fio condutor da história perdida entre o passado, presente e futuro que só pode ser de fato compreendida em sua plenitude, através das narrativas dos agentes envolvidos no processo. A história contada debaixo do acontecimento e ao fazer uma relação com o pensamento de Freire “a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade, que não há dúvida, podemos trair” (FREIRE, 1996, p. 56).

As ideias de dois grandes teóricos diferentes e separados pelo contexto histórico em que viveram e construíram suas experiências em momentos distintos. Benjamin vivenciou o horror do nazismo, da barbárie e da evolução da ciência. Em suas *Teses sobre o conceito de história*, de 1940, ele afirma “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido na história” (BENJAMIN *apud* LOWY, 2005, p. 54). Os acontecimentos não se perdem na história, daí a importância da memória como elemento restaurador da história presente nas narrativas. Freire pontua a importância da eticidade de nossa presença no mundo e de como podemos ser traídos com as nossas atitudes. Eticidade e memória, elementos invisíveis das nossas narrativas.

Contar acontecimentos é ser fiel aos fatos e à conjuntura do contexto em que esses acontecimentos surgiram. O resgate dos acontecimentos para explicar o presente é um fator presente na pesquisa. Por isso a busca desses interlocutores que podem ajudar a costurar a teia de sentidos dos problemas a serem investigados. Segundo o entrevistado, alguns pontos foram imprescindíveis para a reflexão com os professores da rede na construção dessa política, que não tem registro escrito, mas deixou seus rastros.

Houve antes dessa nossa proposta no tempo em que Felisberta foi presidente da Fundação uma iniciativa para construir o Plano Municipal de Educação e houve

alguns encontros com a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e uma pré-conferência de Educação em que há um documento com textos reflexivos de professores da rede, e aí nós incorporamos essa demanda dos orientadores. A gente começou a fazer grupos de estudos dentro da Fundação no sentido de começar a pensar a proposta e já surgiu no exame de cada escola a necessidade de constatar essa minha concepção de extorsão. Propor alguma coisa na área da locação de professores nas turmas de Educação Infantil (AROSA, 2017).

Com a chegada da nova gestão, toda a Rede se mobiliza para o debate sobre a construção da proposta pedagógica da educação infantil, dando continuidade às discussões que surgiram em 2003, com a realização do I Encontro Municipal de Educação Infantil, intitulado “Niterói pensando a Educação dos Pequenos”. “O objetivo foi aproximar as pessoas responsáveis pelos diferentes espaços de atendimento à criança pequena no município, para realizarem uma avaliação conjunta sobre o trabalho e traçar novos rumos para a educação da infância niteroiense” (Referencial Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Educação Infantil, 2010, p. 13).

Citando Benjamin (2012, p. 245), “A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a prospecção do passado; é antes, o meio”. “É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas”. Para reviver os acontecimentos precisamos escavar nossas memórias soterradas. Escavar e recordar são indissociáveis do existir. Existimos na proporção dos acontecimentos e das nossas experiências. Experiência no sentido de imersão em nós mesmos. Desvelar fragmentos da memória para descrever situações do vivido, do experimentado é retornar ao acontecimento. As narrativas como elemento do reviver, do resgate, do garimpo, da busca de sentidos, da reconstrução do passado pelo presente.

Ao perguntar por que não foi feita uma portaria que regulamentasse a bidocência na rede, obtive a seguinte resposta:

Porque a gente achava que não tinha que entrar como política pública geral. A gente fez uma proposta inicial para as escolas, e cada escola [...] fez um relatório com propostas [...] foi feita a proposta de Escola de Cidadania e foi para cada escola. Cada escola montou seus seminários [...] e fez uma proposta a partir das discussões. E isso não apareceu na proposta da rede (AROSA, 2017).

Surpreende a informação de que na época não era demanda da categoria dos profissionais de educação da rede a publicação de um documento oficial que regulamentasse a bidocência, segundo o entrevistado “Não apareceu, embora a gente tivesse isso como prática gestora [...] e não foi para o documento, porque não surge como proposta da própria rede”. Entender a conjuntura do momento em que essa demanda não foi percebida pelo conjunto dos

profissionais no momento da discussão da proposta Escola de Cidadania requer um aprofundamento teórico, na busca de compreensão do contexto em que isso desencadeou uma determinada avaliação da situação.

Voltando ao entrevistado ele dá alguns indícios que podem ser confirmados ou não. “Qual foi o contexto em que esse dado não apareceu como algo importante na proposta? Qual foi o contexto que produziu esse olhar? De tal forma que não chegasse a ser importante? Perguntas pertinentes para o estudo. O que produziu esse olhar? Talvez Benjamin nos ajude a pensar. “Articular o passado não significa conhecê-lo tal como ele propriamente foi”. “Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela lampeja num instante de perigo” (LOWY, 2005, p. 65).

O conhecimento dos fatos pressupõe uma análise detalhada da realidade. “Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo” (MORIN, 2007, p. 47). Questionar as forças que aproximam e distanciam com a mesma intensidade os sujeitos e sua centralidade nos processos históricos presentes em sua existência humana. Os indícios presentes na entrevista levam a pensar que a posição dos profissionais no momento da discussão coletiva da proposta não tenha atentado para a importância da documentação que legitimasse a bidocência. Mas isso são apenas indícios que podem corroborar ou desconstruir argumentos. Ouvir o que os professores têm a dizer sobre isso pode ser uma forma de esclarecer o que está em jogo no que diz respeito à experiência da bidocência e apontar algumas pistas que permitam compreender as questões que orientam a pesquisa.

Indagar a partir dos saberes que foram construídos baseados nas experiências individuais e coletivas do grupo de profissionais da rede de Niterói imersos num universo de sentidos e práticas, afinados a diversas concepções pedagógicas.

Vivemos os mesmos acontecimentos, mas nossas experiências são diferentes e nossas impressões sobre a realidade são distintas. Olhamos o mundo através de lentes diferentes, uns têm uma visão ampliada, outros conseguem enxergar por brechas, há também quem enxergue através de reflexos e imagens distorcidas. O modo como enxergamos os fatos revela traços de nossa subjetividade e complexidade. Ao analisar alguns fragmentos da entrevista o fiz por uma lente particular e única. Minhas impressões são, nesse momento da pesquisa, imagens distorcidas de uma conjuntura que ainda não tenho elementos suficientes para analisar com precisão, objetividade e clareza os fatos e acontecimentos.

A entrevista é, no momento, um detonador de possibilidades. Por isso é necessário acionar o mecanismo disparador que vai explodir em mil pedaços de sentidos. Os estilhaços

vão permitir compreender a montagem do engenho e com isso poder entender as contradições da história, o que vai ajudar na montagem do contexto atual que tem no passado a corrente disparadora do presente.

3 COSTURANDO DISCURSOS: TECENDO FIOS DA HISTÓRIA

Tenho de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo.

(CLARICE LISPECTOR)

Neste capítulo, abordarei o aporte teórico e metodológico da pesquisa, que tem como foco as narrativas de professores com sua experiência na bidocência, observando relações entre os discursos e as práticas, tanto no campo da experiência coletiva como no campo de vivência pessoal, visto que não é possível deslocar o profissional do pessoal, porque os embates que travamos adentram nos processos de subjetivação dos sujeitos e não param de se intensificar exigindo um trabalho de ressignificação de conceitos, deixando o terreno fértil para novas experiências.

Segundo Larrosa:

Não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando treme, ou se quebra, ou desfalece; e que a experiência, que sabemos o que é às vezes canta (2016, p. 13).

É nessa fertilidade de novas experiências que a pesquisa será desenvolvida, na arena das narrativas, onde o que emerge não é mensurável, nem pode ser generalizado. As

narrativas, assim como as experiências, são como cantos de sereia, solitários, potentes, ameaçadores, paralisantes e delirantes. Atenta ao poder das narrativas enquanto técnica de produção de dados para a pesquisa, optei pelas entrevistas coletivas. Tendo nas rodas de conversa um lugar para o diálogo, interação olho no olho, rompendo com o modelo clássico de perguntas e respostas.

A escolha das entrevistas coletivas se justifica porque a arte de narrar escapa da objetividade e da neutralidade, ver é diferente de contar, sendo assim, o ato de narrar não é cópia fiel da realidade visível, o ato de narrar é invisível, podendo captar aspectos, conflitos, estilhaços, miudezas que “invisíveis aos olhos encobertos pelos mitos da neutralidade científica e da possibilidade de apreensão completa do real no plano do pensamento” (ALGEBAILLE, 2000, p. 17).

A pesquisa usou a roda de conversa como procedimento de recolha de dados. Foram realizadas conversas em grupo com oito professores de duas Unidades de Educação Infantil do Município de Niterói. Essas unidades pertencem ao polo 7,⁶ formado pelas unidades que ficam localizadas na Região Oceânica da cidade. Dentro desse universo de unidades, escolhi as UMEIs Paulo César de Almeida Pimentel e Áurea Trindade de Menezes Pimentel, localizadas no bairro de Itaipu.

Foram selecionados quatro professores em cada unidade escolar. O critério de escolha desses professores foi baseado em suas experiências sobre a bidocência. A entrevista foi organizada de acordo com as questões da pesquisa dessa dissertação, que é voltada para as experiências da bidocência, que, através das narrativas dos professores implicados, procuram tecer suas tramas e vozes que marcam o lugar desses interlocutores, seus discursos sobre a bidocência, procurando refletir sobre suas práticas, articulando sentidos e ressignificando suas ações enquanto sujeitos do processo.

Considerando que as rodas de conversa podem propiciar um diálogo aberto e sensível sobre a temática investigada, optei por essa técnica por acreditar na polifonia dessas vozes, nos ecos, nos cantos de experiências, como fala Larrosa:

[...] fazer da palavra experiência uma palavra afiada, precisa, uma palavra inclusive difícil de utilizar, e isso para evitar que tudo se converta em experiência, que qualquer coisa seja experiência, para evitar que a palavra experiência fique completamente neutralizada e desativada (2006, p. 45).

⁶ As unidades de educação no município de Niterói são divididas em sete polos. Cada polo compreende uma região geográfica da cidade. As unidades que participam da pesquisa compõem o polo sete que fica localizado na região Oceânica da cidade, compreendendo os bairros de Itaipu, Piratininga, Engenho do Mato, Várzea das Moças e Rio do Ouro.

A pesquisa em questão busca o canto da experiência não como algo comum, corriqueiro ou banal, mas como canto que ressignifica o cotidiano, que atravessa o imperativo da palavra para se converter no desejo da mudança, na transgressão das regras, na desconstrução de modelos fechados, intransponíveis, sem transformar a experiência numa moda, em algo trivial, desvinculado da história dos professores entrevistados e participantes da pesquisa. Para isso foi realizada uma roda de conversa em cada unidade escolar.

A escolha da roda de conversa é uma aposta em uma estratégia metodológica que se propõe a fazer uma análise com maior profundidade dos fatos. O objetivo da roda de conversa é a possibilidade do entrecruzamento dessas vozes polifônicas no sentido de respeitá-las dentro de suas interpretações e construções de sentidos. Valorizando todos os acontecimentos sem fazer distinção entre a legitimidade e a potencialidade dessas vozes, sendo responsabilidade do pesquisador transcrever essas entrevistas com rigor e distanciamento de suas concepções e interpretações do cotidiano a ser analisado.

As experiências dos professores envolvidas na pesquisa não podem ser analisadas meramente como dados de uma pesquisa, no intuito de mensuração; essas experiências são reveladoras de muitas certezas, frustrações, incertezas, desejos, afetos, desafetos e histórias do vivido, do experimentado, do sentido. Relatos vivos de encontro com outros interlocutores, que inserem o pesquisador e o pesquisado numa arena fértil de possibilidades, aproximações e distanciamentos do objeto a ser pesquisado. Como afirma Benjamin (1994, p. 223), “nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história”. Portanto nada do que foi vivido é perdido no tempo, pois conta histórias do passado e do presente inacabado, que projetará o futuro.

O objetivo, ao organizar essas rodas com os professores, é trazer à tona questões esquecidas na memória, que direta ou indiretamente interferem na sua prática docente com as crianças, na relação com seu parceiro de trabalho e com os demais membros da unidade escolar.

Concordando com Larrosa, quando diz que:

O homem é um vivente com a palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver desse vivente, que é o homem, se dá na palavra com a palavra (2006, p. 17).

A palavra do outro interfere e altera quem somos, como diz Bakhtin. “Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado aberto para mim [...]” (2011, p. 11). Esse inacabamento de que fala o autor nada mais é do que a busca pela sua subjetividade, pela sua palavra, pela sua ideia, pela sua presença no mundo, pelos sentidos que atribui às palavras e pela interpretação de sua identidade de sujeito.

Além das rodas de conversa, também serão analisados documentos oficiais da Rede Municipal de Niterói que dialogam com as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O cuidado ético quando analisamos dados dessas experiências e narrativas desses sujeitos requer sensibilidade e rigor metodológico, pois é fundamental fugir dos preconceitos e concepções. A subjetividade desses atores, assim como seu entendimento sobre suas práticas, precisa ser analisada com múltiplos olhares, buscando sempre lembranças e inquietações no pesquisador, não com o objetivo de traçar “verdades”, mas com o intuito de organizar categorias dessas experiências para poder interpretá-las no cruzamento de outras histórias, tendo como fundamento as teorias que trabalham com essas categorias. Os estudos de Walter Benjamin e Jorge Larrosa trarão consistência teórica nas análises dessa experiência enquanto categoria de análise dos dados.

A pesquisa pretende destacar as vozes dos sujeitos envolvidos em experiências de bidocência, analisando e discutindo os aspectos centrais que emergem das suas falas, das suas experiências.

3.1 Situando a pesquisa

Escolhi a UMEI Dr. Paulo César de Almeida Pimentel para ser o *locus* da pesquisa por ser a unidade em que atuo no momento como diretora geral, fato que favorece muito a observação de campo, podendo estar imersa no contexto, o que facilita muito a pesquisa do encontro, da proximidade. Confesso que estou um pouco apreensiva com essa proximidade, pois sei que precisarei de certo distanciamento para análise dos dados coletados. É um risco que escolhi correr, por acreditar que a pesquisa pode ser construída através de laços estreitos de partilhas e de afetos, no sentido da experiência que se constrói coletivamente no grupo de professores, pais, alunos e funcionários.

Para amenizar os riscos, selecionei a UMEI Áurea Trindade de Menezes Pimentel no mesmo bairro, por considerar a possibilidade de recuperar o espaço das narrativas e das

experiências desses docentes como uma riqueza impregnada de sentidos e dimensões que vão além do que é dito. Para Benjamin (1994), um acontecimento vivido se torna finito, lembranças que se tornam infinitas, experiências que são raras sem limites.

A unidade Municipal de Educação Infantil Dr. Paulo César de A. Pimentel está localizada no bairro de Itaipu na Região Oceânica da cidade de Niterói.

O bairro conta com ampla rede de comércio, diversão, bares, restaurantes e muitas escolas privadas e públicas. Atualmente está sofrendo com a obra TRANSOCÊANICA, que vai ligar, através da construção do túnel em Cafubá, a zona sul ao bairro de Charitas; essa obra vai proporcionar maior mobilidade urbana, pois a cidade sofre com constantes engarrafamentos, principalmente no verão. A região tem grande fluxo de turistas e moradores de bairros próximos, como São Gonçalo, Itaboraí, Maricá entre outros. Em dias de calor, as praias lotam, pois a unidade também se localiza na entrada de uma das mais famosas praias niteroienses, Itacoatiara, conhecida pelo seu costão e suas ondas, ideal para prática de esportes, entre eles os mais populares são o surfe e a escalada.

Lugar exuberante de beleza natural, entre mar, montanha e muito verde convivem diariamente de segunda a sexta-feira, 174 crianças de 2 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses, 24 professores regentes, dois diretores, um professor de 40 horas, exercendo no momento a função de Agente Administrativo, uma pedagoga, uma professora da sala de recursos, 5 merendeiras e 3 funcionários de apoio que pertencem ao quadro da Companhia de Limpeza Municipal (CLIN), que são terceirizados e não fazem parte do quadro efetivo dos servidores públicos municipais.

A unidade, que pertencia à Secretaria do Bem-Estar Social, foi municipalizada e atualmente compõe o Sistema Municipal de Ensino. Algumas professoras já faziam parte do corpo docente da creche na época em que ela era comunitária, esses profissionais têm muitas histórias para contar que podem contribuir para traçar o perfil da atual UMEI Dr. Paulo César Pimentel. A pesquisa pretende dialogar com esses professores criando conexões entre o vivido e as narrativas, pois cada fragmento conta um todo. Sônia Kramer (2009), diz que a totalidade é capaz de revelar singularidades; porém, ela não é possível se antes não passar por processos de fragmentação, estilhaços, nuances de acontecimentos que vão buscando a construção de sentidos e interpretações múltiplas.

A UMEI Professora Aurea Trindade Pimentel de Menezes também está localizada no bairro de Itaipu, na Rua Rubem Assis Bonfim, 39, Loteamento Serra Grande. Tem capacidade para atender atualmente, segundo dados fornecidos pela Diretora Geral, 85 crianças, sendo 20

no GREI 3, 15 no GREI 4, 15 no GREI 4B, 20 no GREI 5A e 15 no GREI 5B. Segundo informações coletadas no Projeto Político Pedagógico da UMEI Profª. Áurea Trindade Pimentel de Menezes, ela ganha novas instalações ao término de 2012 e, de acordo com o Decreto de criação nº 11281/2012, passa a funcionar atendendo crianças de 3 a 5 anos e 11 meses. Em fevereiro de 2013, a UMEI iniciou o funcionamento, contando com aproximadamente 85 alunos. Esse quantitativo não sofreu alterações, devido às instalações da unidade, que não comportam maior número de crianças, por conta das metragens das salas de aula.

Quem são esses sujeitos da pesquisa? Como recuperar em suas memórias fatos do cotidiano? Benjamin alega que a arte da narrativa está distante da sociedade moderna por não encontrar nesse tipo de tecido social elementos favoráveis ao desencadeamento das narrativas. A sociedade do trabalho e da indústria muda radicalmente as relações humanas entre as pessoas. A vida em comunidade, do trabalho artesanal, perde lugar para a produção e o consumo. A linguagem coletiva é substituída pela individual e com isso as narrativas perdem a dimensão de aproximação entre as pessoas.

“O leitor é que fala por mim” (2013, p. 13). Pego emprestado esse fragmento poético de Clarice Lispector para começo do texto, na tentativa de explicar as bases conceituais das narrativas dos professores como possibilidades de construção histórica do processo de bidocência, das produções e das relações construídas a partir das experiências e dos processos interativos vivenciados por esses sujeitos. Através dos fios soltos dos inúmeros enunciados que contam essas experiências individuais, que, por não serem compartilhadas, ficam isoladas e não se fundam em outros enunciados. “O nosso discurso de vida prática está cheio de palavras de outros” (BAKHTIN, 2005, p. 195).

As narrativas configuram-se em histórias pessoais e ganham destaque no momento em que são compartilhadas, pois se fundem a outras histórias que contadas e recontadas no cotidiano pela palavra correm o risco de perder-se para a eternidade. “O que se fala se perde como hálito que sai da boca quando se fala” (LISPECTOR, 2013, p. 13). Sendo assim, a palavra sai fortalecida da boca de quem fala, para se fundir com outras palavras que juntas produzem saberes.

Segundo Bakhtin (*apud* Fiori, 2016), “[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado” (p. 27). Os enunciados que circulam nos diferentes espaços são construções de

várias vozes que, incorporando aos nossos discursos, vão tornando nossas vozes polifônicas. Sendo assim, somos marcados e construídos pelas vozes de outros sujeitos, através dessas vozes nos constituímos enquanto seres sociais e de cultura.

Quando nos aventuramos pelos tortuosos caminhos de pesquisar *com* o cotidiano, e não *sobre* ele, enfrentamos muitas encruzilhadas, algumas armadilhas e certos desafios. Negamos a “coisificação” que transforma os sujeitos em objetos e a arrogância que transforma o pesquisador em soberano defensor do estatuto da verdade produzida por uma realidade única e inexorável, nos obriga a enfrentar que mergulhamos em um rio de águas profundas sem saber exatamente o que esperar do que vamos encontrar. As águas são turvas, as correntezas imprevisíveis e as certezas que usamos como salva-vidas muitas vezes não nos salvam, ao contrário, algumas vezes até nos arrastam para o fundo (SERPA, 2010, p. 2.)

No momento em que partilhamos nossas experiências com outros sujeitos no compartilhamento de nossas reflexões nos tornamos parte de um enredo que se tece através das nossas memórias e narrativas. O pesquisador assume o risco da imprevisibilidade e incertezas, é um mergulho no desconhecido, no inacabado, mas a resposta está também na pergunta “[...] como um indivíduo único e singular, torna-se ‘presença’” (BIESTA, 2013 p. 27). Tornamo-nos “presença” quando partilhamos nossas experiências com o outro, construindo um tecido de narrativas que também são interpeladas por outros sujeitos.

A docência compartilhada enquanto experiência desses sujeitos está impregnada pelos múltiplos enunciados. Esses enunciados revelam valores, conflitos, ideologias, singularidades e subjetividades que requerem um exercício dialógico permanente.

Partilhar as experiências, assim como as narrativas e as reflexões produzidas coletivamente pressupõe assumir uma escrita sobre a qual, ao registrarmos, podemos ter certa autoria, mas não o controle. Significa produzir um texto onde as vozes não sejam apenas um ponto de apoio, as escoras, onde vou erguer o prédio de minha sabedoria, sob as quais vou erguer minhas argumentações e verdade, mas exatamente o contrário, são vozes, nos convidam para o embate e para o debate. Significa produzir um texto marcado pelo movimento de vozes que se atravessam, e ao se atravessarem provocam umas nas outras mudanças de rumo, mudanças de perspectivas. Que ao se atravessarem vão? Que não se submete ao nosso desejo cartesiano de desfiar o real para encontrar-lhe as pontas e assim arrumá-lo em nosso carretel. Vozes que ao se cruzarem e ao se encontrarem provocam novas experiências umas nas outras, deixam marcas (SERPA, 2010, p. 2).

A conversa como escolha metodológica, que tem como objetivo as experiências docentes da bidocência, apresenta-se como uma estratégia para compreender com maior profundidade o cotidiano desses sujeitos. A roda de conversa favorece o encontro, a proximidade, a troca dessas experiências na criação de um espaço de diálogo e escuta coletiva, no qual esses sujeitos possam também escutar-se.

A roda de conversa é capaz de produzir redes de significados através das narrativas que vão se ressignificando de forma dinâmica, articulando elementos da memória desses sujeitos. Conversar sobre o cotidiano é abrir “caminhos que nos impõe certos desafios” (SERPA, 2010, p. 3). Produzir uma pesquisa focada nas experiências, memórias e narrativas docentes é um desafio para o pesquisador. A sua escrita precisa identificar as vozes desses sujeitos enquanto agentes transformadores do cotidiano. “Ou em termos benjaminianos, história que se faz no entrecruzamento de passado, presente e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e homogêneo que flui numa direção única e preestabelecida” (KRAMER; SOUZA, 2003, p. 13).

4 ENTRE O SONHO E O DESEJO: CONTRIBUIÇÕES DE WALTER BENJAMIN PARA PENSAR A BIODOCÊNCIA ENQUANTO EXPERIÊNCIA

Quando pequeno, gostava de olhar, durante os passeios, através das grades horizontais que permitiam que nos colocássemos diante de uma vitrine, mesmo quando, debaixo dela, se abrisse uma claraboia que servia para prover um pouco de luz e ar a respiradouros nas profundezas. Essas aberturas mal davam para o lado de fora; abriam-se antes para o subterrâneo. Daí a curiosidade com que olhava para baixo através das barras de cada gradeado que pisava a fim de ganhar do subterrâneo à visão de um canário, de lâmpada ou de um morador. Nem sempre era possível. Mas, se durante o dia fossem vãs minhas tentativas, poderia acontecer que, à noite, a coisa se invertesse, e eu mesmo me tornasse presa em sonhos de olhares que apontavam para mim de tais aberturas. Eram gnomos pontudos que o lançavam. Porém, mal me haviam assustado até a medula, já desapareciam.

(WALTER BENJAMIN)

Benjamin escreveu dois ensaios sobre experiência e narrativas. “Experiência e pobreza” (1933) e “O narrador” (1936), com diferença de três anos entre a escrita dos mesmos. São textos que discutem a experiência e a narrativa como elo entre os sujeitos e a sociedade. Ambos os textos falam sobre a perda da experiência e do esvaziamento das narrativas que perdem importância com o progresso e a modernidade.

A experiência que era partilhada coletivamente entre as pessoas, nas rodas de conversa, em volta da mesa, através da tradição, da cultura e da arte foi reduzida, abreviada na modernidade. O sujeito não compartilha, ele é capturado pela informação volátil, rápida, passageira. O mundo da experiência, da memória, da tradição e da história dá lugar ao mundo dos fatos instantâneos.

Nas palavras de Benjamin:

A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (1987, p. 114).

A nova barbárie que surge com o empobrecimento da experiência que é resultado do progresso, do avanço tecnológico, da sociedade burguesa, do capital, do trabalho manufaturado e da indústria, que transformam o homem em mercadoria, em lucro. A maquinaria toma o lugar do trabalho artesanal, modificando o meio de produção e as relações entre os sujeitos. O trabalhador autônomo é usurpado pelo capitalismo. A esteira de produção é rápida e inviabiliza a experiência, gerando uma grande carência cultural que ocasiona um imenso vazio coletivo.

A história dos vencidos não é contada. Abafada pelo grito dos vencedores e pela força do capital, o ordenamento da experiência é anulado. A experiência é fruto do desejo do homem, do sonho, que almeja um projeto de futuro e conseqüentemente sua realização. O desejo reprimido se atrofia assim como a experiência.

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais

radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1933, p. 114).

A experiência do choque, que provoca silenciamento nos soldados, produz efeitos nas relações entre as pessoas e na sua capacidade de partilhar experiências. A narrativa da guerra produziu imagens da destruição, do sofrimento, dos corpos dilacerados pelas bombas, do pavor, da miséria em cenas de terror. A experiência devastadora, incompreensível para os soldados que voltaram da guerra. Como atribuir sentido a uma experiência tão traumática?

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia que trouxe o progresso foi responsável pela construção de bombas, de tanques, de armas de grande impacto sobre os corpos frágeis das vítimas da guerra, produzindo novos contextos na vida privada e coletiva na sociedade. Essa mudança impele “o bárbaro a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1933, p. 115). O recomeço como esperança de reconstrução da história e da experiência como uma tábula que pode ser reescrita a partir de grandes pensadores, que possibilitam novas experiências para a humanidade. “Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa” (Ibid., p. 115).

O conceito de experiência é demasiado amplo e complexo. Entretanto, se considerarmos a experiência como elemento de ligação entre o passado e o presente, vinculando-a a processos históricos, sociais, culturais e emocionais na constituição do indivíduo, então chegaremos à conclusão de que experiência não é acúmulo do vivido ou overdose de informação, e nos aproximaremos da ideia de experiência como elo de junção entre o conhecimento que acumulamos ao longo da vida e a memória preservada das nossas experimentações, descobertas, sentimentos, impressões, construções, desconstruções, sofrimento e felicidade.

Nesse sentido, podemos nos aproximar do conceito de Benjamin, presente em textos como “Experiência e Pobreza” e “O narrador”, que atrela a experiência à memória e à narrativa como uma teia de sentidos e de representações que criam novas teias a partir da partilha das experiências coletivas. A narrativa como um apanhador de sonhos, coletor de memória, que cria vínculos e aproxima as pessoas.

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos - as atividades intimamente associadas ao tédio já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes (BENJAMIN, 1994, p. 204-205).

O sonho que choca os ovos da experiência precisa de um sono tranquilo, sereno, cadenciado. A voz da narração que fixa a memória do ouvinte inclinando-o a recontá-la um dia. Uma história puxando outras histórias que criam redes de sentidos e experiências. A memória como garantia de conservação da narrativa e da tradição que passa de geração a geração. A arte de narrar e suas múltiplas dimensões têm conotação utilitária na figura do narrador que aconselha. A dimensão libertadora que tira o indivíduo do isolamento para uma relação de coletividade pautada na troca e na partilha. A dimensão de continuidade, que preserva a memória e a história. A dimensão cultural que conserva estilo, sabedoria, crenças e costumes entre os povos.

Segundo Konder (1989, p. 70), a sociedade burguesa nos reduziu a uma extrema pobreza: “a burguesia nos reduziu a uma situação de extrema pobreza; falamos exaustivamente de cultura, mas não conseguimos impregnar a rudeza das nossas vidas, nem o mundo em que vivemos, com os valores culturais a que se referem os nossos discursos”, ou seja, “de nada serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela” (REBUÁ, 2015, p. 314).

A experiência como marca, como rastro, que forma e deforma o indivíduo, que liga os tempos passados num movimento cíclico, que desvenda camadas da memória individual e coletiva tecendo franjas de sentidos e buscando compreender a totalidade através das lacunas da memória que entrelaçam pequenos fragmentos, que retornam em forma de rememoração.

O conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti (2000) ilustra a metáfora da reminiscência que Benjamin compara com o lado inverso da tapeçaria, que seria intercalar a ação trazendo à tona memórias ou recordações de situações que tiveram lugar no passado, gerando representações de sentido. “Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias”. “E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros” (p.10;12).

A moça do conto tecia suas lembranças engendrando os acontecidos do passado e do presente, articulava elementos da experiência da sua vivência cotidiana que, atravessados pela memória, ampliavam sua compreensão de si mesma e do mundo. Essa compreensão profunda da realidade se transformava em ação e reação fazendo mudar o curso da história. “A pessoa irrefletida acomoda-se no erro” (BENJAMIN, 2002, p. 23). A personagem do conto em questão não é uma pessoa irrefletida, ao contrário, ao questionar sua vida ela muda o rumo da sua história. E ao mudar o rumo ela tece um novo recomeço.

Assim como a personagem do conto que foi tecendo suas experiências no tear, e, ao tecê-las, foi criando um universo de possibilidades, de acontecimentos, sonhando com um futuro repleto de felicidade, a fábula que abre o texto “Experiência e pobreza” conta a história de um ancião que, perto de sua morte, revela a seus filhos sobre um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos começam a revirar a terra em busca do tesouro, cavando dias a fio, sem perceber que o tesouro verdadeiro a que seu pai se referia era o valor do trabalho e não do ouro. O velho pai sabia que o melhor tesouro era a transmissão de sua experiência, que estava no cultivo da terra, na sabedoria e na paciência da espera.

A moça tecelã aprendeu também que o maior tesouro está na fonte de suas experiências; o futuro se abre no momento em que nos lançamos ao desejo de mudança e de reconstrução, assim podemos mudar o nosso destino. Tanto o conto como a fábula recuperam o sentido que une narração e experiência como um tecido de significações que engendram formas novas de conhecimento e apropriação da realidade.

A cristalização desses conhecimentos é fruto de uma memória coletiva, que reconhece o poder da tradição, da oralidade e do trabalho. Para Benjamin, a experiência é fruto do trabalho, da tradição e da comunicação. A figura de um narrador que sabe contar histórias, alguém que viaja no tempo. No texto “O Narrador”, a figura do marinheiro e do camponês como exemplos de narradores típicos. O navegante que explora o mar e acumula histórias que vêm de longe, o camponês que se fixa na terra e escuta com proximidade as histórias da sua localidade.

Arcaicos de dois mestres da narração que conjugam presente/passado, distante/perto como elementos imprescindíveis para acumulação de experiência e memória. O narrador é alguém que sabe aconselhar, um interlocutor que deixa liberdade para inúmeras interpretações, um mestre na arte de contar e recriar histórias.

A modernidade fez com que o homem esquecesse a si mesmo, acarretando a perda de experiência e a capacidade de ser afetado pela voz de outros interlocutores. A experiência do

mundo moderno é vazia de sentido. O homem moderno foi subtraído, diminuído em sua essência de ouvinte. A sociedade industrializada marcou o homem tão profundamente deixando-o desatento. O trem do progresso afastou o homem do curso de sua história natural, transformando-o em peça de produção, cuja função é a manutenção de um sistema político e econômico que tem como concepção de sujeito um ser pobre de experiências, solitário, atemporal e conformado, “a consciência revolucionária não pode se prosternar diante das representações usuais do passado. A crítica revolucionária do que está acontecendo implica a crítica revolucionária do que acontece” (KONDER, 1989, p. 8).

Compreender a experiência como potência para surgimento de outras experiências e para a conservação da memória individual e coletiva nos ajuda a construir o curso da nossa trajetória, da nossa epopeia, do nosso lugar no tempo e no espaço. Benjamin coloca a memória como elemento integrador das nossas vidas, atribuindo a reminiscência como a deusa da poesia épica. A narração é a cadeia de tradição que possibilita o intercâmbio de experiência entre as gerações. Uma história é apenas um início de uma constelação de muitas outras histórias. O narrador é um condutor, que leva seu ouvinte para onde quiser. A relação que se estabelece entre o ouvinte e o narrador é uma relação de dependência, de controle e de poder. O desdobramento da história é um horizonte que será vislumbrado pelo desejo do narrador, ele determina o ápice da narração, o tom, a forma e o fim. Como ouvinte só nos resta a espera, o acaso, o desfecho, o tempo e a experiência.

Nesse sentido, o conceito de experiência de Walter Benjamin ajuda a compreender a construção social, cultural e histórica de um determinado tempo da vida, que é a infância. O segundo momento do texto irá narrar a experiência da infância que foi determinante na escolha profissional. Estou me referindo a minha em particular. E ao contá-la irei me apropriar das ideias centrais dos ensaios “Experiência e pobreza” e “O Narrador”, que têm na memória, na memorização, na reminiscência e na narrativa elementos chave para a reconstrução da história de vida de uma menina que sobre o muro foi impelida a andar para frente, a começar de novo. Assim como os grandes pensadores que começam suas construções a partir do pouco, ou do nada.

Uma tábula rasa, uma prancheta vazia que, ao reconhecer nossa pobreza, nos impulsiona a construir, a partir dela, novas experiências, e a criarmos novas alternativas para transformar a barbárie em algo positivo. A teoria da narração e da experiência de Benjamin são indissociáveis. Sua contribuição é extremamente valiosa para compreensão do progresso e da história como continuidade, abertura e recuperação do passado.

Walter Benjamin era, sem dúvida, uma figura perturbadora. Ainda hoje, seus escritos, suas atitudes – as posições que assumiu os caminhos que trilhou – são capazes de despertar viva curiosidade e até perplexidade nas pessoas, sacudindo-as e desafiando-as a reexaminar suas convicções sedimentadas (KONDER, 1989, p. 1).

A obra de Walter Benjamin é atemporal e valorosa “não é um autor como os outros, sua obra fragmentada, inacabada, às vezes hermética, frequentemente anacrônica e, no entanto, sempre atual, ocupa um lugar singular, realmente único, no panorama intelectual e político do século” (LÖWY, 2005, p. 13).

Ele era um profundo conhecedor e crítico literário, um homem indecifrável, que colecionava miniaturas de brinquedos, escrevia para crianças, e apreciava arte, poesia e literatura. Podemos dizer que ele foi o teórico da crise e da ruptura, como abertura para a transformação. Sua obra é toda escrita em ensaios e fragmentos, às vezes é difícil acompanhar seu pensamento. Crítico feroz da modernidade e do capitalismo que, segundo ele, empobrecem a experiência, a memória e as narrativas.

O olhar para o passado histórico trouxe para o autor estilhaços da memória, lampejos de experiência, temporalidades e finitudes de uma vida marcada pela melancolia. A experiência como resgate do passado na compreensão do presente e do futuro. Benjamin afirmava que esquecer totalmente era impossível. Vivemos a partir de nossas memórias do passado, criando novos sentidos, novos contextos e novos caminhos.

Walter Benjamin, ao escrever sua obra, relembra sua infância e suas experiências de menino, vividas em Berlim por volta de 1900. Ele foi um andarilho da cidade, um colecionador de imagens, um espectador da vida cotidiana, um viajante no tempo. Narrou sua experiência durante sua infância em ricos fragmentos de textos. Ao narrar sua infância, ele recuperava memórias escondidas, adormecidas. Contava com detalhes e poesia, rastros da infância que não foram esquecidos.

É comum pensar a educação ligada à ciência e à técnica, ou à teoria e à prática. O conceito de experiência de Larrosa pensa a educação a partir da experiência e da produção de sentidos, e também atribui à linguagem um papel primordial no compartilhamento dessas experiências. “Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa, porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real” (LARROSA, 2016, p. 43). Sendo assim, segundo o autor, o homem é “vivente da palavra”, porque elas dão sentido à presença do homem no mundo e pelo mundo.

Assim como Benjamin, Larrosa também faz críticas à modernidade e à perda que ela trouxe para as narrativas e para as experiências autênticas, segundo os autores, a sede de informação empobrece o homem. Experiência não se trata de verdade e sim de sentidos. “A experiência, não é a verdade, é o que dá sentido à escritura” (Ibid., p. 5). O sujeito da experiência está imerso no lugar dos acontecimentos.

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidades da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra paixão pode referir-se a várias coisas (Ibid., p. 28).

Sendo assim, somos agenciados pelas nossas experiências, pela paixão, pela ação, e nos movemos no mundo com reciprocidade. “A história, tal como os homens a fazem, não é um movimento contínuo, linear: ela é marcada por rupturas e se realiza através de lances que, em princípio, poderiam sempre ter sido diferentes” (KONDER, 1989, p. 7). A história é construída a partir da ação dos homens e de suas experiências que engendram múltiplos sentidos e compreensões do cotidiano.

Essas experiências são compartilhadas coletivamente. Segundo Benjamin, a arte de narrar está em vias de extinção; cada vez mais temos dificuldade em compartilhar nossas experiências, isso nos transforma em sujeitos “fabricados”, de fácil manipulação pela sociedade onde tudo é consumível e breve, impossibilitados pela dinâmica do capital e do consumo, passamos a trocar informações. A solidão e o isolamento do sujeito na sociedade do capital são emudecedores.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (BENJAMIN, 1987, p. 187).

Essa história nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e, sem perda de tempo, tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se

entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (Ibid., p. 204).

4.1 O tempo do agora

O termo experiência é recorrente no cenário educacional, principalmente em pesquisas voltadas para o estudo das relações entre teoria e prática no chão das escolas, sobre o cotidiano de professores através de estudos de caso, etnografia, narrativas docentes e experiências docentes no *locus* do processo ensino e aprendizagem em diferentes contextos. O trabalho do professor presente em estudos que pretendem compreender a epistemologia da prática.

Nesse sentido, a experiência enquanto categoria de análise de um determinado contexto pode explicitar e revelar indícios fundamentais na pesquisa em educação, cujo objeto é o sujeito de linguagem, que atua no mundo a partir de suas experiências particulares, subjetivas, num movimento constante de fazer-se na/pela cultura, “experiência capaz de corresponder às necessidades humanas de uma existência plena de sentidos” (KONDER, 1989, p. 19). A ideia de subjetividade que se reconstrói nas interações com outros sujeitos, colocando em questão a concepção positivista da ciência que separa o sujeito da experiência.

É nessa vertente que a educação pode encontrar espaço para modificar o cenário educacional da modernidade através de ações mediadoras que resgatem a história de um tempo esquecido, que pode ser ressignificado na práxis docente, diminuindo a distância entre o ontem, o agora e o depois. A educação a partir das experiências e das narrativas desses sujeitos que não têm rosto, cuja imagem distorcida reflete no espelho uma sociedade pautada na perfeição e na reprodução do ideário burguês.

Pensar a educação na concepção benjaminiana é compreender suas dimensões ética, estética, cultural e transformadora, que valorizam a palavra, as histórias comuns, narradas por pessoas comuns; ou seja, ir além da dimensão prática/epistemológica para alcançar uma dimensão libertadora que tem na experiência formulações para condições favoráveis à construção coletiva de um modelo de educação que esteja a serviço da emancipação e da abertura.

Apesar de a história revelar um contexto desfavorável a mudança, Benjamin nos leva acreditar na possibilidade de se reescrever a “história a contrapelo”. É em tal crença que esse trabalho se propõe a contar a história dos professores que viveram e vivem cotidianamente os

desafios da docência compartilhada na rede de Niterói em sua atuação profissional no tempo do agora.

4.2 Contribuições de E.P. Thompson na pesquisa em educação

A experiência vivida pelos professores que emerge das narrativas e da memória, trazendo à superfície do presente imagens do passado, que ajudam na compreensão da história como algo orgânico, transitório, transformado, que rompe com a concepção de tempo vazio, homogêneo, o qual Benjamin cita nas suas *Teses sobre o conceito de história*: “o materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas para no tempo e se imobiliza” (BENJAMIN, 1940).

Benjamin e Thompson escreveram sobre o conceito experiência na perspectiva da concepção histórica e cultural dos sujeitos. As concepções: de história enquanto tempo de abertura, de cultura enquanto valor, de memória enquanto elo entre passado, presente e futuro, das narrativas dos sujeitos esquecidos, de história a contrapelo e de história vista de baixo são nomes diferentes para explicar conceitos afins.

Thompson vinculou a experiência à classe operária inglesa, sobre a qual realizou uma vasta pesquisa empírica na organização e produção de sua obra de extrema importância política e acadêmica, intitulada *A formação da classe operária inglesa*, dividida em três volumes: *A árvore da liberdade*, *A maldição de Adão* e *A força dos trabalhadores*, fazendo um recorte entre os anos de 1790 e 1830, o autor produz um material historiográfico através de uma escrita muito próxima ao estilo literário. “Perry Anderson, em uma discreta ironia, sugere que, antes de importantes escritos de história, *A formação da classe operária inglesa* e *Senhores caçadores* são, sobretudo, ‘grandes obras de literatura’” (NICOLAZZI, 2004, p. 100).

A obra *A formação da classe operária inglesa* demarca o papel dos sujeitos comuns na sociedade industrializada, nos seus tensionamentos, nas suas contradições, e nas disputas entre burguesia e proletariado. Segundo o autor, o surgimento das classes sociais não foi consequência da revolução industrial, ela sempre esteve presente nas relações entre as pessoas. Thompson recebeu muitas críticas ao romper com a concepção marxista de classe. Para Thompson, “a classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é a única definição” (2004, p. 12). Só existe classe social porque as pessoas se comportam como classistas no desenvolvimento das forças produtivas, sendo, portanto, um

fenômeno histórico no interior do contexto social, político, econômico e cultural da sociedade privada.

Thompson critica o positivismo e o estruturalismo presentes no pensamento de Althusser no conceito de classe como categoria estática; segundo Thompson, é um conceito extremamente reducionista, porque nega as experiências dos sujeitos nos processos históricos e nas suas relações humanas como disparadoras de ações e reações na estrutura do sistema capitalista. Sua obra procura discutir a relação dialética entre os indivíduos e a divisão social nos meios de produção.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram, ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (THOMPSON, 2004, p.10).

Em seu trabalho enquanto pesquisador, Thompson procurou resgatar os sujeitos esquecidos nas análises históricas, tentando compreender as lutas de classes através das experiências desses sujeitos no seu trabalho em campo. Sua imersão no campo empírico possibilitou aprofundamento teórico em vários conceitos elaborados por historiadores da época afinados com as teorias estruturalistas e ideais marxistas. O conceito de experiência servia para entender as ações dos trabalhadores no contexto histórico e nas mudanças que ocorriam ao longo da trajetória profissional e humana desses sujeitos.

Em *Miséria da teoria*, o autor apresenta os conceitos de experiência histórica e cultural como disparadores das ações sociais, usando os termos experiência vivida e percebida para distinguir entre os dois. O conceito de experiência histórica, segundo argumento do autor, serviu para que historiadores percebessem a impossibilidade de se pensar uma classe social separada da outra, ou seja, sem estabelecer causa e efeito sobre ambas nas relações de força exercidas nas relações de trabalho. Ao observar as regularidades da vida social que resultam em causas materiais, Thompson argumenta que essas regularidades acontecem de forma independente da consciência, dando origem à experiência vivida; porém, não é suficiente para penetrar na experiência percebida nem como reflexo, nem como função de transformação da realidade.

Os motins da fome que resultaram em revolta da população, causada pela escassez do pão, podem servir de exemplo para explicar as experiências coletivas e seu impacto nas mudanças sociais de determinados contextos. Além da revolta da multidão ocorreu também uma enxurrada de panfletos ameaçadores e informativos sobre a situação do povo. Os motins de fome provocaram uma falsa ideia de que as autoridades estavam sensíveis aos problemas do povo. Thompson afirma que as causas para os motins liderados por esses atores sociais só podem ser entendidas na estrutura cultural e histórica desses homens e mulheres; caso contrário, as análises feitas sob o campo material são demasiadamente estéreis.

Concordando com o autor, toda ação social precisa ser compreendida e contextualizada pelo viés cultural, contrariando a concepção de historiadores estruturalistas que negam a ação humana no desenrolar dos fatos e acontecimentos, colocando-a como coadjuvante das transformações da sociedade, na medida em que suas ações não provocam intervenções no rumo da história. “O objeto da história é, por natureza, o homem” (BLOCH, 2001, p. 54).

“Ciência dos homens”, dissemos. É vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens no tempo” (Ibid., p. 55). O homem no tempo enquanto agente de duração e continuidade que conserva fragmentos da história concreta, da vida, da realidade, “um continuum”. “É também perpétua mudança” (Ibid., p. 55). Sendo assim, as contribuições de Thompson no trabalho com a educação são inestimáveis, no sentido de favorecer a reflexão sobre os acontecimentos do passado, que vão nortear as ações do presente.

Nas palavras de Bloch:

O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade (2001, p. 55).

A complexidade em se estabelecer reciprocidade entre os acontecimentos do passado e sua marcha na construção do presente desnuda a concepção de tempo linear como cronologia dos fatos estáticos, imutáveis, para uma abordagem que vislumbra o tempo como fragmentos e processos ativos dos sujeitos no “fazer-se” nas relações humanas e condicionantes que, através das experiências, vão delinear novas formas de agir no mundo. A realidade concreta e viva que impulsiona o tempo da história em algo profícuo, descontínuo e restaurador das

memórias coletivas dos homens e mulheres que marcam e demarcam o espaço da política, da cultura, da economia, da educação e da coletividade no processo de transformação e recriação dos fenômenos históricos.

Nesse sentido as contribuições do historiador E. P. Thompson são de suma importância para o trabalho na educação na atualidade histórica pela qual o país passa, onde o sucateamento e a precarização da educação são recorrentes na política pública brasileira, que, ao reproduzir o modelo neoliberal, reforça a divisão entre as classes sociais, gerando segregação e exclusão entre os setores da sociedade. A dualidade da educação que engendra novos contextos e sentidos na formação intelectual dos usuários do sistema. Desta forma, o processo de escolarização das classes desfavorecidas num sistema dual de ensino se depara com uma realidade que produz cenários desfavoráveis no que diz respeito ao investimento tecnológico, estrutural, à ampliação de vagas e à permanência na escola.

A visibilidade das condições reais dos problemas educacionais que assolam o Brasil desde os tempos primórdios direciona o olhar do pesquisador para o vácuo ideológico das lideranças políticas, que sustentam esse modelo através de propostas elaboradas em laboratório por um determinado grupo de intelectuais que não conhecem a realidade das escolas e dos profissionais que lutam para produzir mudanças necessárias no contexto escolar, a fim de alterar o quadro desolador que assola a educação nos tempos de barbárie.

De acordo com Saviani, a educação reproduz as relações do capital e reforça a ideologia da classe dominante.

Essa teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'École Capitaliste en France* (1971). Chamo de “teoria da escola dualista”, porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que se pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes: a burguesia e o proletariado (SAVIANI, 2012, p. 24).

O capitalismo, que modifica as relações pessoais e conduz ao aprisionamento os sujeitos, dismantando suas experiências, expectativas, e desejos, reduzindo a educação a uma lógica mercantilista, utilitarista e produtiva, contribui para a distinção cada vez mais profunda da educação direcionada à burguesia e da direcionada à classe operária, ou seja, dos pobres. O currículo também acompanha a ideologia dominante; é um documento de poder e manutenção do *status quo*, da supremacia das elites e da divisão entre o trabalho intelectual e o braçal.

O documento curricular é um forte elemento de alienação e dominação entre as classes sociais. “Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (SAVIANI, 2012, p. 26). A inculcação se dá no bojo do processo de escolarização, através dos mecanismos das práticas escolares e das escolhas metodológicas e teóricas, que têm na matriz curricular sua camisa de força.

Saviani prossegue com sua argumentação:

No quadro da “teoria da escola dualista”, o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária (Ibid., p. 27).

A desigualdade não está só no interior da escola; ela é reflexo da sociedade classista, a instituição escolar enquanto aparelho ideológico do Estado reproduz a lógica mercantilista que trata a educação como bem de consumo e mercadoria. Os profissionais de educação são responsabilizados pela baixa qualidade/produção/indicadores de qualidade, que avaliam o grau de proficiência da escola, desconsiderando seu contexto, sua cultura e suas experiências. A avaliação em larga escala que está a serviço dos órgãos internacionais e do Banco Mundial. “A escola, vista como aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado (Ibid., p. 28)”.

Saviani (2012) utiliza a metáfora da curvatura da vara para sustentar a tese de que o movimento em prol da educação democrática só reforçou práticas antidemocráticas. “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada como construção de uma ordem social” (Ibid., p. 36). A curvatura da vara que se curva em diferentes posições evidencia uma sociedade repleta de contradições e disputas de força; a curva como poder de uma ordem social que não encontra o equilíbrio entre os diversos setores da sociedade.

Na escola, esse desequilíbrio se materializa em práticas, sentidos e experiências. Talvez esteja aí a maior contribuição de Thompson na pesquisa em educação, porque ajuda a pensar a educação através da junção entre cultura e experiência ao interrogar as evidências. “Categorias ou modelos derivados de um contexto precisam ser testados, refinados e, talvez, redefinidos no curso da investigação histórica” (THOMPSON, 2001, p. 229). A compreensão

está sempre nas evidências e nos vestígios da história, precisamos estar abertos para examinar situações atípicas. A imprevisibilidade pode desvendar elementos imprescindíveis para elaboração de novas hipóteses ou legitimação das hipóteses já testadas.

A definição de classe social baseada somente na dimensão econômica é estritamente reducionista, Thompson vai além dessa definição, ao atribuir categorias como experiência, cultura e valores. “Nesse sentido, classe é uma formação tão econômica quanto social, é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro, atribuindo-se uma prioridade teórica” (Ibid., p. 260). Nesse sentido, classe social é um conceito extremamente complexo; não é somente um amontoado de regras econômicas implícitas nos modos de produção e nas forças produtivas, sua compreensão está nas experiências dos sujeitos que vão se delineando contornos classistas no bojo da sociedade. Essa experiência classista é construída, segundo o autor, nas contradições, consciência, resistência e apropriações de regras estabelecidas na estrutura social.

Por congruências entendo as regras necessárias, as expectativas e os valores segundo os quais as pessoas vivem suas relações produtivas particulares. [...] Por contradição [...] conflito entre o modo de viver e as normas da comunidade local e ocupacional daqueles da sociedade envolvente. Por mudança involuntária me refiro às mudanças ulteriores na tecnologia, demografia e por aí vai [...] cujas involuntárias repercussões afetam o modo de produção em si, alterando, perceptivelmente, o equilíbrio das relações produtivas (Ibid., p. 262).

A categoria classe social e suas correlações de força existentes no aparelho ideológico do Estado (escola) revelam imagens ao recriar o cotidiano dos profissionais de ensino e suas relações com o trabalho no âmbito coletivo e institucional. Pensar os profissionais de educação enquanto classe trabalhadora faz com que a abordagem da pesquisa olhe para além da prática pedagógica desses trabalhadores que, em sua maioria, são mulheres. Dialogar com essas experiências através das narrativas dessas mulheres no exercício da docência compartilhada, que revelam interpretações, impressões, resistências, conflitos, certezas e incertezas nas relações de trabalho, exige um olhar sensível e atento do pesquisador ao indagar as evidências, para não incorrer no risco de uniformização e de generalizações, que não dão conta da complexidade e da subjetividade dessas mulheres/trabalhadoras/professoras.

Entretanto, ao estabelecer o diálogo com as professoras é imprescindível traçar uma linha teórica que possa compreender o resultado das políticas públicas no contexto escolar. Para isso, é fundamental dialogar com autores cujo trabalho tem se debruçado sobre questões

políticas, históricas, culturais, econômicas, antropológicas e sociais para explicar as ações, os fenômenos, que criaram o sistema educacional que impera na atualidade.

Sendo assim, a luta de classes é um processo genuinamente histórico, mas é através das relações e das conjunturas sociais que o estranhamento e a disputa de poder se cruzam e se dividem em estágios de dominação entre os agentes. Esses estágios encontram fundamentos na cultura e no trabalho. Thompson concebe a categoria “classe” enquanto processo dinâmico, concreto, cotidiano, e nos alerta para o equívoco de reduzir sua complexidade a modelos teóricos que se baseiam somente no resultado da produção e nas relações que se estabelecem na força de trabalho entre patrão e empregado.

Nesse sentido, classe é uma formação tão “econômica” quanto “cultural”; é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro, atribuindo-se uma prioridade teórica. Disso decorre a determinação “em última instância” pode abrir seu caminho igualmente tanto por formas culturais como por econômico. O que muda, assim que o modo de produção e as relações produtivas mudam, é a experiência de homens e mulheres existentes. E essa experiência adquire feições classistas, na vida social e na consciência, no consenso, na resistência e nas escolhas entre homens e mulheres (THOMPSON, 2001, p. 260).

É através das suas experiências que os indivíduos se definem enquanto classe. A cultura, os valores, as crenças e o fazer-se cotidianamente nas relações individuais e coletivas vão determinar a posição política na estrutura social. É no interior das relações sociais que grupos heterogêneos se enfrentam na defesa de seus direitos, mas o curvar da vara aponta para um único lado, produzindo desigualdades. Como consequência desse antagonismo, surge um sistema de dominação e aniquilamento das experiências coletivas necessárias à manutenção do poder da classe dominante.

As experiências que se modificam ao longo da trajetória profissional dos docentes da Rede de Educação de Niterói evidenciam contextos particulares de determinadas unidades escolares, que estão intrínsecos no cotidiano, nas abordagens pedagógicas, na produção, na formação profissional e no modo de vida, que consciente ou inconscientemente dá sentido à ação desses professores. Entender os eventos que acontecem nesse espaço e tempo na dimensão transformadora da ação-reflexão nos auxilia a compreender sua realidade. Isso faz com que possamos olhar para as suas falas como indícios, abrindo possibilidades para outras compreensões e circunstâncias.

O olhar do pesquisador enquanto lente que capta não só o visível, mas o invisível, se faz presente na busca pela confirmação de hipóteses; por isso Thompson é um autor importante, ele nos ensina a ampliar essa lente ao contextualizá-la com a dimensão real. “O

homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história” (FREIRE, 1979, p. 30).

Fazer-se “homem-história”, o legado desse fazer-se é sem dúvida também o legado da experiência, que se personifica nas sensações, nos sonhos e desejos, nas decepções, nas alegrias, nas frustrações, nas derrotas e vitórias, nas conquistas e nas interações coletivas nos espaços públicos e privados de nossa existência humana.

O tempo histórico não é linear, ele é fluído, mutável, descontínuo e ressignificado por meio das ações humanas e das compreensões sobre os episódios da história. Ouvir as narrativas docentes sobre suas impressões acerca das suas experiências na docência compartilhada vai fazer com que elas subam à superfície do tempo do agora e transcendam para outras dimensões que possam explicar, distinguir, separar e isolar memórias apagadas, que estão enraizadas numa temporalidade passada de uma consciência perdida no acúmulo de informação, que não é suficiente para entendermos a nossa posição no mundo dos acontecimentos e da história.

A docência compartilhada, enquanto transição de um modelo fechado e unitário para um modelo aberto e dialógico, amplia a concepção de educação e do fazer docente, exigindo capacidade de cooptação de novas técnicas e métodos, que antes eram escolhas exclusivas do professor enquanto regente da turma, agora são escolhas partilhadas e as decisões práticas, pedagógicas, cotidianas e corriqueiras são decisões coletivas, cooperativas e participativas, que têm no diálogo uma relação horizontal. “É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição” (FREIRE, 1979, p. 69).

Freire (1979) argumenta que precisamos de uma pedagogia da comunicação para conseguir anular a força do antidiálogo, que mata a nossa capacidade criadora e transformadora da realidade. O professor também sofre com o silenciamento imposto pelo sistema, isso atrofia suas experiências, invertendo sua natureza primitiva, que é a de contar histórias e compartilhar memórias, reduzindo o mundo da cultura e da experiência a um mundo estéril, universalista, competitivo e segregado.

Quando um sistema de produção conforma as expectativas segundo a linha da menor resistência, visando à conformidade com suas regras. Por contradição quero dizer, primeiro, o conflito entre o modo de viver as normas da comunidade local e ocupacional daqueles da sociedade “envolvente”. Em segundo lugar, conflitos são as maneiras pelas quais o caráter essencialmente explorador das relações produtivas se torna uma experiência vivida, dando origem à manifestação de valores antagonistas e a ampla crítica do “senso comum” do poder (THOMPSON, 2001, p. 262).

4.3 Olhares sobre a docência: exigência da modernidade

Percebo-me, então, diante de uma estrada percorrida, que tento traduzir numa cartografia que se move sem cessar e que tece a realidade com seus múltiplos tempos e espaços.

(Célia Linhares)

O Programa “Mais Infância”, que compõe o bojo das políticas públicas na ampliação de vagas da Educação Infantil, teve sua criação em 2013, após o lançamento do Documento “Niterói que Queremos”. Neste documento encontram-se planejamento, diagnóstico, metas, estratégias e programas para diversas áreas da administração pública por um período de 30 anos. Um dos diagnósticos apontados no documento é relativo à demanda de ampliação de vagas na Educação Infantil do município.

Como parte da proposta do Documento “Niterói que Queremos” é lançado também em 2013 o Programa Mais Infância, seu principal objetivo é a ampliação de vagas para garantia dos direitos da criança. A meta do Programa Mais Infância é a universalização da pré-escola até 2016, conforme estabelece a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2001-2010). A ampliação de novas vagas, a construção de novas unidades, as reformas para adequação do espaço físico, melhorando a qualidade do atendimento à criança, e a ampliação da jornada escolar foram medidas implementadas através do programa.

A proposta era inaugurar cinco novas unidades por ano. Podemos dizer que é um programa ambicioso e robusto de grande impacto para a melhoria do atendimento e garantia do direito à educação. A meta era chegar até 2016 com a construção 20 novas unidades educacionais, todas com jornada integral. Segundo artigo da Secretária de Educação do Município de Niterói, Flávia Monteiro de Barros Araújo publicado na Revista Educação e Cultura Contemporânea (v. 13, n. 33, p. 59):

[...] estabelecidas pela União para assinatura de convênio como os municípios. As obras situavam-se nas seguintes localidades: Vila Ipiranga, Itaipu, Ponto Cem Réis, Caramujo e Sapê. Com a conclusão das mesmas, em 2013, 5 Unidades de Educação Infantil (UMEI) são inauguradas: Prof.^a Marilza da Conceição Rosa Medina com capacidade para 90 vagas; Áurea Trindade Pimentel Menezes, com 100 vagas; Professora Maria José Mansur Barbosa, com 80 vagas; UMEI Vinicius de Moraes, com 170 vagas; UMEI Zilda Arns, com 250 vagas (NITERÓI/FME, 2016). Em 2014, no âmbito do Mais Infância, são incorporadas 5 Creches Comunitárias (CC). A CC Rosalda Paim torna-se UMEI Rosalda Paim (160 vagas), a CC Recomeçar se torna NAEI Sebastião Luiz Tatagiba (120 vagas), a CC Maceió se transforma em

UMEI Almir Garcia da Silva, com 100 vagas, a CC Lizete Maciel, torna-se UMEI Lisete Maciel (100 vagas) e a CC Cafubá, UMEI Angela Fernandes (100 vagas), em março de 2014 (NITERÓI/FME, 2016). Ainda em 2014, mais duas unidades foram ampliadas para atender a educação infantil: a Escola Municipal Alberto Brandão, que se transforma na UMEI Alberto Brandao (80 vagas) e a Escola Municipal Noronha Santos (121 vagas) (NITERÓI/FME, 2016).

Essa progressiva expansão de atendimento à Educação Infantil gerou uma grande demanda por contratação de novos professores, pedagogos, merendeiras, pessoal de apoio e demais profissionais. O aumento da oferta na Educação Infantil também trouxe desafios para a atual Gestão, um deles é a urgência de contratação de novos profissionais para atuarem nessas novas unidades recém-inauguradas. A contratação temporária de professores através de Contrato de trabalho tem sido um dos caminhos adotados pela administração pública. “A ampliação do número de unidades de educação infantil gerou demanda por novos profissionais. Processos de contratação temporária foram viabilizados, enquanto não era realizado o concurso público” (ARAÚJO, p. 15).

Segundo a Secretária de Educação do município, professora Flávia Monteiro de Barros Araújo,

[t]odas as unidades implantadas oferecem horário integral e, ainda, algumas antigas adotaram 8 horas de trabalho. Como parte do esforço de qualificação profissional foi implementado um programa de formação continuada de 2013 a 2016 que ofereceu cursos a docentes e pedagogos que atuam nesta etapa de ensino. Segundo informações de relatórios oficiais (FME, 2016a), cerca de 30% dos profissionais foram contemplados com estratégias formativas ao longo do referido período. Além disso, garantiu-se e também um terço da carga horária dos docentes para planejamento das atividades pedagógicas, ocasionando também uma ampliação no número de profissionais necessários para o funcionamento das escolas. Na atualidade, além de dois professores por sala de aula, há ainda um docente que ministra educação física na pré-escola. O trabalho pedagógico é acompanhado por equipes da Fundação Municipal de Educação que oferecem diversas estratégias para formação continuada, muitas em parcerias com as universidades existentes na cidade (Ibid., p. 61).

Partindo das proposições do referido artigo, notamos que a expansão da Educação Infantil de Niterói caminha na direção da manutenção da bidocência, conforme consta no documento em análise “Na atualidade, além de dois professores por sala de aula, há ainda um docente que ministra educação física na pré-escola”.

Encontramos outro artigo no III CONEDU (Congresso Nacional de Educação). O presente artigo apresenta dados sobre a ampliação das vagas na educação infantil proveniente

do Programa “Mais Infância”.⁷ O programa prevê uma ampliação de 3.000 novas vagas no município em horário integral e de 75% de expansão física da rede. Assim, tendo como referência as metas do programa, podemos arriscar dizer que o modelo de bidocência é importantíssimo para o alcance das metas, visto que, o grande investimento na ampliação do atendimento também está atrelada ao aumento de professores para poder suprir a grande demanda criada com a implementação do programa “Mais Infância”.

O Programa “Mais Infância” surge, portanto, em um contexto de promover uma Educação Pública de qualidade para a primeira infância, tendo como referência o entendimento da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Neste sentido, o programa tinha como objetivo expandir em 75% as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), garantindo o acesso das crianças à escola com base nos princípios da qualidade pedagógica, da inclusão social e da formação cidadã. Assim, o Programa representa uma política pública impulsionada pelas determinações legais que amparam a educação da infância e vem acompanhado por conquistas pedagógicas, tais como: formações continuadas em serviço para os profissionais da rede municipal e das creches comunitárias conveniadas, Seminários e Encontros em parceria com as Universidades, inclusão da Educação Física no currículo da Educação Infantil, início do atendimento à prerrogativa legal de carga horária de planejamento para o docente. Essas $\frac{1}{3}$ conquistas representaram importantes avanços no cotidiano da escola e no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

Outro elemento importante para análise da relevância da continuidade da bidocência é citado no artigo:

De acordo com os documentos que orientavam o desenvolvimento do *Programa Mais Infância*, a política implantada tinha como principais fundamentos: a expansão do número de vagas, com construção de novas unidades dotadas de projeto arquitetônico específico; o oferecimento de recursos pedagógicos necessários para melhoria do atendimento, adequando os espaços físicos das escolas existentes; a ampliação dos horários de atendimento para o horário integral; a qualificação dos profissionais da educação, implantando programa e projetos em parcerias com Instituições de Ensino Superior para constante formação profissional. No que se refere à ampliação de vagas, o objetivo era inaugurar 5 novas unidades escolares por ano, até 2016, atingindo o total de 20 novas unidades em tempo integral, o que representaria quase 80% de expansão em quatro anos, ofertando 3.000 novas vagas e reduzindo o histórico déficit de vagas na educação infantil. Assim, foi apresentado um planejamento de construção de 20 novas unidades escolares. Este projeto tinha como meta universalizar a pré-escola até o fim de 2016, cumprindo a Meta 1 do Plano Nacional de Educação. Findo o prazo do PNE, a cidade já havia colocado cerca de 90% das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, mas muito trabalho ainda precisava ser feito.

⁷ O Programa “Mais Infância” foi criado em 2013 e, de acordo com os documentos que orientavam a implementação do programa, a política desenvolvida pelo programa tinha o objetivo de expansão dos números de vagas da educação infantil e da construção de novas unidades escolares de horário integral. O programa também tinha como meta a formação constante dos profissionais da educação. O programa tinha a meta de inaugurar 5 novas unidades anuais, totalizando até o ano de 2016, a construção de 20 novas unidades.

Podemos deduzir através do fragmento, “No que se refere à ampliação de vagas, o objetivo era inaugurar 5 novas unidades escolares por ano, até 2016, atingindo o total de 20 novas unidades em tempo integral [...]”, que todas as unidades criadas funcionam em horário integral, sendo assim, está subentendido que o professor também precisa trabalhar em regime de 40 horas e, conseqüentemente, com a parceria de outro professor por exigência da rotina e organização presentes nessas unidades integrais, tais como: oferecimento de quatro refeições, banho diário, descanso das crianças, cumprimento do horário de 1/3 do planejamento e do horário de almoço garantidos por lei dos professores.

O desenho desse tipo de atendimento exige a presença de dois profissionais em horário integral, apesar de o programa não fazer nenhuma referência à bidocência. Acreditamos não ser possível retroceder no atendimento à primeira infância da rede, conforme já exposto nesse estudo. Sempre existiu na rede a presença de dois profissionais, entretanto o professor somente trabalhava na parte da manhã, enquanto o turno da tarde ficava sob a responsabilidade do agente educador, cargo extinto no município de Niterói. Voltar a esse modelo de atendimento seria um grande retrocesso e uma derrota na luta travada pelos profissionais dessa rede na melhoria da qualidade da educação infantil. É perfil dos profissionais dessa rede o diálogo permanente com foco nas políticas públicas adotadas na Educação Infantil do município.

Diante do exposto, se faz necessário refletir sobre as bases de sustentação do Programa Mais Infância, que traz, no bojo de suas medidas, a presença de dois professores por Grupos de Referências em unidades de horário integral.

Durante um longo tempo era exigido do professor o domínio de competências inerentes à sua atuação profissional, domínio disciplinar dos corpos, restritos a um conhecimento científico hierarquizado e totalmente segmentado. O papel do professor da Educação Infantil foi se reconfigurando após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996. Foi com base na legislação que a educação infantil conquistou visibilidade e reconhecimento nos meios públicos e acadêmicos devido à grande militância de profissionais da área e dos movimentos sociais na luta pelo direito à creche e à pré-escola.

Ao ser incorporada à Educação Básica enquanto modalidade, a Educação Infantil conquistou direitos, investimentos e formação de seus profissionais através de cursos de formação em serviço, graduação e pós-graduação. O perfil do profissional mudou consideravelmente devido às novas exigências da Lei e da própria sociedade civil. “Modelos mais recentes de Educação Infantil mostram a importância de seus educadores serem

sensíveis às necessidades pessoais e sociais das crianças, tornando-se seus parceiros especiais em situações de adaptação e acolhimento, identificação e explicitação de sentimentos [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 71). Nesse sentido, é cada vez mais esperado que esse profissional se enquadre dentro dessa nova abordagem educacional do atendimento à primeira infância.

É preciso pensar a educação infantil “como um espaço, um espaço-tempo propício para o exercício democrático da fala entre os seus diferentes sujeitos” (ANGELO, 2011, p. 63). Pensar a educação das crianças enquanto sujeito de direitos, de voz e produtor de cultura desloca o profissional para outra dimensão, exigindo dele novas competências, novas habilidades técnicas, instrumentais, filosóficas, pedagógicas e metodológicas. Nesse contexto, seu papel é o de mediador do processo educacional, dinâmico e comprometido com formação acadêmica e valorização profissional.

O professor que atua na educação infantil necessita de embasamento teórico específico, para que tenha ferramentas adequadas ao exercício de seu fazer pedagógico, ele precisa estar constantemente em formação, na busca de repertório intelectual que possibilite um diálogo reflexivo, constante e profícuo com seus pares na análise de estratégias e de procedimentos metodológicos e teóricos, e que o leve a pensar criticamente a prática a partir do pensamento de diversos autores. Sendo assim, o trabalho do professor não é apenas aplicação de métodos ou técnicas, é um trabalho permanente de ação-reflexão-ação sobre realidades e contextos.

Cada vez mais se exige do professor competências metodológicas, pedagógicas e técnicas que lhe permitam exercer sua docência com eficiência e produtividade; nessa perspectiva, a educação assume papel fundamental na manutenção do *status quo*. O isolamento do professor favorece e contribui para um processo de educação fechada que transforma os sujeitos em consumidores vorazes da lógica capitalista. A educação enquanto processo ativo e transformador da sociedade desloca a docência para um território de disputas e forças, que perpassam as práticas e valores sociais, atribuindo sentidos e experiências antagônicas ao exercício da profissão.

Desse modo, torna-se imprescindível intervir sobre essa lógica de isolamento e reprodução da docência que desconsidera a experiência enquanto produtora de sentido/compreensão da realidade e do cotidiano escolar. “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p. 17). Nesse sentido, é fundamental que nos assumamos enquanto sujeitos éticos e transgressores

desse modelo formatado e aprisionado de docência imposta a nós, educadores da escola pública no Brasil.

O trabalho colaborativo entre professores é considerado por alguns estudos como possibilidade de uma docência compartilhada, que valoriza a experiência e o diálogo como elemento de mudança da prática e das concepções pedagógicas.

O trabalho colaborativo entre os professores tem vindo a ser considerado uma mais-valia quando apropriado pelas instituições educativas, nomeadamente pelas possibilidades que oferece para os professores enfrentarem os inúmeros desafios que a docência coloca face ao objetivo de promoverem não só a aprendizagem dos alunos como a sua extensão e êxito (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000, 2001; Lima, 2002; Hargreaves & Fink, 2007; Damiani, 2008). Como refere Pinto (2009: 178). Balizadas nos estudos de Lima (2002), considera-se a existência de TC quando dois ou mais professores trabalham em conjunto e ocorre o benefício na qualificação profissional para todos os envolvidos (LEITE; PINTO, 2016, p. 72).⁸

Em consonância com os autores Leite e Pinto, compartilhamos a crença numa educação capaz de romper com a solidão do professor e com a cultura da docência do isolamento no cotidiano escolar. Segundo Arroyo (2013, p. 75) “Há capacidades ‘abertas’, que são componentes de nossa docência e do direito à Educação Básica. Aprender, por exemplo, o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores, o caráter, as condutas, a integridade moral [...]”. O trabalho colaborativo, nesse sentido, se apresenta enquanto possibilidade de outro olhar sobre a docência de uma forma mais humana e crítica, fundada em princípios éticos e estéticos do exercício da profissão.

Ainda nas palavras de Arroyo,

[...] a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... (2013, p. 75).

No que diz respeito aos benefícios da docência compartilhada e às relações presentes na prática do trabalho colaborativo, ou seja, nas interações simbólicas, nas relações espontâneas e de aprendizagem entre os professores na divisão da docência, e na configuração do tempo e do espaço enquanto elemento de articulação de novos sentidos sobre a ação do cotidiano escolar. O papel do professor no tocante à abrangência da experiência e da

⁸ LEITE, Carlinda; PINTO, Carmem Lascano. O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação Sociedade & Cultura*, n.48, p. 69-91, 2016.

narrativa, e de como esses professores compreendem e atuam nesse modelo, ampliando assim suas redes de convívio e vínculos afetivos com sujeitos afins.

Reconhecemos que o trabalho colaborativo traz inúmeros desafios na medida em que envolve dois sujeitos diferentes, singulares, porém é importante destacar que a interlocução com o outro favorece o desenvolvimento profissional na medida em que permite trocas entre os professores. O trabalho em conjunto requer pesquisa, negociação, tutoria, investimento no diálogo e, principalmente, compartilhamento das experiências individuais, que, através do planejamento pedagógico, se potencializam em novas ações e intervenções da prática e da teoria.

Paulo Freire defende a dimensão humanizadora e transformadora da educação. Segundo o autor, “o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo” (FREIRE, 1996, p. 23) que requer a presença de um objeto direto, ou alguém; assim, aprender é um ato de transgressão de possibilidades, ensinar não é só transmitir conteúdos, ensinar é um ato de amor, de partilha, de doação e de criação. Nesse sentido, a docência compartilhada nas unidades de educação infantil do município de Niterói sustenta a concepção de uma educação mais humana, condizente com as ideias de Freire do ponto de vista democrático e da compreensão do homem enquanto ser histórico e inacabado, em constantes estágios de formação e de aprendizagem. “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (Ibid., p. 24). Essa experiência fundante de aprender está diluída no trabalho colaborativo na medida em que dois ou mais professores compartilham as mesmas experiências e os mesmos desafios da docência e vão construindo coletivamente novas soluções para o enfrentamento dos conflitos e dos problemas presentes no cotidiano dos espaços educacionais em que atuam.

Para efeito de análise sobre as relações que se estabelecem entre os professores que dividem sua docência, podemos citar o trabalho de Miguel Arroyo “Sobre a autoimagem da docência”, que, segundo o autor, somos reflexos de um modelo de formação centrado em competências fechadas, distintas, no conhecimento científico fechado, linear, sequencial e quantificável, e na cultura da reprovação. A defesa dessa escola é sustentada pela produtividade e pela proficiência da atuação do professor. A docência rompe com essa autoimagem docente que nos acompanha há décadas, pois a natureza do trabalho colaborativo tem sua essência no poder do diálogo e da experiência da prática docente.

O trabalho colaborativo entre os professores apresentado nesse estudo converge para os princípios de Lima, como podemos perceber nesse pequeno fragmento de texto de seu

artigo publicado na Revista Educação Sociedade & Cultura:⁹ “[...] a produção conjunta e a planificação conjunta, por implicarem uma produção em interlocução, impõem maior apropriação conceitual e uma mobilização dos saberes específicos da profissão docente, o que favorece a qualificação profissional e a melhoria dos processos educacionais” (LIMA, 2002 *apud* LEITE; PINTO, 2016, p. 74). A partir da mobilização dos saberes docentes podemos reconfigurar e ressignificar a dinâmica do espaço/tempo escolar através da construção de uma rede interativa/participativa entre grupos de professores, na reflexão sobre a prática e nos tensionamentos das funções sociais/educacionais presentes no cenário político/econômico do século XXI.

Podemos entender por trabalho colaborativo, “segundo Parrilha (1996, *apud* ARNAIZ, HERRERO; GARRIDO; DEHARO), grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214). Esse conceito explicita os fundamentos da bidocência da rede municipal do município em questão em alusão à importância do trabalho em cooperação/colaboração entre os profissionais que atuam em unidades integrais de educação infantil, conforme já exposto nesse trabalho, enquanto política pública de grande impacto na qualidade do atendimento à criança.

Essa política pública aponta para processos de descentralização e maior autonomia docente sobre suas práticas e concepções pedagógicas ancoradas na proposta pedagógica da educação infantil, que foi construída coletivamente após grande debate entre todos os profissionais das unidades educacionais (UMEs), gestores da Secretaria de Educação e coordenadores da Diretoria de Educação Infantil. Desse diálogo foram publicados, em 2010, os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, documento norteador das práticas e ações pedagógicas do trabalho desenvolvido com os alunos matriculados em unidades de educação infantil, tanto em horário parcial como integral.

Essa experiência coletiva da construção do Referencial Curricular é um exemplo da potência do trabalho colaborativo e do engajamento ativo entre diferentes sujeitos, no que se refere à maneira como cada professor se apropria da experiência sobre a bidocência, criando

⁹ A *Educação, Sociedade & Culturas* (ESC) é uma revista acadêmica com arbitragem científica, publicada pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto. A ESC tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento das ciências da educação, ajudando a estabelecer e a aprofundar o diálogo entre culturas e olhares disciplinares e contribuindo para qualificar o debate público sobre os problemas educativos e sociais.

ambientes que oportunizem situações de aprendizagens significativas, pautadas nas trocas dessas experiências. Assim, a construção de uma “cultura de coletividade” é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem – atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo (DAMIANI, 2008, p. 218).

A partir do que foi exposto, podemos compreender que o trabalho colaborativo presente no modelo bidocente, implementado através da política pública do município de Niterói, apresenta grande potencial enriquecedor da prática pedagógica, no sentido de pensar a docência além dos domínios e limites dos saberes fechados, pensar a docência em sua dimensão transformadora e criadora de novas possibilidades pedagógicas, capazes de modificar radicalmente o isolamento e o individualismo que reforçam a imagem de uma docência centrada no produtivismo e na reprodução de uma sociedade de isolamento e de segregação.

5 ARREMATES DE UMA CONVERSA SOBRE EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Estou me sentindo como já tivesse alcançado secretamente o que eu queria e continuasse a não saber o que eu alcancei. Será que foi essa coisa equívoca e esquiva que chamam vagamente de “experiência”.

(CLARICE LISPECTOR)

Tomando como referência as experiências dos professores que vivenciam e atuam no modelo da bidocência na Rede Municipal de Niterói, neste capítulo discutirei as narrativas desses sujeitos sobre as perspectivas do trabalho compartilhado. Na tentativa de construir um caminho metodológico de análise dos dados coletados nas rodas de conversa, busco neste estudo compreender os processos que constituem essa experiência que integra a política pública de atendimento à primeira infância.

A intenção é abrir espaço para que tais experiências sejam recuperadas através das memórias desses professores que vivenciaram tensões, desafios, conflitos, resistências e possibilidades do trabalho em colaboração. Para isso, se faz necessária uma abertura para uma análise que tem como foco as singularidades, e não apenas o que pode ser mensurável. Nesse

sentido, as narrativas ganham papel de destaque aqui, porque, através delas, os entrevistados recuperam em suas memórias ideias, opiniões e situações sobre essas experiências.

Segundo Walter Benjamin, o indivíduo troca suas experiências genuínas pelas fabricadas pela sociedade de consumo; seu texto sobre o empobrecimento da experiência traz uma forte reflexão acerca da importância das narrativas na coletividade. Essa crítica que o autor faz ao capitalismo, que empobrece e banaliza as experiências humanas em benefício do consumo, de modo que cada vez mais as experiências perdem espaço para o que é consumível, gerando alienação. “Nessa sua reflexão, Benjamin diz que o homem moderno vive uma verdadeira esquizofrenia entre o discurso preferido e a realidade vivida” (SOUZA, 2003, p. 56).

Diante do entendimento sobre a importância das narrativas e das experiências genuínas dos oito professores entrevistados, optei por entrevistas coletivas sustentadas pelas rodas de conversa, através das quais foi possível focar nos objetivos deste estudo, porque elas abrem possibilidades de ampliação das questões propostas nas análises dos dados. Desse modo, as narrativas surgem enquanto possibilidades de interlocução com outros sujeitos através da interação entre as professoras na construção de um ambiente que procurou privilegiar a troca, deixando-as livres para falar sobre suas práticas, suas proposições, suas impressões, suas convicções e sobre suas experiências acerca da bidocência.

Os dados aqui analisados foram resultado de duas rodas de conversa gerando 1 hora e 35 minutos de conversa. Nossa proposição compartilha da crença de que esses dados possam responder aos objetivos da pesquisa. As rodas foram organizadas em dois momentos distintos com dois grupos de professores. Cada grupo é formado por quatro participantes divididos em duas unidades de educação infantil no bairro de Itaipu no município de Niterói. Ao todo foram entrevistados oito professores. Na tentativa de trazer à tona para a conversa a experiência desses professores, optei por questões disparadoras para condução da roda. O objetivo da roda de conversa era levantar questões que corroborassem com o estudo sobre a bidocência e seus sentidos, e sobre a prática e ações pedagógicas realizadas no cotidiano da unidade escolar através do trabalho colaborativo.

A entrevista é um instrumento de coleta de dados largamente usado nas Ciências Humanas e principalmente no campo da educação em pesquisa qualitativa. Sua abordagem permite compreender o objeto de estudo enquanto um fenômeno complexo atravessado por outras vozes, que conduzem a várias interpretações e significados.

[...] todos nós partilhamos dessa concepção constitutiva da linguagem, pela qual ela não é mais vista como “espelho” variavelmente translúcido de uma verdade anterior, mas como constituidora de verdades, como atravessada por vozes anteriores, conseguimos desestabilizar nossas crenças sobre a função “partejadora” das entrevistas na pesquisa da área de Educação (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Segundo Rosa Maria Hessel Silveira (2007), as entrevistas, enquanto gênero discursivo complexo, não se fixam somente no entrevistado e no entrevistador, mas sim num conjunto de elementos, tais como imagens, expressões e interpretações que complementam partes das análises dos dados. Nessa perspectiva, as experiências dos docentes sobre a docência constituem elementos dessa análise onde os discursos de resistência, de contestação, de afirmação ou negação desestabilizem concepções no sentido de compreender as diferenças culturais enquanto marcas das vivências dos sujeitos.

O contexto das narrativas, a partir das experiências desses docentes, apresenta marcas de subjetividades, individualidades e possibilidades de uma discussão no campo empírico entre teoria e prática, ressignificando a dimensão assumida pela docência no modelo bidocente da educação infantil nos tempos atuais.

Diante dos múltiplos sentidos da docência compartilhada, é fundamental partir das experiências dos professores como foco para análises das narrativas, assim como o cronista que Benjamin (2002) retrata em sua obra, não é possível distinguir os grandes dos pequenos acontecimentos, todos os acontecimentos compõem a totalidade, ou seja, retratam elementos dessas experiências.

De acordo com Larrosa:

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e, sobretudo para a paixão). Porque as palavras, algumas, antes que se desgastem ou se formalizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos “investigação” (2016, p. 74).

Buscamos compreender os processos de subjetivação desses sujeitos da pesquisa, do pertencimento de suas concepções políticas, éticas, ideológicas, culturais e pedagógicas, que constituem suas identidades docentes enquanto processos construídos histórica e socialmente nas relações pessoais e interpessoais. As transcrições das entrevistas revelaram expectativas, certezas, incertezas, contradições que engendram sentidos no entrecruzamento com o contexto

da nossa investigação sobre bidocência. “As pessoas que são entrevistadas tendem a oferecer uma retrospectiva dos acontecimentos” (SILVEIRA, 2002, p. 121).

5.1 Como fiar as teias do tecido da entrevista

Do encontro com os interlocutores da pesquisa, escolhi como organização das transcrições pequenos fragmentos das entrevistas, transformando-as em pequenas histórias, com título tendo como referência a obra de Walter Benjamin, *Rua de mão única*, que, ao narrar sua infância em Berlim, utiliza narrativas em mônadas, pequenas miniaturas de textos. “As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos” (ROSA, 2011, p. 203-204).

Segundo Gagnebin, as formas das mônadas presentes na obra *Infância em Berlim* são pequenos fragmentos de textos que representam imagens da sua experiência da infância. “Essas miniaturas de sentidos são finitas, pois o seu acabamento estético é a condição da sua significação” (2013, p. 80). E continua a autora,

[...] Benjamin desiste pouco a pouco da forma autobiográfica clássica que segue o escoamento do tempo vivido pelo autor, uma forma já bastante questionada na “Cronica Berlinense”, para concentrar-se na construção de uma série finita de imagens exemplares, mônadas (para usarmos um dos conceitos preferidos) privilegiadas que retêm a extensão do tempo na intensidade de uma vibração, de um relâmpago, do Kairós (Ibid., p. 80).

Considerando as narrativas como forma de tessitura de sentido, e inspirada pelo conceito de experiência de Walter Benjamin e Jorge Larrosa, é fundamental pensar a experiência enquanto elemento transformador que engendra múltiplos sentidos e representações. Através das narrativas podemos falar das nossas experiências que, guardadas na memória consciente ou inconsciente, traduzem sonhos, produzem enredos. “E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2016, p. 16).

Concordando com Rosa,

Narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas por aquilo que chamamos aqui, inspirados na leitura de *A Infância em Berlim por Volta de 1900* (Benjamin, 1994), de mônadas, que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis. Do nosso ponto

de vista, a construção de mônadas permite outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilita estilhaçar formas lineares de pensamento (2011, p. 203).

Nesse sentido, as narrativas docentes possibilitam-nos trabalhar com uma rede de sentidos comunicáveis e experienciáveis sobre a bidocência. Nesta perspectiva as práticas desses professores são ressignificadas no momento em compartilham suas experiências profissionais e pessoais. As narrativas enquanto possibilidade de memórias e inquietações sobre a prática, na proposta de análise dessas pequenas centelhas de sentidos, as experiências desses professores encontram espaço para serem comunicáveis e ouvidas por múltiplos sujeitos.

Nas palavras de Gagnebin,

Com efeito, Benjamin insiste várias vezes na sua tentativa de captar, de reter imagens nas quais uma experiência muito maior que o vivido consciente e individual do narrador se depositou: a experiência da grande cidade tal como se apresenta a uma criança de classe burguesa, no início do século [...] (2013, p. 80).

Uma educação pensada a partir da experiência ultrapassa barreiras entre possibilidade e impossibilidade.

O “sujeito” da experiência benjaminiana se descobre em sua fragilidade, em sua vulnerabilidade, em sua ignorância e impotência, contudo é porque assim o faz que está disponível para tudo aquilo que escapa ao saber e ao poder normalizados, paradoxalmente, uma educação pensada a partir da concepção de experiência ultrapassa as condições de impossibilidade de sua própria época, preservando a abertura de sentido para uma construção histórica coletiva, uma vez que o sentido não depende apenas de uma singularidade, mas nasce de uma profusão de vozes, aquelas que fazem o presente, que constroem esse cenário, um espaço para a redescoberta do passado e do futuro (MITROVITCH, 2007, p. 111-112).

Nesses termos, o conceito de experiência de Walter Benjamin possibilita um vínculo entre o presente, passado e futuro na ressignificação dos acontecimentos. Sendo assim, buscamos nas entrevistas coletivas a interpretação das ações que desencadearam o modelo da bidocência na construção de um trabalho em parceria nas unidades de educação infantil. Essa história só pode ser contada através de seus interlocutores, no caso, os profissionais que a vivenciaram.

Sabemos que grande é o desafio de transformar nossas vivências em experiências no mundo atual, onde tudo é consumível. “O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias e novidades, um curioso impenitente, extremamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de

silêncio” (LARROSA, 2016, p. 22). Esse sujeito de que fala o autor não tem a capacidade de adquirir experiência porque tudo o choca, mas nada lhe acontece, ou seja, nada o transforma, o altera. “Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são inimigas mortais da experiência” (Ibid., p. 22).

Diante do exposto, essa pesquisa traz como possibilidade “o sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (Ibid., p. 25). Nesta perspectiva, a pesquisa se debruça sobre o sujeito da experiência, ao trazer as suas narrativas enquanto possibilidades de ligação a um passado inacabado, fragmentado. Nesta direção, as narrativas mônadas destacam-se como potencialidades de um desvelamento singular da experiência desses professores.

A esse respeito, Rosa destaca o caráter e a força da narrativa enquanto elemento poderoso capaz de estabelecer conexões com outras partículas presentes no tempo.

Essa ideia traz o elemento temporal de paralisação e de congelamento do fluxo da história que está imbricado na mônada. Ela é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda. Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza (ROSA, 2011, p. 204).

Ao adotar essa abordagem, considero que é possível e necessário recuperar o espaço da narrativa e a riqueza que reside em cada canto da experiência, que permitem a ressignificação dos acontecimentos, possibilitando assim a tessitura de um enredo construído a partir dos fios da conexão entre esses sujeitos, que, compartilhando espaços e tempos, podem viver e partilhar suas experiências pessoais e coletivas.

Segundo Benjamin (1994), as mônadas carregam uma ideia de imagem do mundo e são fragmentos repletos de significados, como um mosaico cheio de particularidades que compõem um todo. Sobre isso, também Rosa (2011, p. 205) descreve como sendo as mônadas. “A mônada encontra-se, dessa maneira, numa constante abertura de significados e de conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do tempo”.

5.2 Narrativas como possibilidades: a conversa tecida a partir da roda

Convencer é infrutífero. (Walter Benjamin)

Os fragmentos que serão aqui transcritos foram construídos a partir das rodas de conversa com os professores de duas unidades escolares, como já foi aqui informado. Consciente de que a análise dessas narrativas pode não ser suficiente, devido à complexidade que envolve o conceito de “experiência”, que carrega marcas de subjetividade desses sujeitos, acredito que as mônadas possam, de certa maneira, ajudar na montagem dessa engrenagem, uma vez que parte das histórias contadas serão aqui rememoradas.

Sendo assim, procuro dar visibilidade a essas narrativas que falam sobre a experiência da bidocência na Rede de Niterói, tentando recuperar juntamente com os entrevistados, porque me coloco enquanto pesquisadora/participante desse processo de reconstrução da história da implementação desse modelo. Para isso organizei pequenas narrativas mônadas desses professores articulando pontos para reflexão, divididos a partir da pergunta disparadora: **“Fale sobre suas experiências de trabalho em parceria na questão da bidocência. Pontos positivos, dificuldades e momentos marcantes que vocês tenham na memória dessa experiência da bidocência”**.

Tendo como perspectiva as respostas a essa pergunta, é possível pensarmos a experiência como elemento catalisador de sentidos concretizados mediante a interação desses sujeitos coletivos, sendo possível reconstruir acontecimentos enquanto possibilidade para uma reflexão mais detalhada da realidade atual. “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2016, p. 25-26).

Nesse sentido, concordando com Larrosa (2016, p. 26), o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Um sujeito que traz à tona marcas de suas vivências, que transformadas em experiências, alteram sua visão de mundo, interpelando outros sujeitos a seu redor.

Para garantir o anonimato dos participantes, iremos usar letras do alfabeto, partindo da primeira até a oitava letra para identificar as falas desses profissionais.

De modo geral, podemos afirmar que escrever textos sobre as narrativas dos professores é trazer para a superfície singularidades e indícios que se personificam e ganham consistência no momento da rememoração do passado no entrecruzamento com o presente. Guimarães, Nunes e Leite nos ajudam a refletir sobre o poder dessas narrativas, que nos ajudam a compreender os sentidos que constroem sobre o mundo e sobre si.

A história de vida dos professores é uma porta para a compreensão do homem como sujeito com vez e voz. Falar da vida, da história, implica trazer para a cena lembranças miúdas que conjugam com o prazer de rememorar, de trazer o velho para encontrar-se com o novo. Assim, a voz do professor, abrindo canais de

ressignificação sobre suas opções, seus caminhos, os sins e não que compuseram suas vidas. Além disso, ao rememorar sua história, o professor ressignifica a própria história de seu tempo (1999, p. 164).

Sendo assim, trazer à tona essas narrativas enquanto possibilidades de interlocução, interação e elaboração coletiva dos acontecimentos vividos no período da implementação da bidocência, para criar uma rede de informações, que só é possível ser tecida através da memória desses sujeitos, onde no momento das entrevistas particulares cede espaço para o coletivo, tirando o professor do isolamento, conforme partilha sua experiência com seus pares, abrindo o livro das memórias individuais na “perspectiva de re-construção do vivido” (Ibid., p. 166). Cada história é um pedaço do tempo que interligada a outras histórias, outras temporalidades, outros fragmentos da memória tecem a totalidade.

Antes de começar a tecer essa trama temporal, história, afetiva, profissional e pessoal desses sujeitos, é imprescindível que cada um conte sobre sua trajetória. Falar da experiência desses sujeitos não é coisa banal, corriqueira ou aligeirada, é algo que, segundo Larrosa, “[o] sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (2016, p. 25).

O primeiro grupo de professores exercem suas atividades na UMEI Dr. Paulo de Almeida Pimentel, onde atuo como diretora geral desde 2016. As dinâmicas das apresentações já são mais detalhadas, menos impessoais. Os entrevistados estavam mais à vontade para falar sobre suas trajetórias, suas experiências. As apresentações vão além da trajetória profissional de cada um, elas contam também o início de suas jornadas na bidocência.

Com o objetivo de refletir sobre a função do agente educador no cenário da educação infantil, antes da implementação do modelo atual, é importante ressaltar que muitos agentes educadores tinham formação no magistério, fato que possibilitou sua migração para professor 40 horas. Optamos por explicitar, através das narrativas dos professores A e D, características do trabalho realizado nessa época, visto que elas são fundamentais para o desenho deste estudo, ao contar uma parte importante da política de atendimento à primeira infância em Niterói. Parte dessa história já foi contada pelo Professor Armando Arosa na entrevista exploratória; porém, ao ouvir do ponto de vista dos sujeitos que viveram essa experiência no chão da prática, podemos delinear algumas proposições no sentido de reconstrução dessa realidade passada, baseadas no par conceitual experiência e sentido.

Se a experiência é o que nos acontece e o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2016, p. 32).

Segundo Larrosa (2016), duas pessoas, ainda que vivam o mesmo acontecimento, terão experiências diferentes, porque cada indivíduo é único. “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (Ibid., p. 32). Nesse sentido, as experiências das duas professoras que viveram o mesmo acontecido elaboram sentidos diferentes sobre o evento. A professora A viveu a experiência de agente educador por muito tempo, sua visão ampliada da complexidade a desloca para outras realidades e impressões sobre o papel do agente no contexto educacional da época, enquanto a professora D, que viveu a experiência do ponto de vista do professor, elabora outros conceitos e sentidos ao explicar o mesmo evento, “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (Ibid., p. 32).

É fundamental refletir sobre o papel de cada um no exercício de sua docência, considerando o par experiência/sentido, que tem sido substituído pelo par informação/conhecimento. Percebemos que a sociedade competitiva coloca cada vez mais os indivíduos no papel de coadjuvante, privando-os da possibilidade de transformar a informação em experiência. Benjamin, ao propor uma educação a contrapelo, salienta a importância de recuperar as narrativas enquanto possibilidades para que esses sujeitos ressignifiquem suas histórias como experiência de cultura.

Optei por dividir as falas dos professores em blocos temáticos. O primeiro bloco relata o início da experiência da implementação da docência, e podemos perceber que apesar de a experiência ser a mesma para todas as professoras, cada uma a percebeu de maneira distinta. Cada professor é um ser único que constrói sentido na sua ação pedagógica.

Olha! Só eu vivi no momento que começou a ser implantado na rede, eu tive essa experiência como agente educadora que viveu esse momento em que chegou à rede essa proposta. E essa proposta de dois professores em sala de aula, no caso, um professor na época primeiro com agente educador. Então eu pude perceber enquanto, na época, agente educadora e percebi que houve um impacto muito grande, né... Nessa parceria, porque antes né... Era no caso, um professor, né... Ele tinha sua função e o agente educador tinha a função dele. Então desde o momento em que saiu de cena o agente educador e entrou o professor, né, eu pude ver. Porque na época

eram poucos agentes educadores e o grupo era formado por mais professores e houve um impacto muito grande, porque uma coisa é o professor, né, com a sua função e o agente educador com a função dele, então ali cada um sabia o seu papel, então quando o agente educador saiu de cena e ficou o professor, né, nós tivemos grandes dificuldades. Por que cada um tinha sua função como eu falei. Então quando essa parceria acabou e ficou um professor causou esse impacto, né, como é que vai ser a gente dividir uma turma? Com a mesma função? Esse impacto a gente podia perceber, um professor queria ter mais voz que o outro. Eu tô falando assim da minha experiência, isso foi o que pude perceber, mas ao longo do tempo foi se ajustando, né (PROFESSORA A).

E o professor com a parte pedagógica, e o agente educador, ali auxiliando em todos os momentos pra que tudo fluísse bem, né. Essa era a parceria desses dois profissionais. Professor mais agente educador. Então quando o agente educador saiu de cena, e ficou, né, no caso, ficaram dois professores, aí, quer dizer até ser ajustado, tinha hora do planejamento, às vezes o professor tinha resistência, não queria sentar para planejar, ficava aquela questão, né. Cada um fazendo o seu planejamento. Isso foi no momento, da implantação, né, da bidocência. Hoje em dia a gente vê com outra visão, né. O professor já tem essa questão de sentar junto, e planejar junto. Desenvolver toda parte pedagógica junto. E o cuidar que antes... Antigamente era incumbência do agente educador está embutido ali, junto. Um faz, um higieniza, o outro amarra o sapatinho, e a parceria flui bem, né, Sempre nessa proposta de quê? De respeito, nessa proposta de um respeitar o espaço do outro, um não pode mandar mais que o outro. Tudo é uma questão de quê? De diálogo, de parceria, e eu pelo que vejo hoje, nós estamos bem (PROFESSORA A).

Daí toda essa parte de cuidar nada acontecia na parte da manhã. Só tinha na parte da manhã para estar utilizando o pedagógico, né, para poder dar todo o conteúdo que a gente tinha que aplicar ou que a gente tivesse qualquer novidade que tivesse que elaborar para o projeto, tinha que ser tudo na parte da manhã. À tarde só funcionava o sistema de creche, que era acordar, banho, lanche, jantar só isso. Aí eu vez ou outra, como eu trabalhei com agente educador que tinha um pouco de liberdade de fazer, dava um desenho livre, umas coisas básicas pra poder conseguir lidar com essa situação de ficar sozinho com a turma de vinte crianças, né. Aí quando eu fui trabalhar quando entrou essa questão do professor precisar ficar o dia inteiro na escola, eu não pude, porque eu não podia trabalhava o dia inteiro na rede. Fui para o ensino fundamental e retornei há cinco anos (PROFESSORA D).

O meu ponto de partida seria a minha experiência, eu estou chegando agora na Educação Infantil, eu venho do Ensino Fundamental, principalmente das últimas séries, adolescentes quase jovens. Quando fiz a escolha e que veio a informação que seriam dois professores, no primeiro momento foi de “pé atrás”. Porque primeiro você tem que ter uma relação muito legal com o seu parceiro, porque senão o trabalho não flui, né. Começa a coisa da disputa, eu não vou fazer isso, isso seria sua obrigação. Então a gente sabe que acontecem essas coisas. Felizmente a minha experiência foi o ano passado muito rica. Eu aprendi bastante com a minha parceira, que já tem uma experiência grande. Acho que eu me coloquei no papel de observador por muitos momentos. Deixei isso muito claro pra ela e ela também respeitou isso. Eu procurei ajudar nos momentos que eram necessários, mas assim, sempre pegando todas as experiências, e a coisa do tá dividindo né com o outro. Pra quem sempre esteve sozinha em sala de aula, no máximo teria o apoio, né, para as crianças com necessidades especiais. Felizmente eu encontrei pessoas que também contribuíram bastante para o trabalho em sala de aula, mas que é diferente de você ter uma regência dividida. Isso como eu falei no primeiro momento me causou um estranhamento, mas enfim, eu vi que é necessário. Não tem como você dar atenção, fazer um trabalho com um produto ali na frente, com resultado, se não tiver esses dois ali dentro da sala de aula. E o número de alunos acho que pede esses dois. Às vezes assim até faltam mais mãos ali dentro, mas no meu caso foi um trabalho muito

rico, eu aprendi bastante e continuo aprendendo. O ponto positivo é o que tem né, os momentos em que você está sozinho, que troca com outro parceiro. Chega uma terceira pessoa, então por mais que esteja dentro de uma unidade que conheça de olhar um aluno ou outro, mas é diferente de você está dentro da unidade, aí você tem que dar informações para o aluno e essa terceira pessoa. Que está ali, né, nos momentos de saída de um dos regentes, mas enfim acho que tudo se resolve, né. Acho que é necessário essas duas pessoas, enfim sejam regentes ou seja alguém que venha auxiliar em alguns momentos. Mas enfim o trabalho nesses momentos às vezes fica um pouco cansativo, porque você precisa dar algumas orientações. Tem que estar coordenando a sala com outro profissional que também vem te solicitar. De quem é tal objeto, como que eu resolvo a situação de dois alunos, né, mas enfim o resultado é bem interessante. Pra mim é uma experiência que eu coloco como muito positiva. Acho que vai o currículo como algo novo, mas que mudou minha maneira de ver a minha sala de aula (PROFESSORA B).

Eu tenho só cinco anos de rede e no momento até agora, né, com uma única parceira, né, acho que é muito positivo, porque acho que cada uma tem sua particularidade e se a gente somar, quem ganha é a criança, né. Tem que ter muito diálogo. Se de repente eu não concordo com isso, mas o outro concorda você tem que sentar, conversar, é sempre um novo olhar em cima da criança também, e é... Eu tenho uma ótima parceria com Alba, no caso porque na rodinha faço determinada atividade e ela complementa minha atividade, quando ela está fazendo eu tenho uma ideia que complementa a sua atividade. Acho que só tem pontos positivos (PROFESSORA C).

A seguir, trago à cena as primeiras impressões desses profissionais sobre essa experiência da bidocência. É interessante perceber os nuances de cada narrativa enquanto peculiaridade, subjetividade e ressignificação do vivido. Nota-se que a professora B a princípio tinha, como ela mesma diz, “um pé atrás”, essa expressão usada vem impregnada de concepções e sentidos sobre sua prática profissional, pautada num isolamento de um modelo de unidocência, afetado por visão de trabalho quem tem como centro a figura do professor técnico, instrumentalizado, numa perspectiva educacional de professor reprodutor da sociedade. “Todo ofício é uma parte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano” (ARROYO, 2013, p. 47).

Essa construção da docência não exige somente o domínio da teoria e da prática, ela também exige o cultivo das potencialidades cognitivas, afetivas, sociais, éticas e estéticas, condições fundamentais para a humanização desses sujeitos, que se constroem e se reinventam no calor das contradições, tensões e imprevisibilidades do ofício de professor.

Partindo do pressuposto de que cada sujeito elabora múltiplos conceitos sobre suas experiências pessoais e profissionais no campo do privado, ao compartilha-las com outros sujeitos essas experiências ganham potência e outros contornos. Cada relato traz em si processos de subjetivação desses sujeitos ao compartilharem suas experiências. “Portanto, trata-se de que ninguém deve aceitar dogmaticamente a experiência de outro e de que ninguém possa impor a própria experiência ao outro” (LARROSA, 2016, p. 41).

Nesse sentido, as narrativas desses sujeitos mostram o que diz Larrosa (2016), as experiências são únicas apesar de outros sujeitos também terem vivenciado o mesmo acontecimento, pois cada um interiorizou de maneira distinta com base no seu inventário social, cultural, profissional e afetivo. Não somos “autômatos”, fantoches na mão do destino, somos responsáveis por nossas escolhas, “podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível à existência (Ibid., p. 33). A partir dela percebemos ao mesmo tempo que estamos no mundo. Como na música “Tocando em frente”, de autoria de Almir Sater e Renato Teixeira, “Cada um de nós compõe a sua história” e a capacidade de alterar e ser alterado pelo outro.

Os relatos da professora B são rodeados pela imprevisibilidade e, de certa maneira, pelo medo do novo, do desconhecido, do inusitado. Sua primeira impressão foi de estranhamento que, aos poucos, foi se quebrando no cotidiano de sua prática. Ela atribui a isso a importância de um bom relacionamento pessoal e profissional com a sua parceira, e aponta como ponto positivo a possibilidade de aprender junto na divisão do trabalho com uma professora mais experiente. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2016, p. 28).

Abaixo destaco alguns fragmentos dos professores que participaram da segunda roda de conversa da UMEI Áurea Trindade de Menezes Pimentel. Também estão organizados por blocos temáticos. O objetivo é mostrar ao leitor as primeiras impressões sobre a experiência da bidocência. Conforme já destacado nas primeiras análises, advogo que abrir espaço para as narrativas é o ponto de partida para uma educação mais libertadora e criadora. “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática” (FREIRE, 1996, p. 68). Esse mover-se no mundo está diretamente associado ao nosso entendimento sobre nossa responsabilidade enquanto educadora, e ao fato de que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar, para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Ibid., p. 69). Aprender é sempre uma aventura, um risco, mas é também um ato de amorosidade e libertação. Freire nos motiva a vencer nossos próprios limites e nos lançar na busca da imprevisibilidade e da aventura.

O segundo grupo de professores traz suas experiências sobre outro ponto de vista. Suas narrativas apontam para outros olhares sobre a bidocência, através de suas primeiras impressões, podemos decifrar alguns enigmas sobre essa experiência. O primeiro está relacionado à formação profissional dos professores e suas experiências em outras redes de ensino, como é o caso da professora E. Outro elemento importante de análise está relacionado

à experiência de cada entrevistado, no que se refere à escolha pela educação infantil. As professoras F e H, por exemplo, começaram sua jornada profissional na rede atuando na educação infantil, ambas não têm experiência em outro segmento da Educação Básica e tiveram a oportunidade de vivenciar essa experiência logo no início de sua implementação, diferentemente da experiência da professora G, que atua apenas há dois anos na educação infantil e na bidocência.

Pode-se constatar que todos os entrevistados optaram por uma apresentação mais formal, trazendo elementos de sua trajetória de uma maneira mais objetiva, menos pessoal. Acredito ser por causa do estranhamento entre entrevistado e entrevistador. No início da conversa, os participantes estavam tímidos e tensos, talvez devido ao nervosismo perante o entrevistador, que não é uma pessoa próxima ao grupo, gerando, conseqüentemente, certo desconforto.

Trajetórias

Meu nome é..., eu já sou concursada da rede desde 96 e direto na educação infantil. Fiquei um período fora da educação infantil. No espaço acho que de 2012 a 2015, foram três anos, atuando no ensino fundamental de outras redes. No caso pedagoga em Magé e professora de 1º segmento em Itaboraí. Aí voltei para cá para rede, porque na verdade eu pedi exoneração nesse tempo em que estive fora e fiz concurso novamente e passei, fui convocada e voltei para a rede, e aqui estou desde 2014 com matrícula nova na educação infantil (PROFESSORA E).

Meu nome é... Sou professora da rede há doze anos e desde então trabalho com a educação infantil e com a bidocência, por coincidência comecei a trabalhar com a bidocência na educação infantil (PROFESSORA F).

Meu nome é... Eu sou professora da rede há quatorze anos, doze anos no fundamental e há dois anos na educação infantil com a bidocência (PROFESSORA G).

Eu sou..., estou na rede municipal há doze anos, quando eu entrei na rede já caí direto na educação infantil com a questão da bidocência (PROFESSORA H).

O segundo bloco dos entrevistados da UMEI Dr. Paulo César de Almeida Pimentel retrata, através de suas narrativas, a organização do trabalho desenvolvido na unidade e a divisão entre o cuidar e o educar.

Cuidar e educar

Eu que já estou na rede há 21 anos, né, então eu peguei também trabalhei na Educação Infantil lá atrás. Lá em 2000 e peguei ainda essa questão de professor como agente educador em sala de aula e pra sorte minha eu peguei agentes educacionais assim, muito legais, que tinham até formação de professor, né. Mas que tinha como ela falou. Cada um tinha sua função, um era a função de cuidar. Então quando tinha que levar ao banheiro, quando tinha que dar o banho, não existia essa alternância que a gente tem hoje. Era sempre o agente educador que fazia essa parte da higiene da criança. A gente participava da alimentação na parte da manhã, que o pedagógico acontecia, na parte da manhã. E a tarde ficava só com o agente educador que era uma coisa bastante complicada, porque era banho, jantar, sono, tudo na mão de uma pessoa só. Então era bastante complicado, né, a gente tinha turma de vinte alunos (PROFESSORA D).

Olha, o agente educador, ele ficava com toda a parte do cuidar né. Embora o agente educador acabasse se envolvendo, porque tudo era pedagógico. Tudo é educar, mas o agente educador ficava mais com essa parte. A higienização, a organização da sala, o espaço físico, a questão do descanso, cada um tinha sua função (PROFESSORA A).

Só o professor e o agente educador, e a tarde eu saía meio dia e o agente educador ficava até às cinco horas, né. Então era bastante puxada, a gente até tentava idealizar como funcionava de como a escola no turno da tarde funcionava. Eles tinham os esquemas de repente juntavam as turmas no parquinho pra uma dá o banho, era todo um esquema que se montava dentro da escola, mas não ficava professor na escola (PROFESSORA D).

E o professor com a parte pedagógica, e o agente educador, ali auxiliando em todos os momentos pra que tudo fluísse bem, né. Essa era a parceria desses dois profissionais. Professor mais agente educador. Então quando o agente educador saiu de cena, e ficou, né, no caso, ficaram dois professores, aí, quer dizer até ser ajustado, tinha hora do planejamento, às vezes o professor tinha resistência, não queria sentar para planejar, ficava aquela questão, né. Cada um fazendo o seu planejamento. Isso foi no momento né, da implantação, né, da bidocência. Hoje em dia a gente vê com outra visão, né. O professor já tem essa questão de sentar junto, e planejar junto. Desenvolver toda parte pedagógica junto. E o cuidar que antes... Antigamente era incumbência do agente educador está embutido ali, junto. Um faz, um higieniza, o outro amarra o sapatinho, e a parceria fluir bem, né. Sempre nessa proposta de quê? De respeito, nessa proposta de um respeitar o espaço do outro, um não pode mandar mais que o outro. Tudo é uma questão de quê? De diálogo, de parceria, e eu pelo que vejo hoje, nós estamos bem” (PROFESSORA A).

Em cada fragmento, indícios de uma época entrelaçados por muitas histórias. “Assim, na história de cada professora há pedacinhos que, por menos que pareçam, estão interligados, permitindo perceber que todas as histórias falam além do que dizem explicitamente” (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999, p. 166).

A professora D recupera em sua memória o início da implementação da bidocência, ela aponta alguns entraves relacionados aos papéis profissionais de cada um. Sua perspectiva a partir da visão do agente educador, no qual afirma ter tido grande impacto por conta da divisão do trabalho com o novo modelo de pensar a organização escolar. Nesse pequeno fragmento de sua memória pode-se observar marcas da sua experiência com o trabalho

compartilhado. Apesar de ser uma opinião particular, ela vem carregada de sentidos, sentimentos e afetos que através da memória contam detalhes: [...] “suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2016, p. 25).

Através dessa monôda, percebemos que esse grupo já atua há muito tempo com o modelo em questão, pois desde o princípio teve como experiência a figura do agente educador e do professor, que engendrava uma lógica de trabalho diferente da atual. Além da divisão do trabalho, também acontecia a divisão entre o cuidar e o educar. A concepção de educação que embasava o trabalho pedagógico estava atrelada a uma compreensão da infância partida, entre o corpo e a alma, a razão e a emoção. “O conhecimento sobre as crianças e a sua infância encontra em diferentes campos disciplinares apoio para questionamento de uma visão que define a criança como sujeito passivo dos processos de socialização” (FERREIRA, 2011, p. 159). Essa visão de criança, presente no trabalho pedagógico das creches e unidades de educação infantil, retratada no pequeno fragmento do texto em questão evidencia um período em que o atendimento à primeira infância não compartilhava do conceito atual, que envolve o cuidar e o educar presentes no corpo de documentos estabelecidos pelo MEC, entre eles cito os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (RCNEI), “Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil” (DCNEI), “Referenciais Nacionais da Educação Infantil” e o “Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Niterói: Educação Infantil uma construção Coletiva” (2010).

Assim, os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói caracterizam-se como fruto de toda a história aqui narrada. Pretendem-se ser, como sua denominação sugere, um conjunto de referências curriculares para a rede. De forma alguma, têm a intenção de proporcionar um caráter finalístico; ao contrário: almeja-se que os atores da Rede prossigam nas discussões coletivas anteriormente iniciadas, de modo a avaliarem continuamente o documento, bem como que promovam ciclos de formação continuada e de desenvolvimento profissional que auxiliem na ressignificação do currículo proposto, considerando as realidades culturais específicas e plurais da Rede Municipal de Ensino de Niterói (RCNEI, 2010, p. 9).

O documento oficial da Rede foi fruto de um longo e frutífero debate com os profissionais da educação do município. Conforme o texto introdutório do referido documento citado acima, ao que se refere ao caráter finalístico, percebemos que a intenção principal do referencial curricular é a de diálogo permanente, visto que ele é um texto em aberto que vai ser ressignificado a partir das ações, tanto por parte dos professores, como por parte dos

gestores. Por ser um documento em construção, ele abre muitas possibilidades para o trabalho pedagógico das unidades infantis, mas todas precisam estar em consonância com seu referencial teórico. “A perspectiva cidadã e de diversidade cultural que embasa o currículo niteroiense aqui exposto desafia qualquer visão meramente operacional ou técnica do currículo” (p. 11).

Essa dissociação entre o cuidar e o educar presente nas falas dos entrevistados, referentes à complexidade da jornada de tempo integral nos espaços de educação infantil, aponta fragilidades do ponto de vista teórico e metodológico, mostrando forte tendência assistencialista nas ações desenvolvidas dentro das unidades de educação, forjadas na ruptura entre o cuidar e o educar. Apesar da tentativa desses profissionais de oferecer um trabalho de qualidade, as condições são desfavoráveis, e a hierarquização do trabalho influencia nesse desejo de “qualidade”, trazendo tensões e distanciamentos entre professor, agente educador e criança.

A hierarquização do trabalho desenvolvido dentro desses espaços de educação em horário integral tem sido desafiadora, visto que a divisão entre o cuidar e o educar não dialoga com as orientações dos Referenciais Curriculares da Rede. “A dimensão do cuidar/educar atravessa todo o planejamento das atividades na Educação Infantil. Não podemos perder de vista que cuidamos enquanto educamos e educamos enquanto cuidamos” (RCNEI, 2010, p. 29). O documento traz orientações claras em relação à dissociação entre o cuidar/educar, porém as narrativas dos professores apontam outra perspectiva de trabalho, resultante da condição de trabalho entre esses sujeitos. A figura do agente educador na Rede é marcada pela assistência e cuidado com o corpo, o que deixa clara a ruptura entre o trabalho intelectual, atribuição do professor, e trabalho físico, atribuição do agente educador.

Isso sem dúvida vai criando alguns desgastes e um tipo de institucionalidade bastante conflituosa no interior das instituições, já que a rotatividade de profissionais e as formas desiguais de tratamento para funções que exigem responsabilidades e alteridades no trabalho com as crianças dão conta de expor algumas fragilidades dessa experiência. Além disso, as crianças acabam sendo os sujeitos mais fragilizados desse processo, uma vez que a relação entre o cuidar e o educar é utilizada para demarcar o lugar que cada um deve ocupar na hierarquia social da instituição (ARAÚJO, 2015, p. 41).

Segundo Araújo, essa divisão é também um grande desafio a ser superado, a fragilidade da experiência desloca a discussão para outro lugar. Esse lugar marcado pela identidade e formação dos profissionais que trabalham em instituições de atendimento à primeira infância. “Outro fator que torna difícil a formação de um quadro coeso, de acordo

com as analistas do documento, é a diferença entre os níveis de formação dos educadores de creche [...]” (LANTER, 1999, p. 144). Essa diferença na formação apontada pelo documento do MEC/SEF/DPE/COEDI 1996 reforça o argumento aqui levantado, relativo à divisão do trabalho entre agentes e professores. Essa divisão também acontece diretamente no atendimento às crianças. Conforme citação abaixo:

Assim, cuidar e educar, que deveriam ser propostas de uma mesma prática pedagógica, tornam-se divisores de águas da função exercida por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho: cuidar passa a ser de responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira etc.), ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação (na maioria das vezes, aquele que cursou o segundo grau completo) (LANTER, 1999, p. 145).

O segundo grupo de professores, atualmente lotados na UMEI Áurea Trindade de Menezes Pimentel, apresenta um novo olhar sobre o binômio cuidar-educar, conforme ilustrado nos fragmentos a seguir:

Eu tenho cinco projetos para dar conta, se você divide com seu parceiro, se você não dividir com ninguém, você pode não dar conta, né. Porque na educação infantil tem a questão do pedagógico e tem a questão do cuidar (PROFESSOR H).

É isso que eu ia falar o cuidar e educar são os pilares da educação infantil (PROFESSORA E).

O cuidar ali de assistir a criança nas questões básicas da limpeza. Na escovação quando necessário. Então você vai ter que ficar ali dando conta de várias questões e aí com certeza a qualidade do trabalho cai (Professora G).

É essa divisão se dá de forma natural durante o dia você vai fazendo, cada uma faz uma coisa. Não tem isso de eu vou cuidar, fulano vai cuidar (PROFESSORA E).

Eu adoro dar banho. Eu posso dar o banho? Então eu vou. Aí ela então eu penteio os cabelos. Então é isso cada um vai fazendo aquilo ali de acordo com aquilo que mais se identifica. Eu gosto de lidar com o banho, porque sou rápida e ela acha legal pentear os cabelos. Não que eu não penteie também, mas eu não tenho muita prática para fazer penteados (PROFESSORA E).

Essa concepção de educação defendida pelos profissionais está em consonância com os documentos oficiais do MEC e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e do PNE-Proposta da Sociedade Brasileira (1997). A rede de Ensino de Niterói, antes da construção dos seus referenciais, passou por um processo de discussão coletiva sobre as especificidades educacionais. Acreditamos que seja devido à política de formação em serviço do município. “Ninguém produz do nada e nenhum conhecimento se constrói sozinho, a despeito das

experiências anteriores do conhecedor. Cada descoberta é a transformação do velho no novo, seu redimensionamento” (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 1999, p. 170).

E as autoras continuam,

Vista dessa forma, a formação do profissional de educação infantil deve contemplar aspectos distintos, que não apenas aqueles de aplicabilidade imediata ao fazer pedagógico ou que digam respeito aos conhecimentos eminentemente científicos, no sentido dos elementos curriculares objetivos, que obedecem ao desenvolvimento da razão – na maior parte das vezes desconectadas da emoção, do corpo, da criação. A formação deve erigir-se banhada na cultura, contemplando experiências com artes plásticas, música, teatro, fotografia, cinema, museus, literatura, dança, dentre tantas outras. O profissional não é objeto no qual se devam depositar conceitos e esperar respostas adequadas; ele é sujeito cidadão do mundo que tem direito ao conhecimento, à reflexão, à escolha, à expressão (Ibid., p. 170).

Desse modo, podemos refletir sobre a importância da formação dos professores. Uma vez imersos na cultura, eles carregam marcas das suas experiências, não são meros reprodutores, e são sujeitos em constante formação e transformação, sendo imprescindível, para a construção de um olhar sensível, que ampliem e enriqueçam essas experiências. “Quando nos referimos à formação em serviço, tratamos do direito que todo profissional tem de ter, em seu trabalho, tempo e espaço para a reflexão, para a constituição de sentidos sobre o seu fazer” (Ibid., p. 169).

Com isso posto, defendemos que, ao elaborar o projeto político-pedagógico, as instituições precisam ter clareza da demanda que a jornada ampliada na educação infantil impõe, que é a garantia da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04/2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais da educação básica, em seu art. 22, que trata especificamente da educação infantil, aponta para que as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, devendo ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, de modo a tender aos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralismo (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015, p. 147).

Sendo assim, não é possível desconsiderar que a jornada de tempo integral exige um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento global da criança. As organizações do espaço e da rotina da unidade precisam atender às peculiaridades e às especificidades do trabalho pedagógico, principalmente na relação entre o cuidar e o educar. As unidades de educação infantil precisam garantir a qualidade no atendimento através de condições privilegiadas que favoreçam a experimentação, a descoberta, a autonomia e o cuidado com o corpo. Portanto, não é possível dissociar o corpo da mente nas propostas didáticas e práticas com as crianças. Cuidar é tão importante quanto educar.

Diante do exposto, percebemos que no começo da jornada de tempo integral nas unidades escolares, e com a necessidade de implementação da bidocência, ainda de maneira muito embrionária e experimental da política, existia, mesmo que de forma velada, uma dicotomia entre o cuidar e o educar, em consequência da divisão que acontecia entre os professores e os agentes educacionais. Essa experiência mostra hierarquização das funções na divisão entre o trabalho intelectual e o mecânico. O professor no papel de intelectual, responsável pela parte pedagógica focada no desenvolvimento da criança, e o agente educador no papel do cuidador, responsável pela higiene, alimentação, sono, uma espécie de guardião do corpo e do bem-estar físico da criança.

Antigamente era incumbência do agente educador está embutido ali, junto. Um faz, um higieniza, o outro amarra o sapatinho, e a parceria flui bem, né, Sempre nessa proposta de quê? (PROFESSORA A).

Voltando às impressões dos professores sobre a experiência da bidocência, notamos pontos comuns, que corroboram com argumentos relacionados à importância de uma boa parceria, para que o trabalho possa fluir com qualidade a fim de atender às especificidades do trabalho com a primeira infância. Esse bloco irá analisar pontos positivos da bidocência. Os professores da UMEI Dr. Paulo César de Almeida Pimentel compõem esse primeiro grupo de análises.

Aprendendo com a experiência

Porque primeiro você tem que ter uma relação muito legal com o seu parceiro, porque senão o trabalho não flui, né. Começa a coisa da disputa, eu não vou fazer isso, isso seria sua obrigação. Então a gente sabe que acontecem essas coisas. Felizmente a minha experiência foi o ano passado muito rica. Eu aprendi bastante com a minha parceira, que já tem uma experiência grande. Acho que eu me coloquei no papel de observador por muitos momentos. Deixei isso muito claro pra ela e ela também respeitou isso. Eu procurei ajudar nos momentos que eram necessários, mas assim, sempre pegando todas as experiências, e a coisa do tá dividindo né com o outro. Pra quem sempre esteve sozinha em sala de aula, no máximo teria o apoio, né, para as crianças com necessidades especiais. Felizmente eu encontrei pessoas que também contribuíram bastante para o trabalho em sala de aula, mas que é diferente de você ter uma regência dividida (PROFESSORA B).

A gente estabeleceu uma parceria muito boa. A gente tem uma linha de pensamento muito legal de construção e quando não tem a gente senta e conversa. Eu acho que o diálogo é a base né (PROFESSORA D).

Aí pegando as experiências de vocês que é maior que a minha, aí eu volto no ponto, que acho que é o ponto negativo da bidocência. Seria quando essa relação pessoal

não se estabelece, não é boa, porque imagina você permanecer o ano inteiro dentro de uma sala de aula com um parceiro que não tem parceria, né. É ruim para as crianças, é ruim pra você e ruim pro outro também (PROFESSORA B).

Então eu também né, no decorrer do tempo, eu passei a entender, porque a gente fala muito na educação dialógica. Que a gente tem que ficar dialogando o tempo todo. Então eu vejo o caminho para essa parceria dar certo (PROFESSORA A).

No começo eu tive bastante dificuldade, porque entrei com uma professora que pensava totalmente diferente. A gente tinha linhas de pensamento diferente, né, ela era uma pessoa que mecanizava muito, era muito tradicional, era... E eu sempre fui pelo lado da construção. Era uma pessoa que não era muito de aceitar as coisas, as conversas e acontecia uma ruptura de cada uma ter um caderno de planejamento. Era coisa dessa semana eu dou aula e na semana que vem é você que dá. E essa semana a rodinha é sua, dou a aula. Eu não conseguia conceber isso porque eu acho que a rodinha ela está interligada com o conteúdo que você vai desenvolver dentro da sala de aula né. E foi uma professora que não permaneceu na escola, saiu. Mas no dia que era a minha semana de aula, eu não tinha apoio, porque ela apontava lápis, fazia um papel como se ela fosse somente uma pessoa física ali, mas que não podia ajudar. Um observador. Meu primeiro impacto com dois professores dentro da sala foi muito negativo, né. Depois não... Aí logo em seguida fiquei um tempo, por um período com professores que tinham um tempinho de ficar comigo na sala de aula. Porque tinha que ter dois professores enquanto não veio esse professor. Até que veio Ângela, que está comigo. A gente estabeleceu uma parceria muito boa. A gente tem uma linha de pensamento muito legal de construção e quando não tem a gente senta e conversa. Eu acho que o diálogo é a base né. Para você ter o foco, acho que o foco é o desenvolvimento da criança e não seu ego. Eu acho que valoriza, não adianta você apresentar um projeto altamente elaborado e muito bem organizado se a criança não assimilou nada. Então nosso foco é a criança, nosso planejamento é para que a criança alcance os objetivos daquilo que a gente traçou. Então quando a gente pensa, quando a gente traz atividade no planejamento. O que você acha dessa aqui? Olha essa aqui? Não é legal? Não? Pra gente trabalhar? Então vamos pensar em outra forma, aí a gente transforma a atividade juntas (PROFESSORA D).

As professoras desse grupo reconhecem a importância do trabalho em parceria como algo extremamente valioso e rico, em quase todas as falas encontramos o termo “diálogo” enquanto elemento fundamental para uma boa e rica parceria. “[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996, p. 60).

A experiência sobre a bidocência é inacabada e dialógica. Os professores constroem cotidianamente novos conceitos sobre sua docência, o trabalho em colaboração exige que a formação se transforme em experiência coletiva. O exercício contínuo e permanente do diálogo traz a inconclusão e o inacabamento, porque é na relação que nos descobrimos enquanto educadores. A experiência em estar com o outro na divisão da docência é um ato humanizador e transgressor contra um regime autoritário e conservador do sistema educacional brasileiro, que transforma os professores em meros reprodutores de uma ordem

social, econômica e política. “[...] ‘a ordem do discurso pedagógico’ é também um não a todas essas caras acartonadas, a todas essas vozes impostadas. Porque não queremos fazer caras como essas, não queremos que saiam de nós essas vozes” (LARROSA, 2016, p. 76).

A voz da experiência é única, intransponível, trêmula, ela é construída na ação, no presente, na junção de outras vozes, ela é compartilhada, construída a partir das diferenças, é volátil, tem energia, potência, intersubjetividade, e não pode ser materializada porque é pura, genuína e pessoal. As vozes dos entrevistados mostram nuances, detalhes, contornos, mas as essências de suas experiências estão guardadas em suas memórias, que se transformam em novas memórias e vão tecendo tramas de sentidos.

Essas novas tramas de sentidos são diferentes e distintas, cada grupo elabora suas próprias compreensões de acordo com as interações entre seus pares. Percebemos isso nas falas das professoras da UMEI área Trindade Menezes Pimentel. Através de suas experiências genuínas e únicas, esse grupo elabora outros conceitos relativos à bidocência. O bloco a seguir irá abordar o ponto positivo do trabalho em parceria:

Achei muito bom, você assim, tem a possibilidade de trocar, tanto em relação ao olhar que você tem sobre o aluno, que às vezes você tem uma opinião, o outro tem outra, às vezes chega a um denominador comum ou não, ou cada uma continua pensando do seu jeito, mas podem ser duas visões diferentes ou até outra visão que venha a confirmar o que você acha. Em relação ao planejar, o planejamento fica mais criativo, fica mais rico, porque são duas pessoas tendo ideia sobre aquele assunto, sobre aquele projeto. Então as coisas assim têm uma variedade uma criatividade maior porque como são pessoas diferentes como as meninas disseram olhares diferentes que enriquecem o trabalho. E também no dia a dia, é menos desgastante você ter duas pessoas ali para compartilhar (PROFESSORA F).

Hoje eu ainda tenho um pouco essa dificuldade em dividir as coisas por conta da bidocência, porém é muito positivo você ter outro profissional do seu lado com opinião diferente ou mesmo concordando com você, você vai dividindo e aprender é sempre muito bom. Esse é o lado bom da bidocência e acaba auxiliando (PROFESSORA H).

Baseada nas narrativas e projeções dos entrevistados, ao afirmarem que uma boa parceria interfere diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, percebemos claramente que as professoras desse bloco focam suas experiências no trabalho e na prática pedagógica desenvolvida com as crianças ao afirmarem que a bidocência é um grande facilitador dessa relação entre o adulto e a criança. “Muitas vezes a experiência de ser dirigido pelo outro-adulto se rompe pelo contato olho no olho, pela conexão com o olhar da criança, que evidencia no que ela está focada, na qual seu campo de sensações” (SHIMITT, 2011, p. 44). A professora F cita a importância do olhar sobre a criança, e justifica isso ao

falar sobre o caráter positivo da bidocência na relação com a criança, e do modo como esse olhar de uma segunda pessoa pode interferir no seu desenvolvimento e aprendizagem. A experiência de ser conduzido pelo adulto pode ser rompida através de outros olhares.

A professora H levanta a questão do aprender com o outro. No âmbito dessa discussão, trago as contribuições de Paulo Freire sobre a importância do diálogo nos diferentes espaços. Segundo o autor, o diálogo fornece subsídio para a construção dos processos educativos e subjetivos dos sujeitos. As vozes dos professores elevam o diálogo a uma condição imprescindível para a qualidade de uma boa relação entre os parceiros de trabalho.

Percebemos detalhes que revelam convicções dos entrevistados sobre a importância do bom relacionamento entre as parcerias, que, para eles, é condição fundamental para um trabalho de qualidade, apesar de assumirem-se enquanto sujeitos diferentes, que trazem riquezas, diversidades e olhares diferentes sobre a realidade. Essa experiência da bidocência é muito mais produtiva quando existe reciprocidade, afeto, respeito, cooperação, partilha e cumplicidade. Quando esses elementos não aparecem, o trabalho ganha uma dimensão de “sobrecarga”, expressão usada pela professora H, que diz se sentir sobrecarregada no trabalho. “Dividir as responsabilidades, eu trago tudo para mim e fico sobrecarregada e bastante estressada”. Nesse bloco, abordaremos o ponto negativo dessa experiência. Vamos começar com os professores da UMEI Áurea Trindade de Menezes.

Outro ponto apresentado aqui nesse estudo é referente à dificuldade em dividir essas responsabilidades de forma que todos fiquem satisfeitos e felizes, mas isso nem sempre é possível devido à dinâmica e à rotina intensa do trabalho em horário integral. Essa dificuldade aparece na fala da professora H.

Pontos negativos da experiência

[...] então quando eu entrei foi um choque muito grande ter outra pessoa na sala comigo, né, completamente diferente de mim, e eu fui muito a frente de tudo que eu fiz a responsabilidade sempre foi muito minha, então eu tive muita dificuldade em reaprender a dividir algumas questões. Hoje eu ainda tenho um pouco essa dificuldade em dividir as coisas por conta da bidocência, porém é muito positivo você ter outro profissional do seu lado com opinião diferente ou mesmo concordando com você, você vai dividindo e aprender é sempre muito bom. Esse é o lado bom da bidocência e acaba auxiliando (PROFESSORA H).

Não, eu acho que isso é uma visão muito pessoal minha, eu acho que nem todo mundo sente assim, mas claro que quando você pega uma pessoa que é muito apática, completamente diferente de você, aí realmente pode dá algum tipo de

problemas, mas fora isso, eu acho que não tem mais nenhum ponto negativo não. Isso é uma questão pessoal minha talvez eu precise me modificar (PROFESSORA H).

Apesar do discurso contraditório, a professora H não tem receio de compartilhar sua experiência com o grupo, não tem medo de expor sua fragilidade e vulnerabilidade em trabalhar com outro professor; ao revelar essa dificuldade, ao mesmo tempo ela refaz seu discurso, quando se coloca em outro ponto de observação, conforme afirma ser “talvez” uma questão pessoal que precise modificar. Nesse sentido, a experiência é contornada por relevos, camadas, deixando em evidência a finitude e a incompletude do sujeito. A experiência de ser professor numa sociedade moderna regida pelo poder do capital, que a todos emudece, tirando a capacidade de compartilhar nossas experiências, nada tem a ver conosco. Não podemos emudecer devido à nossa incapacidade de narrar nossas histórias. O relato da professora mostrou o contrário, deixou evidente o poder dessas narrativas enquanto construção da realidade que pode ser modificada pelos agentes sociais. Não existe o imutável quando trabalhamos com o conceito de experiência.

[...] da experiência de ser professor ou de ser aluno, para a experiência de habitar um espaço escolar, um espaço pedagógico, se seria possível dar a ele certo sentido de que a experiência na qual vivemos nossa vida, na qual o vivemos não tem nada a ver conosco, é estanho a nós, se da escola, tanto se somos professores quanto somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada para dizer, se a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência (LARROSA, 2016, p. 55-56).

5.3 O tremer da experiência: impressões dos professores sobre a bidocência

O olhar é a borra do ser humano.

(Walter Benjamin)

Agora apresentaremos algumas narrativas que vão ao encontro do par experiência/sentido, sendo assim, optamos por dividir essa análise em pequenos trechos/blocos que por si só revelam a autenticidade desses discursos a partir das memórias de cada um dos entrevistados.

Podemos afirmar que as duas rodas de conversa serviram de aproximação entre o entrevistador e entrevistado num “terreno movediço entre o esperado, entre a repetição e a inovação” (SILVEIRA, 2007, p. 124). Esse terreno movediço é fértil e frutífero, mas é preciso ficar atento ao não dito, ao silêncio, à pausa, quando o foco é a experiência desses

entrevistados sobre a bidocência e suas interfaces no trabalho diário nas unidades de educação integral.

Os trechos das narrativas desses oito professores expressam a memória dessas muitas experiências relacionadas diretamente às interpretações positivas e produtivas dessa docência dividida/compartilhada, que cria novas conexões com o real através dos discursos e trocas desses docentes. A princípio, vamos analisar os discursos dos profissionais da UMEI Áurea Trindade Menezes Pimentel que participaram da segunda roda de conversa; posteriormente, analisaremos o outro grupo.

Experiência e sentido

O trabalho com as crianças ganha muito, são duas pessoas, não é uma pessoa só, duas são sempre melhor do que uma. Então eu acho que apesar da dificuldade que a gente encontra a bidocência ainda é muito bom (PROFESSORA F).

Você tem que reaprender a trabalhar dessa forma, porque no fundamental existem outros tipos de parcerias, mas não essa parceria tão constante né, tão junta como a da educação infantil. Achei muito bom, você assim, tem a possibilidade de trocar, tanto em relação ao olhar que você tem sobre o aluno, que às vezes você tem uma opinião, o outro tem outra, às vezes chega a um denominador comum ou não, ou cada um continua pensando do seu jeito, mas podem ser duas visões diferentes ou até uma outra visão que venha a confirmar o que você acha. Agora sendo duas, a gente se organiza, a gente planeja de modo a dividir os grupos, a gente tem a possibilidade de trabalhar com grupos menores e depois a gente troca, a gente faz rodízio de atividades, com isso a gente está mais perto da criança, está mais perto do que ela está fazendo, a gente pode dar uma assistência maior. A gente trabalha assim, mais no micro, a gente pode falar mais baixo. Então assim eu acho que profissionalmente e até fisicamente o ganho da bidocência é muito grande, eu acho até uma pena não ser pelo menos no primeiro ano do ensino fundamental também com a bidocência, porque as crianças precisam tanto da assistência do professor e é um só para tanta gente (PROFESSORA G).

Hoje eu ainda tenho um pouco dessa dificuldade em dividir as coisas por conta da bidocência, porém é muito positivo você ter outro profissional do seu lado com opinião diferente ou mesmo concordando com você, você vai dividindo e aprender é sempre muito bom. Esse é o lado bom da bidocência e acaba auxiliando (PROFESSORA H).

Eu acho que é como a Mariana falou, é duas pessoas olhando o mesmo objeto de trabalho, a mesma coisa. Às vezes você de um jeito, eu vejo de um jeito, a Mariana vê de outro. Então poxa Sandra não é bem assim, vamos olhar de outro, vamos olhar um novo olhar sobre essa questão. Eu acho, para mim é muito legal. Eu gosto. Ela falou né, é duas pessoas olhando na mesma direção de repente de lugares diferentes. Mas eu posso ter uma bagagem e ela ter outra. Então o meu olhar pode estar na mesma direção (PROFESSORA E).

Todas as entrevistadas concordam que a bidocência é muito valiosa e extremamente importante para a realização de um trabalho de qualidade e produtivo na educação infantil de horário integral. Essa proposição está sustentada pelos pilares da educação infantil, o cuidar e o educar, as interações e brincadeiras, ciência e natureza, múltiplas linguagens, cultura. Elas apontam como positiva a possibilidade de aprender junto com sua parceira. Outro indicador de qualidade da bidocência está relacionado à avaliação das crianças, dois olhares sobre o mesmo objeto. São muitas as vantagens da docência compartilhada, entre elas está a proximidade das crianças como deflagrador para o desenvolvimento integral.

As transcrições da entrevista revelam a importância da parceria entre os docentes nas diversas situações do cotidiano da instituição. Essas parcerias evidenciadas em suas vozes referem-se a trocas entre diferentes sujeitos. Essas vozes da experiência ressaltam os diferentes saberes, concepções. Respeito, amorosidade, e, sobretudo, a construção coletiva enquanto princípio essencial para um produtivo e potente trabalho colaborativo. Nesse sentido, “a experiência, e não a verdade é o que dá sentido à educação” (LARROSA, 2013).

Fazer soar a palavra “experiência” em educação tem a ver, então, com um não e com uma pergunta. Como um não a isso que nos é apresentado como necessário e como obrigatório, e que já não admitimos. E com uma pergunta que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro (para outros modos de pensamento, e da linguagem, e da sensibilidade, e da ação, e da vontade), porém sem dúvida, sem determina-lo. Só porque ainda queremos continuar vivos, prosseguir. E porque ainda intuimos, ou acreditamos intuir, um além de. Um além desse sótão que nos aprisiona, mas do qual sabemos que não será nunca o que acreditamos que poderia ser. É preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do “pré-visto”. Por isso a pergunta sobre “de que outro modo” não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber nem do nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez (LARROSA, 2016, p. 74-75).

A resposta talvez possa estar na imprevisibilidade da abertura para novas experiências e construções de sentido, porque ela é única e exclusiva do sujeito que a vivencia, e que por ela se deixa afetar. O saber da experiência é indissolúvel e libertador. Não é transmissível a outros sujeitos nem impessoal, é profunda e significativa no momento em que deixar seus rastros.

Agora falaremos das experiências dos professores da UMEI Dr. Paulo César de Almeida Pimentel. Como esses professores têm construído conceitos positivos sobre essa experiência de trabalhar com outro professor. Segundo Larrosa (2016), que o acontecimento nunca é igual, mesmo sendo vivenciado por muitas pessoas ao mesmo tempo, ele se torna único e singular para quem a vivencia. As narrativas desses profissionais sobre suas

experiências também são singulares, porque a lembrança desses acontecimentos não tem limites, são reconstruções que dão novos contornos ao criar novas tramas, deixando abertura para o inusitado e imprevisível.

Eu estou nessa escola tem quase 25 anos e hoje eu não vejo mais com aquele passado. A gente caminhou, então a bidocência hoje é o auge da educação infantil, por quê? Porque a gente entende melhor, é mais qualidade, né. Em termos de relacionamento, em termos de atendimento às crianças, como a gente dá voz, como a gente ouve, porque tem as duas dentro da sala. Uma desenvolve um papel a outra está desenvolvendo outro. Ali naquela parceria, naquela harmonia, então a bidocência, ela veio pra ficar, ela não tem que parar, ela não tem que acabar. Com certeza. A gente que trabalha com crianças menores, a bidocência nos favorece a gente trabalhar com atividades diversificadas. Você atender um grupo enquanto outro professor está atendendo outro grupo. Então isso aí conclui tudo que você falou né então hoje essa experiência de vinte e cinco anos de escola. Eu não consigo mais olhar para trás e vê né, o desenvolvimento dos meus alunos sem a bidocência (PROFESSORA A).

E assim, eu acho que a qualidade é também um dos pontos positivos da bidocência, é você estar podendo desenvolver atividades práticas, concretas, coletivas com as crianças. A gente tem essa realidade na rede. A gente não tem mais o apoio do profissional de educação física, até por escolha de contrato ou de concurso. O último lugar que se recebe alguma coisa é a educação infantil, então a gente não tem o apoio de professores de educação física. É utópico, mas o psicomotricista para os primeiros anos da educação física, para o desenvolvimento do corpo. A gente consegue realizar esse tipo de aprendizagem graças à bidocência, porque você sozinha como é? Você trabalha com uma turma inteira, você vai observar onde é que precisa trabalhar mais o domínio do corpo, né. Algumas pessoas têm tido uma visão um pouco, né. Como vou dizer? Um pouco equivocada da educação infantil, quando acham que a educação infantil é uma pré-alfabetização, né. E a escolarização, aquela coisa absurda de você ter que mecanizar as crianças já na educação infantil, e aí com esse trabalho que a gente desenvolve na construção de conhecimento, e que a gente consegue atingir as crianças tanto no concreto construindo certas habilidades. Esse domínio de corpo e aí que a gente consegue lá no ensino fundamental elas consigam dominar o lápis, o sentar para realizar atividades é grande avanço na educação infantil, a gente ter dois professores (PROFESSORA D).

Não, desde que você se proponha a fazer um trabalho junto com o objetivo principal da criança. Então você tem que deixar um pouco a vaidade de lado né. Aí eu que fiz isso... Isso não existe numa parceria, é o conjunto, né. Porque se você quiser aparecer mais que o outro, aí, realmente a parceria não vai existir. Eu acho que tem que ter um equilíbrio, eu só vejo pontos positivos assim. Em função da criança e do conteúdo e da administração da sala, eu só vejo pontos positivos na minha experiência (PROFESSORA C).

Felizmente a minha experiência foi o ano passada muito rica. Eu aprendi bastante com a minha parceira, que já tem uma experiência grande. Acho que eu me coloquei no papel de observador por muitos momentos. Deixei isso muito claro pra ela e ela também respeitou isso. Eu procurei ajudar nos momentos que eram necessários, mas assim, sempre pegando toda a experiência, e a coisa do tá dividindo né com o outro. Pra quem sempre esteve sozinha em sala de aula, no máximo teria o apoio, né, para as crianças com necessidades especiais. Felizmente eu encontrei pessoas que

também contribuíram bastante para o trabalho em sala de aula, mas que é diferente de você ter uma regência dividida (PROFESSORA B).

Muitas certezas e projeções em relação à docência compartilhada. A partir dos discursos dessas professoras, é possível mapear a trajetória dessa experiência após a roda de conversa, pois, em diferentes momentos, ela aparece como positiva e necessária para o bom trabalho pedagógico com as crianças. A professora A vem de um longo percurso profissional, conforme ela aponta em alguns momentos da entrevista, “tenho 25 anos nessa rede”. A pergunta talvez possa ser em relação ao tempo corrido enquanto acúmulo de experiência, ou experiência é diferente de tempo cronológico? Será que a experiência a que a professora se refere é apenas acúmulo da memória? E o esquecimento é simplesmente uma reação orgânica processada pelo cérebro que pode ser recuperada no momento da rememoração dos acontecimentos?

A professora apresenta um argumento poderoso que corrobora com conceito de rememoração de Benjamin, que é o de ir ao fundo da história, ir a contrapelo, escovar em camadas a memória, olhar para dentro da trama entre o esquecimento e a rememoração para tecer o enredo entre o vivido e o percebido, sentido, afetado e remodelado no passado que não está acabado, pois apresenta possibilidades de novos contornos.

Segundo Larrosa, isso requer um gesto de interrupção. Esse gesto de interrupção requer um tempo para o ócio, para a lentidão, para a reflexão, para a rememoração, para as narrativas, para as rodas de conversa, para o detalhe, para a miudeza da vida. É preciso interromper o continuum, romper o fluxo da história para que possamos ter controle sobre a nossa própria história, nossa história coletiva, humana, social, profissional, cultural. As histórias desses professores perpassam suas narrativas; através de suas experiências podemos capturar esse gesto de interrupção e, com isso, recuperar a memória coletiva desses sujeitos.

As professoras B, C e D compartilham a mesma opinião sobre os benefícios da docência enquanto ferramenta importantíssima para realização de um trabalho, que tem como foco principal a criança. As três postulam a ideia de que a qualidade desse atendimento está diretamente ligada à docência dividida e às suas possibilidades de organizar o trabalho de forma que seja possível atender às demandas individuais de cada criança. A professora D argumenta sobre a importância desse modelo de docência, podemos perceber isso com clareza na sua fala “e aí com esse trabalho que a gente desenvolve na construção de conhecimento, e que a gente consegue atingir as crianças tanto no concreto construindo certas habilidades”.

Diante dos discursos dos entrevistados pontuamos partes desta pesquisa referentes aos temas elencados pelos participantes. Consideramos que a partir dessas partes é possível compreender a realidade atual em toda sua complexidade. No caso da realidade do município de Niterói, constatamos que a experiência dos professores com o modelo bidocente gerou grande impacto na qualidade de atendimento à criança em vários aspectos, entre eles, está a garantia do 1/3 de planejamento. Segundo as entrevistadas, é um momento de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no sentido de propiciar às duplas de trabalho um tempo maior para discutirem suas propostas e elaborarem atividades em parceria, usadas no dia a dia na sala de aula. Entretanto, ainda se fazem necessários alguns ajustes no trabalho do professor articulador que entra em sala durante os horários de planejamento das duplas. Segundo relatos de alguns professores, acontece uma ruptura com a proposta de trabalho adotada pelas duplas. Essa terceira docente desenvolve um trabalho desarticulado, o que gera certa insatisfação por parte dos professores. Podemos perceber isso nos seguintes relatos:

Acho que se faz necessário, até porque pela conquista que a gente teve nessa questão do 1/3 de planejamento. Então se faz necessário que se tenha essa terceira pessoa em sala, mas acho que esse momento para às crianças pequenas é mais difícil. Mas se você tem um acolhimento, que você está abordando um assunto, que você está desenvolvendo na sala. Olha, você está contando uma história de bichinhos, né, de bichinhos que você tem em casa por exemplo. Se essa pessoa entra que entra ela continua com a mesma coisa que você tem desenvolvido dentro da sala. Ah! Pelo menos no assunto a criança vai se sentir acolhida. Agora se você está só para literalmente tomar conta daquela criança, de repente à criança acaba sentindo muito essa ruptura. Então quando você sente que a criança percebe esse entrosamento ou não dessa terceira pessoa que está entrando, né. Então a gente tem que resgatar onde isso se perde. A gente possa resgatar isso. Eu acho que é interessante que tenha esse, esse, essa linha traçada, né. Essa amarração entre o que a gente ensina dentro da sala com aquela pessoa que está entrando. O que a gente percebe às vezes é que só entra, aí realmente fica complicado (PROFESSORA D).

Essa terceira pessoa quando entra, eu acho que ela poderia interagir mais com os professores da sala. A gente percebe que é como se fosse uma pessoa a parte, dá um conteúdo que não é misturado. Não interage com o que está acontecendo com a realidade da turma. Acaba fazendo só ponto com as efemérides. Eu acho que poderia ter uma integração melhor da parte dele ou da nossa parte. O que eu sinto é assim. Tivemos uma ótima experiência com Andrea na época do planejamento, a coisa se entrelaçava, não era uma coisa a parte. Então vejo. Percebo que é uma coisa assim, muito dissociada do que está acontecendo dentro da sala. Não sei se a culpa é nossa ou dela (PROFESSORA C).

Olha, eu vejo essa questão assim... Como é... A escola tentando se desprender pra que a rotina flua bem, entendeu... A criança não pode ficar sozinha. O professor precisa se afastar por algum motivo, né. Então vai essa terceira pessoa, a quarta pessoa. Eu acho que isso aí, se a gente for olhar só o lado negativo. A gente também precisa olhar o lado positivo, olha o quanto essa criança também vai aprender com

esse professor que está lá dentro e tem um olhar diferente, que está lá dentro e tem um olhar diferente, de repente vê a criança diferente do olhar daquele professor que está com ele no dia a dia. Vai observar então eu acho que tudo é válido. Desde o momento que a criança seja bem atendida, bem assistida. Eu acho que é uma tentativa de tentar resolver o problema que está ali no cotidiano escolar. A gente sabe que o cotidiano escolar não é um dia após o outro, ele nunca é igual, né. Ele está sempre se renovando, sempre se diferenciando, e a gente tem que está pronta ali para entender (PROFESSORA A).

Então A, concordo com você, também é uma experiência muito rica para a criança que não está acostumada com aquela pessoa. Com aquela terceira pessoa ali dentro. O primeiro momento é sempre de estranhamento, então você como regente nesse momento único você tem que está fazendo essa mediação entre esse profissional que está entrando ali temporariamente com essa criança (PROFESSORA B).

Aí quando só entra fica muito complicado. Quando essa terceira pessoa entra e simplesmente cobre horários de planejamento sem ter uma coisa específica, uma coisa planejada, uma coisa pensada, né, que não se fixe nas efemérides. Realmente fica complicado, a criança sente porque o nosso trabalho, a gente tem todo um cronograma, a gente segue uma ideia, que a gente quer desenvolver na criança, um objetivo que a gente quer alcançar. Então quando isso chega a uma ideia paralela, nada atrelada ao que a gente tem desenvolvido dentro de sala de aula. Mas é uma conquista essa terceira pessoa, do ponto de vista que a gente tem que valorizar sim, tem é que buscar, onde é que a gente tem que melhorar, pra essa pessoa entra na sala e ser tão, ser menos custoso para crianças (PROFESSORA D).

Todos esses relatos acima transcritos são provenientes dos professores da UMEI Dr. Paulo César de Almeida Pimentel. Conforme podemos observar, através dos dados aqui elencados, evidencia-se a necessidade de as duplas terem tempo fora da sala de aula para planejarem suas ações pedagógicas, mas esses momentos criam tensões entre os professores, devido à impossibilidade de realização de um trabalho coeso entre eles. A professora E tem em sua memória a experiência bem-sucedida da professora Andreia, que conseguia fazer um trabalho realmente dentro da proposta do trabalho de articulação, deixando evidente a possibilidade da existência de um trabalho em sintonia e colaboração com os professores regentes pelos grupos de referências.

Podemos destacar que nos momentos do planejamento de duplas, a entrada de um terceiro elemento nesses grupos caracteriza uma múltipla docência, principalmente quando existirem professores de apoio especializado. Nesse sentido, os professores da UMEI Áurea Trindade Menezes Pimentel contribuem para que possamos analisar esse momento sobre outra lógica, pois percebemos que não existe consenso em relação ao planejamento das duplas, visto que cada unidade tem seu modo próprio de organização interna.

Ao perguntar sobre o modo como é conduzido o horário de 1/3 de planejamento na unidade, todos os entrevistados analisam como produtivo e importante também para que as crianças possam ter outras experiências com outros professores, e destacam a facilidade com

que elas se adaptam aos outros relacionamentos se ajustando às novas regras de convivência que acompanham o professor articulador.

As crianças são mais plásticas que nós, elas se adaptam com mais facilidade aos relacionamentos, salvo quando você tem alguma outra questão social, quando a criança se exclui, tem alguma síndrome, a criança que tem alguma dificuldade, mas aí tem o professor de apoio pra ficar com ela e ajudar essa outra pessoa que fica com ela na hora do planejamento. Fora isso, eu acho que elas curtem a novidade de ter outra pessoa de outra forma lá com eles (PROFESSORA H).

É e às vezes acontece assim, eu sou uma pessoa mais dura no sentido de chamar mais atenção para o lado do correto, mais rígida, então é um recurso que a criança tem dentro da sala de aula, tem aquele professor que é mais maleável, vamos dizer assim né, que deixa, que faz vista grossa e é importante assim pra criança ter esses dois lados. De quem aperta mais e o lado uma válvula de escape de quem dá uma aliviada. Porque a gente tem que saber, ter sabedoria de ver aquilo ali de forma tranquila, se você não conseguir perceber isso. Ah, o outro está dando mole, o outro está sendo flexível demais. Se você não tiver essa sabedoria, você briga, ah está passando por cima (PROFESSORA E).

Desse modo, podemos constatar que, em relação ao impacto causado pela garantia do 1/3 de planejamento, não existe conformidade de opinião entre os entrevistados, visto que, cada um, partindo de sua experiência/realidade, elabora diferentes concepções sobre o trabalho desse terceiro docente, no caso, o professor articulador.

Entretanto, todos reconhecem sua importância na organização da Instituição em que atuam e compreendem a dinâmica do espaço escolar enquanto organismo vivo em constante movimento e adaptação, em marcha permanente de construção e reconstrução desse espaço, que se remodela e se reinventa a todo instante. Através desses acasos cotidianos, das imprevisibilidades dos eventos inesperados encontraremos caminhos para as transformações necessárias e possíveis para intervenções sobre o cotidiano escolar, a fim de que possamos avançar e superar os desafios que acompanham a trajetória dos sujeitos que habitam esse universo. Sendo assim, o tempo desses sujeitos não é vago, ocioso, ou improdutivo; ele é uma categoria de duração e reinterpretções.

Portanto, os acontecimentos definem nossa trajetória pessoal, humana e profissional. Esses acontecimentos só podem ser narrados pelas vozes dos viventes da experiência, pois ela não é um simples relatório, ou uma simples informação. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (CORSINO, 2009, p. 234).

Essa marca deixada por quem narra desloca o acontecimento para uma dimensão atemporal. É possível perceber claramente, nas narrativas desses oito professores, que o

tempo todo deixam marcas dessa trajetória, como o oleiro deixa marca na argila do vaso que modela. Em tempos de reprodução em massa, a conservação dessas narrativas traz a possibilidade de o narrador criar laços afetivos entre os ouvintes. Esses laços trazem as experiências para um cenário fértil do diálogo enquanto ferramenta de proximidade e pertencimento. “Compreender o processo em curso e buscar o caminho nos desvios, nas imperfeições e nos nós, significa entender o que temos em mãos é frágil e pouco, mas pode ser suficiente para se escovar a história a contrapelo” (Ibid., p. 237). As narrativas dos professores presentes neste estudo evidenciam esses desvios, essas imperfeições e contradições. Em tempos de perda da historicidade presente nas narrativas, a educação do presente requer a preservação e a conservação da memória, cabendo a esses sujeitos a responsabilidade de recuperá-las e transformá-las em história coletivas, através de suas experiências sobre a bidocência na rede municipal de Educação de Niterói.

O espaço escolar é fundamental para que esses fragmentos da memória sejam recuperados e as narrativas dos professores sejam ouvidas; só assim é possível reconstruir as lacunas deixadas pela implementação do modelo bidocente, que, segundo esses profissionais, tem muitos lapsos de tempo, incoerências, fragilidades e incertezas. Os fragmentos de textos referentes à falta de legislação sobre esse modelo trazem muitas interpretações, ansiedades, medos e angústias, esses sentimentos têm acompanhado os professores que trabalham em horário integral. Podemos perceber claramente nos dados/narrativas coletados durante as duas rodas de conversa.

Ao elaborar a seguinte pergunta: Caso algum dia a bidocência venha a acabar, o que vocês acham sobre isso? Em cada argumento em defesa da legalização do modelo bidocente, através de documentos oficiais, é possível perceber que todos os entrevistados carregam o peso da insegurança e do medo no futuro. Esse sentimento é justificado devido à fragilidade do campo, sempre movido por interesses políticos e discursos referentes ao impacto financeiro que o modelo trouxe para a folha de pagamento da Fundação Municipal de Educação de Niterói. As professoras G e F também concordam ao argumentarem sobre a possibilidade de a bidocência acabar devido à imprevisibilidade do contexto político, econômico e de gestão educacional do país.

Falta de legislação

Um prejuízo enorme para educação é principalmente para as crianças, tudo vai refletir nelas. Porque sobrecarrega o profissional, você obviamente vai ver de forma negativa (PROFESSORA G).

Se acabar o professor vai ficar um pouco mais cansado, vai ficar mais sobrecarregado, mas o prejuízo é das crianças. O professor vai todos os dias para escola vai fazer o máximo que ele conseguir fazer, mas o prejuízo é das crianças, na qualidade que a gente consegue oferecer hoje com a bidocência (PROFESSORA F).

As narrativas sinalizam para a necessidade de regulamentação, quanto a isso as professoras G e F alertam para a queda de qualidade no atendimento à criança, visto que isso acarretaria grande prejuízo para ambos os sujeitos, para as crianças e professores que trabalham integralmente nas unidades de educação infantil. Assim, a perda do trabalho colaborativo irá, segundo as entrevistadas, interferir na qualidade do trabalho realizado, trazendo um enorme prejuízo para as crianças. Sendo assim, as narrativas transcritas neste estudo trazem questões que não podem ser desprezadas pela gestão pública do município. “O grande desafio de nossa escola básica se tornar uma escola pública popular passa pela compreensão de que novas propostas alternativas curriculares não são simplesmente implantadas, mas coletivamente construídas” (KRAMER, 2007, p. 191). Essa construção coletiva perpassa pela escuta das vozes desses sujeitos anônimos, silenciados, em alguns momentos, até subjugados em sua capacidade técnica-pedagógica-metodológica.

Antes da compreensão do macro do Sistema Educacional de qualquer lugar, é preciso entender a engrenagem do micro, pois é lá que a máquina opera diariamente, é de lá que vêm as estatísticas que são transformadas em políticas públicas. Desse modo, é crucial que toda intervenção passe por “parâmetros que não os de uma produção em série, linear, mecânica, não como uma linha de montagem, como um modelo pré-fabricado ou uma receita” (Ibid., p. 190). É fundamental que as políticas públicas expandam o campo de investigação sobre a escola, ampliando a compreensão sobre a prática cotidiana, que engendra novas exigências e requer novas saídas para os desafios da atualidade, pois, certamente, existe uma multiplicidade de opções para resolver essa questão da bidocência não oficializada na rede de Ensino de Niterói.

Segundo Kramer (2007, p. 191), “a imensa distância existente entre aquilo que se produz academicamente sobre a escola (e o que se sabe sobre ela) e a escola concreta só irá implodir quando todos-aqueles-que-em-escolas trabalham e reconhecem que as palavras não podem ser concebidas fora das vozes que as pronunciam”. Continua a autora,

Tecendo a narrativa e relendo a escrita que faço, vejo que a própria história com essas e outras se cruza. Nela há também diferentes trajetórias e distintos momentos em cada uma das várias trilhas percorridas. Da mesma maneira que a minha, também a sua, igualmente a nossa. Histórias no plural; formas de falar a vida (fora ou dentro da escola) no plural; maneiras de mudar essa vida no plural também. E é esse plural que reside à singularidade que faz de nós seres humanos, que nos permite descontinuar e continuar (p. 199).

Esse “plural” contido nas múltiplas narrativas desses professores que ajudam na compreensão do todo, da necessidade de urgência em ouvir essas vozes, evitando com isso o esvaziamento do sentido pedagógico e a perda da perspectiva de um trabalho cooperativo/colaborativo/participativo/criativo/inovador de extrema excelência e comprometido com o crescimento global das crianças e dos seus profissionais, que juntos compartilham desejos, ilusões, impressões. “Professor e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros”. “São progressivamente, submetidos à extensa rede de controle: fichas de frequência, números de matrículas, notas, informações mensuráveis substituem conhecimentos e experiências comuns” (KRAMER, 2007, p. 58). Esse controle vem transformando professor e aluno em mera mercadoria, “a perda da experiência está diretamente ligada à transformação dos homens em autômatos” (Ibid., p. 52).

Sendo assim, a história jamais poderá estar acabada, fechada, intransponível, ela é fruto da ação dos sujeitos sobre os acontecimentos, “pelo resgate de uma memória reconstrutora das experiências significativas do passado; contra a história contínua, pelas insignificâncias; contra a ideologia do progresso e da história repetida...” (Ibid., p. 50). A história, que é refeita diariamente através das experiências dos sujeitos, reconfigura a noção de tempo enquanto descontinuidade e abertura presente nas *Teses sobre o conceito de história* de Benjamin (1940). A obra nos ajuda a analisar os dados dessa pesquisa no sentido do entrecruzamento do tempo entre passado/presente/futuro, nos confrontos que não se esgotam, nas diferenças de ideias e concepções, na riqueza presente nas diversidades das experiências, que germinam nas narrativas coletivas, trazendo de volta o sentido de educar e aprender na sociedade da mercadoria e do capital.

Compartilhando da ideia de Benjamin, sobre o declínio da faculdade de intercambiar experiências proveniente da extinção da arte de narrar no modelo capitalista que transforma tudo em mercadoria, é imprescindível recuperar essa capacidade no meio do tecido social. A experiência produzida coletivamente conserva traços dos seus narradores, e é exatamente no âmbito dessa questão que esta pesquisa se direciona, contra alienação e destruição da subjetividade desses sujeitos que, constituídos na/pela história, deixam rastros em suas

práticas cotidianas vividas no chão da escola, palco de contradições, desafios, lutas, conquistas e intervenções. É no *locus* da unidade escolar que professores, funcionários, responsáveis e crianças intercambiam suas experiências coletivamente na relação entre a prática e a teoria. Abaixo apresentamos extratos dos professores da UMEI Dr. Paulo César de Almeida Pimentel relacionados à questão da falta de legislação sobre a bidocência. Logo em seguida, faremos as análises sobre as demandas aqui levantadas.

Quanto à legislação eu quero crer que ela vá mudar, para nos atender. Eu acho que é meio que caminho, porque também tem o outro lado dessa bidocência ser tirada de repente do horizonte da educação infantil, mas assim em São Paulo a gente pega algumas notícias. Já está se trabalhando no fundamental com a bidocência. A gente tem aqui em Niterói no Colégio Gaylussac como ideia primordial deles. Lancei isso, assim eu faço a minha propaganda de ter dois professores dentro do Ensino Médio, né agora eles começaram com Português e Literatura, são matérias afins, mas enfim tem dois professores dentro de sala de aula. E a discussão vem em cima disso. Como se trabalha com esses dois professores? Isso com alunos maiores. Eu acho assim tudo na educação começa de cima para baixo. Então eu vejo uma esperança de não terminar a bidocência na Educação Infantil, até por conta dessas experiências que estão acontecendo aí, em São Paulo começou com o ensino fundamental, né em Niterói já tem o Ensino Médio em uma escola particular que é referência. Sabe se lá se chega aqui e a regulamentação na Educação Infantil (PROFESSORA B).

É o sonho. Se a gente tivesse essa garantia na bidocência. E ainda acho que, como a gente tem as UMEIs de horário integral é talvez... É uma briga que a gente já tem a bastante é você acolher o professor que já tem essa experiência muito grande na educação infantil trabalhando em horário integral, mas que possui apenas uma matrícula, justamente tivesse a oportunidade assim como os agentes à oportunidade de migrar e também se transformar em professor 40 horas (PROFESSORA D).

Porque dá certo. Então o que está dando certo. A gente tem que investigar cada vez mais. Acho que seria o momento desta bidocência ser mais valorizada e regularizada. Então como foi para o agente educador também vai ser né, para os professores que só fazem ali um contrato. A bidocência tem que ser regulamentada (PROFESSORA A).

Então quando eu falei dessa questão da legalização, estou me referindo a isso, é porque aqui nós temos professores que estão atuando há quantos anos? A gente precisa agora fazer um movimento pra que isso seja reconhecido e seja regulamentado. Porque o professor com bidocência que tem duas matrículas está ótimo. Quem é 40 horas está ótimo. E o professor né? Então eu acho que a gente não pode deixar aqui essa questão de despertamento pra que a gente venha lutar mais para que isso aconteça, porque quem são os alunos que frequentam no caso a escola que acontece a bidocência. Então é hora da gente fazer aqui a nosso questionamento (PROFESSORA A).

As inseguranças descritas nas narrativas dos professores têm consistência, porque as políticas mudam o tempo todo, o contexto atual vem mostrando grande retrocesso na área da educação, principalmente no que se refere a investimentos. Há um discurso recorrente por parte da comunidade política brasileira da necessidade de cortar gastos, de enxugar a máquina

pública, de cortar direitos trabalhistas, de fechar escolas e Universidades. O cenário é extremamente preocupante e inconstante, tudo pode acontecer. Esse sentimento de fragilidade circunda a educação infantil de Niterói, sendo justificável o medo da extinção da bidocência, uma vez que não temos nada plausível que garanta sua continuidade.

Mas ainda temos o sonho. Termo usado pela professora D, tomada pelo desejo de uma educação voltada para a emancipação humana na luta contra barbárie, na luta em favor dos vencidos, na valorização do professor e da criança enquanto seres de experiência e de transformação. As professoras A, B e D acreditam no poder da transformação proveniente da militância em defesa da educação pública. “A conduta dos indivíduos não pode ser retirada do contexto em que se deu” (FERREIRA, 2009, p. 141). Sendo assim, as construções das trajetórias dos professores preenchem o espaço vazio das relações, quando outros olhares se cruzam no fazer cotidiano da escola, olhares observadores, cheios de desvios e bifurcações.

Os textos de Benjamin nos instigam a continuar em curso, a continuar no desvio, na incompletude, na desconstrução, a escovar a história a contrapelo, a propor novos caminhos e a construir novas narrativas e experiências autênticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada restará de nossos corações. Cada uma de nossas partículas retornará a seu elemento. Mas nossas palavras traçaram um rastro. Vibraram no ar, tocaram os outros. E o que vibra segue seu caminho, incita, se recarrega, se multiplica, cresce e continua. Transforma-se. Somente ouvido irá se transformar.

(JORGE LARROSA)

Pretendemos, neste capítulo, ao concluir o estudo sobre as experiências docentes no modelo da bidocência na rede de Niterói, fazê-lo em uma perspectiva de abertura, devido à escolha do tema pautado nas experiências e narrativas desses professores sobre a bidocência, que tem como elementos o conceito de experiência em Walter Benjamin e Jorge Larrosa.

Devido à multiplicidade de sentidos, que refletem a totalidade dos acontecimentos relatados por esses profissionais, se faz necessária uma abordagem que consiga revelar traços da subjetividade desses sujeitos. As narrativas dos professores que fazem parte desta pesquisa vibram indo ao encontro de outras vozes que também deixaram rastros na reconstrução do contexto histórico, que, por intermédio das experiências aqui relatadas, reverberam em novas narrativas.

Para isso, o estudo elegeu como referência as narrativas dos professores trazendo-as para um debate na pesquisa qualitativa sobre a experiência docente, na reflexão sobre a ação pedagógica, sobre o atendimento à primeira infância, sobre a política de atendimento e, sobretudo, nas possibilidades que essas narrativas trazem para a construção de um trabalho mais autoral, mais participativo, mais cooperativo e produtivo nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). Sendo assim, pretendemos, nesse desfecho, deixar lacunas que possam dar seguimento a outras narrativas e outras experiências sobre a temática em questão.

Consideramos ser possível resgatar a riqueza das narrativas docentes enquanto possibilidades para ressignificação dos acontecimentos. As falas entre essas educadoras sobre suas experiências são reveladoras de infinitos sentidos sobre a compreensão da realidade e do contexto escolar delas. Essas falas trazem confluência com as ideias de Paulo Freire sobre a importância de problematização sobre a realidade fugindo “do objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel à subjetividade no processo histórico” (FREIRE, 2014, p. 31).

No desenvolvimento deste estudo, salientamos a importância das subjetividades e seu poder de intervenção sobre o continuum dos acontecimentos do cotidiano escolar. Se não é possível compartilhar nossas experiências, então só nos resta assumir a nossa pobreza. Nesta dissertação, buscamos apresentar a força dessas narrativas, romper com a ideia da docência isolada e solitária, apresentando como possibilidade para outros arranjos o modelo bidocente, implementado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói a partir de 2005.

Nos primeiros capítulos desta pesquisa, destacamos a história do atendimento à educação infantil no Brasil e no município de Niterói traçando um panorama desse atendimento, apontando avanços, desafios, entraves, conquistas e retrocessos. Entendemos que esse pequeno relato sobre o contexto histórico é fundamental para compreendermos o momento atual em que este estudo se realiza. Consideramos a possibilidade de recuperar o espaço da narrativa nas unidades escolares onde crianças e adultos possam compartilhar suas experiências.

É em torno das realidades humanas dos seus sujeitos (e principalmente em torno das tensões que colocam os sujeitos diante dessas realidades) que a educação vai procurando tecer e confirmar o seu sentido, possibilitando aos seus sujeitos o exercício democrático da expressão de ideias, sentimentos e desejos (ANGELO, 2001, p. 64).

Sendo assim, o espaço escolar precisa proporcionar o exercício ao diálogo horizontal entre todos, professores, funcionários, pais, crianças, enfim, entre diferentes sujeitos. As narrativas desses professores marcam o lugar dos interlocutores; entretanto, muitos discursos transitam nesse contexto e vão criando novas tramas entre singularidades, subjetividades e coletividades. No decorrer do diálogo travado nas rodas de conversa, recorreremos ao material narrativo para mapear as impressões que esses professores têm construído sobre essa experiência.

Nesta pesquisa, buscamos escutar nas rodas de conversa essas vozes que nem sempre encontram espaço para reverberarem. Vários discursos se tecem nas tramas dessas experiências e permitiram analisar avanços, desafios, concepções, contextos. Sabemos que muitos fatores podem interferir nos resultados da pesquisa, entre eles o tempo, que pode ser desfavorável para um maior aprofundamento do objeto do estudo.

As rodas de conversa apresentaram diferentes momentos vivenciados pelos professores durante suas trajetórias profissionais. Cada professor traz consigo marcas dessas experiências, e, como podemos perceber nas tramas de suas narrativas, cada um constrói significados diferentes em relação ao trabalho com seus parceiros, relações diferentes de

interações entre seus pares, mas todas são categóricas ao afirmar que a bidocência é uma experiência muito valorosa para a educação infantil do município de Niterói.

Mesmo constando que em alguns discursos apresentam como obstáculo a dificuldade em trabalhar em parceria, quando não acontece entrosamento, quando essa parceria não estabelece laços afetivos, ou quando não compartilham das mesmas concepções pedagógicas, de modo que essa experiência pode não ser produtiva e harmoniosa, mas, mesmo assim, ela ainda é válida e sempre há possibilidade de novos arranjos de parcerias nas unidades. Essa fragilidade pode ser resolvida também através do diálogo e de algumas intervenções entre as duplas.

Defendemos que a bidocência é de suma importância para o atendimento à primeira infância. Não há como negar os avanços que essa política trouxe para a educação infantil de Niterói, quando consideramos a ampliação das unidades infantis, atrelada à ampliação da jornada de horário integral, que veio junto da política pública em questão. A nosso ver, essa proposta já traz embutida a sua proposição, um avanço na qualidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças.

Os limites aqui apresentados sobre a implementação da bidocência podem ser entendidos como desafios para que os profissionais possam prosseguir através da militância em prol da educação infantil da rede, no sentido de lutarem pela legalização desse modelo, pois, como mostra este estudo, a falta de legislação que, de fato, possa garantir essa conquista gera tensão nos professores. Até o momento não existe nenhum documento oficial que regularize a bidocência. Em concordância com Walter Benjamin e Jorge Larrosa, que nos auxiliam nas reflexões em torno das narrativas e experiências enquanto fator imprescindível para compreensão da realidade e da história, acreditamos que sua potencialidade está justamente em articular sentidos aos acontecimentos vividos coletivamente durante a trajetória dos entrevistados.

É nesse sentido que vamos pontuando em diversas partes desta pesquisa a construção de espaços para que essas experiências possam ser compartilhadas, pois acreditamos que esses espaços são *locus* privilegiados de formação docente, espaços para pensar, refletir, ouvir, falar e sentir se deixar afetar. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2016, p. 26-27). Segundo o autor, experiência é colocar-se em perigo, se despir, se colocar em evidência, à prova, à deriva perante os acontecimentos.

De certa maneira esta pesquisa também se coloca em risco, devido à complexidade do conceito de experiência dos autores citados e devido à subjetividade dos pesquisados e do pesquisador, visto que não foi possível estabelecer o distanciamento. Pesquisado e pesquisador vivenciaram o mesmo processo da implementação da bidocência e construíram sentidos sobre essa experiência, que veio à tona durante as rodas de conversa; isso talvez tenha sido o desafio maior desta pesquisa. Diante dessa questão do distanciamento, é importante pontuar que a pesquisa se propõe a analisar trazendo para o debate o percurso histórico e humano desses sujeitos. Estamos, assim, defendendo, no âmbito desta pesquisa, que não há como separar esses sujeitos, seja no contexto profissional ou pessoal.

Nesse caminho, destacamos via memória/narrativas que a visão dos participantes sobre a bidocência na educação infantil apresenta pontos positivos e negativos. Ao finalizar esse estudo, retornamos aos objetivos dessa pesquisa: compreender as possibilidades que a bidocência apresenta na perspectiva de um trabalho colaborativo, e de que maneira os professores constroem suas experiências profissionais nesse modelo, no âmbito da educação infantil.

Consideramos que os princípios políticos, éticos e pedagógicos do trabalho do professor da educação infantil têm como referência a docência compartilhada, cujas experiências teóricas-práticas são partilhadas e as atividades desenvolvidas durante o processo de educação das crianças podem constatar concepções e práticas que revelam a dimensão do trabalho em colaboração, que, segundo informações dos entrevistados, favorecem ao longo do planejamento das aulas, criatividade, autoria/autonomia entre os professores e as crianças.

Consideramos pertinente insistir que a qualidade do trabalho oferecido nas unidades de educação infantil não está somente atrelada ao modelo de bidocência, mas este certamente é um facilitador desse processo, conforme contam nossos entrevistados. As práticas dos professores reveladas através de suas narrativas permitiram compreender a dinâmica do trabalho realizado nas unidades pesquisadas. Como, por exemplo, o que se refere ao 1/3 de planejamento¹⁰ desses profissionais. Durante a entrevista, alguns entrevistados apontaram esse momento como um desafio a ser superado, visto que, o direito ao planejamento precisa ser garantido. Um dos fatores levantados é relativo à interrupção do trabalho realizado pelos

¹⁰ Lei que garante que 1/3 da carga horária de trabalho dos professores seja destinado ao estudo, pesquisa e planejamento das atividades escolares. No município de Niterói, os professores com carga horária de 24 horas semanais têm direito a oito horas semanais fora de sala de aula para planejamento. Nesse momento, as crianças são assistidas por outro profissional, um professor articulador que cobre os horários de afastamento do regente principal.

docentes, que, segundo eles, é totalmente desvinculado do projeto da turma. Outro docente argumenta sobre a dificuldade que esse profissional encontra em relação à rotina da sala de aula, precisando o tempo todo intervir para que ela siga e o trabalho aconteça. Outro considera que a relação com as crianças não é a mesma realizada pelos docentes principais, em algumas situações acontece uma desconstrução das regras do grupo, mas, mesmo assim, eles consideram o trabalho de articulação importante e necessário para o desenvolvimento das crianças, devido à possibilidade de as crianças interagirem com outros profissionais além do responsável pela turma.

Como podemos constatar não existe unanimidade nesse ponto, cada unidade e cada professor têm ideais diferentes em relação a essa terceira pessoa, que, em alguns casos, pode ser a quarta, se a turma tiver criança com necessidades educacionais especiais e precisar ser atendida por um professor de apoio especializado. Nesse caso, ocorrem múltiplas docências, questão levantada por um dos entrevistados. É nesse universo das múltiplas docências que a Educação Infantil de horário integral do município de Niterói desenvolve suas ações, através de múltiplos olhares sobre as crianças, práticas pedagógicas, concepções de educação, de sociedade e de criança. Diante do exposto finalizamos este estudo ressaltando a necessidade de ir além do campo epistemológico, pois os desafios da docência compartilhada estão na construção política, social, cultural e identitária desses sujeitos na criação de vínculos entre adulto/criança/adulto/adulto.

Tentamos, com esta pesquisa, preconizar as possibilidades do trabalho em parceria, numa perspectiva de emancipação, liberdade, criação, descontração, construção de novos caminhos, novos modelos, novos tecidos de sentidos. Consideramos que, através da experiência, é possível que a educação siga seu curso contrariando a noção institucionalizada de organizar a escola a partir de projetos fechados, currículo fechado, ações traçadas no âmbito do poder público, pensada por especialistas e técnicos, que desconsideram o caráter subjetivo, singular e coletivo da comunidade escolar na qual estão inseridos.

Partimos das narrativas/experiências desses professores para compor o quadro teórico e metodológico desta pesquisa, as pistas deixadas estavam presentes no som, na palavra que “se encarna, seu destino é encarnar-se” (LARROSA, 2016, p. 113), no gesto de quem narra. Ao finalizar esta pesquisa, deixamos um desafio que é um olhar sobre novas perspectivas e novas práticas sobre a docência compartilhada e sobre a experiência. Nesta pesquisa não foi possível arrematar todos os fios completando a urdidura, deixando aqui abertura para um

vigoroso debate: “podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”? (LARROSA, 2016, p. 28).

Propusemo-nos sustentar a importância da bidocência nas UMEIs de horário integral do município de Niterói. Defendemos uma educação infantil voltada para os direitos das crianças “como o conjunto de obrigações sociais e de garantias dadas às crianças para satisfazer as suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de plenos direitos, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura” (SARMENTO, 2015, p. 85). Sendo assim, asseguramos que a manutenção do modelo bidocente na rede deve ser garantida e incorporada ao bojo da política pública, para isso salientamos a necessidade de uma legislação específica.

Concordando com Sarmiento (2015, p. 85-86),

Olhar a educação da infância em tempo integral a partir de uma concepção dos direitos da criança significa recusar um ofício de criança e de aluno de mero confinamento no espaço-tempo das instituições educativas, implica recusar as práticas pré-escolarizantes desrespeitadoras das culturas infantis e é incompatível com a ideologia neoliberal e as suas consequências na promoção das desigualdades, na produção da competitividade meritocrática e na indução das lógicas e princípios de mercado na educação.

Sendo assim, é fundamental a continuidade do modelo bidocente, que vem sendo implementado desde 2005 no município de Niterói em Unidades Integrais de Educação Infantil (UMeIs), para que possamos olhar a educação da infância “a partir de uma concepção dos direitos da criança”, conforme defende Sarmiento. Olhar para a educação da infância na perspectiva dos direitos da criança exige do poder público responsabilidade e compromisso social, ético, estético, político e humano.

É nesse sentido que viemos pontuando em várias partes desta pesquisa a importância da bidocência no atendimento à criança. Consideramos, a partir das narrativas e experiências dos entrevistados, a preocupação com a extinção desse modelo. Acreditamos no potencial pedagógico que ele apresenta. A docência compartilhada enquanto possibilidade de um trabalho que priorize as experiências, as múltiplas linguagens e os espaços como expressões e manifestações infantis, que potencializem as interações e as brincadeiras em detrimento de uma educação escolarizante e preparatória para o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, Adilson de. **O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: A roda de conversa como dispositivo pedagógico**: Educação Infantil enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. Série Práticas pedagógicas.

ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. Universalização da pré-escola: avanços e desafios na implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no município de Niterói. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, n.33.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de; SARMENTO, Manuel Jacinto *et al.* (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

_____. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Brasilense, 2012.

_____. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e a história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora Duas cidades; Ed. 34, 2002.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício de historiador**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexão sobre a educação. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Org.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2009.

COSTA, Maria Vorraber (Org.): **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Editora Lamparina, 2007.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, n.31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em: 7 de jul. 2018.

Deliberação CME Nº 009/2006: Fixa Diretrizes para o funcionamento das unidades de educação infantil no Sistema Municipal de Niterói, 18 de dezembro de 2006.

FARIAS, Mabel: Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). 2ª ed. Niterói, 2013.

FERREIRA, Marcelo Santana. Uma varanda na África: quando o corpo é também continente. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Política, Cidade, Educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2009.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

FIORI, José Luiz: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia *et al.* **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie: **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda Resende; LEITE Maria Isabel. História, cultura e expressão: fundamentos na formação dos professores. In: KRAMER, Sonia *et al.* **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: O marxismo da Melancolia. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KRAMER, Sonia: **Por entre as pedras, arma e sonha na escola**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

_____. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e (Org.). **Histórias de Professores: Leitura e pesquisa em educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Papirus, 2011. Coleção prática pedagógica.

KRAMER, Sonia *et al* (Org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Papirus, 2012.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In KRAMER, Sonia *et al*. **Infância e Educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderly Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, Carlinda; PINTO, Carmem Lascano. O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. **Educação, Sociedade & Cultura**, 2016. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=en/publication/journal-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educacao-sociedade-culturas-48-0>>. Acesso em: 7 de jul. 2018.

LINHARES, Célia; NUNES, Clarisse. **Trajetórias de Magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. 1. ed. Rio de Janeiro: Roco, 2013.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. Políticas públicas para a educação infantil: uma releitura na legislação brasileira: In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). 2. ed. Niterói, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira: **Grumetes, pajens, órfãs do rei e outras crianças migrantes**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). 2. ed. Niterói, 2013.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: Aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MACHADO, Ricardo; CÉSAR, Margarida. **Trabalho colaborativo e representações sociais: contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática**. Disponível em: <<http://www.revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/495.pdf>>. Acesso em: 7 de jul. 2018.

MARLI, Elisa D.A. de André. **Etnografia da prática Escolar**. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

MEIRELES, C. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado), 2007. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

MORIN, Edgar: **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

NITERÓI. Fundação Municipal de Niterói (FME). **Portaria nº 125/2008** de 26 de março de 2008.

_____. Fundação Municipal de Niterói. **Portaria FME Nº 569/2009**, constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. 23 de julho de 2009.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), **Portaria nº 085/2011**, de 12, 13 e 14 de fevereiro de 2011. Institui a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME). **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Niterói; Educação Infantil**, 2010.

_____. **Plano Unificado de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Municipais de Educação de Niterói**. Lei nº 3067, de dezembro de 2013.

_____. **Programa Mais Infância**. Fundação Municipal de Educação de Niterói. *Programa Mais Infância*. Niterói, SEMECT: 2013. (Material de divulgação).

_____. Diretoria de Educação Infantil. **Relatório Expansão de vagas**. Niterói: FME, 2015 (documento de circulação interna).

_____. Diretoria de Educação Infantil. **Expansão da Educação Infantil em Niterói**. Niterói: FME, 2015 (Documento de circulação interna).

_____. Departamento de Obras. **Relatório das unidades escolares novas**. Niterói: FME, 2015 (documento de circulação interna).

_____. Diretoria de Educação Infantil. **Expansão da Educação Infantil em Niterói**. Niterói: FME, 2016 a (Documento de circulação interna). Niterói, SEMECT: 2013. (Material de divulgação).

NUNES, Deise Gonçalves: Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). 2. ed. Niterói, 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Os interpretativos do mundo: leitura, escrita e formação. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETO, Luciana. Imagens da infância no Brasil escravocrata. Florianópolis: **Perspectiva**, n.16, p.133-168, jan./dez. 1991.

PHILIPPI, Nicolazzi Jeanine. **O sujeito do direito numa abordagem interdisciplinar**. 1991. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1991.

REBUÁ, Carlos Eduardo Zaleski Rebuá. **Da praça ao solo: um novo chão para a universidade. As experiências populares de Madres de Plaza de Mayo (UPMPM) e movimento dos trabalhadores Rurais sem terra (ENFF) em tempos de crise neoliberal na América Latina**. 2015. Tese (Doutorado), Faculdade Federal Fluminense, 2015.

REIS, Andréa Cardoso. A institucionalização da infância no Brasil republicano. In VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Educação da Infância: história e política**. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. Série Práticas pedagógicas.

RODRIGUES, Michele Corrêa: **Referencial Curricular de Educação Infantil no Município de Niterói: Trajetórias e desafios**. 2012. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**. Espírito Santo: EDUFES, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, S.; THOMPSON, Marx. Os marxistas e os outros. In: THOMPSON, E. P.. **As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SHIMITT, Rosinete. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise entrelaçamento das relações. In: ROCHA Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER Sonia (Org.). **Política, Cidade, Educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC, 2009.

THOMPSON. E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Folclore, antropologia e história social. In: NEGRO, A.L.; SILVA, S. (Org.). **A peculiaridade dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 227-260.

_____. Algumas considerações sobre classe e falsa consciência. In: NEGRO, A.L.; SILVA, S. (Org.). **A peculiaridade dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 260-281.

VEIGA-NETO, ALFREDO. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-FACULDADE DE EDUCAÇÃO- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está recebendo este documento por estar convidado (a) a participar, como voluntário de uma pesquisa referente à Dissertação de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculada à linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem e ao Laboratório Estudos em Didática de Professores (LEPED).

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Dados de identificação da pesquisa

Título da pesquisa: “Experiências de bidocência em unidades de educação infantil no município de Niterói”.

Pesquisador responsável: Maria Inês de Azevedo Ventura

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Nico Rego Gonçalves

Docente da Faculdade de Educação da UFRJ e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GESTE) do LEPED/UFRJ.

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa é sobre as experiências dos professores que atuam em unidades de educação infantil de horário integral do município de Niterói sobre a bidocência.

A sua contribuição se restringirá à participação de entrevistas em profundidade sobre as experiências da bidocência. A entrevista será gravada em áudio, registros fotográficos e/ou vídeos. A sua participação é importante para coleta de dados para cumprir os objetivos da pesquisa e trazer benefícios para fins científicos e de estudo. Você será esclarecido (a) sobre quaisquer aspectos da pesquisa que desejar. Se não concordar em algum momento da pesquisa, sinta-se livre para se expressar ou decidir não dar continuidade à entrevista, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A entrevista tem caráter sigiloso, sem identificação nominal: você não terá nenhum tipo de despesa para participar do projeto, bem como nada será pago por sua participação.

O principal benefício da presente pesquisa é contribuir para uma reflexão sobre as experiências dos professores no trabalho compartilhado no atendimento a primeira infância do município de Niterói.

Uma vez que toda pesquisa envolve algum tipo de risco, ainda que mínimo, como é o caso desse estudo, consideramos a possibilidade de algum incômodo ou nervosismo no momento das entrevistas, ainda que façamos o possível para evitar esse desconforto.

Os resultados do estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em Congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Os procedimentos adotados neste projeto obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Em caso de dúvida, você poderá contatar o pesquisador/mestrando pelos telefones 2611-7144 ou 98266-1741, pelo e-mail: venturamariaines1@gmail.com ou a orientadora da pesquisa pelo e-mail: teresanrgoncalves@gmail.com ou, ainda, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250- Praia Vermelha- Rio de Janeiro- Palácio Universitário- 2º Andar- Faculdade de Educação, sala 207.

Esta pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual pode ser contatado das seguintes formas:

- Site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>
- E-mail: cep.efeh@gmail.com
- Telefone: (21) 3938-5167
- Endereço: Av. Pasteur 250. Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º. Andar, sala 30 Urca. Cep: 22.290-240 RJ/Rio de Janeiro

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos e benefícios da pesquisa, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu consentimento em participar deste projeto. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, aceito participar da pesquisa e autorizo, por meio do presente termo, a realização da entrevista, o uso e a divulgação de minha imagem, meu depoimento, fotos, vídeos e dados obtidos para fins científicos e acadêmicos.

Nome, RG do Participante da Pesquisa.

Local, Data, Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável.

Assinatura do Pesquisador Principal

Agradeço a sua participação.
Maria Inês de Azevedo Ventura

Transcrição da entrevista realizada no dia 23 de março de 2017:

Armando- Armando de Castro Arosa Junqueira, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fui subsecretário de Projetos Especiais e Superintendente de Desenvolvimento de Ensino da Secretaria e Fundação Municipal de Niterói entre 2005 e 2008. Hoje aqui dando depoimento para Maria Inês do curso de mestrado, orientado pela professora Tereza, já autorizando que seja usado por toda parte que for aqui conversado pra pesquisa a que se destina esse encontro.

Inês- Gostaria de perguntar até para complementar minha pesquisa. Procurei e não tem nenhum documento oficial na rede que regularmente a bidocência. Como foi esse processo de implementação quando você estava lá na gestão da Secretaria de educação, no caso na Fundação. Foi superintendente na época?

Armando- Superintendente de Desenvolvimento de Ensino, respondendo pela pasta. Cargo era de Subsecretário de Projetos Especiais. Cuidava tanto da parte de projetos como da parte pedagógica.

I- Foi nesse período que você junto com a equipe de coordenação infantil.

A- Quando a gente chegou a gente montou a equipe. E abaixo da superintendência existia a Diretoria de departamento de educação e abaixo dos departamentos havia as Coordenações de cada área. A gente organizou de outra forma, e mais tarde a gente pode conversar, ou não. Havia uma coordenação de educação infantil e também ligada a superintendência, havia o departamento de gestão, então conversando com o departamento de gestão fiz um acompanhamento no processo de mapeamento das escolas, que checa quantos profissionais que tem em cada escola, por turma, por turno. Eu vi que tinha algumas unidades de educação infantil que não tinha sequer professor em sala. Havia já uma ideia de ter um professor mais o auxílio de quem pudesse acompanhar naquilo que entende que na educação infantil, chama-se cuidar. Só que esses profissionais eram na verdade oriundos da CLIN, não eram apenas os agentes de educação infantil que haviam sido contratados pelo concurso anterior, porque criava a figura desse que normalmente se chama de auxiliar de creche.

Já existia um grupo de profissionais de agentes de educação infantil e que eu percebi que havia escolas que sequer tinham esses profissionais e que, algumas delas sequer tinham professores. “Então o primeiro movimento foi lotar um professor para cada turma e dependendo da idade das crianças e do número de alunos por turma colocar dois professores e não só pela necessidade de aliar o cuidado com a questão do ensino “estrito sensor” como

também havia uma dificuldade de concatenar com os horários dos professores, porque algumas atendiam em horário integral e o professor ficava num turno e ia embora. O aluno ficava sem atendimento desse professor. Quando começamos a mapear as escolas, aos poucos fomos colocando dois professores em cada turno e inclusive abrindo a possibilidade para aqueles que quisesse em tempo o regime de 40 horas lotar na escola de educação infantil e permanecer com a turma durante todo o dia, porque isso também era um problema, não só não ter o professor o tempo todo na escola de educação infantil, principalmente nas creches. Isso gerava uma fragmentação no atendimento para essas crianças que no caso da educação infantil resulta em questões muito mais sérias do que em turmas de 6º, 7º ano, 4ºano. Na educação infantil precisa que você tenha mais e ... o turno completo, mais complexo do que nas outras faixas, não que nas outras faixas de idades não fosse ao contrário e muito importante, inclusive é algo que é uma luta permanente da carreira docente, que a gente tenha um único regime de trabalho e que todos nós possamos trabalhar 40 horas em regime de dedicação exclusiva para que a gente possa acompanhar a escola como um todo. Muito dos professores tem duas matrículas não tendo condições de acompanhar o trabalho da criança mesmo em tempo integral.

I- Você se lembra qual o período que começou ?

A- Logo em 2005, há notícias de que havia isso anteriormente de forma assistemática. Antes de 2005 já havia algumas experiências porque já havia o profissional do agente de educação infantil, que eu não me lembro exatamente de quando foi o concurso, mas antes de 2005 já havia professor com agente de educação infantil.

I- Mas o agente não era professor?

A- Não, mas havia algumas poucas turmas que tinha o professor também, mas isso não era sistemático. Era assim: lotou todo mundo, havia possibilidade de ter professor lotava o professor; não tinha... Não era política era um procedimento administrativo, e resultava da possibilidade de se ter a lotação desse professor numa determinada turma. Quando a gente chegou em 2005, e o primeiro movimento foi de tornar isso uma política, embora isso não tivesse sido escrito porque é... (pausa) a intenção era de se discutir com a rede toda a política para toda a rede. Já apontando uma tendência da nossa concepção sobre o que seria essa política. A ação gestora já foi tomando isso como premissa de que em educação infantil teríamos dois professores.

I- Isso na concepção da política de Niterói?

A- Isso na concepção daqueles que estavam na Superintendência e no departamento, não tinha vindo como orientação do secretário e nem do prefeito, isso era algo que brotava das primeiras discussões.

I- O governo era Godofredo nessa época?

A- Era Godofredo, ele vinha vice e tinha sido reeleito. A Felisberta foi primeiro secretária e depois com Inês sendo secretária, depois Felisberta incorpora as duas funções, quando Godofredo é reeleito ele se torna prefeito eleito, ele nomeia Waldeck presidente da Fundação, respondendo pela secretaria.

I- Ele assume também as duas funções como presidente e secretário?

A- Isso é, mas como presidente respondendo pela secretaria, então o nosso primeiro movimento é pra fazer uma proposta foi conversar com a rede. Foi especificamente feita com os orientadores pedagógicos e supervisores da escola. Eles disseram: chega de conversa, faz uma proposta.

I- É o documento Niterói pensando a educação dos pequenos?

A- Não, esse documento, não me lembro exatamente quando foi. Houve antes dessa nossa proposta no tempo em que Felisberta foi presidente da Fundação uma iniciativa para construir o Plano Municipal de Educação e houve alguns encontros com a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e uma pré-conferência de Educação em que há um documento com textos reflexivos de professores da rede, e aí nós incorporamos essa demanda dos orientadores. A gente começou a fazer grupos de estudos dentro da Fundação no sentido de começar a pensar a proposta e já surgiu no exame de cada escola a necessidade de constatar essa minha concepção de extorsão. Propor alguma coisa na área da locação de professores nas turmas de Educação Infantil.

I- E aí começou o processo de se colocar dois professores, mesmo sem ter nada legalizado?

A- Sem ainda ter a proposta.

I- Eu me lembro que na época acho que era em 2007, eu trabalhava no Ensino Fundamental e migrei para Educação Infantil, por causa disso. Eu trabalhava lá com Vanderlea, naquela creche que era municipalizada e depois virou NÓS (obras sociais), depois virou Núcleo Avançado de Educação Infantil de Santa Rosa (NAEI), Bezerra de Menezes, não é? Nessa época eu me lembro que naquela época a figura do agente educador. Mas por que não foi feita uma portaria para regulamentar?

A- Porque a gente achava que isso tinha que entrar como política pública geral. A gente fez uma proposta inicial pras escolas, e cada escola, isso deve ter lá em algum computador... fez

um relatório com propostas. A gente construiu a proposta Escola de Cidadania e foi para cada escola, cada escola montou os seminários e cada escola fez uma proposta e a partir das discussões e isso não apareceu na proposta da rede.

I- Não apareceu?

A- Não apareceu, embora a gente tivesse isso como uma prática gestora. A gente continuou fazendo isso e não foi para o documento, porque não surge como proposta da própria rede.

I- Da rede, que você está se referindo são as discussões que surgiram na escola ?

A- Isso no relatório de cada escola.

I- Isso foi a própria escola que não considerou isso um dado importante?

A- Não sei se foi um dado importante, não tenho elementos pra afirmar isso. Posso dizer que isso não surgiu como uma demanda.

I- Uma demanda para aquele momento da discussão?

A- É até porque as escolas da rede, eu não tenho agora de cabeça, eram poucas as que tinham horário integral, e isso me parece um problema mais grave nas escolas que tem horário integral e que de fato ocorre nas creches mantidas pela sociedade civil. Eu tenho impressão aí eu tenho que investigar com mais cuidado, qual foi o contexto em que esse fato não apareceu como algo importante de ser impresso na proposta. Qual foi o contexto em que esse dado não apareceu como algo importante impresso na proposta. Qual foi o contexto que produziu esse olhar? De tal forma que não chegasse a ser importante. Tinha sim em reuniões diversas, a ideia de transformar o agente de educação infantil em professor.

I- E aconteceu.

A- É aconteceu se não me engano na gestão do Cláudio Mendonça.

I- E a época nossa orientação que a gente tinha era que isso não tinha respaldo legal. Porque você muda o cargo do servidor sem abrir concurso externo. O que você poderia fazer e isso foi feito no Plano de Cargos e Salários é migrar de um grupo ocupacional que era de técnico para o grupo do magistério. E isso foi feito.

I- Feito na época de Waldeck?

A- Nossa época é... Isso a gente estudando viu que tinha a possibilidade de mudar, de apoio técnico que é onde estava alocado no grupo ocupacional e migrou essa turma toda para o magistério. Porque, nem todos depois ingressaram como agentes de educação infantil seguiram na linha de formação no magistério. E nem todos tinham a formação de professores. E aquela ideia que tinha de fazer um concurso interno, poderia gerar condições de mudar o nome do cargo na nossa passagem por lá, era orientado que não se fosse feito, que seria ilegal.

Eu não acompanhei depois qual foi o artifício jurídico utilizado pelo professor Cláudio Mendonça a fazer essa mudança. E transformar todos em professores, porque nem todos eram professores.

I- Não. Fizeram... Muitos passaram pela formação do PROINFANTIL.

A- Sim.

I- E aí... Depois que terminaram a formação migraram para professor 40 horas, né... Outros ainda não fizeram e não migraram, porque ainda não tem a formação, mas me parece que ainda tem a possibilidade de virar, caso tenha a formação, mas isso aí é uma coisa, é. Não sei.

A- Eu acho que...

I- Meio questionável também.

A- Eu acho estranho, um enfermeiro migrar depois de ter feito o concurso para o cargo de médico.

I- Também acho estranho.

A- Mas eu não sei qual foi o artifício, não posso julgar. O que eu entendo e que são dois cargos distintos, portanto ocupados por profissionais com formações distintas. Mesmo que semelhantes médico e enfermeiro têm formação vamos lá entre aspas muito semelhante, mas são diferentes. O fazer profissional na atuação profissional no hospital ou em qualquer é... Instituição da saúde é diferente a função de um e de outro, formações diferentes. Então eu não sei não posso julgar, porque eu não acompanhei, não sei o instrumento jurídico que foi utilizado para que isso fosse feito. Temo que isso um dia vá retornar. Porque na minha concepção não é possível fazer.

I- Tá ocorrendo agora o primeiro agente entrando com a aposentadoria. Né, não sei essa aposentadoria vai acontecer.

A- É batendo no TCU, tenho impressão que vai voltar.

I- É passa pelo TCU.

A- É passa pelo TCE e vai para o TCU.

I- Não sei como isso vai ser. Ela está entrando com esse processo de aposentadoria agora. Ela era agente e virou professora.

A- É, aposenta como professora.

I- É professora de 40 horas.

A- Porque os regimes de aposentadoria são diferentes.

I- Exatamente. Ela agora está... Mas ela já é antiga, há bastante tempo.

A- Sim completou o prazo para o outro regime.

I- 30 anos.

A- São 30 anos.

I- Com relação a isso não vai ter problema, não sei como vai ser, por conta da alteração de cargo. Isso aí aconteceu. Houve alteração no Plano de Cargos e Salários, não sei se essa alteração no Plano de Cargos e Salários em função do cargo. Com a extinção do cargo do agente, de uma certa maneira não é uma brecha para se criar essa questão, pra se legalizar a questão da bidocência? Você não acha que possa ser? Porque não tem mais a figura do agente educador na rede, com a extinção do cargo?

A- A bidocência ela pode ser resolvida independente de ter auxiliar ou não. Talvez não se solucione se não houver uma orientação muito clara do que significa isso. É que mesmo com dois professores em sala a função de cuidar fique subalternizada a função de educar, quando ela é na minha concepção uma função que é inerente a toda ação docente dentro da educação infantil. O brincar, o educar, o cuidar, me parece não haver entre elas uma hierarquia, portanto não haveria uma divisão social e funcional do trabalho e uma fragmentação de algo que é... Pertencente a um movimento que representa uma totalidade. É seria interessante talvez você, se tá entrando nessa seara é... Buscar na história da formação docente o que pode se encontrar no contexto dessa história que justifique ou que possa traçar alguma relação com o fato de que o cuidar é hierarquicamente inferior ao educar. E mais me parece que há o cuidar muitas vezes o afastamento do que de fato é o cuidar como parte do ensinar. Por que... Você botar todas as crianças em fila, entrar no banheiro, dá banho e ir embora. O educar no cuidar no caso de dá banho é: toma o sabonete, passa o sabonete na mão, passa na orelha, passa no pescoço, passa no braço, e ensina a tomar banho em função de que isso é um hábito necessário que seja feito na escola. E complementar algo que ela vai fazer em casa, mas que na escola ganha caráter escolarizado em função de que é necessário que seja feito na escola. Porque muitas das famílias não têm condições materiais de oferecer isso com a qualidade que muitas das vezes a escola tem. Quantas das casas dos nossos meninos e meninas da educação infantil têm os banheiros adequados para que a criança possa tomar o banho com a qualidade a ponto de isso ser algo que previna a questão de doenças, que é... Promova o reconhecimento e o autoconhecimento de pontos que apontem pra um amadurecimento evidentemente dos seus momentos e adequados de sua sexualidade entendeu? Ajude na defesa é... Do ataque cada vez mais intenso em relação à criança no que diz respeito à própria questão da sexualidade, o estímulo precoce por meio de bombardeio de cenários e propagandas enfim, até mesmo da comercialização, infelizmente do corpo da criança que a gente tem visto pelo

mundo inteiro. Então é... Tratar do cuidar de forma dissociada do educar me parece que não se resolve apenas com a colocação de dois professores em sala de aula.

I- De jeito nenhum, não isso aí é lógico, mas acho que também a gente que ter na rede... Depois que a gente avançou muito. Principalmente na questão da educação infantil. A gente teve ampliação, a gente teve expansão, a gente teve um monte de coisas, mas se a gente também não tiver uma legislação que de certa maneira ampare isso, pode acabar a qualquer hora, porque é uma coisa que onera muito. Você manter dois professores numa rede, né, é muito caro. E a gente está passando por um cenário político que está assustando, né... Então eu percebo né, não posso falar afirmar, mas vejo que os professores estão com muito medo que isso venha acabar. Que isso termine a qualquer momento. Até porque muitos outros direitos a gente tá correndo o risco de perder. Então também se a gente não tiver isso legalizado, registrado, como uma questão de política de um município, isso também pode deixar de ser importante e voltar àquela questão de ter uma pessoa. Que qualquer pessoa serve, de não ter habilitação adequada para trabalhar com a infância e voltar tudo como antes.

A- Vejo duas coisas aí, a primeira é que você tem razão. Isso tem que estar de alguma maneira registrada na política pública. No documento que registra a política pública. Isso pode ser na legislação, no caderno de orientações, pode ser uma instrução normativa. Enfim a rede escolhe o instrumento, ou os instrumentos registram a política pública e que faz com que ela tenha que ser cumprida independente do governo que assuma. Por outro lado também tem outro aspecto que é... Precisa ser visto que mesmo esses agentes educadores, como o nome diz, embora em outros lugares tenha outro nome, auxiliar de creche, por exemplo, eles não deixam de ser educadores, do ponto de visto mais amplo. Como a merendeira não deixa.

I- Sim.

A- Como porteiro não deixa né... Esse lado também não pode ser esquecido, porque há uma categoria profissional, como por exemplo, no caso do Rio de Janeiro que vai permanecer aí durante um bom tempo exercendo essa função, e que precisa ser tratada como educadora e de alguma forma não pode ser confundida com professor. Como profissional ele é um educador social, aí é preciso definir que categoria de educador ele é dentro da estrutura do estado. Que de fato dentro da escola ele exerce uma função de educado, como por exemplo, hoje em Niterói a gente vê uma luta do SEPE que ficou apontado para que as escolas tenham cozinheiras. Isso pode ser por um lado um instrumento que garante determinados direitos, que são justos para esses profissionais que preparam a alimentação daquelas crianças, mas que por outro lado também afasta esse aspecto educador que tem a merendeira. A merendeira também

é uma educadora e que tem que ser tratada como educadora, ela tem que ser tratada pela secretaria e ser realizado um programa de formação permanente no sentido de que ela incorpora, e se não tiver incorporado e aperfeiçoado traços de educadora que é. Então um não pode anular o outro, sob pena de a gente tornar esse ato de alimentá-la na escola algo apenas mecânico, apenas sob o ponto de vista nutricional para garantir que determinada quantidade de calorias para as crianças. Tem um aspecto educador também que precisa ser ressaltado e que a política local tem que dá conta. É preciso que isso fique registrado num aspecto quanto no outro, numa política específica para o tema ou no bojo da política educacional como um todo.

I- Mas você acha que a questão da briga do SEPE, na questão das cozinheiras é mais ou menos parecida com relação à extinção do cargo. (interrompi).

A. Não com relação da... Parece que da merendeira, havia uma demanda do próprio grupo profissional das merendeiras, que exerce dentro da função da escola, uma função que é de cozinheira, de fato, mas ela também exerce uma função de educadora e é um trabalho extremamente intensificado, é muito intenso, as condições das cozinhas não são adequadas desde aspecto físico, propriamente do tamanho até mesmo do organograma e fluxograma de atuação dessas profissionais. Muitas têm problemas na coluna, muitos se queimam, porque é... Na operação do cotidiano na cozinha, há acidentes quase todo dia... Mas o aspecto pedagógico não pode ser perdido. Outro aspecto nesse lado, é que com a lei que ontem foi aprovada no Congresso a terceirização e com a tendência que Niterói tem mostrado nos últimos anos de privatização. Parece muito arriscado e até provável diria eu, que esse serviço seja terceirizado e que empresas sejam contratadas para fazer a merenda. O município jamais contratará cozinheiras. Contratará merendeira ainda e o serviço de preparação da merenda será feito enfim por empresas terceirizadas. Que é mais grave ainda, porque coloca dentro da escola além dos funcionários da empresa de limpeza (CLIM) mais um grupo de profissionais que não tem, é... Vínculo, ou uma ligação estreita com a escola, porque na maioria das vezes eles são retirados da escola de um momento pra outro. Há uma rotatividade muito grande desses profissionais, que quebra a construção de um vínculo que seria capaz de construir uma política daquela escola com mais respaldo nas relações que se estabelecem intrainstituição e da instituição com as famílias e com outras instituições da cidade.

I- Mas eu acho que se a questão da terceirização também abre para outras coisas também, essa contratação... (interrompe)

A- Até para professores.

I- Então quer dizer que na verdade nós estamos passando por uma situação política muito delicada, que de certa maneira cria, está criando na rede,... Não sei... Um medo, né, medo de coisas que foram conquistadas a duras penas.

A- Que tenha um retrocesso.

I- Que tenha um retrocesso, alguns já têm isso é evidente, mas com relação ao foco do meu trabalho, da minha pesquisa. Conversando, com as pessoas, esse medo é real.

A- Que se perca essa obrigatoriedade de ter dois professores.

I- Esse segundo professor que só tenha um único professor, por causa do custo. É caro ter dois professores. Outra coisa foi o aumento da modulação em 10%%. Tudo são perdas, porque não é só colocar mais duas crianças na sala tem todo um comprometimento que envolve a questão do trabalho também. Na sua época na sua gestão, Armando, você teve alguma dificuldade pra conversar com seus pares, com quem estava gerindo o município da importância desse modelo pra educação infantil. Desse modelo de dois professores na escola de educação infantil?

A- AH! Sim, a mesma dificuldade que você apontou agora. Os gestores pra cima eles pensam nos custos. Eles querem fugir de jeito da inexigibilidade, qual seja de ferir entre aspas a lei de responsabilidade fiscal. É... Dizendo que se aumentar o número de professores que vai ferir... Olha matematicamente grosso modo, isso nunca vai acontecer, nunca vai acontecer, o número de professores, o número de profissionais da educação, mais da saúde, não chega, não faz chegar a um número suficiente para ferir a legislação, a lei de responsabilidade fiscal.

I- Então esse argumento, não se sustenta?

A- A mim eu nunca vi convencerem. Agora, além disso, há também uma série de preconceitos que estão arraigados a ideia de que, troca fralda, dá banho, dá comida, é um serviço que não é parte do educar da família. A família de classe média contrata uma babá pra fazer isso. A escola tem um auxiliar pra fazer isso. O professor tem auxiliar pra fazer isso. Então talvez a minha sugestão de buscar na profissão docente algum momento em que essas pistas possam apontar. Há uma dicotomia entre o cuidar e o educar. Eu me lembro muito bem que a minha filha quando pequena de eu entrar no box com ela e dá banho. Você tem que fazer isso, tem que lavar, não fez direito, então vou e faço, mas esse movimento ele não está dissociado.

I- Mas isso aí é o movimento do cuidar e educar.

A- É o educar.

I- É o currículo da educação infantil.

A- É isso... Então por que dicotomizado? E ao dicotomizar tem o professor que cuida e o outro que educa, ou então troca, isso até no rodízio, vamos dizer que essa semana você cuida e a semana que vem eu cuido.

I- E mesmo tendo dois professores você percebe essas funções às vezes são hierarquizadas, entendeu, tem um o que fica daquela coisa do pensar no trabalho, pedagógico, é o que planeja o que organiza as atividades, e tem aquele que é o que vai cuidar da criança, o que vai dá banho, o que vai dá comida, que vai trocar a fralda. O que vai olhar no recreio, e também tem essa divisão.

A- É mesmo no... Não vou pensar na educação infantil, vou estender isso pra toda área profissional. Você tem na escola de educação. A figura do decúria, você tem a figura do professor adjunto, você tem a figura do reitor, a figura do professor, que não é o central, a figura do catedrático, do professor titular e você tem os outros professores, que vão repassar aquilo que é tido como conhecimento consagrado por esses professores. Em por que isso acontece? Por que essa divisão acontece na educação infantil? E que você mesmo tendo dois professores, você dicotomiza, hierarquiza. Porque são professores iguais com a mesma formação.

I- Com o mesmo Plano de Cargos e Salários, na mesma posição, mas tem esse desnivelamento na prática cotidiana.

A- E por que isso no planejamento pedagógico é dissociado?

I- Concepção de infância acha que também passa pela formação docente mesmo. Isso que você acabou de falar.

A- Então essa é uma questão bastante séria. Porque isso acaba reverberando no sentido de que alguma maneira na autoimagem do professor, na construção da imagem da escola, pela criança fica claro de que há um que me dava banho e o outro que me ensinava. Às vezes alternava uma coisa desassociada da outra.

I- São poucas as parcerias, as duplas na configuração de que você vê os dois agindo na mesma lógica.

A- E veja que a gente tá falando entre o cuidar. O brincar esse fica subsumido ao educar. Por que quem cuida, também não brinca? Por que quem educa, também não brinca e cuida? Por que tem que haver essa divisão? Por que não é todo esse movimento pedagógico em que isso é diferente, mas não está desassociado? Essa configuração da educação infantil me parece que tem muito haver ainda com uma ideia de família, com uma ideia de divisão social do trabalho, com ideia de subalternização da ação de determinados fazer, porque requer entre aspas uma

formação não muito especializada, qualquer um pode fazer e que, portanto, não caberia ao professor regente, mas sim ao professor auxiliar, ou um auxiliar do professor, que pelo o auxiliar de creche.

I- Exatamente. E mesmo tendo esses dois professores, ainda tem essa lógica do que é subalternizado.

A- Da subalternização de quem executa, efetua uma atividade menor.

I- Exatamente, e aí voltando àquilo que você estava falando mesmo que garantindo essa questão desses dois professores, por turma de educação infantil, você não consegue inverter essa lógica?

A- Na configuração dessa política de manutenção desses dois professores, por turma de educação infantil, tem que está discutindo e incorporado se aceito como um princípio pedagógico e de que não há dissociabilidade. Essas coisas acontecem na universidade também. A extensão é relegada a um 3º plano em relação ao ensino e à pesquisa. Porque levar algo à comunidade, entregando algo é uma correlação se guardada as proporções que tem razões muito semelhantes, entre a ideia de que os subalternos estão de alguma forma sobre controle.

I- Quando você assumiu a gestão de Niterói, você disse que as escolas, ainda tinham muitas creches comunitárias, que faziam parte do sistema de ensino?

A- Tinham menos que tem hoje.

I- Hoje tem mais?

A- Tem mais.

I- Na época você lembra-se de quantas tinham?

A- Ah! Não lembro.

I- Não lembra?

A- Mais de lá pra cá umas foram acrescentadas ao programa.

I- Mas já tinha esse programa?

A- É desde a época de 90. Esse programa foi criado por Roberto Silveira é inclusive ligado ao gabinete do prefeito. Depois ele passou para Secretaria de Assistência Social e depois da LDB tardiamente em 2003 e 2004 ele começou a migrar para educação e em 2005 ficou todo com a educação. E aí nós tínhamos inclusive uma diretoria junto à superintendência que era a diretoria do programa criança na creche.

I- Essa diretoria agora ainda está lá, continua lá.

A- Continua na Superintendência. Só que agora acho que está atrelado ao Departamento de Educação Infantil.

I- É exatamente.

A- Como um todo.

I- É unificaram.

A- Unificaram. Antes tinha uma coordenação ligada a rede e uma coordenação ligada à Diretoria do Programa Criança na Creche.

I- Agora é a mesma com a unificação.

A- Eu só não me lembro de quem é agora.

I- A coordenadora agora é Elisa.

I- Foi Patrícia.

A- Não, a Patrícia depois foi para a Superintendência.

I- Ficou Roséli.

A- Agora ela volta pra uma escola, pra dirigir.

I- Está dirigindo aquela escola recém-inaugurada, Regina Leite Garcia.

A- É recém-inaugurada.

I- Agora quem está na coordenação é Elisa Pandino, que foi diretora lá no morro da cocada. Eliete Ruas. Não na Fazendinha. (CORRIGINDO).

A- Eu sei qual é a escola, mas não estou me lembrando.

I- Foi uma creche comunitária.

A- Eu sei qual é, mas não estou ligando o nome à pessoa. Diga-se que nessa última gestão houve incorporação de algumas escolas. Rosalda Pain.

I- Que era comunitária.

A- Que era comunitária e outras que agora me fogem o nome foram incorporadas, já no nosso período a Irio Molinário. Ela foi incorporada. Mas uma ou duas eram creches comunitárias que foram... (INTERROMPI)

I- Bezerra de Menezes.

A- Bezerra de Menezes é verdade.

I- Irio Molinário. E tem aquela também no lixão Travassos.

A- Sim no lixão. Foi sim.

I- Com relação a essa expansão que teve na rede com esse Programa Mais Infância. O que você tem a falar sobre isso?

A- Olha, eu acho que é tímida ainda, é tímida porque se você pegar os números, você vê o decréscimo na oferta do Ensino Fundamental e um acréscimo na oferta da Educação Infantil, mas o acréscimo que teve na oferta pública não alcança o ritmo da oferta na iniciativa privada. O mesmo acontece com o Ensino Fundamental, há um decréscimo na oferta do ensino público, mas há um acréscimo na oferta do Ensino Fundamental privado. O que aponta para uma clara privatização da educação na cidade, isso parece que é uma tendência que precisa ser investigada. Uns dizem que é porque a cidade tem cerca de 30% da sua população inserida na classe A, por ser uma cidade de melhor IDH do Estado e que isso então produz uma condição, enfim de que se tenha muita possibilidade de ter escola privada. Mas se a gente pensar sobre o ponto de vista do dever do estado, da função do município em relação à educação isso não se justifica na medida em que se a rede tivesse escola de qualidade em número suficiente pra atender todas as crianças nessa faixa é muito provável que a classe média migrasse. Porque no mundo inteiro é assim.

I- Eu trabalho na escola Paulo César Pimentel em Piratininga, Itaipu que só numa lista de espera do GREI 2 tem 32 crianças. Então a gente está vendo que a expansão não assim tão... Porque essas unidades que foram inauguradas só estão atendendo de 3 anos pra cima. Então não está tendo expansão de 2 anos pra baixo, pra creche.

A- Isso não está acontecendo em lugar nenhum. O que fere o Plano Nacional de Educação, que deveria ser alcançado esse ano.

I- É não vai ser.

A- É, e que no caso de Niterói conta pra um crescimento que é como vou dizer. É um crescimento aparente, porque o que houve na oferta da educação pública foi uma migração dos alunos que eram das escolas de educação infantil comunitárias, religiosas, etc. Do programa Criança na Creche e que foram transformadas em escolas municipais. Não aumentou o número de vagas, transferiu o número de vagas da rede e mesmo assim a oferta de educação privada é maior.

I- Exatamente.

A- Então isso significa que se você compara. Eu me lembro disso num estudo em 2008. Você tinha cerca de 15 mil crianças fora da escola em idade de educação infantil.

I- Na rede privada?

A- Não fora da escola. Você pega o IBGE, vê quantas crianças tem na idade de 0 a 4 anos, vê quantas vagas tem ocupadas no sistema, tem uma grande diferença de fora da escola.

I- Mesmo com essa expansão?

A- Mesmo com a expansão. Os dados que a gente tem no Censo ainda hoje são de 2010, mas ainda hoje você vê que diminuiu e quando foi verificar você vê que ainda há uma muita criança fora.

I- É que segundo o programa seria uma expansão de ampliação de 3.000 vagas.

A- Vamos lá. Eu não sei os números de cabeça, mas você tem duas mil matrículas, você passa para 5.000 matrículas, você aumentou 3.000 vagas, mas essas 3.000 vagas estavam nas creches comunitárias. Elas foram transferidas de lugar.

I- Até porque eles contando também com as escolas que foram reformadas.

A- Sim

I- Por exemplo, o Bezerra de Menezes, ela não tinha sede, estava naquela escola que eles compraram. Escola particular que era Daflon Ferraz. Eles compraram a escola e o Bezerra estava ali. Quando eles inauguraram aquela escola contaram como ampliação de vagas, mas aquelas crianças já estavam.

A- É, a gente precisa fazer uma distribuição clara entre vaga e matrícula. As vezes a vaga está num lugar que não tem demanda, e onde tem demanda e não tem vaga. Isso não se configura em matrícula, portanto não em atendimento. Você pode ter uma escola ociosa. Você vai lá, não sei como está agora. Você vai ao Rio do Ouro muito provavelmente ela está subutilizada. Porque ela é colocada num lugar que tem pouca população, que não é ruim, porque atende a demanda local. Perfeito. Uma escola não tem que está abarrotada. O que eu estou dizendo é que em outros lugares, talvez no Barreto, mesmo com duas, três ou quatro escolas do município você tenha fila em cada uma delas.

I- Região Oceânica tem muita demanda que precisa de ampliação de vagas, o centro também.

A- Sim. É muitas delas nem sempre é ocupada por alunos da própria comunidade. É o caso de Icaraí, por exemplo. Muita... Não sei o percentual porque, enfim, mas a gente percebe pelo cotidiano e isso é bom levantar e interessante. E muita das vagas do Paulo de Almeida Campos é ocupada por filhos de funcionários da região. A mesma coisa acontece com o Tiradentes, porque são moradores do cavalo, são moradores do Centro, são moradores de qualquer outro lugar menos de Icaraí. Porque Icaraí não tem demanda para uma escola pública.

I- Exato.

A- Mas é preciso ter aquela escola ali.

I- Exato.

A- Entendeu, é uma coisa... Como a Helena Antipoff. A Helena Antipoff não atende o pessoal de baixo, é o pessoal da caixa d'água. Entendeu, então é essa geografia das escolas, esse mapeamento das escolas em relação ao fluxo da população é que precisa ser checado na hora da gente construir escolas e oferecer. Aqui tem vaga, no caso da educação infantil isso é gravíssimo, porque não alcançamos a meta pra creche e muito provavelmente não alcançaremos a meta para educação infantil. Embora a gente tenha uma curva decrescente de nascimento que faria que demograficamente o problema se resolvesse, mas mesmo assim o crescimento da rede sofreu um freio na velocidade com que vinha sendo feita.

I- Você acha que isso foi por conta de que?

A- Foi corte de recursos. Os recursos pra educação estão migrando. Falo eu aumento, mas em aumento nominal, não é aumento percentual. Os impostos que compõem a cesta de tributos que financiam a educação vêm diminuindo em receita. Mesmo com as conquistas parciais de colocação de 10% do PIB, decresceu temos o PIB negativo vai ter agora uma pequena reação. Então nominalmente aumentou mais percentualmente diminuiu.

I- Deixa eu te fazer uma pergunta. Você tem algum documento, alguma coisa da época que você estava lá, que tenha produzido algum texto, algum relatório que você possa estar socializando pra fazer parte da minha pesquisa?

A- Quando a gente saiu, a gente produziu um livro, é com a Leda. Eu organizei um livro com Leda que tem textos sobre diversos temas. Lá mesmo na secretaria ficaram nos computadores relatórios vindo das escolas em relação a discussão da proposta. Existe um documento sobre currículo que está na internet, mas eu não consigo localizar, porque o site foi completamente refeito. É um documento com mais de 200 páginas de reflexão e de propostas sobre a questão curricular, ele existe, mas tem que garimpar. Eu tenho alguma coisa.

I- Esse livro, aí, onde eu consigo?

A- Eu te dou, eu tenho dois ou três exemplares.

I- Esse livro tem textos?

A- Tem artigos meu. De Leda com Christiman, tem Ana Shilk, tem de Martha, tem de Gisele Barreto.

I- Que está aqui também?

A- É está aqui com a gente.

I- Gisele vai estar na minha qualificação. Ela vai estar na banca.

A- Legal, É Gisele conhece muito bem a rede de Niterói. E tem artigos meus também que publiquei.

I- Eu consigo na internet? Você tem como mandar pra mim?

A- Não, eu te mando. Tem uns que são de Congressos. Esses só em Congressos. Eu tenho pesquisado outra coisa. Quer dizer tenho escrito sobre outra coisa, mas eu continuo pesquisando lá. Agora eu vou voltar a escrever sobre o município sobre outra ótica, mas tenho sim, tenho textos de outras pessoas. Tem uma Dissertação e uma tese da Claudia Fernandes. Eu tô editando um livro agora que está na editora. Um livro produzido a partir de professores da rede que fizeram mestrado ou doutorado sobre a rede. Então tem textos de Viviane Merlin, de Isa Pontes de Rodrigo Porquatro, de como é o nome dela? Caneco.

I- Caneco...

A- É Caneco é o sobrenome, eu esqueci o nome dela.

I- É professora da rede?

A- É orientadora, supervisora da rede, tem textos de quem mais... Tem textos de... Enfim de Fernandinha Carielo. Tem vários textos e posso te dá à boneca do texto, ele está na editora fazendo a revisão, mas eu posso te dá o original pra você citar quem que esperar editar.

I- Mas serve como leitura.

A- Mas você defende quando?

I- Eu vou defender ano que vem.

A- Ah! Então dá tempo, vai sair até o final do ano. Tem mais... Sidnéa Caneco. Todo o pessoal que fez mestrado ou doutorado e a partir disso tiraram artigos sobre a rede de Niterói. Eu e Claudia Fernandes estamos organizando. É que algumas das pessoas fizeram com ela. Fernanda fez com ela e ela mesma tem mestrado e doutorado sobre Niterói. E tem se não me engano mais, está faltando enfim.

I- Todos de professores da rede?

A- Todo mundo da rede, que escreveu sobre a rede.

I- Você manda pro meu e-mail?

A- Manda um e-mail pra mim.

I- Mando.

A- Me manda na terça-feira que eu tenho compromisso. Sexta-feira e segunda-feira vou ficar enrolado.

I- Mando na terça-feira e ai você me manda o material.

A- Quando você for citar você diz que está no prelo é da editora Intertexto.

I- É porque na qualificação em posso até botar, É como no pré-projeto eu posso botar.

A- Além disso, eu tenho outros artigos que saíram em Anais de Congressos. Eu tenho um na ANPED, tenho no EDUTIRI, tem um encontro que houve aqui na Unirio sobre formação de professores e tem algumas coisas sobre Niterói.

Transcrição da entrevista com quatro professores da UMEI Dr. Paulo César de Almeida Pimentel realizada no dia 17 de abril às 10 horas da manhã.

Meu nome é Maria Inês de Azevedo Ventura, sou mestranda do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estou agora participando de uma roda de conversa com quatro professores.

Meu nome é D, autorizo a utilização do conteúdo dessa gravação.

Meu nome é C autorizo o conteúdo das informações passadas.

B também autoriza todas as respostas feitas aqui para o trabalho.

Sou A em concordância também com o grupo, me coloco a disposição e autorizo o uso dessa conversa.

Pesquisadora: Farei uma pergunta disparadora e todas falarão sobre a pergunta nessa roda de conversa. A primeira pergunta seria: **“Fale sobre suas experiências de trabalho em parceria na questão da bidocência. Pontos positivos, dificuldades, momentos de experiências marcantes, que vocês tenham na memória dessa experiência da bidocência”.**

A- Eu posso?

P- Pode

A- Olha só eu vivi no momento que começou ser implantado na rede, eu tive essa experiência de como agente educadora viveu esse momento em que chegou na rede essa proposta. E essa proposta de dois professores em sala de aula, no caso, um professor na época primeiro com agente educador. Então eu pude perceber enquanto na época agente educadora e percebi que houve um impacto muito grande, né... Nessa parceria, porque antes né... Era no caso, um professor, né... Ele tinha sua função e o agente educador tinha a função dele. Então desde o momento em que saiu de cena o agente educador e entrou o professor, né. Eu pude ver, porque na época eram poucos agentes educadores e o grupo era formado por mais professores e houve um impacto muito grande, porque uma coisa é o professor, né, com a sua função e o agente educador com a função dele, então ali cada um sabia o seu papel, então quando o agente educador saiu de cena e ficou o professor, né.. Nós tivemos grandes dificuldades. Por que cada um tinha sua função como eu falei. Então quando essa parceria acabou e ficou um

professor causou esse impacto, né, como é que vai ser a gente dividir uma turma? Com a mesma função? Esse impacto a gente podia perceber, um professor queria ter mais voz que o outro. Eu tô falando assim da minha experiência, isso foi o que pude perceber, mas ao longo do tempo foi se ajustando, né. E a parceria começou assim com muito respeito, um respeitando a fala do outro, o espaço do outro, até porque a gente precisava no meio dos alunos passarem essa tranquilidade. Essa parceria pra eles para o trabalho poder fluir bem, né. Teve pontos positivos, teve os pontos negativos, mas agora isso foi quando foi implantado. Hoje a gente não vê mais problemas.

P- Ponto negativo pra você com essa migração desses dois professores, foi que a princípio tinha uma dificuldade de você determinar o que cada um ia fazer? Os papéis se misturavam?

C- Sim se misturavam.

P- E com o educador não? Como é que era esse papel? O que o educador fazia então? Qual era a função do educador? Você que veio dessa experiência de agente educador?

C- Olha o agente educador, ele ficava com toda a parte do cuidar né. Embora o agente educador acabasse se envolvendo, porque tudo era pedagógico. Tudo é educar, mas o agente educador ficava mais com essa parte. A higienização, a organização da sala, o espaço físico, a questão do descanso, cada um tinha sua função.

P- O professor só pedagógico?

C- E o professor com a parte pedagógica, e o agente educador, ali auxiliando em todos os momentos pra que tudo fluísse bem, né. Essa era a parceria desses dois profissionais. Professor mais agente educador. Então quando o agente educador saiu de cena, e ficou, né, no caso, ficaram dois professores, aí, quer dizer até ser ajustado, tinha hora do planejamento, as vezes o professor tinha resistência, não queria sentar para planejar, ficava aquela questão, né. Cada um fazendo o seu planejamento. Isso foi no momento né, da implantação, né, da bidocência. Hoje em dia a gente vê com outra visão, né. O professor já tem essa questão de sentar junto, e planejar junto. Desenvolver toda parte pedagógica junto. E o cuidar que antes... Antigamente era incumbência do agente educador está embutido ali, junto. Um faz, um higieniza, o outro amarra o sapatinho, e a parceria fluir bem, né, Sempre nessa proposta de que? De respeito, nessa proposta de um respeitar o espaço do outro, um não pode mandar mais que o outro. Tudo é uma questão de que? De diálogo, de parceria, e eu pelo que vemos hoje, nós estamos bem.

P- Então para você, pontos positivos seria o trabalho com a questão da bidocência, apesar daquele impacto inicial?

C- Sim

P- Teve um ajuste ao longo do tempo e agora com certa maturidade das experiências, hoje os professores tem uma relação mais respeitosa entre eles.

C- Sim, isso...

P- E aí gente, mais alguém? Querem complementar a fala de A?

B- O meu ponto de partida seria a minha experiência, eu tô chegando agora na Educação Infantil, eu venho do Ensino Fundamental, principalmente das últimas séries, adolescentes quase jovens. Quando fiz a escolha e que veio a informação que seriam dois professores, no primeiro momento foi de pé atrás. Porque primeiro você tem que ter uma relação muito legal com o seu parceiro, porque senão o trabalho não flui, né. Começa a coisa da disputa, eu não vou fazer isso, isso seria sua obrigação. Então a gente sabe que acontecem essas coisas. Felizmente a minha experiência foi o ano passada muito rica. Eu aprendi bastante com a minha parceira, que já tem uma experiência grande. Acho que eu me coloquei no papel de observador por muitos momentos. Deixei isso muito claro pra ela e ela também respeitou isso. Eu procurei ajudar nos momentos que eram necessários, mas assim, sempre pegando todas as experiências, e a coisa do tá dividindo né com o outro. Pra quem sempre esteve sozinha em sala de aula, no máximo teria o apoio, né, para as crianças com necessidades especiais. Felizmente eu encontrei pessoas que também contribuíram bastante para o trabalho em sala de aula, mas que é diferente de você ter uma regência dividida. Isso como eu falei no primeiro momento me causou um estranhamento, mas enfim, eu vi que é necessário. Não tem como você dar atenção, fazer um trabalho com um produto ali na frente, com resultado, se não tiver esses dois ali dentro da sala de aula. E o número de alunos acha que pede esses dois. As vezes assim até faltam mais mãos ali dentro, mas no meu caso foi um trabalho muito rico, eu aprendi bastante e continuo aprendendo. O ponto positivo é o que tem né, os momentos em que você está sozinho, que troca com outro parceiro. Chega uma terceira pessoa, então por mais que esteja dentro de uma unidade que conheça de olhar um aluno ou outro, mas é diferente de você está dentro da unidade, aí você tem que dá informações para o aluno e essa terceira pessoa. Que está ali, né, nos momentos de saída de um dos regentes, mas enfim acho que tudo se resolve né. Acho que são necessárias essas duas pessoas, enfim sejam regentes, ou seja, alguém que venha auxiliar em alguns momentos. Mas enfim o trabalho nesses momentos às vezes fica um pouco cansativo, porque você precisa dar algumas orientações. Tem que estar coordenando a sala com outro profissional que também vem te solicitar. De quem é tal objeto, como que eu resolvo a situação de dois alunos, né, mas enfim o resultado é bem

interessante. Pra mim é uma experiência que eu coloco como muito positiva. Acho que vai o currículo.

C- Eu tenho só cinco anos de rede e no momento até agora, né, com uma única parceira né, acho que é muito positivo, porque acho que cada uma tem sua particularidade e se a gente somar, quem ganha é a criança, né. Tem que ter muito diálogo. Se de repente eu não concordo com isso, mas o outro concorda você tem que sentar, conversar, é sempre um novo olhar em cima da criança também, e é... Eu tenho uma ótima parceria com Alba, no caso porque na rodinha faço determinada atividade e ela complementa minha atividade, quando ela está fazendo eu tenho uma ideia que complementa a sua atividade. Acho que só tem pontos positivos.

P- Você não identifica nada como negativo?

C- Não, desde que você se proponha a fazer um trabalho junto com o objetivo principal da criança. Então você tem que deixar um pouco a vaidade de lado né. Aí eu que fiz isso... Isso não existe numa parceria, é o conjunto, né. Porque se você quiser aparecer mais que o outro, aí, realmente a parceria não vai existir. Eu acho que tem que ter um equilíbrio, eu só vejo pontos positivos assim. Em função da criança e do conteúdo e da administração da sala, eu só vejo pontos positivos na minha experiência.

D- Eu que já estou na rede há 21 anos, né, então eu peguei também trabalhei na Educação Infantil lá atrás. Lá em 2000 e peguei ainda essa questão de professor com agente educador em sala de aula e pra sorte minha eu peguei agentes educacionais assim, muito legais, que tinham até formação de professor, né. Mas que tinha como ela falou. Cada um tinha sua função, um era a função de cuidar. Então quando tinha que levar ao banheiro, quando tinha que dar o banho, não existia essa alternância que a gente tem hoje. Era sempre o agente educador que fazia essa parte da higiene da criança. A gente participava da alimentação na parte da manhã, que o pedagógico acontecia, na parte da manhã. E a tarde ficava só com o agente educador que era uma coisa bastante complicada, porque era banho, jantar, sono, tudo na mão de uma pessoa só. Então era bastante complicado, né, a gente tinha turma de vinte alunos.

P- Tinham dois professores na parte da manhã?

D- Só o professor e o agente educador, e a tarde eu saía meio dia e o agente educador ficava até às cinco horas, né. Então era bastante puxada, a gente até tentava idealizar como funcionava de como a escola no turno da tarde funcionava. Eles tinham os esquemas de

repente juntavam as turmas no parquinho pra uma dá o banho, era todo um esquema que se montava dentro da escola, mas não ficava professor na escola.

D- Era um momento assim de muito desespero até para o agente educador. Que foi como você falou, na rede a gente tinha agente educador que tinha formação de magistério.

D- Mas que fez concurso para agente educador.

A- Mas que a gente tinha agente educador que não tinha nada a ver com...

D- Sim

Cláudia- Aí meio dia o professor ia embora e esse agente educador ficava sozinho né, com a turma pra fazer toda essa parte que fazia junto com o professor, só que sozinho. Então na época tinha agente educador que tinha formação. Eram engenheiros, fonoaudiólogos, pessoa com formação que não tinham nada a ver com o magistério. Então foi um sofrimento muito grande, até se adaptarem, né. Pegar a rotina toda direitinha. Então quando surgiu essa questão de sair de cena o agente educador e dois professores, poxa quem saiu no lucro, com isso tudo né? Foi à criança porque passou a ter dois profissionais para o atendimento integral.

D- Daí toda essa parte de cuidar nada acontecia na parte da manhã. Só tinha na parte da manhã pra está utilizando o pedagógico, né, pra poder dá todo o conteúdo que a gente tinha que aplicar ou que a gente tivesse qualquer novidade que tivesse que elaborar para o projeto, tinha que ser tudo na parte da manhã. À tarde só funcionava o sistema de creche, que era acordar, banho, lanche, jantar só isso. Aí eu vez ou outra como eu trabalhei com agente educador que tinha um pouco de liberdade de fazer, dava um desenho livre, umas coisas básicas pra poder conseguir lidar com essa situação de ficar sozinho com a turma de vinte crianças, né. Aí quando eu fui trabalhar quando entrou essa questão do professor precisar ficar o dia inteiro na escola. Eu não pude, porque eu não podia trabalhava o dia inteiro na rede. Fui para o ensino fundamental e retornei há cinco anos. No começo eu tive bastante dificuldade, porque entrei com uma professora que pensava totalmente diferente. A gente tinha linhas de pensamento diferente, né, ela era uma pessoa que mecanizava muito, era muito tradicional, era... E eu sempre fui pelo lado da construção. Eram uma pessoa que não era muito de aceitar as coisas, as conversas e acontecia uma ruptura de cada uma ter um caderno de planejamento. Era coisa dessa semana eu dou aula e na semana que vem é você que dá. E essa semana a rodinha é sua, dou a aula. Eu não conseguia conceber isso porque eu acho que a rodinha ela está interligada com o conteúdo que você vai desenvolver dentro da sala de aula né. E foi uma professora que não permaneceu na escola, saiu. Mas no dia que era a minha semana de aula, eu não tinha apoio, porque ela apontava lápis, fazia um papel como se ela fosse somente uma

peessoa física ali, mas que não podia ajudar. Um observador. Meu primeiro impacto com dois professores dentro da sala foi muito negativo, né. Depois não... Aí logo em seguida fiquei um tempo, por um período com professores que tinham um tempinho de ficar comigo na sala de aula. Porque tinha que ter dois professores enquanto não veio esse professor. Até que veio C, que está comigo. A gente estabeleceu uma parceria muito boa. A gente tem uma linha de pensamento muito legal de construção e quando não tem a gente senta e conversa. Eu acho que o diálogo é a base né. Para você ter o foco, acho que o foco é o desenvolvimento da criança e não seu ego. Eu acho que valoriza, não adianta você apresentar um projeto altamente elaborado e muito bem organizado se a criança não assimilou nada. Então nosso foco é a criança, nosso planejamento é para que a criança alcance os objetivos daquilo que a gente traçou. Então quando a gente pensa, quando a gente traz atividade no planejamento. O que você acha dessa aqui? Olha essa aqui? Não é legal? Não? Pra gente trabalhar? Então vamos pensar em outra forma, aí a gente transforma a atividade juntas.

A- Que coisa Linda!

D- Então a gente consegue.

C- Aprimora a ideia do colega.

D- Não a gente aproveita.

C- Isso é parceria

D- A gente tem um diálogo muito bom, você pode tirar daquilo ali o que vai ser proveitoso.

B- Aí pegando as experiências de vocês que é maior que a minha, aí eu volto no ponto, que acho que é o ponto negativo da bidocência. Seria quando essa relação pessoal não se estabelece, não é boa, porque imagina você permanecer o ano inteiro dentro de uma sala de aula com um parceiro que não tem parceria, né. É ruim para as crianças, é ruim pra você e ruim pro outro também.

C- Eu acho que a coisa boa é na hora da escolha, quando a direção permite que você faça a escolha do parceiro, isso também é uma coisa boa.

D- Eu acredito Luciana que ainda existe um pensamento muito pequeno, porque assim, acho que a partir do momento em que você tem um objetivo a alcançar né, você tem que está aberto a novas experiências. Quando eu fiz lá atrás em mil novecentos e antigamente, quando eu fiz o meu curso de professor, eu aprendi que a gente precisa ser um “ser mutante”. O professor precisar ser. Eu não esqueço nunca dessa frase que escutei uma vez. O professor precisar ser “mutante”. Ele quem que se adequar as realidades que lhe cabe. Então é... Eu posso até ter uma linha de pensamento muito diferente da minha parceira, mas se eu enquanto educadora

eu tenho como meu fim o desenvolvimento da criança, eu acho que tenho que fazer me desdobrar para tentar me adequar, sem me anular, mas tentar me adequar para o bem comum, que é o aluno, né. Eu sei que é difícil, a gente conseguir isso. Eu sei que tem é... Vai ter momento que a gente não vai conseguir, e aí realmente você está certa. É o ponto negativo, é quando você não consegue superar essas diferenças e acontecem essas rupturas e você tem realmente uma docência, mas partida. Que é a ideia que você trabalhe em conjunto para que a criança saia ganhando cada vez mais.

C- Acho que é o objetivo da proposta, né.

D- Mas aí unir o educar e o cuidar a gente consegue não separar, não são duas coisas é uma complementando a outra.

A- Então eu também né, no decorrer do tempo, eu passei a entender, porque a gente fala muito na educação dialógica. Que a gente tem que ficar dialogando o tempo todo. Então eu vejo o caminho para essa parceria dar certo. Não sei se você chegou a tentar nesse momento que você viveu com a sua parceira o diálogo. Olha ao invés de você planejar sozinha, vamos sentar e planejar juntas, né. Vamos vê se dá certo. Eu acho que essa questão do diálogo, que a gente vê. Tem crianças que a gente fala senta a criança não senta, mas se você falar meu amor, você pode sentar. Ela já vai olhar pra você com outro olhar. Então eu vejo pra essa parceria dá certo, com tem dado. Eu acho que a gente não pode. Professor tem que ser incansável, nós temos que bater nessa questão do diálogo. Porque que temos que planejar sozinha? Se nós, a gente forma uma dupla. Então eu acho que pra dá certo a docência, essa questão da sala de aula, de espaço, a gente tem que partir desse ponto, né. Vamos manter o nosso diálogo, mas se não der certo, aí a gente vai tentar de outras formas, né.

P- A você foi à primeira. Lembra-se de quando foi que você fez concurso para agente educador?

Entrevista realizada com o segundo grupo de professores no dia 11 de maio de 2018 na UMEI Aurea Trindade Menezes Pimentel

Boa tarde desculpe aí, a falha. (risos).

Meu nome é Maria Inês de Azevedo Ventura, sou mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estou fazendo uma pesquisa com professores da rede de Niterói, lotados em unidades de educação infantil com relação às experiências que vocês tem sobre essa questão.

Eu gostaria que vocês se identificassem e falassem um pouquinho da trajetória de vocês.

A pergunta seria: **Fale sobre suas experiências de trabalho em parceria na questão da bidocência. Pontos positivos, dificuldades, momentos de experiências marcantes que trazem na memória sobre essa experiência.**

F- Meu nome é F, eu já sou concursada da rede desde 96 e direto na educação infantil. Fiquei um período fora da educação infantil. No espaço acho que de 2012 a 2015, foram três anos, atuando no ensino fundamental de outras redes. No caso pedagoga em Magé e professora de 1º seguimento em Itaboraí. Aí voltei para cá para rede, porque na verdade eu pedi exoneração nesse tempo em que estive fora e fiz concurso novamente e passei, fui convocada e voltei para a rede, e aqui estou desde 2014 com matrícula nova na educação infantil.

P- E quanto à sua experiência o que você tem a falar?

E- Ah! Tá sobre a bidocência. Então. Até então, fora esse período em outras redes foi com docência. Então assim pra mim muito positivo, lógico tem uns pontos às vezes que são meios conturbados em alguns momentos porque são pessoas diferentes, são duas pessoas atuando no mesmo espaço com o mesmo grupo de crianças, e as vezes a gente tem um pouco de dificuldade, mas você tem que dialogar encontrar um meio termo para poder lidar com essas diferenças. Assim como tem diferença em tudo né, você vai trabalhar em outro lugar com outras pessoas e você também vai encontrar gente que pensa diferente, que tem uma forma diferente de agir, mas assim no geral, eu acho pra mim muito positivo. Poder trocar poder dividir, poder até se apoiar mesmo em situações que são bastante difíceis em educação, seja lá qual for é... (pausa) o seguimento é sempre bastante complicado independente, o seguimento, turma é sempre complicado. Com relação à bidocência é meio que dá um apoio né, na hora da dificuldade também e pra mim eu considero muito mais positivo do que negativo. Se é que tem alguma coisa negativa né? Eu acho que o positivo se sobrepõe.

Meu nome é F sou professora da rede há doze anos e desde então trabalho com a educação infantil e com a bidocência, a por coincidência a trabalhar com a bidocência na educação infantil com a Sandra. E assim a bidocência é muito importante e muito bom. Dificuldades têm sim é como a Sandra falou são duas pessoas diferentes, que às vezes pensam de maneira diferente e precisam encontrar o comum. Porque lidamos com crianças e a gente precisa. Nós precisamos estar bem e nem sempre isso acontece, têm situações em que as coisas não funcionam, a gente tem dificuldade nessa relação e aí prejudica o trabalho. Eu já percebi que prejudica o trabalho, mas ainda assim acho que é muito positivo, porque o trabalho ganha muito. O trabalho com as crianças ganha muito, são duas pessoas, não é uma pessoa só, duas

são sempre melhor do que uma. Então eu acho que apesar da dificuldade que a gente encontra a bidocência ainda é muito bom.

G- Meu nome é G, eu sou professora da rede há quatorze anos, doze anos no fundamental e há dois anos na educação infantil com a bidocência. Então minha experiência com a bidocência é bem menor do que como professora única na sala de aula. Eu cheguei aqui ano passado e comecei a trabalhar com a Luciana e inclusive sempre falava pra ela: Olha em alguns momentos você me dá um toque de como se faz, porque você tem uma vida inteira profissional trabalhando sozinha, acostumada a todas as crianças estarem ali sobre sua responsabilidade, sobre seu comando. Você tem que reaprender a trabalhar dessa forma, porque no fundamental existem outros tipos de parcerias, mas não essa parceria tão constante né, tão junta como a da educação infantil. Achei muito bom, você assim, tem a possibilidade de trocar, tanto em relação ao olhar que você tem sobre o aluno, que às vezes você tem uma opinião, o outro tem outra, às vezes chega a um denominador comum ou não, ou cada um continua pensando do seu jeito, mas podem ser duas visões diferentes ou até uma outra visão que venha a confirmar o que você acha. Em relação ao planejar, o planejamento fica mais criativo, fica mais rico, porque são duas pessoas tendo ideia sobre aquele assunto, sobre aquele projeto. Então as coisas assim têm uma variedade uma criatividade maior porque como são pessoas diferentes como as meninas disseram olhares diferentes que enriquecem o trabalho. E também no dia a dia, é menos desgastante você ter duas pessoas ali para compartilhar. Eu sempre falava com ela: eu era professora do fundamental tinha 30 crianças na sala, onde eu tinha que dá atenção a todo mundo e me fazer ouvir por todo mundo, aquele que estava lá atrás tinha que me ouvir, então eu tinha que ter uma projeção vocal muito maior. Agora sendo duas, a gente se organiza, a gente planeja de modo a dividir os grupos, a gente tem a possibilidade de trabalhar com grupos menores e depois a gente troca, a gente faz rodízio de atividades, com isso a gente está mais perto da criança, está mais perto do que ela está fazendo, a gente pode dá uma assistência maior. A gente trabalha assim, mais no micro, a gente pode falar mais baixo. Então assim eu acho que profissionalmente e até fisicamente o ganho da bidocência é muito grande, eu acho até uma pena não ser pelo menos no primeiro ano do ensino fundamental também com a bidocência, porque as crianças precisam tanto da assistência do professor e é um só para tanta gente.

P- Nesse projeto aí Mais Alfabetização, mesmo sendo um projeto do MEC vão ter dois professores, mas não é como vocês, nesse projeto vão ser diferentes, porque o professor vai

estar dividindo por um período menor com um voluntário que vai ganhar uma ajuda de custo. Pode ser um caminho também.

F- Eu acho que é um ganho muito grande pros profissionais mais principalmente para os alunos, porque eles têm uma assistência do professor muito maior.

H- Eu sou H, estou na rede municipal há doze anos, quando eu entrei na rede já cai direto na educação infantil com a questão da bidocência. É foi bastante complicado pra mim porque apesar de atuar sempre com educação infantil e de educação especial sempre em conjunto eu não trabalhava com a bidocência, então quando eu entrei foi um choque muito grande ter outra pessoa na sala comigo, né, completamente diferente de mim, e eu fui muito a frente de tudo que eu fiz a responsabilidade sempre foi muito minha, então eu tive muita dificuldade em reaprender a dividir algumas questões. Hoje eu ainda tenho um pouco essa dificuldade em dividir as coisas por conta da bidocência, porém é muito positivo você ter outro profissional do seu lado com opinião diferente ou mesmo concordando com você, você vai dividindo e aprender é sempre muito bom. Esse é o lado bom da bidocência e acaba auxiliando.

P- Quando você diz que tem dificuldade em dividir o que?

H- Dividir as responsabilidades, eu trago tudo para mim e fico sobrecarregada e bastante estressada.

P- Como é esse relacionamento? Por que você tomando essa responsabilidade pra você (interrompida pela professora).

H- A gente se entende bem, ela é mais tranquila do que eu. Nesse sentido eu sou assim, o que não significa que não tenha diálogo, a gente conversa o tempo todo sobre tudo o que vai se fazer, eu não faço absolutamente nada que não seja do conhecimento da minha parceira, tá, ela tá comigo o tempo inteiro. Agora eu sou uma pessoa extremamente ativa e não sei como seria com uma pessoa assim tão ativa como eu.

P- Você acha que poderia ter algum tipo de estranhamento.

H- Talvez, em alguns momentos sim.

P- Porque as duas podem trazer a responsabilidade para si e ter uma disputa.

H- Sim, mas como sempre tem diálogo eu acho que não seria tão difícil assim.

F- Posso fazer uma colocação em relação a isso que ela está falando, é de ser uma pessoa tão ativa, eu passei por uma situação parecida com a que ela está passando, e talvez não seja ruim, por exemplo: hoje eu trabalho com uma pessoa tão ativa quanto eu e as coisas funcionam. Então quer dizer que talvez você esteja com uma pessoa que está no mesmo ritmo que você, o que é difícil, não é uma garantia de que se vai ter, funcione melhor do que às vezes estar, não

que não funcione, mas você acaba dizendo que está se sentindo sobrecarrega. Eu quando estou com uma pessoa tão ativa quanto eu de tomar a frente de querer fazer de resolver.

P- Tão ativa quanta, de tomar a frente ter iniciativa.

F- As coisas acabam funcionando bem.

G- Meu maior medo de vir pra educação infantil era a bidocência, apesar dela ser ótima, essa coisa de está acostumada a ter autoridade do domínio do que você está fazendo e você chegar num espaço que você tem que dividir, onde as duas pessoas tem a mesma autoridade e a mesma responsabilidade, você não sabe como vai ser o seu relacionamento pessoal. Então você tem que ter um bom relacionamento pessoal com essa pessoa para ter um relacionamento profissional bom. E quando você chega numa unidade você não sabe o que vai encontrar com quem você vai trabalhar. Então é assim esse é o meu maior medo tá. Graças a Deus deu tudo certo, eu tava olhando e assim, eu acho que a gente tem uma parceria muito boa e é isso o diálogo tem que existir.

P- A parceria de vocês já dura quanto tempo na escola?

G- Já vai para o segundo ano.

P- Vocês escolhem a parceria ou é a direção que determina?

G- Às vezes né, flutua.

H- Às vezes a gente escolhe às vezes a direção escolhe.

P- E vocês ficam bem? Quando vocês querem continuar com determinada parceira e a escola acha que tem que fazer modificações, isso causa algum tipo de estranhamento?

H- Sim causa, causa bastante. É bem ruim.

P- Vocês acham que seria melhor se vocês pudessem escolher a parceira, porque afinal são vocês que irão trabalhar com a pessoa. Se vocês tivessem esse benefício, essa oportunidade de escolher com quem vocês vão trabalhar. Porque pelo que vocês estão falando aí, que precisa de certo entrosamento.

F- É sim e não. Eu não escolhi e ela não me escolheu, quando ela chegou na escola eu estava sozinha na turma. Então ela entrou na turma.

G- Eu acho que foi exatamente isso, ela não me escolheu, eu cheguei nova e eu também não a escolhi. A gente não se conhecia.

E- Eu acho que essa coisa de escolher, não sei, eu vejo, também assim, que acaba por exemplo, você vai excluindo algumas pessoas. Eu vejo assim, a escola o espaço escolar não tem que ter esse viés de exclusão, né. É igual à criança você não escolhe, você tem que lidar com essa diversidade toda, com as dificuldades deles em aprender, aprender. Enfim, então eu

acho que poder escolher não vejo de forma muito boa não. Eu acho que é mais legal quando você cai mesmo, aí no decorrer a gente se tiver algum problema aí pode até ser. Já aconteceu comigo de pegar na unidade uma pessoa que eu aceitei porque ninguém queria. Tipo assim ninguém quer, se botar comigo vou embora. Então eu falei está bom gente, dá pra mim, aí fui tentando, fui tentando, até que chegou uma hora que a pessoa realmente não tinha como. Aí falei com a direção que infelizmente não tinha jeito, eu tentei seis meses, meio semestre letivo, não deu certo. Foi fazer outra coisa, então tirou de sala porque não tinha outro mais com quem colocar, é complicado né. Então quando você começa com isso, vou escolher fulaninha, porque fulaninha eu quero, fulaninha eu não quero. Porque eu acho que é assim na verdade, você não escolhe seus alunos né, eles estão ali e você tem que lidar, mas é uma forma de você exercitar um pouco isso.

P- É uma experiência válida, né.

E- Porque senão fica numa... (interrompi)

P- Numa zona de conforto muito grande.

E- Luciana eu já conheço ela né, eu sei que ela trabalha dessa forma. Eu não vou correr esse risco, eu a quero, mas aí você deixa de conhecer a Mariana, deixa de conhecer a Gisele e as crianças é aquilo.

P- Você deixa de aprender.

E- Porque cada uma tem uma coisa a ensinar a gente.

H- A escolha e a não escolha são as duas faces da moeda, tanto pode dá certo como pode dá errado.

S- São 50%, aí se não der certo é só falar assim: E aí direção, você precisa dá uma olhada porque está difícil.

F- Essa relação precisa funcionar, por conta da questão com as crianças mesmo, precisa funcionar.

P- Esse modelo bidocente, o que essa experiência trouxe para vocês? Acrescentou? Vocês acham que essa experiência em trabalhar com outro colega, outro professor, trouxe algum ganho profissional pra vocês, interferiu no modo de vocês olharem a docência, modificou o modo de vocês conceberem a relação com as crianças.

P- Porque isso é um compartilhamento.

F- Na verdade isso é uma parceria.

E- Eu acho que é como a Mariana falou, são duas pessoas olhando o mesmo objeto de trabalho, a mesma coisa. Às vezes você de um jeito, eu vejo de um jeito, a Mariana vê de

outro. Então poxa Sandra não é bem assim, vamos olhar de outro, vamos olhar um novo olhar sobre essa questão. Eu acho, para mim é muito legal. Eu gosto. Ela falou né, são duas pessoas olhando na mesma direção de repente de lugares diferentes. Mas eu posso ter uma bagagem e ela ter outra. Então o meu olhar pode estar na mesma direção, mas ela vendo de uma forma e eu vendo de outra. Eu acho muito importante, acho uma ajuda imprescindível.

F- É a gente aprende muito, porque pode modificar, a gente pode lançar uma coisa sobre um assunto, a gente pensa uma questão, a outra pensa outra, aquela troca a gente chegar a outro conceito.

E- Outro conceito né.

F- Outro conceito, então nós aprendemos com a experiência do outro. É eu acho que a gente aprende muito, é muito importante sim, tem muito valor.

H- É eu também acho, é um aprendizado muito grande. Cada um tem um ponto e você chega a um terceiro ponto de vista. É bem interessante.

I- E negativo assim, o que seria negativo nessa relação. Vocês até pontuaram, a questão de você ser muito ativa, você acaba tendo a sensação de ficar sobrecarregando. Então você acha que isso. Vocês acham que isso é negativo, terem a sensação de estar sobrecarregadas?

H- Não, eu acho que isso é uma visão muito pessoal minha, eu acho que nem todo mundo sente assim, mas claro que quando você pega uma pessoa que é muito apática, completamente diferente de você, aí realmente pode dá algum tipo de problemas, mas fora isso, eu acho que não tem mais nenhum ponto negativo não. Isso é uma questão pessoal minha talvez eu precise me modificar.

I- Talvez possa ser uma questão do olhar.

H- É talvez, eu não sei.

G- Eu concordo com o que Gisele falou: É só tem ponto negativo, quando a relação interpessoal da parceria não é boa, quando a parceria não é boa, aí realmente pode não ser bom, mas fora isso eu acho difícil.

E- É porque assim essa questão da relação entre as duas é importante, porque acontece também de você ter uma visão de educação e a outra pessoa ter outra visão. Outra concepção, aí se você consegue estabelecer uma relação legal com o outro, você acaba que em algumas coisas você consegue chegar no outro, você consegue convencer, você consegue transformar um pouco essa visão que as vezes não é a sua, não é a que pega na própria rede. Vamos dizer, eu sou uma professora de visão construtivista, né, de construção de conhecimento, aí você vai trabalhar com uma pessoa que tem uma prática de conservadorismo, daquela coisa tradicional

e tudo mais. Aí se você consegue estabelecer uma relação com ela, acaba que você aprende um pouco com essa forma dela conseguir as coisas e você consegue também mudar um pouco, trazer ela para a sua visão. Então essa coisa da afetividade na relação interpessoal é muito importante sim, muda as coisas.

F- Até entender o outro, dá valor porque nem tudo no outro não é bom, não só a nossa, precisa entender o porquê. De certa forma pode dá algum resultado e você aprende a olhar de outra forma.

E- Se reconstrói né.

E- Sim você acaba se reconstruindo, construindo na relação diária.

I- Vocês acham que essa experiência humaniza?

E- Com certeza.

I- Vocês enquanto pessoas, enquanto educadoras vocês tiveram que rever algumas coisas também para trabalhar com outra pessoa. Porque é outra visão de trabalhar sozinha é outra lógica.

E-Exatamente.

E- Você vai também amadurecendo.

G- Eu acho assim trabalhar com crianças já humaniza. A gente recebe aí várias realidades, a gente acaba conhecendo ali um pouco a vida daquelas crianças, tanto na educação infantil como no fundamental, e você está com aquela pessoa todos os dias, uma grande quantidade de horas, tanto com as crianças como com a parceira. Trabalhar com educação é um processo humanizador.

E- É verdade, se você não consegue entrar nesse processo, entender esse processo fica difícil de você trabalhar com crianças.

I- Com relação ao um terço do planejamento. Como vocês conseguem fazer esse um terço e ao mesmo tempo dá atenção as crianças. Tem horário separado para que vocês possam sair da sala para planejar, tem outra pessoa para ficar na sala de vocês?

L- Aqui a gente tem.

S- Algumas escolas ainda não conseguem.

I- Na verdade essa relação já não é mais bidocência, porque já é uma terceira pessoa que fica com as crianças.

S- Exatamente.

F- E as crianças especiais nós temos uma outra pessoa, nós temos quatro pessoas.

I- lidando com aquelas crianças o tempo inteiro, não é só bidocência, são três, quatro.

H- Múltiplas docências.

I- Isso múltiplas docências. E como ficam as crianças nessa relação de um monte de gente?

H- As crianças são mais plásticas que nós, elas se adaptam com mais facilidade aos relacionamentos, salvo quando você tem alguma outra questão social, quando a criança se exclui, tem alguma síndrome, a criança que tem alguma dificuldade, mas aí tem o professor de apoio pra ficar com ela e ajudar essa outra pessoa que fica com ela na hora do planejamento. Fora isso, eu acho que elas curtem a novidade de ter uma outra pessoa de uma outra forma lá com eles.

E- É e às vezes acontece assim, eu sou uma pessoa mais dura no sentido de chamar mais atenção para o lado do correto, mais rígida, então é um recurso que a criança tem dentro da sala de aula, tem aquele professor que é mais maleável, vamos dizer assim né, que deixa, que faz vista grossa e é importante assim pra criança ter esses dois lados. De quem aperta mais e o lado uma válvula de escape de quem dá uma aliviada. Porque a gente tem que saber, ter sabedoria de ver aquilo ali de forma tranquila, se você não conseguir perceber isso. Ah, o outro está dando mole, o outro está sendo flexível demais. Se você não tiver essa sabedoria, você briga, ah está passando por cima.

I- Está interferindo no jeito que você lida com as crianças.

E- A criança ela precisa um pouco de pessoa que dá uma apertada e de uma pessoa que às vezes não é toda hora que dá uma relaxada. Passar nove horas dentro da escola com dois professores extremamente rígidos, não que seja o meu caso, mas às vezes é necessário você ter o pulso firme.

I- Para manter a disciplina.

E- É e às vezes tem o outro que também, não que ele seja fraco, mas que consiga ser mais amoroso nos momentos em que a criança está como dizer.

I- Porque as crianças também são deferentes.

H- E cada criança é muito diferente, mesmo dentro de uma sala de aula tem vinte crianças. Um dos professores ele vai com certeza saber lidar com um grupo de crianças melhor que o outro, ele vai saber lidar com as crises daquele grupo de outra forma e o outro vai conseguir entender melhor de repente dá suporte a outro tipo de criança que está lá dentro. Essa é a minha divisão da bidocência ela é um casamento muito perfeito, eu vivi isso, eu falei isso na minha fala, eu consigo dá suporte pra algumas crianças muito melhor do que pra outras, porque a gente não é perfeito, não conseguimos dá conta de tudo, então esse casamento da bidocência...

I- Você ia falar alguma coisa?

F- Eu ia falar exatamente isso. Quando ela fala de um ser um pouco mais maleável o outro ser mais rígido, às vezes o mesmo professor ele pode ser as duas coisas. Com um grupo algumas e aquele que não vai é exatamente isso que ela falou que a gente consegue ser as duas coisas e atender a grupos diferentes, a crianças diferentes. Cada criança vai recorrer a uma de nós, a mim a outra vai recorrer a Mariana para conseguir alguma coisa, outra sabe que eu vou ser mais rígida, outra sabe que ela vai ser.

G- Em determinadas situações pontuais assim.

F- O que não determina que esse é o rígido e que esse é flexível. Eu acho que a gente consegue ser as duas coisas.

E- É às vezes sim, mas tem crianças que... Mas eu acho que faz parte do desenvolvimento da criança, que é até engraçado né. Você finge que não está vendo e criança está lá no outro pedindo a mesma coisa.

Risos...

G- Mas eu acho que aí entra a questão da parceria. A gente sempre conversa sobre isso. Que às vezes você vê a criança vim falar com você uma coisa e você nega, aí você a vê ir falar com o outro a mesma coisa. Então a gente procura ter sempre o mesmo discurso pra que ela não se perca, porque em algum momento pode está uma ou a outra e eles tem que ter ali um direcionamento único, porque senão um dia em alguma situação em alguma circunstância que não tiver a outra vai ficar, ué, mas não é assim...

L- Exatamente isso.

H- Aí tem a bidocência e tem que ter realmente o mesmo discurso. Isso acontece também externamente. Têm as duas professoras e tem os externos que difere do modo como você faz e vão em cima de um aluno numa determinada situação e a criança que é esperta pra caramba se aproveita daquilo pra ter o que quer do jeito que quer na hora que quer, depois de duas pessoas já terem interagido ali, mas eu acho que isso tudo faz parte.

G- Luciana já acompanhava uma turma e eu entrei assim com um trabalho que já estava acontecendo, ela já acompanhava eles e já tinha conhecia eles e ela tinha uma fala que eu achava muito interessante, ela falava pra eles: Mariana eu preciso que eles te respeitem da mesma forma como eles me respeitam, porque em alguma situação que eu não estiver a coisa tem que continuar andando, eles não podem achar que só eu sou a referência deles principalmente por ser uma turma que já era dela. Eles têm que ter você como referência também pra coisa caminhar bem. Porque senão pode acontecer de ter alguma circunstância

que eu esteja e chegar aqui e não reconhecer, porque eles agiram de outra forma quando viram que era outra pessoa. Então a gente procurava sempre ter o mesmo direcionamento à mesma postura, pra que eles tivessem a certeza que era assim que a coisa tinha que acontecer.

L- É um processo.

E- Quando ela percebe que nessa relação tudo vai bem, ela mesma entende isso, né.

G- Mas requer um cuidado a mais ainda que tivesse que ter, porque a professora era nova, mas a turma não era.

E- Isso aí nada mais é que autonomia, uma forma de...

I- E essa experiência com relação a esse planejamento, vocês conseguem sentar e planejarem juntas? O planejamento é dividido?

L- É sempre em dupla.

I- Vocês têm uma conciliação com relação às propostas que vão trabalhar? Vocês sempre entram em acordo?

L- Sim

I- Não tem desacordo em nenhum ponto?

G- Não nunca passei por isso não.

E- Não.

I- Então com relação a essa experiência vocês têm boas memórias?

F- Sim a maioria é. São experiências boas.

I- E o que vocês pensam caso a bidocência acabe? Caso isso venha acabar, o que vocês acham sobre isso?

H- Um prejuízo enorme para educação é principalmente para as crianças, tudo vai refletir nelas.

F- Se acabar o professor vai ficar um pouco mais cansado, vai ficar mais sobrecarregado, mas o prejuízo é das crianças. O professor vai todos os dias para escola vai fazer o máximo que ele conseguir fazer, mas o prejuízo é das crianças, na qualidade que a gente consegue oferecer hoje com a bidocência.

G- Porque sobrecarrega o profissional, você obviamente vai ver de forma negativa.

I- Vai ter uma perda de qualidade então?

H- Completamente, muita coisa. É um ganho que a gente tem uma conquista.

I- A bidocência trouxe uma qualidade para educação infantil? Um ganho de qualidade para a educação infantil.

E- Sem sombra de dúvidas.

H- muito... Eu tenho cinco projetos para dá conta, se você divide com seu parceiro, se você não dividir com ninguém, você pode não dá conta né, porque na educação infantil tem a questão do pedagógico e tem a questão do cuidar.

E- É isso que eu ia falar o cuidar e educar são os pilares da educação infantil.

G- O cuidar ali de assistir a criança nas questões básicas da limpeza

I- Vocês dividem essa questão cuidar e o educar?

G- Na escovação quando necessário. Então você vai ter que ficar ali dando conta de várias questões e aí com certeza a qualidade do trabalho cai.

E- É essa divisão se dá de forma natural durante o dia você vai fazendo, cada uma faz uma coisa, não tem isso de eu vou cuidar, fulano vai cuidar.

I- Não tem essa divisão entre vocês? Fulana só vai dá banho?

E- Não.

I- Essa divisão acontece no dia a dia entre vocês? Isso é construído durante a relação?

E- Eu adoro dá banho. Eu posso dá o banho? Então eu vou. Aí ela então eu penteio os cabelos. Então é isso cada um vai fazendo aquilo ali de acordo com aquilo que mais se identifica. Eu gosto de lidar com o banho, porque sou rápida e ela acha legal pentear os cabelos. Não que eu não penteie também, mas eu não tenho muita prática para fazer penteados.

H- Eu dou a escova e o espelho.

E- Então é isso a gente está o tempo todo nesse... (risos)

H- Eles penteiam é autonomia.

E- É legal, é autonomia. Mas às vezes eles pedem algo diferente, pentear só por pentear

I- Você trabalha com os maiores?

H- Não com os de três anos.

I- Você é Sandra né, é você?

H- Os meus tem cinco anos.

I- Vocês também são cinco né?

F e G- Sim cinco anos.

I- Então aqui só tem a partir de três anos?

E- Sim só a partir dos três anos.

H- Eles deveriam chegar com autonomia.

I- Eu acho que isso é construção da educação infantil também passa pela autonomia e conhecimento do corpo.

E- Justamente. Eu particularmente dou muito valor a essa questão da autonomia, inclusive nessa coisa do ah, vai sair vai ficar com alguém, o ideal é a pessoa ter autonomia para entender que independente de quem quer que esteja ali fique bem , né e consiga lidar com qualquer pessoa de forma agradável, né.

I- Como nosso tempo está acabando, eu gostaria de saber se vocês gostariam de falar mais alguma coisa, que não tenha surgido nessa conversa que vocês achem relevantes, que queiram pontuar, que não tenha surgido na roda?

H- Não

E- Foi bastante.

I- Eu quero agradecer a vocês por terem se disponibilizado a participar, assim que fizer a transcrição vou encaminhar para vocês pelo e-mail da escola, vou pedir pra Débora socializar para vocês lerem. E aí vocês fiquem tranquilas caso vocês não concordem com alguma coisa, podem pedir para tirar, todos os dados da pesquisa vão ser sigilosos, não aparecerá os nomes de vocês, vou colocar siglas.

F- Eu não me importo.

E- Não tem problema algum, a conversa foi muito tranquila.