



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Ludimila Sant' Anna Fernandes

**O portfólio na formação docente como espaço de produção curricular na
educação infantil: o PROINFANTIL em Mesquita-RJ**

Duque de Caxias

2012

Ludimila Sant' Anna Fernandes

O portfólio na formação docente como espaço de produção curricular na educação infantil: o PROINFANTIL em Mesquita-RJ

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Duque de Caxias

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

F 363 Fernandes, Ludimila Sant'Anna.
O portfólio na formação docente como espaço de produção
curricular na educação infantil: o PROINFANTIL em Mesquita-RJ
/ Ludimila Sant'Anna Fernandes.- 2012.
98 f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Currículo – Avaliação – Teses. 2. Ensino de primeiro grau. I.
Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III.
Título.

CDU 371.214

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Ludimila Sant' Anna Fernandes

O portfólio na formação docente como espaço de produção curricular na educação infantil: o PROINFANTIL em Mesquita-RJ

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 28 de agosto de 2012.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Aura Helena Ramos
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2012

DEDICATÓRIA

Às crianças que todos os dias têm muito a nos ensinar, com alegria e sinceridade infinitas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela saúde e bênçãos concedidas até hoje. À minha mãe e ao meu padrasto Archimedes pelo apoio em todos os momentos da minha vida: os fáceis e difíceis. Ambos estiveram sempre na torcida pelo meu sucesso. Ao meu pai por ter me ensinado o valor do trabalho e da dedicação. À minha irmã por ter incentivado tanto a minha entrada nesta aventura do mestrado. À minha querida orientadora Rita por me encorajar e me fazer acreditar sempre na minha capacidade, mesmo diante das dificuldades. Às minhas amigas de trabalho na SEMED / Mesquita Amanda e Andréa pela caminhada e crescimento na minha constituição como pedagoga. Às minhas amigas Renata e Priscilla pelos momentos importantíssimos de conversas, confissões e apoio para que eu seguisse em frente. Ao meu companheiro Carlos Alberto pelo amor e pela compreensão. Às minhas professoras cursistas do Proinfantil pelo aprendizado inesquecível do trabalho com as crianças das creches e pré-escolas. Ao Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (GCEDH /FEBF/UERJ) pelos ricos momentos de aprendizado, que foram fundamentais para a construção de minha pesquisa. Enfim, agradeço a todos os meus amigos que fizeram parte da minha história como professora e pedagoga.

Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim levantei uma escada muito alta e no ato subi teci um tapete floreado e no sonho me perdi uma estrada, um leito, uma casa, um companheiro, tudo de pedra entre pedras cresceu minha poesia minha vida... quebrando pedras e plantando flores entre pedras que me esmagavam levantei a pedra rude dos meus versos.

Cora Coralina

RESUMO

FERNANDES, Ludimila Sant' Anna. *O portfólio na formação docente como espaço de produção curricular na educação infantil: o PROINFANTIL em Mesquita-RJ*. 2012. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

A presente pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo o currículo do Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (PROINFANTIL/MEC). Tem o objetivo de investigar e analisar a produção curricular e docente do referido programa no município de Mesquita - RJ, entre os anos de 2009 a 2011. Este programa de formação tem seu texto curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação, esfera federal, é desenvolvido em parceria entre estados e municípios, com a participação de múltiplos sujeitos ativos no trabalho com a Educação Infantil: educadores de creches comunitárias, auxiliares de creches e pré-escolas concursados das redes municipais de ensino, professores formadores, professores tutores, professores das universidades, representantes das esferas federal, estadual e municipal, entre outros atores. O foco de análise está no portfólio ? instrumento de avaliação e registro escrito do currículo do curso - construído pelas professoras cursistas participantes, entendendo-o como espaço de produção dinâmica do currículo da educação infantil, tecido em meio a uma rede de relações no processo de formação docente, criando diferentes sentidos e significados para as questões curriculares. A base teórica para dialogar com esta pesquisa está nos estudos de Ball (2006), Bhabha (2007), Macedo e Frangella (2007), que trazem discussões fundamentais sobre a produção cíclica de políticas curriculares, tecidas em meio a processos de hibridizações culturais e negociações constantes. A formação docente e o currículo aqui são entendidos como construções ininterruptas entre/nas negociações dos diferentes sujeitos envolvidos, em meio a diversos contextos da educação infantil.

Palavras-chave: Currículo. Educação infantil. Formação docente. Cultura. Hibridismo.

ABSTRACT

This present master thesis has as its object of study the curriculum of the initial training program for practicing teachers in early childhood education (PROINFANTIL/MEC). Aims to investigate and analyze the production of that curriculum and this teaching program in the city of Mesquita/RJ, between the years 2009 to 2011. This training program has its text curriculum developed by the Ministry of Education, the federal level, is developed in partnership between states and municipalities, with the participation of multiple subjects active in working with early childhood education: educators at community crèches, nurseries and pre auxiliary of municipal schools, teacher educators, teachers, tutors, university professors, representatives of federal, state and municipal governments, among other actors. The focus of analysis is the portfolio - assessment tool and written record of the course curriculum - built by the teachers participating teacher students, perceiving it as a place of production dynamics of early childhood education curriculum, woven amid a group of relationships in the process of teacher training, creating different meanings to curricular issues. The theoretical basis for dialogue with this research are the studies of Ball (2006), Bhabha (2007), Macedo and Frangella (2007), which bring fundamental discussions about the cyclical production of curriculum politics, woven through the processes of cultural hybridization and constant negotiations. Teacher training and curriculum are understood here as buildings uninterrupted between/in the negotiations of the various subjects involved, among various contexts of early childhood education.

Keywords: Curriculum. Early childhood education. Teacher training. Culture. Hibridity

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Matriz curricular Volume I Base Nacional do Ensino Médio.....	18
Quadro 2 -	Matriz Curricular Volume II Formação Pedagógica.....	19
Quadro 3 -	Critérios de avaliação do memorial.....	22
Quadro 4 -	Critérios de avaliação do registro de atividades.....	23
Quadro 5 -	Critérios de avaliação da proposta do projeto.....	25
Quadro 6 -	Critérios de avaliação do relatório parcial.....	26
Quadro 7 -	Critérios de avaliação do relatório final.....	26

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	O PROINFANTIL: PROPOSTA E SENTIDOS DA FORMAÇÃO	14
2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFISSIONAIS: DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO	29
2.1	Educação Infantil: fios de história	30
2.2	A Baixada Fluminense, o município de Mesquita e a Educação Infantil	41
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPO DE DISPUTAS E HIBRIDIZAÇÕES	51
3.1	Políticas públicas educacionais	52
3.2	Currículo, cultura, hibridismo	58
3.3	As estratégias para a realização da pesquisa	63
4	O PORTFÓLIO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DOCENTE E CURRICULAR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	65
4.1	Os portfólios como espaço de produção curricular	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela Educação Infantil se iniciou no penúltimo ano (2005) da graduação em Pedagogia, cursada na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus Maracanã.

Neste período cursava em torno de duas ou três disciplinas que tratavam das questões dessa etapa da Educação Básica e, além disso, estava vivendo a experiência de estagiar como auxiliar de uma turma de 5 anos em uma escola da rede privada da cidade do Rio de Janeiro.

As primeiras impressões acerca da Educação Infantil para mim foram de admiração e encantamento. Durante o ano letivo vivenciei práticas pedagógicas bastante construtivas e instigantes em meu estágio. Pude perceber como as crianças aprendiam e se encantavam com a escrita, leitura, artes, música e interagiam entre si, ou seja, tudo o que era desenvolvido pela professora da turma e também por mim, já que minha atuação era bastante significativa. Atuação essa que era muito bem mediada pela professora.

Também construí inúmeras relações entre a prática pedagógica vivenciada no estágio e as concepções teóricas em relação ao trabalho na Educação Infantil estudadas nas disciplinas que estava cursando naquele momento.

Ao final do referido ano letivo decidi que era com esta faixa etária (0 a 5 anos) que atuaria como professora. Então comecei a prestar concursos públicos a fim de conseguir uma vaga para tal.

No ano seguinte (2006) fui convocada para atuar como professora no município de Mesquita – RJ. O concurso para este município foi específico para Educação Infantil, o que muito me alegrou, pois eu teria a possibilidade de, como regente de turma, construir uma prática pedagógica voltada para as crianças. Foi aí que experimentei muitas sensações e momentos de formação como professora “de verdade”. Comecei a perceber como o trabalho com as crianças era importante, e como deveria ser levado a sério. Procurava trabalhar da melhor maneira possível, levando desafios para minha turma, tentava fazê-la construir seus próprios conhecimentos através de uma prática que fosse instigante e interessante.

No ano de 2007 iniciei meu curso de especialização *lato sensu* em Educação e Reeducação Psicomotora na mesma universidade que cursei a graduação. Fiz este curso com a intenção de preencher lacunas da formação inicial e, assim, ter a possibilidade de enriquecer minha prática pedagógica.

Ao estudar sobre a psicomotricidade na Educação Infantil pude tecer diversas relações com minha prática e perceber o quanto esta área de conhecimento era importante para a formação do professor, já que o trabalho com o corpo e o movimento é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Decidi então construir minha monografia de conclusão de curso com base na importância do estudo da psicomotricidade já na formação inicial do professor de Educação Infantil, ou seja, defendi a concepção de que esta área de conhecimento deveria estar presente como disciplina obrigatória nos currículos de formação de professores. Desde então, me preocupei em direcionar meus estudos e leituras para a Educação Infantil e para a formação de seus profissionais.

Quatro anos após minha entrada em Mesquita fui convidada para ser tutora do Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil do Ministério da Educação pela Equipe Técnica de Educação Infantil da Secretaria de Educação deste município. Imediatamente aceitei o desafio! Enxerguei a possibilidade de ter ótimas experiências com a formação de professores para a Educação Infantil, tema que tanto li e estudei. Sabia também que seriam os próximos dois anos (tempo de duração do curso) mais desafiadores, talvez, de minha profissão. Comecei então a atuar como tutora no mês de julho de 2009.

Inicialmente, fiquei receosa, afinal estaria à frente de um grupo de educadoras que, em sua maioria, tinha muito mais tempo de experiência na Educação Infantil do que eu. Mas aos poucos fui entendendo, verdadeiramente, que a troca de experiências é fundamental e que cada um de nós, que começava a fazer parte do grupo, tinha uma contribuição significativa a levar para os momentos de estudo sobre a educação das crianças.

Após quase seis meses vivenciando essa experiência de tutoria resolvi analisar mais profundamente o programa que fazia parte. Foi daí que pensei em registrar e estudar o currículo que essas educadoras (e eu mesma) estavam vivenciando e construindo. Muitas questões surgiram em meus pensamentos sobre como estava sendo desenvolvido o curso e como ele tinha sido pensado, idealizado.

Então prestei concurso para pleitear uma vaga na área de currículo do curso de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ao ter a oportunidade de cursar o mestrado teria a possibilidade de contribuir para os estudos na área do currículo de formação de professores e também de refletir sobre minhas contribuições como tutora, na medida em que, eu também começava a fazer parte da construção desta

política pública de formação docente no município de Mesquita e, conseqüentemente, da elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Assim, essa pesquisa proposta no âmbito do Mestrado tem o objetivo de investigar e analisar a produção curricular no Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (PROINFANTIL – MEC) no município de Mesquita. O foco de análise está no portfólio construído pelas professoras cursistas durante o curso, entendendo-o como espaço de produção curricular dinâmica, tecido em meio a uma rede de relações no processo de formação docente.

Argumento, com base nos estudos sobre o ciclo de políticas de Ball (2006), que o PROINFANTIL não se trata somente de um currículo para a formação de professores, mas constitui-se contexto de produção curricular da própria Educação Infantil no município de Mesquita, o que se materializa na construção dos portfólios em que as professoras cursistas elaboram suas práticas pedagógicas e as registram. Além disso, nessa confluência de produção elaboram-se significados para a própria identidade docente, o que argumento a partir da compreensão de que essa se dá como construção híbrida.

Para a base teórica da pesquisa os estudos de Bhabha (2007) sobre a cultura foram fundamentais para entender o processo de hibridação cultural que se configura em uma maneira compreendê-la como dinâmica em que não há fechamentos definitivos ou únicos. Na produção cultural há diferentes espaços de negociação que ocorrem em meio a conflitos inúmeros e constantes.

Desta maneira, a perspectiva de currículo apresentada segue o mesmo caminho em diálogo com os estudos do Lopes e Macedo (2011) que compreendem a produção curricular como cultural, de diferentes sentidos realizada através de disputas de poder nos múltiplos espaços de negociação.

No primeiro capítulo “O PROINFANTIL: proposta e sentidos da formação” trago de maneira detalhada o currículo de formação do programa a ser analisado, destacando nesse os sentidos da formação do docente para a Educação Infantil, bem como suas concepções de infância, prática pedagógica e avaliação. No segundo capítulo “Políticas públicas para Educação Infantil e a formação de seus profissionais: delimitando o campo de estudo”, faço um recorte da produção de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil, principalmente nas últimas três décadas. Destaco também as pesquisas e estudos desenvolvidos e apresentados nos principais programas de pós-graduação e congressos de educação. Ressalto também a situação do atendimento da Educação Infantil nos municípios da Baixada Fluminense, em especial o município de Mesquita. Em seguida, no terceiro capítulo

“Formação de professores da educação infantil: campo de disputas e hibridizações culturais” coloco os aportes teóricos para a análise da pesquisa, os conceitos de políticas públicas, cultura e currículo com os quais opero e as estratégias para a realização deste estudo.

Por fim, no último capítulo “O portfólio como espaço de produção docente e curricular nas instituições de educação infantil”, trago alguns estudos sobre o portfólio na formação de professores e as análises dos portfólios das professoras cursistas em Mesquita, observando que estas criam currículo nas creches e pré-escolas em que atuam ao mesmo tempo em que também formam suas concepções de docência, aspectos que configuram o portfólio como espaço de formação docente e construção curricular da Educação Infantil.

1 O PROINFANTIL: PROPOSTA E SENTIDOS DA FORMAÇÃO

As mudanças de concepções de infância e de educação infantil ocorridas nas últimas décadas trazem implicações tanto no âmbito das políticas, quando do cotidiano da escola.

Trabalhar com crianças em creches e pré-escolas exige dos professores amplo conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, do processo de aprendizagem, da relação entre escola, cultura, conhecimento e saberes, além de posicionamento político e cultural da escola e relacionamento com as famílias e comunidade.

CORSINO; GUIMARÃES; SOUZA, 2012

A elaboração do PROINFANTIL faz parte de um contexto geral de construção de programas pelo Ministério da Educação visando incentivar e promover a formação de professores tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

Desta maneira, na última década, houve a publicação de inúmeros programas de formação. Podemos citar como exemplos o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001) que tem como objetivo realizar um aprofundamento junto aos docentes do Ensino Fundamental, para que desenvolvam habilidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita com os estudantes. Segundo o documento do programa o PROFA é pautado nos seguintes fundamentos:

As atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apóiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados. (BRASIL, 2001, p.21).

Também foi elaborado o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pro letramento, 2007), que se divide em Pro letramento de Alfabetização e Linguagem e Pro letramento de matemática, sendo realizado pelo Ministério da Educação em parceria com estados e municípios e tendo como público-alvo os professores em exercício das séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o documento do Programa seus objetivos são:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua

Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2007, p.2)

Também fazendo parte desse conjunto de ações e programas para a educação do MEC, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), é criado nos anos 2000 com o objetivo de expandir espaços para a educação das crianças de 0 a 5 anos, investindo na construção de creches e pré-escolas, bem como na aquisição de equipamentos adequados a esta faixa etária. (NUNES; CORSINO, 2011).

Outro importante programa criado pelo MEC, que também incentiva o investimento no campo da literatura, incluindo a educação infantil é o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE/2008), “que distribuiu 1.948.140 livros de literatura a 85.179 creches e pré-escolas públicas”. (NUNES; CORSINO, 2011, p.344).

Neste contexto de elaboração de inúmeros programas voltados para a educação de uma maneira geral e para a Educação Infantil, O PROINFANTIL começou a ser discutido em 2003 pela equipe da Secretaria da Educação Básica (SEB) e teve como base para a sua criação o PROFORMAÇÃO, programa já existente do MEC, que tem como objetivos:

Habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA –, de acordo com a legislação vigente; elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício; contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil; valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2003, p.16).

O currículo do PROINFANTIL foi construído de maneira semelhante ao do PROFORMAÇÃO, sofrendo algumas alterações para se ajustar às demandas dos profissionais da Educação Infantil. Em 2005, ano do início do PROINFANTIL, foi criado um projeto piloto com a participação de quatro estados brasileiros. O primeiro grupo, do ano de 2006, reuniu mais seis outros estados, pertencentes às regiões norte e nordeste. Em 2008 o segundo grupo teve como abrangência mais 9 estados, e no ano de 2009 o terceiro grupo foi formado com a participação de 18 estados, dentre eles o Rio de Janeiro, com a adesão de 20 municípios.

(SOUZA, 2011). No total do grupo piloto e os 3 grupos já formados (2005 a 2011) foram 12.678,00 professores cursistas formados. (BRASIL, 2010)

É importante ressaltar que o PROINFANTIL é um programa emergencial de formação de professores da Educação Infantil, criado pelo MEC com intenção de ser:

Um indutor de políticas educacionais e cada ente federado tem autonomia para optar ou não pelos programas propostos pela União. Cada ente parceiro tem suas responsabilidades e a adesão significa disponibilizar recursos, portanto, incluir o programa nas suas agendas políticas. No caso do Proinfantil, como um curso para professores em exercício na Educação Infantil, é necessário que estados e municípios articulem o programa às suas políticas de Educação Infantil e de formação de professores da Educação Básica. Mas a definição do que entra ou sai da pauta das agendas estaduais e municipais tem a ver com inúmeros fatores que vão das questões político-partidárias, passando pela falta de recursos e chegando à falta de esclarecimento sobre a função supletiva dos estados frente aos municípios frente às instituições públicas e privadas de seus sistemas municipais de educação. (CORSINO; GUIMARÃES; SOUZA, 2012, p. 8)

O PROINFANTIL é um curso semipresencial, em nível médio, modalidade normal, com duração de dois anos e seu público-alvo são profissionais que já exercem o magistério, porém sem formação específica, nas creches e pré-escolas públicas e privadas sem fins lucrativos como, por exemplo, as comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O curso é pautado por atividades, realizadas a distância pelos cursistas, apoiadas pelos livros de estudos, atividades presenciais que acontecem nos encontros quinzenais (aos sábados) e nas fases presenciais (no período de férias e recesso escolares).

O programa é realizado em parceria entre as esferas federal, estadual e municipal. Na instância federal há a Secretaria de Educação a Distância (SEED), a Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP) e as Universidades, esta é responsável pela “elaboração das propostas técnica e financeira, pela estratégia de implantação do Programa, pela articulação política e institucional, pela implementação, pelo acompanhamento, pelo monitoramento e pela avaliação de todas as ações” (BRASIL, 2005, p. 18); no âmbito estadual há a Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL (EEG) e as Agências Formadoras (AGF), estas são responsáveis por coordenar e monitorar as ações do PROINFANTIL na esfera estadual. E no que diz respeito aos municípios temos o Órgão Municipal de Educação (OME) e o Corpo de Tutores, que trabalham diretamente com os professores cursistas e as ações do programa na esfera municipal. Cabe aqui ressaltar que de acordo com o documento do PROINFANTIL, as Secretarias Municipais de Educação que devem promover a estrutura adequada para o funcionamento do programa. (BRASIL, 2005)

São vários os profissionais envolvidos no processo de formação do Proinfantil. No nível federal temos o Assessor Técnico do PROINFANTIL que faz o elo entre as universidades, a EEG e a AGF - no caso do estado do Rio de Janeiro a Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordena o programa. Na AGF há o Coordenador, o Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e os Professores Formadores (PF) das disciplinas do curso, que possuem vínculo com o Estado, realizam as fases presenciais do curso e auxiliam os tutores e professores cursistas durante a fase semi-presencial dos módulos. Já o OME, representado pelas Secretarias Municipais de Educação, tem a função de formar o corpo de professores tutores, que acompanharão todas as atividades dos professores cursistas – no máximo 10 por tutor - durante o curso, avaliando os estudos individuais, os cadernos de aprendizagem e portfólios, supervisionando a sua prática pedagógica nas instituições e organizando os encontros quinzenais (SOUZA, 2011). De acordo com o Guia Geral do curso, os objetivos do programa são:

Habilitar em magistério para a Educação Infantil (EI) os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente; elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes; valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor e contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 5 anos nas Instituições de Educação Infantil (IEI). (BRASIL, 2005, p.12)

O currículo do curso, de acordo com o Guia Geral, foi elaborado por um grupo de especialistas com base nas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e as concepções teóricas que norteiam a formação dos docentes da Educação Infantil. Para tanto, o currículo do PROINFANTIL tem em sua estrutura seis áreas temáticas:

Base Nacional do Ensino Médio: linguagens e códigos (língua portuguesa); identidade, sociedade e cultura (sociologia, filosofia, história e geografia); matemática e lógica (matemática); vida e natureza (biologia, física e química); Formação Pedagógica: fundamentos da educação (sociologia, filosofia da educação, antropologia e psicologia); organização do trabalho pedagógico e metodologia. A essas áreas, acrescentam-se: língua estrangeira (eleita pelo estado para compor o currículo pleno); eixos integradores (espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados, em torno das experiências dos professores cursistas, funcionando como elemento agregador de todas as áreas); eixos temáticos (grandes temas que permeiam as áreas temáticas referentes à formação pedagógica) e projeto de estudo (atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica sobre algum aspecto – social, histórico, cultural, ecológico, etc. – de sua realidade local). (BRASIL, 2005, p.23).

As disciplinas são distribuídas por quatro módulos (com duração de um semestre cada um) ao longo de dois anos, totalizando uma carga horária de 3.392 horas. Os quadros abaixo,

extraídos do Guia Geral, detalham como as disciplinas são divididas ao longo dos quatro módulos e volumes dos livros de estudo, sendo 34 livros com as disciplinas do Ensino Médio e 32 com as áreas da Formação Pedagógica. O primeiro quadro é referente à Base Nacional do Ensino Médio e, o segundo, à Formação Pedagógica.

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS				NÚCLEO INTEGRADOR		
	Linguagens e códigos	Identidade, sociedade e cultura	Matemática e lógica	Vida e natureza	Eixos integradores		Projetos de estudos
1º	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação, sociedade e cidadania		Construção da identidade profissional
2º	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A escola como instituição social		
3º	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho escolar		
4º	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente		
Integração escola-comunidade							

Quadro 1 - Matriz curricular – Volume I – Base Nacional do Ensino Médio

Fonte: (BRASIL, 2005, p.24).

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS		NÚCLEO INTEGRADOR IDENTIDADE PROFISSIONAL	
	Fundamentos da Educação	Organização do trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos Temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: <i>Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de EI</i>	O desenvolvimento Infantil
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: <i>Linguagem e desenvolvimento humano</i>	Ciência e cultura no mundo contemporâneo
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	O professor: ser humano e profissional
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	Ética

Quadro 2 - Matriz Curricular – Volume II – Formação Pedagógica

Fonte: (BRASIL, 2005, p.24)

Vale ressaltar alguns dos fundamentos da proposta pedagógica do curso que coloca a educação como um processo ininterrupto que acontece tanto dentro do espaço escolar quanto fora dele, relacionando os conhecimentos estruturados de maneira formal e também os saberes construídos na prática. A proposta do curso também enfatiza a concepção de instituição de Educação Infantil, entendendo-a como um ambiente de cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos e que é fundamental para a inserção da criança na cultura, considerando-a um “cidadão de direitos e um sujeito sócio-histórico-cultural que em função das interações entre aspectos biológicos e culturais apresenta especificidades no seu desenvolvimento.” (BRASIL, 2005, p.29)

Em primeiro lugar é fundamental destacar a concepção de criança que o PROINFANTIL traz em seu documento norteador, o Guia Geral (2005), então a criança é considerada como: “Um cidadão de direitos e um sujeito sócio-histórico-cultural que em função das interações entre aspectos biológicos e culturais apresenta especificidades no seu desenvolvimento.” (BRASIL, 2005, p. 29). Neste contexto o currículo do PROINFANTIL prioriza os seguintes aspectos com relação à concepção de infância:

Respeita e valoriza os direitos e as necessidades das crianças em relação à educação e aos cuidados próprios desta faixa etária; reconhece o brincar como a principal atividade da criança e as suas múltiplas linguagens (musical, gestual, plástica, oral, escrita, etc) como suas formas privilegiadas de interagir no mundo; procura subsidiar o professor no sentido de aprimorar sua prática cotidiana visando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade como um direito de todas as crianças; enfatiza a ideia de que não existe infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança no interior de culturas diversas. (BRASIL, 2005, p.29).

Com relação à prática pedagógica, a proposta pedagógica do curso defende que esta tem um caráter social, histórico e cultural que ultrapassa a prática do professor e das atividades cotidianas de sala de aula, sendo desta maneira, o ponto inicial da teoria, mas também onde se reformula a partir dela.

Assim, a proposta pedagógica e curricular do PROINFANTIL, de acordo com o Guia Geral (2005):

Propõe uma formação concreta, contínua e relacionada à prática do Professor Cursista, abrindo espaço para que este tenha oportunidade de participar ativamente no processo de organização da atividade pedagógica e de aprender os conteúdos do Ensino Médio, percebendo-os também com olhos de quem terá que planejar e efetivar seu trabalho didático pedagógico de ensino; inclui mecanismos de intervenção na prática cotidiana do Professor Cursista, como parte integrante do curso, contribuindo para que o processo de titulação tenha impacto efetivo sobre a instituição de educação infantil; trabalha com uma concepção ampliada de prática que se reporta à prática pedagógica e não à prática docente ou supervisionada; estimula a dimensão instituinte da prática, orientando o Professor Cursista a ler os textos e fazer as atividades de estudo a partir da reflexão sobre a prática na instituição e dentro dela, desenvolvendo essa prática à luz dos conhecimentos construídos no decorrer dos seus estudos. (BRASIL, 2005, p.31).

A metodologia de avaliação dos Professores Cursistas durante o curso é pautada em uma concepção que entende esta como processual, formativa, abrangente e integral, sendo parte essencial do processo de ensino e aprendizagem do docente e da criança. Segundo o Guia Geral (2005) do programa os princípios da avaliação são:

O olhar observador; o incentivo à escrita; a formação do leitor; a promoção dos professores cursistas e de suas aprendizagens; o desenvolvimento da autonomia do professor cursista; a auto avaliação; o compromisso com o social e o caráter formativo da avaliação. (BRASIL, 2005, p. 51).

Assim, avaliação dos cursistas é realizada através dos cadernos de aprendizagem; observação da prática pedagógica; elaboração do portfólio composto por planejamento diário, memorial e registro de atividades; o projeto de estudo e as provas bimestrais. Com exceção da prova, todos os outros instrumentos avaliativos são acompanhados pelos tutores. A média para aprovação é 6,0 em cada um dos instrumentos e os cursistas têm direito a recuperação, caso seja necessária.

Aqui cabe explicitar o papel do tutor durante o processo de desenvolvimento do PROINFANTIL. O tutor é o principal profissional que realiza o acompanhamento pedagógico dos professores cursistas, com formação pedagógica de nível superior e experiência no magistério da Educação Infantil, desta maneira suas funções são:

Apoiar o professor cursista nos conteúdos relativos à sua formação nas áreas temáticas do Ensino Médio (volume I dos livros de estudo); introduzir, debater e aprofundar as temáticas específicas da Educação Infantil (volume II dos livros de estudo); observar e contribuir com a prática pedagógica dos professores cursistas fazendo-se presente no cotidiano das turmas; desenvolver, juntamente com sua Agência Formadora (AGF), todo o processo de avaliação, com exceção das provas. (BRASIL, 2005, p.47).

Nos cadernos de aprendizagem é relacionado um conjunto de atividades em forma de questões referentes aos assuntos e temas estudados nos livros de estudo das disciplinas específicas do Ensino Médio e da Formação Pedagógica. O caderno de aprendizagem é dividido em três partes:

1ª) Atividades de cada área temática do Ensino Médio: são constituídas por quatro questões de cada área disciplinar, que devem ser respondidas pelo professor cursista (pontuado por área, notas de 0 a 8);

2ª) Atividades de cada área pedagógica: são constituídas por quatro questões de cada área pedagógica, selecionadas pelo professor cursista (pontuado por área, com notas de 0 a 8)

3ª) Registros reflexivos: são registros feitos pelo professor cursista acerca dos conteúdos de cada área temática que vem conseguindo acompanhar e daquelas em que tem encontrado mais dificuldades. Essa parte é auto avaliada pelo professor cursista (pontuado por área, com notas de 0 a 2) (BRASIL, 2005, p.52).

Os cadernos de aprendizagem devem ser entregues a cada encontro quinzenal para que o tutor possa avaliá-los e devolvê-los aos professores cursistas.

Outro instrumento de avaliação do professor cursista é o portfólio. A construção deste faz a articulação entre a teoria e os conhecimentos desenvolvidos nos livros de estudo do programa e a prática pedagógica dos professores cursistas, através do registro escrito, trazendo a abrangência do processo de avaliação na formação do professor da Educação Infantil. Para a composição deste instrumento, ao longo dos dois anos de curso, os cursistas escrevem mensalmente três registros: memorial, planejamento e registro de atividade.

No memorial é indicado ao professor cursista que ele desenvolva reflexões mais aprofundadas sobre os conhecimentos teóricos conquistados durante o curso e os conhecimentos de sua prática pedagógica, dando foco a sua própria trajetória de estudante e ao mesmo tempo profissional. Segundo Guedes (2007) – autora que escreve sobre a importância do memorial em um dos documentos do programa – este instrumento traz a possibilidade de:

Neste sentido, ao levarmos em conta o necessário engajamento do sujeito que aprende com os conhecimentos propriamente ditos, a escrita dos memoriais ou ‘narrativas de formação’, como têm sido nomeadas experiências como a de escrita de memoriais, podem contribuir muito positivamente para a estruturação de novos conhecimentos, pois têm como foco a valorização da fala dos indivíduos, de suas experiências, ideias, sentimentos e dúvidas. (GUEDES, 2007, p. 93)

Para explicitar os critérios de avaliação do memorial que compõe o portfólio segue abaixo um quadro que demonstra as orientações para o tutor com relação a pontuação de cada critério:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO MEMORIAL	PONTUAÇÃO
1.Capacidade de reflexão sobre a própria prática	2,5
2.Capacidade de junção entre aquilo que estuda com a prática que exerce	2,5
3.Aprofundamento dos assuntos tratados no texto do memorial	2,0
4.Organização das ideias de forma clara e coerente	1,5
5.Uso correto da língua escrita	1,5
Soma do total de pontos	10,0

Quadro 3 – Critérios de avaliação do memorial

Fonte: (BRASIL, 2005, p. 57).

O planejamento, o segundo elemento que faz parte da composição do portfólio, é apresentado no Guia Geral (2005) do programa devendo conter os objetivos, a metodologia, a escolha das atividades e dos materiais, além da maneira como o professor cursista organiza o espaço, tempo e as crianças. O planejamento também possibilita que o tutor observe se o professor cursista consegue construir a coerência entre previsto e a prática pedagógica desenvolvida com as crianças. É importante destacar que este planejamento se refere ao da prática pedagógica desenvolvida pelo professor cursista que é observada pelo tutor mensalmente.

De acordo com Pinho (2007), em um dos textos de orientação do programa:

De outro modo, planejar detalhadamente uma atividade é uma situação privilegiada para o (a) professor (a) refletir e aprender sobre o processo de ensino e aprendizagem. É nesse exercício de prever ações dos adultos e das crianças e clarificar suas intenções e objetivos, para depois vivenciá-las, que terá a chance de se aproximar, cada vez mais, do modo como as crianças aprendem e qual o seu papel como parceiro mais experiente. (PINHO, 2007, p.17).

O último elemento que compõe o portfólio, o registro de atividades, é desenvolvido de maneira a favorecer ao professor cursista a reflexão sobre sua prática, partindo de uma atividade que ele tenha realizado com as crianças. Nos documentos do PROINFANTIL fica claro que a concepção de professor reflexivo é essencial no processo de formação, pois:

O processo reflexivo implica aceitar revisões sobre aquilo que acredita que sabe, sobre aquilo que valoriza. Aceitar se coloca nesse lugar não é fácil, mas pode ser prazeroso e significativo na medida em que o resultado de sua reflexão pode gerar um novo saber que facilita o seu dia-a-dia, que o/a ajuda a ter uma prática mais consciente e crítica, de forma que esteja sempre aprimorando o seu fazer. (BRASIL, 2005, p.63).

O Guia Geral (BRASIL, 2005) define os critérios e pontuação para avaliação dos registros de atividades dos professores cursistas pelo tutor:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO REGISTRO DE ATIVIDADES	PONTUAÇÃO
1.Planejamento da atividade	2,0
2.Relato da atividade	3,0
3.Avaliação da atividade	5,0
Soma do total de pontos	10,0

Quadro 4 – Critérios de avaliação do registro de atividades

Fonte: (BRASIL, 2005, p.59).

Os elementos que fazem parte do portfólio são voltados fundamentalmente às disciplinas da formação pedagógica e devem ser entregues pelos professores cursistas mensalmente aos tutores. Ao construir o portfólio, o professor cursista tem a possibilidade de realizar o registro de sua caminhada e seu aprendizado durante o curso.

Outro ponto importante a ser destacado é a avaliação da prática pedagógica dos professores cursistas. De acordo com o documento do programa a prática pedagógica não é avaliada sob a forma de se obter uma pontuação, entretanto, ao observá-la o tutor deverá levá-la em consideração para a avaliação do portfólio. Desta maneira, durante a visita mensal à instituição de Educação Infantil “o tutor avalia a prática pedagógica do professor cursista com base no roteiro de observação e nos registros do portfólio, bem como os avanços na prática pedagógica do professor cursista.” (BRASIL, 2005, p. 60). O documento também ressalta que esse acompanhamento da prática pedagógica realizada pelo tutor ao professor cursista tem o objetivo de conhecê-la e ter subsídios para orientá-lo.

As provas bimestrais são obrigatórias sobre os conteúdos das disciplinas do Ensino Médio e da Formação Pedagógica, sendo elaboradas pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL e aplicadas de acordo com um calendário único e nacional. São aplicadas pelos tutores ou professores formadores e corrigidas pela AGF, com pontuação de 0 a 10 para cada disciplina. São duas provas bimestrais a cada módulo e o professor cursista tem direito a prova de recuperação, caso não atinja a média de 6,0 pontos em cada disciplina.

O projeto de estudos faz parte da área diversificada do currículo do Ensino Médio. Para construir o projeto de estudos o professor cursista define uma temática específica junto com o tutor e de acordo com o eixo temático que é elaborado pela AGF. A partir do tema escolhido pelo professor cursista ele deve escrever o projeto, seguindo alguns critérios, definidos no documento do programa:

Proposta do projeto (desenvolvida no decorrer dos dois primeiros módulos e entregue no final do módulo II; relatório parcial (desenvolvido durante o Módulo III e o relatório entregue para avaliação ao término do Módulo) e relatório final (desenvolvido durante o Módulo IV), será entregue no sétimo Encontro Quinzenal do Módulo IV, acompanhado pela auto avaliação do professor cursista. A auto avaliação é uma análise feita pelo cursista sobre as atividades desenvolvidas no projeto de estudo. (BRASIL, 2005, p. 65).

O objetivo da construção do projeto de estudos é que o professor cursista tenha a possibilidade de desenvolver sua capacidade investigativa e sua habilidade de reflexão e

registro em relação às ações pedagógicas do tema escolhido para estudo. A avaliação do projeto de estudos é realizada pela AGF com o apoio do tutor que deverá orientar o professor cursista durante o processo de construção do projeto.

Seguem abaixo três quadros que apresentam os critérios de avaliação de cada etapa do projeto a ser entregue a AGF pelo professor cursista ao longo do curso:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DO PROJETO	PONTUAÇÃO
1. Identificação	0,5
2. Problema (neste item o professor cursista deve explicitar qual o problema que pretende investigar. O problema é a definição daquilo que ele não sabe e tem a curiosidade de saber)	2,0
3. Justificativa (o PC deve justificar por que o objeto de estudo se constitui em um problema para ele para a instituição de educação infantil e para a comunidade)	2,0
4. Objetivos (neste item são explicitadas as intenções pedagógicas do PC ao estudar o tema: quais as habilidades e competências que pretende desenvolver estudando o assunto escolhido e que contribuições estará dando a comunidade e a instituição de educação infantil)	2,0
5. Fontes de pesquisa (neste item o PC deverá informar quais as fontes que serão utilizadas para o estudo: será uma pesquisa bibliográfica? Serão utilizados jornais e outros documentos? Serão feitas entrevistas? Observações?)	2,0
6. Cronograma (Os professores cursistas devem definir um cronograma do que pretendem desenvolver em cada etapa do projeto. Junto com o cronograma é necessário que o PC estabeleça quais as atividades que serão realizadas em cada etapa do projeto)	1,5
Total	10,0

Quadro 5 – Critérios de avaliação da proposta do projeto

Fonte: (BRASIL, 2005, p. 66).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RELATÓRIO PARCIAL	PONTUAÇÃO
1.Capa de identificação	0,5
2.Descrição e análise das atividades realizadas	3,0
3.Avanços e dificuldades no desenvolvidos do estudo	3,5
4.Próximos passos (incluindo as atividades que ainda serão desenvolvidas e as eventuais mudanças nas atividades, nas fontes de consulta e no cronograma)	3,0
Total	10,0

Quadro 6 – Critérios de avaliação do relatório parcial.

Fonte: (BRASIL, 2005, p.67).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL	PONTUAÇÃO
1.Capa de identificação	0,5
2.Introdução do assunto fazendo referência ao problema com a justificativa, bem como a indicação das fontes utilizadas	2,0
3.Objetivos	1,5
4.Descrição e análise das atividades realizadas	2,0
5.Conclusões: resultado das investigações acerca do problema inicial	2,0
6.Auto avaliação	2,0
Total	10,0

Quadro 7 – Critérios de avaliação do relatório final

Fonte: (BRASIL, 2005, p. 67).

A partir da exposição acima observar os pontos essenciais da proposta de formação do PROINFANTIL, bem como sua complexidade e os diferentes profissionais envolvidos dentre as diversas esferas de atuação que precisam se articular para que o programa aconteça. Percebemos também que a principal base da metodologia do programa é o registro escrito dos conhecimentos e das práticas pedagógicas através de diferentes maneiras.

De acordo com o Guia Geral (BRASIL, 2005) do programa, seu currículo prioriza o registro escrito, pois a partir dele:

Valoriza as experiências culturais e os conhecimentos prévios adquiridos pelo professor cursista em sua prática pedagógica cotidiana, tomando-os ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica; inclui a elaboração de um portfólio constituído pelo registro de atividades

(planejamento, relato e avaliação da atividade), pelo planejamento diário e por um memorial, por meio do qual o professor cursista registra e analisa sua própria trajetória, primeiramente na vida escolar (como cidadão/aluno que não completou a educação básica), depois na construção de sua identidade profissional (como professor não-titulado) e, finalmente, como participante do PROINFANTIL. Desse modo, procura-se enfatizar os elementos positivos que contribuem para o resgate da autoestima do professor cursista; estimula a participação do professor cursista na vida da comunidade e na luta por melhores condições de vida e pelo exercício da cidadania. (BRASIL, 2005, p.27).

Primeiramente destaco a especificidade da proposta do programa: “formação inicial em serviço”. De acordo com o Guia Geral (BRASIL, 2005) do PROINFANTIL, a proposta da formação inicial em serviço tem aspectos positivos na medida em que:

Torna possível a reflexão teórica sobre a prática do professor cursista, considerando as características, as necessidades, os limites e as facilidades apresentados pelas instituições em atua. Dessa forma, a própria instituição de educação infantil torna-se o lugar privilegiado de formação do professor, com efeitos significativos sobre sua prática pedagógica.” (BRASIL, 2005, p.15).

Entender a especificidade da formação em serviço é fundamental para que possamos compreender as peculiaridades do PROINFANTIL. Bodnar (2011) citando Kramer (2011, p. 197) coloca que:

Ao se referir à política de formação em serviço dos professores, reforça a necessidade de essa modalidade da formação conter, em suas propostas, garantias e condições para que a teoria e a prática fortaleçam os professores, para que a teoria não seja vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela. (KRAMER apud BODNAR, 2011, p.199).

A concepção de formação do PROINFANTIL traz a ideia de que, teoria e prática precisam caminhar juntas no decorrer dos estudos do professor cursista. Entendemos também que a proposta do programa coloca a instituição de educação infantil como lugar principal da formação e, conseqüentemente, estudando e articulando os conhecimentos construídos no curso, a prática pedagógica do professor cursista terá a possibilidade de modificá-la significativamente. Assim:

O Programa vale-se da formação em serviço e torna possível a reflexão teórica sobre a prática, considerando as características, as necessidades, os limites e as facilidades apresentados pelas instituições onde os cursistas atuam, entendendo a instituição escolar como um importante lócus de formação. (CORSINO; GUIMARÃES; SOUZA, 2012, p.13).

Esta ideia de que a formação oferecida ao professor promove “automaticamente” efeitos sobre sua prática é bem comum nos documentos oficiais. Indo mais além, verificamos

também que a promoção de formação para os professores é diretamente ligada à contribuição para a melhoria da qualidade na educação. E no PROINFANTIL entendemos que um dos objetivos do programa, como citado anteriormente, é “contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 5 anos nas instituições de educação infantil”. (BRASIL, 2005, p.13)

Entendo que a qualidade na Educação Infantil precisa ser problematizada no sentido de que esta não se constrói somente com a formação dos profissionais que nela atuam, mas com outras iniciativas que necessitam ser tomadas pelos diferentes sujeitos envolvidos na área, ou seja, os governantes, gestores, professores e demais profissionais.

Segundo Nunes, Corsino e Kramer (2011) é necessária a promoção de uma série de elementos fundamentais para que a educação infantil avance em prol da qualidade para as crianças de 0 a 5 anos. São eles:

Abertura de concursos específicos para professor de educação infantil; inclusão de carga horária específica para planejamento e formação em serviço; processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches; plano de cargos e salários compatível com a função docente; melhoria nas condições de creches, pré-escolas e escolas, aprimoramento da atuação das equipes de gestão e concepção de criança que assegure seu direito a brincar e aprender. (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p.98).

Como colocado pelas autoras são inúmeras as ações a serem executadas no sentido de assegurar às crianças de 0 a 5 anos o direito à educação infantil adequada de maneira que favoreça seu desenvolvimento integral. Assim, entendemos que o sentido de qualidade na educação infantil vai além da importância do aspecto da formação dos professores. A qualidade na educação depende essencialmente de promoção e monitoramento das políticas públicas por parte dos órgãos governamentais e também pelo comprometimento dos sujeitos envolvidos nela. Sem dúvida é um processo complexo, construído de maneira gradual e ininterrupta com conflitos e negociações constantes.

O PROINFANTIL, objeto desta pesquisa, faz parte de uma das iniciativas políticas para a promoção da Educação Infantil no contexto brasileiro, sendo assim, este programa precisa ser investigado de maneira a entender seu desenvolvimento e suas implicações no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a infância.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFISSIONAIS: DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

BRASIL, 2010

Neste capítulo faço a delimitação de meu campo de estudo, com o foco nas políticas públicas para a Educação Infantil e a formação de seus profissionais. Para facilitar a compreensão do contexto em que se dá o PROINFANTIL foi realizado um recorte das últimas três décadas, no que se refere à constituição da Educação Infantil brasileira e mais especificamente no município de Mesquita, situado na região da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Aspecto que atende às especificidades das discussões do curso de Mestrado em que estudo.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de inúmeros documentos de políticas para a Educação Infantil do Ministério da Educação, a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º9.394) de 1996, artigos de pesquisadores na área da Educação Importantes pertencentes às universidades publicados em livros, congressos de educação, entre outros.

Os estudos de Nunes e Corsino (2011) mostram que a Educação Infantil, no contexto brasileiro, teve suas primeiras atenções voltadas às questões relacionadas a partir de “iniciativas médico-higienistas do início do século XX, passando pela LBA e órgãos internacionais, como o UNICEF, chegando aos movimentos sociais e comunitários dos anos 1970-1980” (NUNES; CORSINO, 2011, p.336).

Desta maneira, a Educação Infantil na sociedade brasileira, de modo geral, tem múltiplos âmbitos de experiências, como as formas das instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos (públicas, privadas, comunitárias, filantrópicas), diferentes profissionais que lidam com essa faixa etária (professores, auxiliares, monitores), diversas

concepções de currículos e construção das práticas pedagógicas, neste elemento as questões do educar e cuidar se tornam latentes.

São muitos os aspectos relacionados constituição da Educação Infantil, portanto será realizado nas próximas páginas deste trabalho um apanhado das questões que se tornaram essenciais para a delimitação de meu campo de pesquisa.

2.1 Educação Infantil: fios de história

No Brasil a Educação Infantil se tornou alvo de discussões nas décadas de 70 e 80, cujo foco eram os direitos das crianças, como, por exemplo, lutas por legislação específica, ampliação do acesso às creches e pré-escolas e o direito da mãe trabalhadora ter um local específico para deixar seus filhos em segurança. (CAMPOS, 2006)

Em resposta a tais demandas o governo iniciou uma ampliação do serviço de educação infantil, tendo como foco o maior número de crianças atendidas e não necessariamente a qualidade do atendimento prestado. Entretanto, a baixa qualidade da educação infantil oferecida ganhou visibilidade conforme os primeiros estudos publicados. Dessa forma, aspectos como a estrutura dos espaços, recursos pedagógicos e a formação dos educadores começaram a fazer parte das discussões acerca da qualidade da educação nesta etapa de ensino. (CAMPOS, 2006)

Kramer (2005) destaca que as políticas públicas voltadas para Educação Infantil são muito recentes. A autora cita que somente em 1974 foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) no Ministério da Educação e Cultura e que a criação deste órgão serviu como ponto de partida para discussões de políticas públicas específicas para este segmento.

Neste contexto, Micarello (2011) também aponta o início da discussão sobre a especificidade da formação do profissional da educação infantil na década de 1970 quando ressalta a iniciativa do Conselho Federal de Educação em sua indicação n.º 45, através do parecer n.º 1.600 no ano de 1975, em que foi apontada a criação e promoção do curso adicional, os quais deveriam habilitar, para o trabalho na pré-escola, os professores que cursavam o ensino médio na modalidade normal.

O adicional era oferecido após a conclusão do curso normal, tornando-se uma opção dos professores cursarem ou não. Esses cursos existiram até a década de 1990, o que de certa forma evidencia a secundarização da formação específica para os profissionais que atuam na educação infantil.

Passando para a década de 1980, Lanter (2010) destaca que os fundamentos da formação dos docentes eram pensados com base em reconhecer e valorizar seu papel de profissionais do ensino. Nessa mesma década também começa a ser reconhecida a importância da formação com o objetivo de através desta ser possível realizar mudanças significativas diretamente na escola. Ou seja, se acreditava que formando “bons” professores, se construiria “boas” escolas.

Em 1983, o Ministério da Educação (MEC) iniciou a organização de encontros de âmbito nacional e regional com objetivo de promover o “Projeto de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação”. Tais encontros buscavam construir a ideia do docente como profissional que precisava desenvolver uma consciência política com a relação à sociedade e à sua profissão. (LANTER, 2010).

A Constituição Brasileira promulgada em 1988 reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, sendo um direito das crianças e de suas famílias, fato que gerou demandas no que se refere à promoção de formação de professores e da organização das instituições que atenderiam a esta faixa etária.

Assim, na década de 1990 identificamos o crescimento em relação às iniciativas governamentais na elaboração de políticas públicas de formação docente para educação infantil bem como de estudos nas universidades e movimentos de creches comunitárias. Começamos a conquistar um olhar diferenciado para a educação infantil no que diz respeito aos seus objetivos e formação dos profissionais.

Em 1994 o MEC publicou o documento: “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, este trazia a discussão sobre o docente da educação infantil com relação à organização dos currículos dos cursos de formação, salários e estrutura de trabalho nas creches e pré-escolas. (LANTER, 2010). No mesmo ano foi publicado também a “Política nacional de educação infantil” que tratava praticamente das mesmas questões do documento anteriormente citado.

Em 1996 há uma mudança significativa com relação à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, pois com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 / 1996 fica definido que a Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos governos, na área da educação e não mais da assistência social e ainda:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (BRASIL, 1996)

É necessário destacar ainda, nessa mesma lei, o estabelecimento de uma formação mínima para os educadores que atuam na educação infantil:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Cabe aqui apontar a questão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) ser de responsabilidade dos sistemas de ensino, conforme os estudos de Nunes e Corsino (2011) em que é destacado o reconhecimento da importância desta etapa de ensino ser um processo que se constitui até o presente momento, pois foi fruto de inúmeras decisões político-sociais e administrativas:

.Que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada e com a criação de organizações sociais, de órgãos da administração governamental, de programas de atenção à criança e da própria legislação, e outra técnico-científica, constituída pelos estudos dos campos da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, da cultura, da filosofia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada e a infância como momento fundamental no processo de formação humana, entendendo a educação e o cuidado como indissociáveis, já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida. (NUNES; CORSINO, 2011, p.332)

Diferentes sujeitos fazem parte da construção da Educação Infantil no Brasil, por meio de múltiplos contextos nos quais são desenvolvidas as políticas para esta etapa do ensino. Assim, continuamos a analisar quais foram algumas das iniciativas tomadas em referência à promoção da Educação Infantil.

Já no final dos anos 1990, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998) foram publicados. Este documento reuniu orientações e referências pedagógicas para o trabalho na Educação Infantil, e como o próprio título sugere, não é de caráter obrigatório o seu uso, sendo somente um referencial para a construção da prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

Em 1999 o MEC divulga, em caráter mandatário as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (resolução nº 1) que definiram inúmeras diretrizes a serem cumpridas

pelas instituições de educação infantil no que se refere à construção de seus currículos, avaliação e prática pedagógica.

É importante considerar também a significativa contribuição dos movimentos dos professores de educação infantil, dentre os quais destaco a ação do MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil).

O MIEIB foi criado em 1999, formado por participantes de diversos fóruns estaduais do país, mobilizados pela luta da garantia da qualidade na Educação Infantil, da formação dos profissionais que nela atuam e formulação de políticas públicas específicas para esse segmento do ensino. O MIEIB não é institucionalizado, ou seja, é um movimento social aberto às discussões e a participação de todos que se interessam pelas questões pertinentes à Educação Infantil. Os principais objetivos do MIEIB estão centrados em promover articulações e discussões que visem alcançar os setores governamentais responsáveis pela manutenção da Educação Infantil e pretende também divulgar a concepção de que toda a sociedade é responsável pela garantia dos direitos das crianças de 0 a 5 anos. (FRANGELLA, 2006)

Movimentos como o MIEIB conquistaram força de representação e continuam a contribuir para a elaboração, circulação de ideias para o entendimento da importância da Educação Infantil bem como da formação de seus profissionais e, segundo Nunes (2005):

Esses Fóruns têm se constituído como espaços suprapartidários, articulados por instituições, órgãos e entidades comprometidos com a luta pela garantia de acesso das crianças de 0 a 6 anos a um atendimento de qualidade e pelo fortalecimento desse campo de conhecimentos e de atuação profissional. A proposta de organização do Movimento Interfóruns Estaduais de Educação Infantil do Brasil vem responder a essa demanda, compartilhando princípios e critérios de qualidade norteadores de ação e propondo uma pauta de atuação que possibilite potencializar as iniciativas dos parceiros envolvidos. (NUNES, 2005, p.22).

Nos anos 2000 o MEC continuou a publicar diversos documentos que tratam das questões pertinentes à Educação Infantil e à formação de seus profissionais.

Destaco primeiramente o Plano Nacional de Educação (lei n.º 10.172/01) que estabeleceu objetivos a serem atingidos com relação à educação das crianças de 0 a 5 anos, como, por exemplo, o atendimento em creches (0 a 3 anos) de 50% das crianças até 2011. (NUNES; CORSINO, 2011, p.335).

Em 2002 foi publicado o documento: “Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas”. Este se propõe a dar subsídios e proporcionar momentos de discussão

e reflexão às secretarias municipais de educação no que diz respeito à concretização da integração da educação infantil aos seus sistemas de ensino. Foi elaborado com base nas experiências de cinco municípios brasileiros (Itajaí/SC, Corumbá/MS, Manaus/AM, Martinho Campos/MG e Maracanaú/CE). São relatadas as experiências dos respectivos municípios no processo de integração da Educação Infantil.

A publicação da “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos” em 2006 apresenta diretrizes, objetivos e estratégias pedagógicas para a área da Educação Infantil. Reúne um histórico sobre as políticas públicas voltadas para este segmento de ensino no Brasil, enfatizando as publicações realizadas pelo MEC conjuntamente com estados e municípios. O objetivo da publicação deste material foi contribuir para a construção de políticas públicas para educação infantil de uma maneira democrática atendendo às especificidades desta área do ensino.

Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil” de 2006 apresentam um conjunto de referências que auxiliam na construção e manutenção da qualidade de atendimento nas creches e pré-escolas e também requisitos básicos fundamentais para o bom funcionamento de uma instituição de Educação Infantil.

Neste mesmo ano os “Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil” traçam uma série de orientações no que se refere especificamente à organização dos espaços físicos das instituições de educação infantil, destacando diferentes maneiras de organizá-los de modo a atender às especificidades da educação das crianças e de acordo com sua realidade social, sempre proporcionando momentos prazerosos de aprendizagem e convívio entre as crianças.

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009) aponta critérios para que a qualidade do atendimento nas creches seja priorizada no que diz respeito à organização, funcionamento, práticas docentes, políticas e financiamento destas instituições.

Com os “Indicadores da qualidade na educação infantil”, também do mesmo ano, é definida uma série de indicadores que tem o objetivo de auxiliar as instituições de educação infantil a perceberem e registrarem seus níveis de qualidade no atendimento e respeito aos direitos das crianças pequenas.

Ainda no ano de 2009 são publicadas as “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” para a oferta de educação infantil, visando orientar as secretarias

municipais de educação no que tange a maneira de se organizar o convênio entre estas instituições e as prefeituras.

O segundo documento que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil é publicado no final do referido ano. Assim, em 17 de dezembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem incluídas, obrigatoriamente, nas propostas pedagógicas das creches e pré-escolas.

Cabe destacar:

Art 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009)

Sendo assim, temos diversos documentos de elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil abrangendo diferentes aspectos como, infraestrutura, formação docente e proposta curricular. A elaboração de tais políticas, obviamente, é um avanço, entretanto é preciso estar atento ao seguinte aspecto, que de acordo com Nunes (2005) se torna relevante:

O Brasil, assistiu nos últimos anos a uma multiplicação de programas nos diferentes ministérios, que foram implantados de forma fragmentada - a educação infantil tem sido a testemunha privilegiada desses acontecimentos -, sem sistema de informação consistente e articulado e sem processo de avaliação do impacto das ações, serviços e programas na melhoria de vida da população. A duplicação e a fragmentação das ações são observadas tanto entre os ministérios quanto dentro deles, entre os vários programas e ações (NUNES, 2005, p.25).

É importante ressaltar ainda que, de acordo com a autora, a regulamentação da Educação Infantil é feita através de documentos oficiais dos governos, portanto, é imprescindível os estudos com relação às realidades locais e diferentes formas da constituição da educação das crianças de 0 a 5 anos nos municípios, aspecto este que afirma esta pesquisa como relevante, ao tratar da formação dos docentes, que fazem parte do PROINFANTIL, no município de Mesquita – RJ.

Nos documentos revisados citados anteriormente, aparece a questão da “construção coletiva das políticas públicas de educação”. Há também a preocupação com a qualidade na Educação Infantil com ênfase na formação dos professores deste segmento e é enfatizada a necessidade da construção de um currículo para Educação Infantil de base comum nacional mediante a grande diversidade cultural brasileira.

Um ponto que se destaca é que, em sua maioria, os textos curriculares das políticas públicas de formação docente para a Educação Infantil afirmam que ao oferecer formação para os profissionais a qualidade da educação será garantida, o que revela, em diálogo com Ball e Bowe: “O foco no professor, muitas vezes, tem sido importante na produção de políticas curriculares não apenas visando a controlá-los com efetividade, como também induzi-los a aceitar essas políticas.” (BALL; BOWE apud DIAS, 2009, p.67).

Não somente a formação docente é uma garantia de qualidade na educação, mas também é preciso atentar para quais são as bases das propostas dessas políticas de formação, que tipo de estrutura, espaços, recursos e apoio as instituições públicas de Educação Infantil estão oferecendo e como vêm sendo desenvolvido os planos de carreira e valorização do magistério.

Segundo Kramer (2005) existe no país iniciativas isoladas de formação de professores para educação infantil, por isso afirma que é importante que essas formações sejam realizadas de maneira reconhecida oficialmente, como política pública. E, ainda, afirma que as Secretarias de Educação precisam assumir esta função e investirem em formação de qualidade para esses profissionais.

Ainda de acordo com Silva (2002):

Diferentes pesquisas têm se dedicado a essa temática, produzindo experiências e conhecimentos sobre o assunto. Há um movimento crescente e sistemático que busca configurar uma nova forma de compreender a educação, e tem como questão estratégica a profissionalização de professores. Essas reflexões sobre o fazer docente passam pelo entendimento que se tem de educação, da função da escola e, conseqüentemente, da relação estabelecida entre conhecimento escolar e vida sócio-cultural.” (SILVA, 2002, p.35)

Dentre os diferentes programas elaborados pelo governo como indução de políticas públicas de formação docente para a Educação Infantil, destaco no abaixo o PROINFANTIL, curso elaborado pelo Ministério da Educação, como objeto de análise e pesquisa.

Nesta pesquisa foi realizada a investigação do PROINFANTIL como um dos programas curriculares para formação de professores da educação infantil que está se desenvolvendo no município de Mesquita. Uma ação que, dentre outros objetivos, visa contribuir para a diminuição de profissionais *leigos* que atuam nas creches e pré-escolas. E desta forma, contribuir para modificação da educação infantil brasileira “marcada por uma história assistencialista [...] estruturada a partir do trabalho de mulheres, do apelo maternal, dedicavam-se à tarefa de cuidar de crianças.” (FRANGELLA, 2006, p. 105)

O PROINFANTIL é um programa de formação docente recente, criado em 2005 e trabalhos de pesquisa sobre esta ainda são poucos. Uma pesquisa, finalizada em julho de 2011, que merece destaque, é a dissertação de mestrado de Marina P. de Castro Souza, aluna do mestrado em educação da UFRJ e Assessora Técnica do PROINFANTIL no Rio de Janeiro. O foco de sua pesquisa foi compreender como o processo de formação dos professores cursistas do município do Rio de Janeiro influencia na construção de sua identidade profissional.

As contribuições desse estudo serão significativas para este trabalho onde analisei as relações que são tecidas no processo de construção curricular das creches e pré-escolas que possuem professoras cursistas do PROINFANTIL em Mesquita. Para entender essa trajetória priorizarei em minha pesquisa o portfólio construído pelas professoras cursistas ao longo do curso, entendendo esse instrumento não somente como forma de se construir a formação destas professoras, mas também como produção dos currículos das instituições de Educação Infantil do referido município.

Por isso, faz-se necessário um estudo para que esses questionamentos sejam suscitados e analisados, pois sabemos que as pesquisas em relação a currículo e formação de professores da Educação Infantil ainda são poucas, principalmente, no que diz respeito às experiências dos sistemas educativos da Baixada Fluminense - RJ.

Na pesquisa publicada em 2001, intitulada “Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação”, realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ) e coordenada pela professora Sonia Kramer encontramos experiências significativas com relação ao trabalho nas instituições de Educação Infantil. Esta pesquisa foi realizada por diferentes pesquisadores e estudantes do “Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas”, ministrado na PUC-RJ, que foi o primeiro a focar os estudos na Educação Infantil e na formação de seus profissionais, totalizando, no momento, 19 anos de existência. No conjunto de tais experiências da pesquisa de 2001 encontramos registrados dados e análise da organização da Educação Infantil dos 91 municípios do Rio de Janeiro, no que se refere à formulação e prática da proposta curricular de formação para os profissionais nas secretarias municipais e estadual de educação.

Destaco um importante trabalho realizado a partir da pesquisa citada acima que é a tese de doutorado de Maria Fernanda Rezende Nunes (2005), que faz parte da equipe de pesquisadores e quadro docente do referido curso de especialização da PUC-RJ. No estudo,

encontramos um panorama do atendimento municipal da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa realizada permite entender que:

Este estudo discute o universo que compõe a Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, considerando o reflexo das transformações sociais na formulação das políticas de atendimento voltadas para as crianças pequenas em diferentes contextos. Reconhece e discute o processo de institucionalização da infância no Brasil e em países membros da OCDE, abordando os conceitos de equidade, igualdade e os direitos das crianças de 0 a 6 anos. Ao mesmo tempo, levanta os avanços legais e os desafios decorrentes de uma realidade de atendimento construída a reboque das necessidades da população. (NUNES, 2005, p.9)

A importância desta pesquisa se materializa na organização e análise dos dados em relação às práticas pedagógicas, formação docente, dentre outros elementos relacionados à Educação Infantil. A conclusão de Nunes (2005) com relação ao atendimento da Educação Infantil, de maneira geral, no estado do Rio de Janeiro quando afirma que esta etapa da educação básica ainda é realizada sem um apoio consistente do poder público e também “sem políticas de valorização, formação e planejamento” (NUNES, 2005, p. 196). Conhecendo e compreendendo os caminhos e dados da pesquisa, relaciono – os ao contexto local do município de Mesquita no que se refere à produção de políticas públicas para a Educação Infantil.

Revisando também as 89 monografias de conclusão do curso de pós-graduação mencionado, elaboradas entre os anos de 1994 a 2002, tendo em vista que ele é lócus de produção de conhecimento sobre a Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, percebi que nenhuma, nesse período destacado,¹ enfatizou o trabalho da Educação Infantil nos municípios da Baixada Fluminense, aspecto que me impulsiona a estudar e de alguma forma contribuir para a ampliação das análises das políticas curriculares para esta etapa da educação básica a partir do caso do município de Mesquita, com ênfase na formação de seus profissionais através do PROINFANTIL.

O estudo sobre Mesquita e, mais amplamente, sobre as periferias urbanas, permite-nos entender – a Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro – segundo Rocha (2011):

A definição, a redefinição e a recriação do modelo de Estado que dê conta da criação e da prática de políticas públicas e sociais que possam responder aos desafios e demandas evidenciados nos sintomas que os conflitos da cidade apresentam. O enfrentamento da questão urbana brasileira com acento especial sobre a cultura como expressão política

¹ Analisei uma produção de monografias reunidas em um cd-rom publicado pela PUC-RJ. Após este período, destaco que neste curso de pós-graduação de Educação Infantil já houve monografias com enfoque às experiências educativas da Baixada Fluminense como, por exemplo, o trabalho de Amanda dos Santos (2010): “Educação Infantil no contexto da política de Mesquita - RJ: Organização e formação dos profissionais da educação”.

interativa, multi e interdisciplinar capaz de reencontrar o caminho urbano, quando acesso e direito são pressupostos da construção de política, democráticas e cidadãs. (ROCHA, 2011, p.114).

É fundamental na presente pesquisa compreender os processos de negociações entre os sujeitos envolvidos no processo de construção e articulação das políticas públicas para educação infantil e a formação de seus profissionais nas periferias urbanas, porque estes revelam constantemente as diferentes produções culturais do currículo. E ainda, entendo ser fundamental compreender as experiências educativas da Baixada Fluminense com base em suas diferentes produções, e não pela ótica da falta ou carência.

Considerarei importante também fazer uma breve revisão dos estudos do INEP com relação ao estado do conhecimento do currículo da educação básica e da formação de professores de forma a compreender em que aspectos estes auxiliarão na realização de minha pesquisa.

Ao revisar a pesquisa “Estado do conhecimento sobre o currículo da Educação Básica entre os anos de 1996 e 2002” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007) podemos identificar as produções de pesquisa dos programas de pós-graduação com relação a este campo da educação. O estudo analisou 453 trabalhos, dentre os quais, 361 são dissertações de mestrado e 92 são teses de doutorado que têm como foco o currículo. Revisando este documento, percebemos que a maioria dos estudos sobre o currículo tem como temática principal a prática curricular, seguido da organização curricular e seleção de conteúdos. Quanto ao nível de ensino a Educação Infantil apresentou pouca expressividade nos estudos, correspondendo a 2,2% do total de trabalhos. Em contrapartida, o nível do ensino fundamental foi o mais pesquisado, totalizando um percentual de 60,4% das pesquisas realizadas.

A ampliação dos estudos referentes ao currículo da Educação Infantil se faz necessária tendo em vista possibilitar o crescimento da compreensão sobre a elaboração de políticas públicas voltadas a esta etapa da educação básica.

Além dos estudos sobre o currículo destacamos também as pesquisas voltadas para a formação de professores. O estado do conhecimento publicado pelo INEP em 2006, com referência aos anos de 1997 a 2002, sobre as pesquisas de mestrado e doutorado na área da formação docente nos revela como este tema vem sendo debatido nas universidades brasileiras.

Segundo a pesquisa, do total de dissertações e teses selecionadas (8.085), 12% têm como tema de estudo a formação dos profissionais da educação. Dentre estes a categoria

trabalho docente foi a mais pesquisada. Dentre as categorias analisadas por esse estudo destaco que “Políticas e propostas de formação de professores” foi considerada como emergente - aspecto que se aproxima desta pesquisa, já que a mesma tem como foco a análise de uma política pública de formação docente:

[...] Vivemos no Brasil um período intenso de redefinição de políticas educacionais, de reformas em todos os níveis de ensino, de reformulações curriculares dos cursos do ensino superior, de criação de novos espaços institucionais e virtuais de formação de professores, mudanças impulsionadas notadamente pela implantação da nova LDB/1996 e pelo processo de reforma universitária que se arrasta por quase uma década.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006, p. 30).

Este mesmo estudo destaca também que as pesquisas em relação à formação do professor de educação infantil são reduzidas, correspondendo a 4,5% da categoria de formação continuada.

É importante ressaltar também que os estudos desenvolvidos por professores e pesquisadores publicados anualmente pelas reuniões da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) formam um espaço de circulação de ideias sobre as questões da educação, além de acompanhar e redimensionar as pesquisas educacionais. Escolhi realizar, inicialmente, uma revisão dos trabalhos publicados nos últimos dois anos (2009, 2010 e 2011), disponíveis na página da internet da ANPED, dos Grupos de Trabalho de: Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), Formação de professores (GT08) e Currículo (GT12). Escolhi estes três grupos por entender que minha pesquisa se dá nessa interseção: Infância, currículo e formação de professores e também por saber que ao conhecer as problemáticas e relevâncias dos respectivos trabalhos, terei a possibilidade de encontrar os caminhos norteadores para meu estudo.

No Grupo de Trabalho de Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07) as pesquisas sobre as instituições de educação infantil em que crianças de 4 e 5 anos frequentam aparecem em muitos trabalhos. O currículo dessas instituições e o espaço que proporcionam para as crianças aprenderem e se desenvolverem são temas ressaltados em tais estudos. As concepções e sentidos da infância também são assuntos tratados em vários trabalhos e estes entendem, de uma maneira geral, que as crianças são sujeitos culturais. As políticas públicas para a infância e o currículo de formação de professores que atuam junto a esta faixa etária são temas que também aparecem nas pesquisas. Fato que destaca a importância da análise destes aspectos em uma área tão recentemente estudada no nosso país e que reafirma a relevância dos estudos sobre o PROINFANTIL como política pública também para a infância.

Dentre as publicações no Grupo de Trabalho de formação de professores (GT08) encontramos diferentes temas que podem contribuir para a presente pesquisa. Os estudos relacionados aos aspectos curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia aparecem em um grande número, o que demonstra ser a formação inicial um foco importante das pesquisas. As concepções de formação e perfil docente também aparecem consideravelmente nos trabalhos revisados. A reflexão e a pesquisa foram aspectos ressaltados que precisam estar presentes durante a trajetória de formação desses professores. Ressalto que a formação de professores para a educação infantil apareceu em um número muito pequeno dentre os trabalhos revisados deste GT. Este aspecto reflete o caráter recente dos estudos sobre a Educação Infantil, considerada como etapa da educação básica e que as pesquisas sobre a formação de seus profissionais ainda estão em processo de construção.

Com relação às publicações do Grupo de Trabalho de Currículo (GT 12) percebemos que as pesquisas que possuem como foco o currículo de formação de professores aparecem de uma maneira relevante. As propostas curriculares de escolas ou universidades também são em grande número entre os trabalhos publicados deste GT. As questões de construção de identidades projetadas em currículos de instituições educativas também são emergentes. Destaco que os aspectos particulares de construção de currículos são mais ressaltados nos trabalhos do que a análise de políticas públicas curriculares de uma maneira geral. Tal fato demonstra que, em meio ao grande número de elaboração de políticas públicas curriculares que são construídas, ainda temos poucas análises sobre as mesmas.

Desta maneira, o estudo sobre o PROINFANTIL torna-se fundamental para a ampliação do entendimento de seu processo de construção, que acontece sob novas formas de configuração.

2.2 A Baixada Fluminense, o município de Mesquita e a Educação Infantil

Considero de fundamental importância realizar na presente pesquisa uma análise geral sobre o contexto da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, focalizando principalmente a área da Educação.

Esta atualmente é formada por 16 municípios (Paracambi, Japeri, Seropédica, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, São de Meriti, Belford Roxo, Nilópolis, Duque de Caxias, Magé, Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Tanguá e Guapimirim) com população total de

5.200.524 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA, 2010).

A Baixada Fluminense apresenta diversos problemas em relação ao desenvolvimento social, econômico e político. Tal situação é resultante de um processo histórico. A região era uma importante produtora de laranja, porém essa produção sofreu uma crise na década de 1930, momento em que foi iniciada aceleradamente ocupação populacional, devido aos baixos preços de terrenos. Desde então, este crescimento populacional não foi acompanhado proporcionalmente pelo desenvolvimento de infraestrutura, gerando até os dias de hoje carências em relação aos aspectos como saúde, educação, transporte, habitação, dentre outros.

Como exemplo, cito a questão da educação. Na Baixada Fluminense há apenas 1.595 instituições de ensino com a atuação de 39.984 professores, quantitativo que não atende a grande quantidade da população residente nesta região. (Fonte: www.febf.uerj.br) insira

Considero essencial apontar alguns dados da pesquisa, recentemente publicada pelo Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) em parceria com as universidades Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) respectivamente, sob a coordenação das pesquisadoras Sonia Kramer, Maria Fernanda Rezende Nunes e Patrícia Corsino (2011).

A pesquisa foi concluída no final do ano de 2011 e tem como título: “Educação Infantil e a formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)”. O objetivo da pesquisa foi realizar um mapeamento sobre a constituição da Educação Infantil e a formação de seus profissionais no Estado do Rio de Janeiro, tendo como foco de análise os 92 municípios, entre os anos de 1999 a 2009. Os dados foram obtidos através de preenchimento de questionário elaborados pelo Grupo INFOC e preenchidos pelas Secretarias Municipais de Educação (59 municípios participaram deste preenchimento) e também da realização de entrevistas (foram 24 realizadas) com os responsáveis destas instâncias governamentais.

A pesquisa foi ampla com relação aos dados quantitativos e qualitativos e nos oferece um estudo aprofundado sobre as mudanças e/ou permanências no que se refere à educação das crianças de 0 a 5 anos. Por questões de foco no presente trabalho, dou destaque ao contexto da Baixada Fluminense (região metropolitana, exceto a cidade do Rio de Janeiro) analisado na pesquisa do Grupo INFOC.

Segundo os dados da pesquisa, o número de matrículas na Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro cresceu 13,8%, o que significa em números 57.248 novas matrículas na rede pública. (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p.18).

Cabe destacar que na região da Baixada Fluminense houve um crescimento de 15% das matrículas nas creches, ou seja 20.773 matrículas novas em 2009 e 25,1% das pré-escolas, ou seja 80.154 novas matrículas. (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p.22).

Apesar de ter havido um crescimento, estes números, segundo a pesquisa, ainda estão aquém do necessário para atender a população de 0 a 5 anos nos municípios da Baixada Fluminense. Desta forma, destaco o município de Mesquita que em no ano da pesquisa (2009), tinha um número de 10.951 crianças e apenas 7,4 % eram atendidas nas creches, ou seja, 812 matrículas. No município de Nova Iguaçu, do qual Mesquita se emancipou, contava com uma população de 54.428 crianças de 0 a 3 anos e atendia em 2009 somente 1.754 crianças, ou seja, 3,2%. (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p.33).

Com relação à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, em 2009 somente 23,7% dos municípios que participaram da pesquisa declararam haver prova específica para o professor de educação infantil no concurso público; no que se refere a formação em serviço as Secretarias Municipais de Educação são as principais responsáveis por desenvolver tais projetos, totalizando 74,6 % dos municípios que responderam aos questionário; com relação aos tipos de formação em serviço destaco que as ações pontuais são as mais promovidas pelos municípios, como, por exemplo, as palestras totalizam 71,2% e as oficinas 72,9%, a formação em nível médio representa 20,3% em 2009, o que expressa que o desenvolvimento do PROINFANTIL contribuiu para este percentual e, por último é possível verificar que a formação em nível superior ainda é expressa em pequenos números, somente 6,8% dentro do total de formações oferecidas pelos municípios no ano de 2009. (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011)

A partir desses dados percebemos o quanto é importante que haja um efetivo crescimento do número de instituições de Educação Infantil para que as crianças de 0 a 5 anos tenham seu direito à educação, previsto nas leis, realmente garantido pelos municípios com profissionais habilitados no magistério, currículos construídos de forma a favorecer o crescimento e aprendizagem global das crianças e espaços adequados com mobiliários e recursos disponíveis para a prática pedagógica na Educação Infantil.

Portanto, a pesquisa do grupo INFOC, nos auxilia no entendimento dessas questões e de como os municípios precisam elaborar iniciativas com o objetivo de gerarem políticas públicas para a expansão e aprimoramento das instituições de Educação Infantil.

Considerando que as pesquisas nas universidades são importantes para o entendimento das muitas questões e problemáticas na área da educação explicito também os estudos sobre as periferias urbanas desenvolvidos desde o ano de 2007 pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas da FEBF-UERJ (campus localizado no município de Duque de Caxias). Este programa, que atualmente, forma profissionais em nível de mestrado, tem como objetivo compreender e pesquisar as “periferias urbanas” não sob a ótica de carências que comumente se costuma analisa-las, todavia, pretende entender tal conceito privilegiando as diferenças culturais, sem deixar de considerar as desigualdades sociais e econômicas. A cultura e a comunicação, de acordo com os pressupostos do Programa, se tornam elementos indispensáveis para a compreensão dos processos da educação, pois são reveladores no que diz respeito à produção criativa dos sujeitos na sociedade. (SOBREIRA, 2011).

Buscando conceituar Periferias Urbanas, Cunningham (2010) quando afirma que o “urbano” é uma categoria emergente nos estudos das ciências humanas e sociais e que ainda estão em construção as teorias que o expliquem, explica:

O potencial de generalização social, cultural e tecnológica produtiva em escala planetária, e as redes concretas de intercâmbio e de interação que cada vez se ligam a espaços urbanos não contíguos dentro da unidade diferencial de uma economia global, abrem historicamente um novo conjunto de relações entre o universal e o particular, a concentração e a dispersão, que claramente exigem novas concepções de mediação. (CUNNINGHAM, 2010, p.2).

Este autor compreende que o espaço urbano não pode ser analisado como um território unificado, mas sim como heterogêneo, múltiplo e híbrido, como lugar de conflitos e negociações entre os diferentes sujeitos que estabelecem a todo o momento novas formas de relações.

Sendo assim, entendo que é preciso compreender a Baixada Fluminense como esse território onde encontramos diferentes pessoas e lugares em processo de interconexões globais e locais constantes. Neste estudo em que privilegio o currículo de formação de Professores do Proinfantil em Mesquita, tenho o objetivo de analisar e compreender as relações estabelecidas entre o contexto global de criação e elaboração deste programa de formação docente e o contexto local e específico do município de Mesquita, no qual as professoras cursistas e demais sujeitos envolvidos neste processo ressignificam tal política pública através de sua própria formação e também da criação de currículos das instituições de Educação Infantil nas quais atuam.

Analisando o contexto local dou destaque a cidade de Mesquita, que é uma cidade da Baixada Fluminense, emancipada desde 25 de setembro de 1999, do município de Nova Iguaçu. As primeiras eleições municipais ocorreram no ano 2000 e a instalação da cidade

aconteceu em janeiro de 2001. Segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (2010) a população de Mesquita está estimada em 168.403 habitantes, em sua maioria de classe média baixa, com uma área geográfica de 34,767 km.

A cidade de Mesquita é jovem com apenas doze anos de efetiva emancipação e traz em sua história heranças do município ao qual fazia parte. Diante de sua emancipação começa a escrever sua própria história, com seus avanços e desafios. E mediante a isso considero de grande relevância voltar a atenção para essa história, dando especial destaque para a questão da Educação Infantil.

Mesquita vem, aos poucos, crescendo nesta etapa da educação, pois realizou concurso específico para professor de educação infantil, inaugurou novas unidades e começou a construir sua proposta pedagógica. Em 2005 a rede municipal possuía apenas 16 unidades escolares. Atualmente possui 33, ou seja, em 6 anos dobrou seu número de instituições, aspecto que ressalta a importância de ampliação de estudos sobre como esse processo tem se dado.

As instituições de educação infantil atendem em torno de 569 crianças entre de 0 a 3 anos nas creches e 1.485 crianças de 4 e 5 anos nas pré-escolas, totalizando 2.054, número esse que sabemos precisa ser ampliado, já que o município tem uma população infantil em torno de 13.346. (Dados do Setor de Matrícula Escolar da SEMED-Mesquita, 2011)

Das 33 unidades escolares, destas, 18 unidades atendem à Educação Infantil. A organização das unidades municipais desta faixa etária é: cinco creches (0 a 3 anos), quatro pré-escolas (4 e 5 anos), um centro municipal de educação infantil (2 a 5 anos) e oito núcleos de educação infantil, ou seja, são turmas de 4 e 5 anos que funcionam dentro de unidades escolares de ensino fundamental. Há também cinco unidades que são creches comunitárias conveniadas ao município, que recebem apoio de uma verba mensal, de acordo com o número de alunos, para alimentação e manutenção da instituição.

Nas instituições municipais de educação infantil temos a seguinte organização no quadro de profissionais: diretor (cargo de indicação política), orientador educacional (concurado), professor coordenador pedagógico (concurado), professores regentes de turma (concurados) e auxiliares de creche (concurados e contratados).

Segundo Santos (2010):

O Professor tem uma carga horária de 24 horas semanal, porém cumpre na unidade 21 horas e 15 minutos, ficando assim 2 horas e 45 minutos para planejamento e as auxiliares de creche cumprem 30 horas efetivas nas unidades. Em cada turma das creches municipais temos 5 profissionais, sendo 2 professoras (1 turno da manhã, de 7:15 as 11:30; 1 no turno da tarde, de 13 as 17:15) e 3 auxiliares de creche (1 manhã, 1 intermediária e 1 tarde). (SANTOS, 2010, p. 18).

Para melhorias na qualidade da educação infantil no município ao assumir a Secretaria de Educação (SEMED), a então Secretária Maria Fátima de Souza Silva, no ano de 2005, forma a Equipe Técnica de Educação Infantil², composta atualmente por três funcionárias concursadas, todas com formação em Pedagogia. A função desta equipe é realizar ações pedagógicas de acompanhamento às unidades de educação infantil, bem como promover formação continuada para os profissionais do ensino destas instituições.

As iniciativas de formação de professores de Educação Infantil são realizadas a partir de diversas ações. As ações da SEMED podem ser resumidas em Fóruns, Jornadas Pedagógicas, Encontros, Centro de Estudos e Planejamento e visitas de acompanhamento às unidades escolares. Tais ações sempre contam a participação dos professores, auxiliares de creche, orientadores e diretores das unidades de Educação Infantil. São realizadas periodicamente e organizadas pela equipe da SEMED, que se preocupa em levar discussões atuais sobre as concepções de infância, organização do currículo³ e práticas pedagógicas que visem valorizar os saberes docentes assim como construir novos conhecimentos no coletivo. É importante lembrar que essas ações de formação, na maioria das vezes são realizadas não só pela Equipe Técnica de Educação Infantil, mas também com professores de universidades que pesquisam as questões da infância e instituições que trabalham com este segmento do ensino.

É relevante destacar também que Mesquita é um dos poucos municípios no Estado do Rio de Janeiro a realizar concurso específico para profissionais da Educação Infantil. Nos anos de 2006 e 2010 a prefeitura realizou concursos para professor de educação infantil e auxiliar de creche, para o primeiro cargo foi exigido como formação mínima o ensino médio na modalidade normal e para o segundo somente o ensino médio, formação geral.

Segundo Kramer (2005):

O fato de haver concurso específico para a educação infantil somente em poucos municípios indica concepções de gestão e de educação infantil em que não se percebe a especificidade dessa etapa da educação básica, da mesma forma que não valorizam seus profissionais. Não havendo um quadro específico de profissionais desse segmento, conceber e implementar políticas de formação torna-se ainda mais difícil, no sentido de realizar mudanças na prática das professoras, valorizando uma educação infantil dentro de novas concepções. (KRAMER, 2005, p. 23)

Neste contexto de elaboração de políticas públicas para atender as demandas por formação de professores da Educação Infantil, o município de Mesquita, no ano de 2009,

² importante ressaltar que eu faço parte desta equipe desde 2009.

³ O município de Mesquita ainda está em fase de elaboração de sua proposta curricular para Educação Infantil.

adere ao PROINFANTIL⁴, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil do Ministério da Educação, ligado a Secretaria de Educação a Distância em parceria com Estados e Municípios.

No caso específico de Mesquita, há 22 cursistas, sendo 5 concursados da rede municipal e 17 de creches comunitárias conveniadas ao município. São 3 tutoras – que são professoras da rede - acompanhando o grupo. Há a parceria com o Instituto de Educação Rangel Pestana de Nova Iguaçu – Agência Formadora – oferecendo o apoio dos professores formadores nas fases presenciais e intermediárias de estudo, além da parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro que realiza a formação dos tutores, professores formadores, articulador pedagógico e coordenador.

Todos os cursistas possuem o ensino médio completo, a maioria trabalha em creches e não frequenta a escola há um tempo. Percebemos, durante a leitura de textos e falas dos cursistas, o interesse em obterem conhecimentos na área pedagógica e articulá-los à sua prática cotidiana. Esta política pública nos impulsiona a uma reflexão sobre a formação docente.

Nessa confluência de interpretações e novos sentidos e discursos questiono: de que maneira um programa de formação docente pode induzir uma política pública?

Um programa elaborado, de forma emergencial e pontual, pelo governo traz em seus documentos as orientações e medidas que precisam ser desenvolvidas com o objetivo de construir as políticas. Por exemplo, no documento que traz as orientações gerais do PROINFANTIL (MEC) podemos encontrar seus objetivos gerais:

Habilitar em magistério para a Educação Infantil os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente; elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes; valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor; contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos nas instituições de educação infantil.” (BRASIL, 2005, p. 12)”

Os objetivos colocados acima só serão alcançados se os estados e municípios realizarem parcerias e aderirem ao programa, construindo suas políticas curriculares de formação docente, pois de acordo com o documento, aderir ao PROINFANTIL é uma opção dos estados. Tal parceria entre as esferas federal, estadual e municipal é realizada ou não mediante a assinatura de um acordo de participação, funcionando de maneira integrada. (BRASIL, 2005) E ainda, segundo Rua (2011): “Uma política pública envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas.” (RUA, 2011, p.1).

⁴ Em todo o Estado do Rio de Janeiro 20 municípios aderiram ao Programa.

A autora traz a ideia de que uma decisão em relação às políticas públicas é representada apenas por um conjunto de intenções para que um problema tenha solução, por exemplo, o PROINFANTIL foi criado como um programa emergencial a fim de resolver a questão de ainda se ter pessoas não habilitadas minimamente para exercer o magistério na educação infantil. Desta maneira, entendemos que o documento do programa que traça suas diretrizes e objetivos é uma decisão política, entretanto, as ações e articulações entre as esferas governamentais e sujeitos envolvidos é que irão ou não torná-lo uma política pública.

O município de Mesquita-RJ ao aderir PROINFANTIL (MEC) em parceria com o Estado do Rio de Janeiro promove uma política de formação para docentes de Educação Infantil. O público que Mesquita atinge, em maior número, ao oferecer a referida formação inicial é de educadores das creches comunitárias conveniadas ao município que já atuavam com as crianças nas instituições, porém não tinham a formação mínima do ensino médio na modalidade normal, para exercer tal função conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.304/98.

Como já mencionado, o município de Mesquita realizou dois concursos específicos para professor de educação infantil e auxiliar de creche e pré-escolas. Aos professores foi exigido o ensino médio na modalidade normal como requisito mínimo e aos auxiliares somente o ensino médio. Os dois profissionais trabalham juntos nas turmas de creches e pré-escolas municipais. Já nos casos das creches comunitárias conveniadas, até o ano de 2011 admitia-se no processo de conveniamento pessoas não habilitadas para o trabalho na educação infantil.

Entretanto, o PROINFANTIL como uma ação pontual e por ter a maior parte de seus professores cursistas pertencentes a rede comunitária trouxe uma importante modificação, pois no Edital de Chamamento Público da Secretaria de Municipal de Educação (nº 01/2011), foi exigido que em cada turma houvesse um professor regente habilitado em nível médio na modalidade normal:

Recrutar e selecionar profissionais com grau de instrução compatível com a função a ser desempenhada, necessário ao desenvolvimento das ações previstas na cláusula primeira deste convênio; os profissionais contratados para serem os professores de referência de cada turma, deverão possuir, no mínimo, habilitação para o magistério obtida em curso de formação oferecido em nível médio, na modalidade normal, conforme LDB/1996, artigo 62. (MESQUITA, 2001, p.32)

Essa mudança já demonstra o início de uma transformação nas exigências com relação aos regentes das turmas de educação infantil das creches comunitárias conveniadas, serem habilitados minimamente em nível médio na modalidade normal.

Contudo, um aspecto importante a ser mencionado é de que o PROINFANTIL se torna uma política pública de formação no município de Mesquita na medida em que não é entendido e/ou realizado apenas como um programa emergencial de acordo com a proposta do MEC, pois o município ainda admite profissionais sem a formação mínima, mesmo que na função de auxiliar, atuando com as crianças das creches e pré-escolas. E ainda no final do ano de 2011 e início de 2012, ao construir o Plano de Ações Articuladas (PAR) que planeja ações durante 4 anos, gerou a demanda de se promover mais uma vez o PROINFANTIL para que fosse oferecida formação aos auxiliares do concurso de 2010, pois ainda se contrata profissionais sem formação específica para atuar com as crianças de 0 a 5 anos (mesmo que esses, no caso, auxiliares, atuem junto com o professor).

Outra ação importante foi de, pela primeira vez, ser oferecido aos docentes e auxiliares da rede municipal uma formação continuada focada nas questões da educação infantil. Diferente dos outros anos em que a formação se dava apenas em forma de jornadas ou palestras, neste ano de 2012 a Secretaria Municipal de Educação, sob a coordenação da Equipe de Educação Infantil começa a dar início a construção de uma política de formação continuada para os profissionais que trabalham diretamente com as crianças de 0 a 5 anos. Foi formada uma turma com 36 cursistas, como projeto piloto desta formação intitulada “Formação continuada na Educação Infantil: Saberes e fazeres” que tem a pretensão de ser ampliada nos próximos anos. Esse pode representar o início de ações relacionadas a geração de políticas próprias de formação continuada docente diferente dos modelos apenas estanques ou eventuais.

Assim, percebemos que a geração das políticas públicas em educação faz parte de um processo amplo, complexo e de negociações constantes. Com base nos estudos de Mouffe (2005), entendemos que na política há relações de poder e hegemonia que expressam e constituem um conjunto de interesses de identidades as quais serão sempre vulneráveis. E as relações de poder, segundo Mouffe não são analisadas como acontecimentos externos entre duas identidades, contudo, estas são constituintes das próprias identidades.

Desta maneira, a autora coloca também a diferença entre “o político” e “a política”. O primeiro conceito diz respeito aos consensos e discursos que fazem parte das relações sociais de diferentes maneiras e o segundo se refere ao conjunto de ações e instituições que têm a função de organizar a sociedade, sempre, é claro em um terreno conflitual, ou seja, “a política busca a criação da unidade em um contexto de conflitos e diversidade; está sempre ligada à criação de um ‘nós’ em oposição a um ‘eles’” (MOUFFE, 2005, p.20)

Os estudos de Mouffe trazem também a possibilidade de entendermos o sentido do “político” e da “política” no PROINFANTIL, pois os dois estão presentes nele. O primeiro se dá nas negociações e disputas no processo da própria constituição e desenvolvimento do programa, entre os diferentes sujeitos que fazem parte dele, construindo as concepções da educação infantil e formação que o orientam e o segundo diz respeito às ações relacionadas à formação docente que são geradas a partir do programa.

A geração das políticas públicas também é compreendida como um processo cíclico ininterrupto, pois com base nos estudos de Ball (2006) a política faz parte de um conjunto que envolve três contextos diferentes e articulados: influência (ideias e pensamentos em relação à política), produção do texto (documentos, leis, discursos políticos) e prática (espaço de interpretação e ressignificação das políticas). Neste processo, esses diferentes contextos são articulados pelos diversos sujeitos atuantes e que negociam constantemente. Essas negociações não acontecem sem conflitos e disputas, pois cada pessoa, grupo ou esfera do governo que faz parte desse processo tem interesses e intenções diversificadas e desejam que essas sejam atendidas.

Dessa maneira, o PROINFANTIL é entendido como um processo complexo e amplo, em que o programa pensado nacionalmente acontece e se articula com as realidades locais dos estados e municípios, nos quais os profissionais formam e são formados para atuar no magistério da educação infantil. Cabe aos pesquisadores entenderem a complexidade desse desenvolvimento bem como suas peculiaridades locais, pois:

É assim, porque na realidade o que existe não é um processo acabado, mas sim um contínuo movimento de interação entre uma política em mudança, uma estrutura de relações de grande complexidade e um mundo exterior não apenas complexo mas também, dotado de uma dinâmica cada vez mais acelerada. (RUA, 2011, p.17)

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPO DE DISPUTAS E HIBRIDIZAÇÕES

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais.

Homi Bhabha, 2007

Para analisar o desenvolvimento do PROINFANTIL é fundamental delinear os fundamentos teóricos com os quais opera e que sustentam a proposição que faço: compreender como esse programa de formação docente elaborado pelo MEC voltado para um contexto global (todos os municípios do país) se desenvolve no contexto local do município de Mesquita/RJ. Entendo que o programa PROINFANTIL elaborado emergencialmente pelo MEC, com o objetivo de suprir a carência na formação específica dos professores da Educação Infantil, se recontextualiza nos municípios como política de formação na medida em que, mesmo promovendo formação para os profissionais que já atuam com as crianças sem a formação mínima, ainda são realizados concursos para auxiliares de turma apenas com a formação geral em nível médio. Gerando, assim, novas demandas de formação específica para os profissionais que trabalham com as crianças nas creches e pré-escolas.

Compreendo também que estabelecer um único direcionamento para diferentes realidades torna-se impossível, pois os sujeitos negociam, criam e recriam, produzem novos significados, que não são fixos, realizando conexões constantes entre os contextos global e local de produção política. Dessa maneira, um programa apenas tem a possibilidade de nortear caminhos a serem trilhados e quando o mesmo é desenvolvido em uma realidade local por diferentes sujeitos, ocorre um processo de interpretação e ressignificação, o que resulta em outros sentidos e outras práticas. Assim, observar como em Mesquita, nas suas instituições de educação infantil e nas relações dos professores cursistas, tutores, formadores e demais sujeitos envolvidos no processo delineiam as propostas para a própria Educação Infantil do município é o que pode nos permitir analisar as negociações, relações e disputas que acontecem na construção das políticas públicas.

3.1 Políticas públicas educacionais

Iniciando esta discussão é importante destacar alguns elementos do estudo de Arretche (2011) que traça um panorama geral sobre a questão da formulação de políticas públicas nas diferentes áreas sociais no Brasil. Em um de seus estudos, a autora discute sobre como o governo brasileiro (no caso, a União) coordena as políticas de nível nacional em conjunto com os Estados. Este destaque é pertinente nesta pesquisa pelo fato de que o PROINFANTIL acontece em parceria intergovernamental: federal, estadual e municipal, e também porque, ainda que este seja um programa emergencial, entendo que ele se constitui uma política curricular de formação docente para a Educação Infantil.

Assim, Arretche (2011) coloca que o governo federal tem diferentes estratégias para elaborar e coordenar as diversas políticas sociais e que estas variam de uma para outra. A partir disso, ela afirma que por conta da autonomia dos Estados, nem sempre estes aderem às políticas de nível nacional, o que destaca uma característica entre as relações globais e locais na produção de políticas no país:

A autoridade do governo federal para induzir as decisões dos governos locais, no sentido de que estas venham a coincidir com as suas próprias prioridades, permanece limitada, uma vez que estes detêm autonomia fiscal e política, tendo, portanto, condições institucionais para não aderir às políticas federais. (ARRETCHE, 2011, p.19)

Então, vemos que aderir ou não a uma política elaborada a nível federal dependerá de inúmeros fatores, de acordo com os interesses e possibilidades de cada governo local.

Arretche (2011) também faz um destaque para as questões do grau de descentralização do processo de construção das políticas no país, colocando que as políticas voltadas para a área de saúde e desenvolvimento urbano ainda são muito centralizadas na esfera federal e que na educação há uma maior descentralização, principalmente no nível do ensino fundamental. Desta forma, afirma que:

Para alcançar seus objetivos, o governo federal adotou a estratégia de constitucionalizar as transferências intra-estaduais, eliminando a incerteza quanto ao recebimento dos recursos vinculados à oferta de matrículas. Para obter o comportamento desejado por parte dos governos locais, criou uma obrigação constitucional, dada sua limitada capacidade institucional de afetar as escolhas dos governos locais.” (ARRETCHE, 2011, p.24)

Desta maneira, entendemos que o processo de geração das políticas públicas no Brasil dependerá das relações estabelecidas entre as esferas governamentais, dos interesses políticos dos governantes, das necessidades e prioridades globais e locais e de recursos financeiros.

Compreendemos também que o governo federal tem mecanismos de monitoramento do desenvolvimento das políticas locais, mas que estes são limitados.

Outra autora que nos auxilia na compreensão do processo de elaboração de políticas públicas é Rua (2011), quando afirma que os sujeitos envolvidos nas decisões políticas possuem seus interesses a serem defendidos nessas relações, que são de disputas. Esses sujeitos se unem na tentativa de processar as demandas e dar solução a elas. Assim, coloca:

A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções. Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. (RUA, 2011, p.12)

Entendemos dessa maneira, que o processo de elaboração das políticas públicas envolve diferentes fatores que vão além dos textos legais, mas depende também das relações construídas, dos interesses em jogo, dos diferentes contextos que estão em movimento dinâmico e complexo.

Caminhando para o foco específico do estudo das políticas públicas na área de educação destacamos Mainardes (2011) que afirma que este campo de pesquisa é recente, tanto no cenário internacional quanto no Brasil, tendo início com mais ênfase na década de 1970 e ganhando maior destaque na década seguinte. Assim, nessa busca de consolidação dos estudos das políticas públicas, diferentes concepções vêm sendo desenvolvidas, dentre elas a que “tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultado das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos).” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

Barreiros (2009) ressalta também que a partir da década de 1980, os espaços de discussões construídos resultam em outras e novas configurações para o entendimento das questões culturais, com as seguintes características:

A relação com a ‘filosofia da diferença’; a superação do estruturalismo ortodoxo; a forte presença da linguística; o abandono das estruturas gerais de um fenômeno em busca de suas descontinuidades, rupturas e periferias, sem a pretensão de reunir as peças num todo orgânico e coerente formador de sentidos; e o questionamento do sujeito *a priori* das representações nas diferentes filosofias subjetivistas (BARREIROS, 2009, p.28)

Sendo assim, a perspectiva citada acima auxilia na compreensão de que a política é uma prática que envolve ações, produções de sentidos nas mais diversas instituições e entre os

diferentes sujeitos envolvidos em um processo ininterrupto. O elemento fundamental que precisa ser analisado é o processo de produção das políticas, no qual ocorrem constantemente disputas para que sejam estabelecidos objetivos e, nesse contexto, a ótica discursiva ganha destaque na medida em que os sujeitos que transitam entre as diversas esferas da sociedade negociam sentidos através dos discursos e textos políticos. Compreender a política em uma perspectiva discursiva implica, então, enfatizar que nem todos os discursos serão ouvidos e/ou legitimados, mas sim disputados em meio às múltiplas relações de poder. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Desta maneira, entendo nesta pesquisa não diferencio política e prática, mas defendo que a produção das políticas educacionais é um processo cíclico.

Barreiros e Frangella (2010) oferecem também fundamentação para este argumento, pois entendem que a política está:

Centrada na negociação da prática social. Uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumirem posições dentro dos discursos identitários em um universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações [...] em outras palavras, a política possui um caráter ininterrupto e provisório, assim como todas as práticas hegemônicas. (BARREIROS; FRANGELLA, 2010, p. 236)

Então, defendo que a análise das políticas educacionais seja realizada como processo não linear que evidencie as múltiplas relações de disputas e negociações que acontecem na sua construção e não de uma maneira binária: uma esfera que pensa e outra que executa. Assim, um importante autor que tem sido referência nos estudos da construção de políticas educacionais é Stephen Ball, sociólogo inglês que desde os anos 1990 investiga esse processo de forma a realizar o elo entre os resultados dos estudos e a justiça social.

Os estudos de Ball não são concentrados nas perspectivas estadocêntricas, em que somente o Estado é responsável pela elaboração de políticas. Ao contrário disso, ele se empenha em defender que no processo de construção das políticas educacionais há o delineamento de relações contínuas entre as diversas esferas envolvidas que acontecem em meio a disputas e conflitos. Esse, portanto, é o diferencial nos estudos de Ball no que se refere à análise de políticas educacionais.

Assim, segundo Lopes e Macedo (2011):

Ball reconhece a importância da análise do Estado, por ele considerada como incluída na sua própria abordagem teórica, mas afirma que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal. As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições das escolas e do meio educacional. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 246).

Para analisar as políticas educacionais sob uma perspectiva não-estadocêntrica, Stephen Ball construiu um referencial de análise de políticas públicas denominado “abordagem do ciclo de políticas” (MAINARDES, 2006). Esta abordagem nos permite analisar a trajetória das políticas públicas voltadas para a educação de maneira a compreendê-las como processo e não como algo estático. E ainda, segundo Lopes e Macedo (2011):

A abordagem do ciclo de políticas é particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais, superando tanto os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercambiamentos entre nações. (LOPES; MACEDO, 2011, p.254)

De acordo com Mainardes (2006) na “abordagem do ciclo de políticas” elaborada por Ball podem ser destacados três importantes contextos: o da influência, o da produção do texto e o da prática. Tais contextos não são isolados, mas relacionam-se entre si, permitindo-nos a compreensão da construção das políticas públicas educacionais vendo-as de forma processual e cíclica.

No contexto de influência as políticas são pensadas e os discursos construídos. “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição de finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Os sujeitos que atuam nesse contexto, normalmente, pertencem aos órgãos governamentais e grupos de representação da sociedade.

O contexto da produção do texto está relacionado à construção dos documentos em que aparecerão as ideias e princípios das políticas pensadas no contexto de influência. Tais documentos podem ser materializados sob a forma de leis, discursos e textos políticos, entre outros. Segundo Mainardes (2006) “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52)

O contexto da prática diz respeito à maneira como os sujeitos irão interpretar e ressignificar políticas pensadas e escritas. Tais interpretações e práticas podem significar mudanças em comparação com a política original.

A respeito desse último contexto, Lopes e Macedo (2011) ressaltam que nele há as reinvenções e interpretações que produzem diferentes sentidos e significados. Essas são consequências de duas esferas:

Comunidades disciplinares e especificidades institucionais. No primeiro, as diferentes disciplinas na escola organizam comunidades que têm formas de leitura próprias dos documentos curriculares e dos múltiplos textos das políticas [...] No segundo caso, nas instituições escolares há diferentes experiências e habilidades (denominadas capacidades) em responder às mudanças, *contingências* capazes de favorecer ou inibir mudanças, *compromissos* e *histórias*, correlacionadas a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.248)

Mainardes (2006, p.53), citando Ball e Bowe, explica também que “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos”. Ou seja, esses profissionais têm a possibilidade de interpretar de diferentes maneiras as políticas públicas. É um campo de disputa e hibridização. Entender a articulação destes contextos híbridos na construção curricular, em especial o da prática, é meu foco de análise na presente pesquisa:

Compreender que essa construção não se dá na busca de um sentido único, mas considerando a interação e o diálogo como forma de produção, isso ressalta o currículo como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de enunciação cultural que remetem a grupos diferenciados. (FRANGELLA, 2009, p.11)

Assim, entendo que o PROINFANTIL gerou e ainda gera políticas públicas realizadas pela parceria entre as três esferas: governo federal, estados e municípios. Analisar como esta formação acontece é fundamental para compreender e registrar o *contexto da prática*, atentando para o cruzamento entre os diferentes contextos de produção, não só os citados por Ball, mas as trocas entre esferas diferentes de formulação do mesmo. No recorte que faço em que o foco é como de fato tal política é configurada, especificamente no município de Mesquita, a prática é:

Composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.” (BALL apud MAINARDES, 2009, p. 305).

No campo da análise de políticas públicas educacionais o contexto da prática – sempre conectado aos outros dois contextos – o espaço da instituição escolar ganha destaque, pois nele os professores e demais profissionais interpretam os textos políticos de acordo com seus interesses a serem defendidos nas definições das ações pedagógicas. Essa interpretação

acontece em meio às relações de poder, significação e ressignificação dos sentidos propostos na escola, por exemplo, na construção, ainda que provisória – do currículo. Ball (2011) enfatiza o importante papel dos sujeitos nesse processo de significação das políticas educacionais:

Pensando sobre que tipos de pessoas e ‘vozes’ habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa – o ‘professor’, os ‘pais’, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física. Uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre as coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas. (BALL, 2011, p.47)

Portanto, a escola é espaço de contestação, mas não somente no sentido de reação às políticas, e sim, como local de disputa, negociação de sentidos e poder. A escola, contexto da prática, dessa forma, produz política e não somente a interpreta. E este movimento de disputas é constituinte desse contexto da prática nas ações de produção das políticas. E segundo Ramos, Barreiros e Frangella (2011):

Os estudos de Ball, ao defenderem que a política curricular se constitui de forma cíclica e no entrecruzamento de diferentes contextos, fazem da Escola um espaço de significação e produção de sentidos, não mais um cenário pronto para receber os atores. Ao mudar a função da escola na política curricular, assumimos a necessidade de observar não apenas a política como fim, mas a sua trajetória, por envolver sujeitos, espaços, poderes e saberes no processo de tradução/atuação. (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011, p.3).

Desta maneira, analisar o PROINFANTIL também como política curricular para a educação infantil permite-nos compreender as professoras cursistas do município de Mesquita estão criando currículo e não apenas transferindo o que aprendem de teoria para a prática.

Entender a trajetória desta política pública num contexto específico nos permitiu compreender alguns de seus impactos e seus movimentos. Estes impactos são analisados sob a perspectiva que Ball (2006) sustenta de que as pesquisas precisam oferecer os caminhos e as alternativas possibilitando às pessoas a reflexão e a elaboração de ações para a formulação de novas e outras políticas públicas.

Essas elaborações de outros sentidos e ações nas políticas públicas são compreendidas por Ball a partir de seu argumento de que a política precisa ser analisada ao mesmo tempo como texto e como discurso, pois:

Com a dimensão textual da política, Ball pretende salientar o fato de que todo texto – incluídos os documentos políticos – é aberto a múltiplas interpretações, pois novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos. Pela dimensão discursiva, no entanto, Ball procura destacar que não se lê qualquer coisa em qualquer texto. Certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e nossas possibilidades de recriar os textos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.248).

Aliado ao entendimento das políticas públicas como processo discursivo, textual, cíclico e ininterrupto, explícito o sentido de construção curricular tanto da formação docente como das instituições de educação infantil que estão envolvidas no PROINFANTIL. Entendo que o conceito de currículo está diretamente ligado a construção cultural e política. Frangella e Macedo (2007) afirmam que a construção do currículo precisa ser compreendida como uma política na qual diferentes contextos e sujeitos estão envolvidos na elaboração, escrita e prática dos textos curriculares e que neste processo diversos discursos e negociações são definidos, compartilhados e hibridizados. Por isso, os textos curriculares são “textos coletivos, produto de acordos e hegemonias contingentes” (FRANGELLA; MACEDO, 2007, p.2) e, desta maneira, busco compreender as relações/produções em meio ao currículo do PROINFANTIL não apenas como currículo da formação de professores, mas também da própria Educação Infantil.

3.2 Currículo, cultura, hibridismo

Nesse contexto em que diferentes discursos são construídos, é possível identificar e analisar os processos de hibridização, nos quais os sujeitos envolvidos no desenvolvimento da política curricular do PROINFANTIL produzem significados acerca da formação docente e do currículo da educação infantil. Assim, os estudos de Bhabha (2007) trazem a ideia de que as relações tecidas nas e entre as diferentes culturas e sociedades são produzidas por meio de processos de hibridação com o envolvimento participativo e constante dos sujeitos sociais. E neste trabalho o conceito de hibridismo é um dos aportes para analisar a construção do currículo.

Lopes (2005) contribui significativamente para o entendimento dos processos de relação entre a categoria hibridismo e o currículo, na medida em que explica que:

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social. (LOPES, 2005, p. 56).

Ao associar a categoria hibridismo à análise das políticas educacionais e do currículo, com base nos estudos de Ball, compreendo que os processos de hibridação se dão nas interseções, articulações entre os contextos de produção (influência, produção do texto e prática) dessas políticas, já que estes não são estanques. Escolher os estudos culturais ampara a pesquisa de políticas públicas como um ciclo, pois Ball afirma que a perspectiva do ciclo é um modelo de análise que necessita consequentemente de teoria para diálogo e fundamentação. Assim Ball (2009) afirma:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicitação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são 'feitas', usando alguns conceitos que não diferentes dos tradicionais, como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação (enactment)*." (BALL, 2009, p.304).

Dessa forma, torna-se importante explicitar a perspectiva dos autores com os quais construo o diálogo com o modelo de análise de Ball com relação às políticas educacionais e a categoria de hibridismo cultural na construção curricular.

Bhabha trabalha de maneira significativa e aprofundada o conceito de hibridismo, articulando-o ao entendimento do conceito de cultura que é essencial em seus estudos. O autor argumenta que a categoria hibridismo permite-nos uma maneira de significar e desarticular a ideia de polarizações e homogeneizações das culturas. Segundo Schimdt (2011), para Bhabha:

A noção de hibridismo como analítica cultural toma corpo sob o signo de novas fronteiras de reinvenção conceitual, metodológica e interpretativa que atualizam e rearticulam velhas questões num cenário de mediações que não fazem parte do *continuum* do passado, nem do presente. (SCHIMDT, 2011, p.39).

Bhabha (2011) discute o conceito de cultura sob a perspectiva da diferença e da enunciação, produção de sentidos contingenciais que são articulados nas fronteiras/entre lugares das culturas que não possuem raízes nem fixidez. Os sentidos produzidos nas/pelas diferentes culturas acontecem em um espaço fluído de negociações. Esses espaços, negociações, sentidos produzidos são considerados, por Bhabha, como híbridos onde não é possível existir uma cultural total/global:

O [...] híbrido não tem somente uma dupla voz e um duplo sotaque [...] ele também tem uma dupla língua: nele não há somente (e nem mesmo tanto assim) duas consciências individuais, duas vozes, mas acima de tudo, há [duplicações] de consciências sociolinguísticas, duas épocas [...] que vêm juntas e lutam conscientemente no território da elocução [...], é a colisão entre diferentes pontos de vista sobre o mundo que está vinculada nessas formas [...], tais

híbridos inconscientes foram, ao mesmo tempo, profundamente produtivos historicamente: eles estão prenhes de potencial para visões de um novo mundo, com novas 'formas internas' de percepção do mundo em palavras. (BAKTHIN apud BHABHA, 2011, p.90).

Dessa maneira, o autor entende a cultura como uma construção em que não pode haver pureza ou unidade na elaboração de seus sentidos indeterminados, mas um processo no qual acontecem produções constantes, híbridas. E essa produção se dá de maneira ambivalente, em que é impossível um total controle, que depende das relações dos/entre os diferentes grupos culturais. Para Bhabha pensar a produção cultural é pensar o seu aspecto enunciativo como fundamental nas relações culturais. Barreiros (2009) salienta que a enunciação é o lugar de:

[...] ser de, vir de e estar em -, o que possibilita pensar a cultura como o entre-lugar de vozes silenciadas, discriminadas e estereotipadas em diálogo com os demais sujeito presentes nos espaços de poder; mas um poder que não é mais definido como única via de força e sim como lugar de negociação e ambivalência das diferentes formas que nós criamos para aprender a lidar com ele. (BARREIROS, 2009, p.29)

É fundamental ressaltar também o cuidado de não tomarmos a categoria hibridismo como uma forma de compreensão de superação de conflitos entre as diferentes culturas, mas que estas são sistemas de significação que tentam fixar sentidos, tarefa que é impossível. Então: “Dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempo de produção de sentidos regulados por um poder incapaz de regulação total.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Trazer o conceito de hibridismo para a análise de políticas educacionais e de currículo requer entendê-los como um campo no qual diferentes contextos são configurados pelos múltiplos sujeitos que deles fazem parte. Os estudos de Bhabha (2007) são fundamentais para dar base ao conceito de currículo e de política como produção cultural, pois estes trazem a ideia da cultura como enunciação, reconhecendo este espaço como produção e diálogo entre os diferentes sujeitos: “A cultura como enunciação é a consideração que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente.” (FRANGELLA, 2009).

Desta maneira, entendo que o currículo e política possuem caráter discursivo na medida, pois os sentidos produzidos são construídos pela cultura e o processo de elaboração de significados é cultural, então cultural e discursivo são indissociáveis e:

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural. [...] Estamos operando com uma

compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação. (LOPES; MACEDO, 2011, p.203)

Em diálogo com a mesma perspectiva, os estudos de Nestor García Canclini (2008) também são igualmente importantes, pois operam com o conceito de hibridismo cultural para fundamentar o argumento de que não se pode definir uma essência para uma determinada cultura. Com o conceito de hibridismo Canclini ressalta a dinamicidade da cultura que sempre ocorreu. Assim,

O termo hibridismo usado por García Canclini se refere a fenômenos anteriormente descritos como mestiçagem ou criolização, mas os amplia para dar conta dos processos contemporâneos em um mundo globalizado. No mundo globalizado, todas as culturas são de fronteira, na medida em que os fluxos de sujeitos e de bens simbólicos se ampliam exponencialmente.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.210)

Para além de compreender apenas o conceito de hibridismo, Canclini (2008) procura ampliar suas análises para os processos de hibridação como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (CANCLINI, 2008, p.19) Assim, é possível compreender também a hibridação cultural a partir de processos de trocas e conflitos fluidos, contingentes entre os sujeitos. Entretanto, o autor também ressalta que a hibridação não pode ser confundida com uma união harmônica, mas que esta acontece em meio a um processo conflituoso e com inúmeras contradições. Por isso, Canclini (2008) defende que o essencial a ser analisado deve ser o processo de hibridações, pois: “Assim é possível reconhecer o que contém de desgarre e o que não chega a fundir-se. Uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma consciência crítica de seus limites, do que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridado.” (CANCLINI, 2008, p.27)

Nas perspectivas dos estudos de Bhabha e Canclini, a cultura se configura de outra maneira, com novos significados que, nesta pesquisa, dão suporte para o entendimento das políticas e currículo educacionais. Em Barreiros (2009) encontramos suporte para a definição de cultura, quando a autora coloca:

Atualmente, constata-se a importância de definir cultura como um processo social, como algo que se produz, circula e consome – na/pela sociedade -, principalmente no que se refere aos estudos sobre recepção e apropriação de bens culturais nas sociedades contemporâneas. O princípio geral parece ser ‘tudo móvel, tudo é transacionável’, uma espécie de desestrutura e reestrutura contínua no seu tecido social e econômico. (BARREIROS, 2009, p.32).

Entendendo a cultura como uma construção híbrida de significados, discursiva e contingente, associo tal compreensão à produção curricular, pois é necessário ressaltar que essa produção cultural de sentidos se dá em diferentes espaços, dentre eles o currículo. Nesta perspectiva, não há como serem definidos e selecionados um conjunto de sentidos para construir um currículo e aí se esgotam. Ao contrário, o currículo é entendido como uma prática discursiva de construção de sentidos em um processo cultural que é híbrido. Assim, o currículo:

Constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Frangella (2009) também oferece base para as relações tecidas entre currículo e cultura quando reforça a ideia da perspectiva discursiva na construção curricular. A autora, com fundamentação teórica, principalmente em Bhabha, coloca que o currículo precisa ser compreendido como uma construção cultural baseada nas ações, no movimento da linguagem, em uma produção inacabada, como um campo em que há inúmeras tensões entre as negociações dos sujeitos envolvidos. Neste contexto, afirma a autora:

Como movimento de linguagem o currículo não nasce pronto e acabado, traz em si a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos agentes que nele se articulam, exige diálogo e negociação, assim a elaboração curricular pode ser entendida como campo de construção de linguagem. (FRANGELLA, 2009, p.11).

Neste sentido currículo e cultura estão imbricados na medida em que se tornam território de enunciação de significados entre diferentes concepções de educação dos sujeitos que fazem parte deste processo. Currículo se transforma em um espaço de relações entre/nas/das diferentes culturas e conhecimentos. Esse espaço de negociação é híbrido e não está totalmente fechado, é provisório. Desta forma,

Bhabha sugere o entendimento de um espaço outro que, nem lá nem cá, coloca-se como circulação, atravessamento. O que chamo de atravessamento é o campo da negociação, e nele se dá a ação política. Assim, o currículo como enunciação é a zona fronteira de interrogação, enfrentamento, negociação e contingência. (FRANGELLA, 2009, p.13).

Ainda é preciso ressaltar que a discussão de políticas de currículo está dentro e conectada com uma discussão de produção de políticas educacionais e que estas envolvem antagonismos inúmeros e construção de significados a partir e das relações dos sujeitos que fazem parte deste processo. Entender o currículo como uma produção cultural é afirmar que:

A prática curricular não apenas cumpre certas determinações, mas produz novos sentidos enunciando outras possibilidades, visto que as políticas curriculares são (re) construídas em espaços de decisão e negociação, que não se esgotam nas esferas do Estado, cujo poder, portanto, não é absoluto.” (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011, p.2).

Refletindo sobre esse campo de negociações e disputas, me remeto ao PROINFANTIL e à necessidade de entender o programa como esse lugar de construção curricular da formação docente e das instituições de educação infantil. Quais são as negociações articuladas entre tutores, professores cursistas, crianças, creches e pré-escolas? Quais os saberes que estão sendo construídos nesses currículos, por esses sujeitos? Como as diferentes esferas envolvidas na política educacional negociam nos diferentes espaços de construção curricular?

3.3 As estratégias para a realização da pesquisa

Para compreender como o currículo do PROINFANTIL é realizado em Mesquita coloquei como foco de análise o portfólio, já que este é um espaço de produção através da escrita tem a possibilidade de materializar seus conhecimentos construídos no que se refere à formação docente e aos currículos das creches e pré-escolas em que atuam.

Para realizar estas análises entendo que a perspectiva da *pesquisa qualitativa* é a mais adequada. Ao escolher esta pesquisa qualitativa procurei compreender o fenômeno analisado a partir das interpretações dos participantes da mesma e, a partir daí expor minhas ideias e conclusões sobre a situação estudada.

Segundo Neves (2010) existem inúmeros critérios que precisamos estar atentos para realizar uma pesquisa qualitativa, são eles: “O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e o enfoque indutivo.” (NEVES, 2010, p. 1).

Souza (2011), em sua pesquisa sobre o PROINFANTIL, também se apropriou dos elementos da análise qualitativa e para a mesma: “A investigação qualitativa não é organizada a partir de variáveis, mas se orienta para a compreensão dos fenômenos em toda sua

complexidade, indo ao encontro da situação problema no campo, no seu processo e desenvolvimento.” (SOUZA, 2011, p.18).

A pesquisa com base em análises qualitativas nos permite entender e analisar o objeto da pesquisa com um foco integrado e de acordo com o contexto do qual ele faz parte. Segundo Godoy (2012) existem três tipos de pesquisas qualitativas: documental, o estudo de caso e a etnografia. Neste trabalho privilegiei o tipo de pesquisa qualitativa documental que:

Representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudo qualitativos, merecendo portanto atenção especial. (GODOY, 2012, p. 2).

Assim, para realização da pesquisa, tive como base metodológica a revisão bibliográfica sobre currículo e formação de professores de Educação Infantil. Dos tantos materiais produzidos pelo/no PROINFANTIL, destaco, tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, a análise do portfólio (memorial, planejamento e registro de atividade) construído pelas professoras cursistas no módulo IV (março a junho de 2011) do curso.

Analisei o registro do portfólio das professoras cursistas sob a perspectiva do currículo como enunciação. Assim, entendo que os diferentes sujeitos culturais envolvidos na produção curricular do Proinfantil e das instituições de Educação Infantil no município de Mesquita, constroem os sentidos e significados para este processo. O portfólio construído pelas professoras cursistas ao longo do curso é um espaço de produção, no qual formação e currículo caminham lado a lado, trazendo novos sentidos para a prática.

A metodologia da pesquisa qualitativa me possibilitou entender o currículo do PROINFANTIL como uma política na qual diferentes contextos e sujeitos estão envolvidos na elaboração, escrita e prática dos textos curriculares e que, neste processo, diversos discursos e negociações são definidos, compartilhados e hibridizados pelos sujeitos envolvidos. (MACEDO; FRANGELLA, 2007).

4 O PORTFÓLIO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DOCENTE E CURRICULAR NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

Dentre os diversos aspectos que compõem o PROINFANTIL, o portfólio, que consta no documento do programa, é construído pelos professores cursistas ao longo do curso sendo um dos instrumentos de avaliação, é destacado nesta pesquisa como foco de análise porque acredito ser este o elemento que tem a maior possibilidade de materializar, os processos de negociação e hibridização na construção dos currículos da formação dos professores e das instituições de Educação Infantil em Mesquita. Outro aspecto que justifica a escolha do portfólio como foco da pesquisa é o de que este é o eixo articulador do currículo de formação. Sendo eixo articulador, a escrita dos professores cursistas deixam rastros e marcas onde existem ligações com o documento curricular do programa e também de autoria por parte delas, aspectos que expressam o cruzamento dos sujeitos que se movem entre os contextos de influência e de produção do texto.

Na medida em que os professores cursistas registram suas vivências, conhecimentos e práticas tanto do programa como de sala de aula evidenciam diferentes aspectos da formação docente para a Educação Infantil, dos saberes privilegiados pelo programa, de suas concepções de infância, das rotinas, planejamentos, relações com/entre as crianças e também dos sujeitos envolvidos no PROINFANTIL e nas creches e pré-escolas das quais fazem parte.

O portfólio, de acordo com Villas Boas (2004) é usado na educação como:

Um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. (VILLAS BOAS, 2004, p. 38).

A autora faz uma análise de maneira ampla sobre o uso do portfólio na educação, dando destaque para este procedimento como atrelado à avaliação e, indo mais além, o associa a uma nova maneira de organizar e conceber a prática pedagógica das instituições escolares. Fazendo uma revisão dos estudos de outros autores como, Sousa; Chaves (1998), que também discutem sobre o portfólio, principalmente em cursos de formação docente,

Villas Boas (2004) coloca várias possibilidades de este instrumento promover na formação do professor uma perspectiva crítica e reflexiva em relação a sua prática pedagógica, maior entendimento entre teoria e prática e o registro da história de sua aprendizagem e a construção de uma nova concepção de auto avaliação e avaliação dos futuros estudantes com os quais irá trabalhar.

Os estudos dos autores citados acima podem ser compreendidos sob uma perspectiva crítica da educação, que entende a importância da formação de professores como profissionais críticos-reflexivos de sua prática pedagógica. Desta maneira, estes têm como base as ideias, por exemplo, de Tardif (2002) que “Expressa sua vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.” (VILLAS BOAS, 2004, p.117).

Dialogando também com Klenowski (2000) Villas Boas (2004) justifica a importância do uso do portfólio, como instrumento de reflexão, para os professores durante sua formação na medida em que facilita o registro de seus conhecimentos construídos, a análise sobre estes e promove um espaço para avançar no processo de aprendizagem e construir novas concepções acerca da educação.

Rangel (2011) também faz uma análise sobre os significados do uso do portfólio no processo de ensino – aprendizagem como a possibilidade de avaliação ao longo deste processo e também de reflexão sobre estes momentos. Assim, ela coloca com apoio em outros autores que:

Para Shores e Grace (2001): O portfólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança. Gardner (2000) diz que um portfólio padrão reúne os melhores trabalhos para algum tipo de competição ou exibição. O portfólio, então, não é apenas uma coletânea de trabalhos realizados pelo estudante, durante um período, mas, um documento que registra os melhores trabalhos, selecionados pelo aluno, para representarem a sua produção, num espaço de tempo [...] O portfólio reflete não apenas as produções relativas ao cognitivo, no seu sentido restrito, mas também os aspectos afetivos que perpassam a produção intelectual do sujeito. (SHORES; GRACE, 2001, p.7).

No currículo do PROINFANTIL o portfólio é um importante instrumento de avaliação. Deve ser entregue uma vez por mês, totalizando três registros (memorial, planejamento diário e registro de atividade), sendo avaliado pelo tutor. Neste portfólio também fica arquivado um registro, realizado pelo tutor, da observação da prática pedagógica do professor cursista referente ao planejamento realizado. De acordo com o Guia Geral (BRASIL, 2005) do PROINFANTIL, o portfólio é:

Um instrumento voltado essencialmente para as disciplinas pedagógicas, constituído de três tipos de trabalhos: planejamento diário, memorial e registro de atividade. No portfólio o professor cursista deixa registrado o seu caminho ao longo do curso. Ao final dos quatro módulos, o professor cursista terá um dossiê de sua trajetória no curso e poderá ter um acervo de material rico para auxiliar sua prática cotidiana na escola. (BRASIL, 2005, p.54).

Cabe explicitar os elementos que, de acordo com o Guia Geral (BRASIL, 2005) do PROINFANTIL, deve conter em cada registro que compõe o portfólio. No memorial o professor cursista relata os saberes, conflitos, avanços e reflexões do seu cotidiano no curso ou na instituição em que atua. No planejamento diário ele deve registrar um dia de seu trabalho com as crianças, contendo objetivos, metodologia, atividades desenvolvidas e recursos pedagógicos. Esse registro precisa ser o do dia em que o tutor realizou a visita à turma de seu cursista. O registro de atividade é uma avaliação desta atividade desenvolvida com as crianças.

No livro de “Textos de apoio ao trabalho do tutor” do PROINFANTIL (BRASIL, 2007) encontramos artigos produzidos por pesquisadores na área da Educação Infantil que através do registro de suas pesquisas sobre a infância têm o objetivo de oferecer suporte ao trabalho do tutor no que se refere às orientações para a construção da prática pedagógica dos professores cursistas.

Aqui vamos destacar as ideias principais dos três textos que orientam a construção dos elementos do portfólio, de acordo com o documento. Os artigos referentes ao memorial, planejamento diário e registro de atividade trazem como base teórica, principalmente, os estudos de Tardif (2002), Nóvoa (1992), Perrenoud (2001) e Schon (2000).

Os autores citados acima trazem contribuições acerca da formação docente, principalmente, no que se referem à ideia de se formar professores com uma postura reflexiva sobre a sua prática pedagógica. Esta postura de reflexão sobre a prática pedagógica deve ser fundamentada teoricamente e o professor precisa construir a criticidade sobre suas ações. Segundo Schön (2000), a postura de reflexão sobre a prática pedagógica ou a construção de conhecimentos deve ser fundamentada teoricamente e o professor precisa construir a criticidade sobre suas ações. Assim, a própria ação docente é objeto de sua reflexão, retomando os acontecimentos, pensando sobre eles e construindo saberes a partir dos mesmos.

No texto sobre a importância do memorial na formação docente, que compõe a coletânea dos textos de apoio ao tutor, Guedes (2007) afirma que nele os professores cursistas precisam relatar suas trajetórias como estudantes, seu desempenho no curso e sua prática pedagógica com as crianças. Também fazem relações entre o que aprendem nas disciplinas estudadas e o cotidiano da creche. A importância do memorial na formação dos professores

cursistas está em, gradativamente, formá-los sob uma perspectiva de “professor pesquisador” que reflete sobre sua prática docente, conhecimentos adquiridos, registrando sua história, dúvidas e sentimentos. Segundo Guedes (2007) o papel do memorial no PROINFANTIL é o de oportunizar ao professor cursista “referenciar-se no conhecimento que possui, cotejá-lo/compará-lo com o novo que se apresenta, buscando construir um sentido próprio para seus estudos e trajetórias.” (BRASIL, 2007, p.93).

De acordo com a mesma coletânea de textos, ao escrever o planejamento diário, o professor cursista registrará as intervenções que considera pertinente realizar com as crianças, promovendo aprendizagem no dia-a-dia da creche ou pré-escola. Através deste registro ele planejará o tema a ser abordado com as crianças, o espaço a ser organizado, os materiais necessários e a metodologia. É importante que o professor cursista não enxergue esse planejamento como algo estático a ser seguido rigorosamente, mas como uma ferramenta que organiza seu cotidiano, atende às necessidades de seu grupo de crianças e é flexível.

Desta maneira:

Planejar não significa ser rígido, estático e pouco sensível ao que acontece na realidade vivida com as crianças, pelo contrário, planejar é criar contextos de aprendizagens, nos quais as crianças podem aprender, de forma significativa, saberes que vão além daqueles que seu cotidiano, naturalmente, poderia lhes oferecer. (PINHO, 2007, p.13).

Ao longo do curso o objetivo é fazer com que o professor cursista reconheça a necessidade do planejamento com o objetivo de pensar e construir uma prática pedagógica de qualidade na educação infantil.

Já o registro reflexivo, segundo a coletânea dos textos de apoio ao trabalho do tutor, tem por objetivo descrever e analisar as atividades realizadas com as crianças de forma a contribuir para a revisão sobre a prática pedagógica, realizando uma avaliação e possibilitando a construção de novos saberes por parte do professor cursista.

Segundo Ferraz (2007):

Ao registrar e refletir sobre sua ação, o (a) professor (a) se dá conta de muitas questões que permearam seu fazer, e, neste processo, busca a compreensão de sua prática por meio de uma articulação significativa com a teoria. Entender a sua ação permite ao profissional se tornar um sujeito criativo, que lança mão da teoria para embasar, criar, e recriar a prática. (FERRAZ, 2007, p.67).

No Guia Geral, está explicitado detalhadamente como o tutor deve avaliar cada elemento do portfólio (planejamento, memorial e registro de atividade) e os critérios para tal. Assim o documento coloca em relação à avaliação do planejamento:

O Tutor deverá observar se o Professor Cursista elaborou satisfatoriamente o seu planejamento, mantendo coerência entre os temas, os conteúdos, os procedimentos, os recursos didáticos, o tempo de realização, as atividades de avaliação, os objetivos previstos e a faixa etária das crianças. A avaliação do planejamento diário também será influenciada pela prática pedagógica observada. (BRASIL, 2005, p.56).

No que se refere à orientação para a avaliação do memorial o documento coloca: “O Tutor deverá observar se o Professor Cursista elaborou satisfatoriamente o seu memorial apresentando o texto escrito de forma clara, organizada, coerente, desenvolvida e correta, no sentido escrito do uso da língua.” (BRASIL, 2005, p.57).

E com relação ao registro de atividade o Guia Geral define que: “O registro de atividades deve ser elaborado satisfatoriamente, apresentando o texto escrito de forma clara, organizada, coerente, desenvolvida e correta.” (BRASIL, 2005, p.59).

A partir destes elementos colocados pelo Guia Geral e com o auxílio no livro de Textos de apoio ao trabalho do tutor do PROINFANTIL, o tutor avalia o desenvolvimento da escrita, da prática pedagógica e dos conhecimentos construídos pelo professor cursista.

Nesta pesquisa analisei o portfólio como espaço de produção curricular não somente da formação docente, mas também dos currículos que são construídos nas diferentes instituições de educação infantil que fazem parte. Os elementos (memorial, planejamento diário e registro da atividade) do portfólio me permitiram identificar os diálogos produzidos entre o currículo da formação docente e as peculiaridades das instituições de Educação Infantil do município de Mesquita.

O professor cursista ao construir seu portfólio expressa a construção de sua formação docente; sua concepção de infância; os conhecimentos que considera importantes estarem presentes em seus planejamentos; como avalia a importância das instituições de educação infantil e como esta precisa se organizar. Cada professor que faz parte do PROINFANTIL em Mesquita inventa e reinventa, hibridizando conhecimentos e ações em sua prática pedagógica cotidiana.

Deixo claro que não tenho a pretensão de dicotomizar a vivência e o registro escrito, mas compreendo como se dá esse processo por parte do professor que entendo ser permeado constantemente pelas relações culturais construídas pelos sujeitos do programa, que são híbridas. Dessa forma, criança, professor, creche, pré-escola e currículo são colocados pela linguagem escrita do professor cursista de diferentes maneiras, expressando negociações políticas e culturais.

Através da leitura e análise da escrita das professoras cursistas é possível compreender como as questões citadas acima são tratadas pelas mesmas.

4.1 Os portfólios como espaço de produção curricular

É fundamental destacar minha condição dupla nesta pesquisa, pois acompanhei um grupo de oito professores cursistas como tutora, realizando as funções de avaliação dos portfólios, dos cadernos de aprendizagem, da prática pedagógica e da construção dos conhecimentos nos encontros quinzenais a partir das unidades de estudo dos livros do programa. No município de Mesquita esse trabalho este realizado em parceria com outras duas tutoras: tínhamos um grupo de vinte e dois cursistas, que eram divididos entre as três tutoras. Agora, na condição de pesquisadora e após um ano de término do programa, analisei o material escrito produzido por esse grupo de professores cursistas do município de Mesquita, construindo análises do processo de sua formação, entendendo e registrando as articulações entre o que o material propõe com relação ao portfólio e as construções dos cursistas.

A utilização dos materiais dos portfólios nesta pesquisa foi autorizada pelos professores cursistas, mediante a assinatura do “Termo de consentimento livre e esclarecido”, utilizando nomes fictícios ao me referir aos trechos de seus trabalhos, para que suas identidades sejam preservadas. Este estudo segue as orientações da Comissão de Ética de pesquisa da Universidade, que dispõe desse termo.

Selecionei os elementos dos portfólios referentes ao último módulo do programa (março a junho de 2011), pois acredito que ao final de dois anos de curso, os professores cursistas tenham elaborado de maneira mais consistente seus conhecimentos em relação ao trabalho docente na Educação Infantil.

Por questões óbvias de tempo para a dedicação de análise deste material, selecionei os trabalhos de um grupo de onze professores cursistas (todas são do sexo feminino com idade entre 23 a 48 anos), sendo oito do grupo que acompanhei e avaliei durante o curso e três referentes aos grupos das outras duas tutoras, com objetivo de não pesquisar apenas o meu próprio grupo. Das onze cursistas que forneceram material para a pesquisa, sete são professoras regentes em instituições comunitárias conveniadas ao município de Mesquita e quatro são auxiliares de creche concursadas do município. Desse grupo de cursistas todas cursaram o ensino médio completo, sem formação específica para professores e uma cursou graduação na área de contabilidade e especialização *Lato Sensu* na área de educação.

No total foram 33 memoriais, 33 planejamentos diários e 33 registros de atividades, destacando que em geral os cursistas realizam esses registros escritos em uma a duas folhas para cada elemento do portfólio.

Entendo que a escrita é, dentre as inúmeras formas de comunicação, uma das maneiras de expressão, registro e partilha das vivências dos seres humanos. Através da escrita temos a possibilidade de dar significado às nossas experiências de maneiras diferentes através das palavras. E no PROINFANTIL, ela é extremamente valorizada, sendo o eixo do trabalho de formação que se materializa não apenas nos cadernos de aprendizagem e provas bimestrais, mas essencialmente nos portfólios das professoras cursistas, onde relatam seus conhecimentos. Desta maneira, concordo com Frangella (1999), quando afirma que:

Por um lado, a escrita torna a palavra passível de ser objeto, pois, conforme a palavra é proferida, ela deixa de ser apenas de uma pessoa e se incorpora às tantas outras palavras do mundo, escapa como bruma que se dissipa a cada amanhecer. Por outro lado, a escrita torna a palavra passível de ser manipulada, a partir do momento em que é possível colocá-la a serviço de alguém.” (FRANGELLA, 1999, p.53).

Assim, sabemos que a escrita dos professores cursistas expressas através de seus portfólios têm a possibilidade de expressar as negociações e construções da formação docente do PROINFANTIL, de suas especificidades locais no município de Mesquita e ainda das diferentes instituições das quais esses profissionais fazem parte (as creches e pré-escolas municipais e comunitárias). Longe de afirmarmos verdades absolutas, sabemos que cada escrita, seja no memorial, planejamento ou registro de atividades revelará uma parte, um momento, do processo de produção curricular da Educação Infantil e da formação de seus docentes.

A escrita dos portfólios dos professores cursistas mostraram elementos dos discursos e sentidos construídos nos aspectos ligados a formação docente e ao currículo da Educação Infantil. Essa perspectiva dos discursos e sentidos analisados nos portfólios é pensada a partir de Bhabha (2011), quando ele entende que:

Na perspectiva de signo em movimento, a produção de sentidos se dá como efeito de um jogo de significantes em que a significação não está imediatamente presente no signo e, portanto, não pode mais ser pensada em termos de sua identidade segundo o sistema de traços diferenciais calcados na oposição presença/ausência [...] Como toda significação é gerada como efeito da relação ativa e passiva entre presença e ausência, os sentidos produzidos são sempre marcados por certo grau de indeterminação ou indecibilidade significatória.” (BHABHA, 2001, p.25)

Entendendo nessa produção de sentidos, os portfólios são possibilidade de significação de formação docente e currículo da Educação Infantil. Nas palavras das professoras cursistas os sentidos são criados e recriados.

Solange, auxiliar de turma de uma creche municipal, em seu memorial revela como o ato de planejar é entendido por ela, professora cursista, e como é tratado pela professora da turma em que atua:

“Para fazer meu planejamento, mudei várias vezes, pois não sabia direito para qual turma seria dada a aula. Só dei para a turma de 3 anos, pois a auxiliar pediu. Também ela tinha dito que a professora nova ainda não tinha contado história para eles. Ontem contamos histórias e hoje foi a aula prática com história de novo. Perguntei a auxiliar se ela gostou, ela falou que sim, pois os professores não fazem esse planejamento. Falou que a aula foi ótima.” (Março, 2011)

Neste trecho é possível identificar que Solange considera o planejamento um ato importante para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil. Os momentos de leitura de histórias para as crianças da turma de 3 anos foi uma novidade para todos. E a escolha de Solange ao planejar esta atividade foi influenciada também por isso, ou seja, pela turma ainda não ter participado de um momento como este. É importante lembrar que no dia em que a atividade foi realizada a professora regente não estava presente.

Solange ao pensar em uma atividade que ainda não havia sido realizada pela professora regente e perguntar a opinião da outra auxiliar, traduz um espaço de *negociação*. O fato de ser reconhecida de forma positiva pela companheira de trabalho por realizar um tipo de planejamento e uma prática pedagógica que não é comum nesta turma, também nos faz pensar sobre como a professora cursista está reinventando este espaço e como a mesma constrói suas ideias sobre o currículo para a Educação Infantil. Nesta situação, a professora cursista faz algo diferente da professora regente da turma. Percebemos como as relações de poder são tecidas entre elas, através da prática pedagógica que a primeira propõe e que a segunda ainda não planejou. Podemos afirmar que Solange ocupa um lugar que, segundo Bhabha (2007): “É o espaço intermédio ‘além’ torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora.” (BHABHA, 2001, p. 27).

As negociações entre a professora regente e a auxiliar são inúmeras, pois há diferenças entre as duas profissionais. Sabemos que uma diferença é a da formação, pois a primeira possui a habilitação específica para o magistério e a segunda ainda está em busca dessa

formação. É um aspecto que as diferencia nas relações de poder tecidas no trabalho na creche, na medida em que uma é a responsável pela turma, por ser a professora regente e a outra tem a função de auxiliá-la. Solange também expressa, ao privilegiar uma atividade pedagógica de leitura de história para uma turma de 2 anos, um conhecimento construído ao longo do PROINFANTIL que é o da importância do letramento na Educação Infantil para que as crianças construam seus conhecimentos com relação às funções sociais da escrita e da leitura.

Outro registro que traduz a importância do trabalho com leitura e escrita na creche foi construído a partir dos estudos no PROINFANTIL pela professora cursista Sheila, que atua como regente de uma turma de 2 anos em uma instituição comunitária. Assim em seu planejamento ela coloca:

“Tema: Contação de histórias

Objetivos: despertar o interesse e o gosto pela leitura, possibilitando assim o aprendizado da literatura visual através das imagens desenvolvendo o saber ler sem saber ler; desenvolver a concentração no momento da história; desenvolver a criatividade através dos diversos personagens apresentados.

Faixa etária: 2 anos

Período: 30 minutos

Estratégias: Organizar a turma para que todos permaneçam sentados, começarei cantando a música do Lobo Mau, depois contarei a história da Chapeuzinho Vermelho, com fantoches para dramatização, aproveitarei para falar a cor do chapéu da menina, depois pedirei às crianças para imitarem os personagens da história.”

(Março, 2011)

No registro dessa atividade Sheila coloca como as crianças reagiram à proposta e como ela valoriza os momentos para o desenvolvimento da expressão e da criatividade na sua turma, outro tema que também é muito trabalhado nos livros de estudo do PROINFANTIL.

Desta maneira, Sheila registrou:

“Comecei a atividade com as crianças sentadas em rodinha, cantei a música: “Eu sou o Lobo Mau, pedi para eles cantarem junto comigo. A seguir contei a história da Chapeuzinho Vermelho, usando fantoches, eles gostaram tanto que pediram para contar de novo, então eu dei a ideia deles dramatizarem a história, quando perguntei quem queria ser a Chapeuzinho todos falaram : -‘Eu, tia!’. Ficaram muito entusiasmados, daí eu escolhi a Fernanda, o Lobo foi o Samuel e a vovozinha a Vitória e dei os fantoches nas mãos deles. Foi muito divertido. A Fernanda falava: ‘- Eu vou levar os doces para vovozinha’ e o Samuel corria atrás dela, falando: ‘-Eu vou te comer!’, ela corria pedindo socorro. Deixei-os brincando livremente até a hora do almoço, mesmo assim eles queriam mais.”

(Março, 2011)

A professora cursista Cleusa, também auxiliar de uma turma de creche municipal, traduz em sua escrita como deseja construir sua prática pedagógica junto às crianças:

“Reconhecer a criança como ator social pleno, sujeito de direitos, cidadã, me leva a desejar o melhor para ela, me leva a querer me preparar mais, a buscar mais conhecimento para ajudá-la a viver sua infância – enquanto estiver na instituição – de maneira plena, a fim de que ela possa levar o que aprende para além da sala de aula. O contrário também vale. Essa criança traz consigo saberes que são importantes para auxiliar a construção do seu aprendizado. Mediar esse processo é o principal papel do educador.”

(Março, 2011)

Cleusa traduz, em seu memorial, a preocupação com sua formação docente, seu olhar sobre as crianças e o desejo de conhecê-las e valorizá-las, aspectos que são trabalhados nas disciplinas pedagógicas do curso. O professor, para Cleusa, precisa ocupar um lugar de mediador entre o que as crianças já aprenderam fora da creche e o que elas têm a possibilidade de conhecer ao interagir com os profissionais e as outras crianças de dentro da instituição.

Nesta relação o conhecimento do outro se torna fundamental, pois segundo Bhabha: “É o desejo de reconhecimento, ‘de outro lugar e de outra coisa’ que leva a experiência da história além da hipótese instrumental.” (BHABHA, 2001, p.29). No processo de conhecimento com o *outro* as identidades vão se hibridizando formando novas identidades, numa relação de negociação constante.

Nessa perspectiva Rosa, professora cursista, auxiliar de uma turma de 2 anos de uma creche municipal, coloca em um de seus relatos no memorial como é importante que o professor de Educação Infantil esteja atento ao outro e às suas peculiaridades:

“Eu creio que um professor tem que ser sensível ao outro, quando coloco o outro, me refiro também à família e não só a criança, precisa reconhecer as diferenças e limitações. É necessário que o professor seja observador, acolhedor, mediador para que possa favorecer o desenvolvimento da criança em todos os sentidos.”

(Março, 2011)

A mesma professora cursista coloca em um de seus memoriais como construiu ao longo do curso sua concepção de docência da Educação Infantil e também de sua importância na formação das crianças das creches e pré-escolas:

“Chegamos ao final do curso, nestes dois anos aprendi muito, hoje tenho outra visão sobre a Educação Infantil. Participar deste curso me trouxe um crescimento, passei a ser mais observadora e vejo como é importante esta profissão, principalmente na educação infantil onde é a base de tudo, percebi durante esses tempo que precisamos saber plantar boa semente, muitas vezes é difícil, principalmente para quem trabalha com crianças carentes que vem com toda uma bagagem (muitas vezes pesada) e precisamos saber lidar com isso, mas para que isso aconteça, temos que ser sensíveis aos problemas e ter força e vontade para querer resolvê-los. (...) Não acredito que a educação seja a salvadora da pátria, mas acredito que ela pode ajudar bastante, mas para que isso aconteça precisamos de profissionais comprometidos, com vontade de fazer realmente o melhor.”
(Junho, 2011)

Em sua escrita, Rosa valoriza a profissão do professor da Educação Infantil, entendendo-a como a base para a formação integral das crianças. Ela também ressalta a dificuldade de trabalhar com crianças mais carentes socialmente – a creche municipal em que atua está localizada em uma comunidade desfavorecida economicamente e socialmente do município de Mesquita – e afirma que a sensibilidade, a vontade e o comprometimento são características importantes do professor que trabalha na Educação infantil.

Com relação ao trecho no qual ela afirma que trabalhar com as “crianças carentes” é difícil, essas palavras materializam que lidar com crianças com essas características requer do professor um comportamento de como lidar com essa diferença: a criança que é criada em local com diversos problemas sociais e familiares e o docente que na maioria das vezes não mora no mesmo município que essa criança e desconhece as características do local em que trabalha. Esse aspecto revela que por vezes o profissional que trabalha com as crianças da Educação Infantil chega à instituição com um modelo de infância formado, entretanto, como os próprios documentos do PROINFANTIL afirmam: não há um único modo de ser criança e de se viver infância, mas cada uma em seu contexto social é produtora de cultura. Dessa maneira, o professor da Educação Infantil precisa compreender esses elementos e criar estratégias para transitar dentre as diferentes infâncias presentes nas creches e pré-escolas. É essencialmente compreender como articular as diferenças culturais.

A cursista Elisabeth, regente de uma turma de pré-escola em uma instituição comunitária, também coloca em um de seus memoriais como construiu o sentido de ser professora da Educação Infantil e como enxerga seu trabalho após dois anos de curso:

“No começo não sabia se era mesmo isso que eu queria, fiquei com medo, mas o tempo passou e percebi que ser professor é entender a criança como um ser humano com sentimentos, emoções e desejos, é um desafio para permitir que eles possam manifestar o seu jeito de ser e para que possamos aprender com elas.”

(Abril, 2011)

Um aspecto que pode ser destacado deste trecho é o de que Elisabeth entende que a criança precisa ter momentos favorecedores a sua aprendizagem e expressão de seus desejos e que o professor não é apenas o que ensina, mas também o profissional que aprende com as trocas diárias na relação com as crianças.

Outro trecho que merece destaque sobre como as professoras cursistas construíram seus conhecimentos em relação à formação docente e ao currículo da Educação Infantil, pode ser percebido nesse memorial de Solange:

“Após praticamente dois anos de curso ser professora é ter um olhar observador, ter sensibilidade do seu papel na formação do aluno e saber que sou mediadora e não a detentora do saber. No dia a dia do trabalho temos que estar atentos em todos os momentos da criança, o que faz, o que fala, como reage a certas situações. Tenho que estar ciente que não basta a criança estar ali na creche porque a mãe trabalha, é um direito da criança e ali está para o seu desenvolvimento e temos que ter planejamento com objetivos. As crianças vêm com uma história, também têm sua opinião. Sei que aprendi muito, pois quando entrei na creche não sabia o que para fazer. Tinha professora que nada fazia e eu achava normal.

(Abril, 2011)

Solange entende nesse momento que a Educação Infantil é um direito da criança e que as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas precisam ter objetivos favorecedores da aprendizagem e desenvolvimento das crianças de maneira integral, ou seja, não são apenas lugares de guarda, mas espaços privilegiados de educação.

A professora cursista Valquíria, regente de uma turma de 3 anos em uma instituição comunitária, registra em de seus memoriais também como construiu suas concepções no que se refere ao papel do professor da Educação Infantil, bem como do currículo que precisa ser construído:

“Escrever sobre a importância de ser professor da educação infantil hoje em dia, é um motivo de orgulho para mim, depois de fazer parte do

PROINFANTIL e adquirir os conhecimentos que estão me auxiliando profissionalmente e pessoalmente no contato direto com as crianças e com os outros professores. Tudo que consegui aprender e colocar em prática no decorrer desses 2 anos de estudos abrirá novos caminhos de desenvolver junto com as crianças projetos que contribuirão para o engrandecimento de cada atividade planejada, registrando os erros e acertos, aceitando novos conceitos de como educar e cuidar das crianças e, principalmente, focar que o objetivo maior é o bem-estar da criança.”

(Maio, 2011)

A cursista Cleusa registra a importância dos seus conhecimentos adquiridos no PROINFANTIL com relação ao entendimento da infância e o trabalho na creche, neste trecho de um de seus memoriais:

“No início do curso e até mesmo no ingresso na creche, era mais difícil entender a alma infantil, por conta da siseudez dos anos vividos em escritório (foram 21). Eu já havia perdido pelo caminho essa singularidade, recobrada um pouco com o nascimento do meu filho. Hoje sinto prazer em preparar as atividades. Não sinto mais como sendo apenas uma determinação do PROINFANTIL. Percebo que encontrei meu caminho e que nunca é tarde para descobertas!”

(Maio, 2011)

Quando Cleusa fala das atividades desenvolvidas referentes às práticas pedagógicas com a turma em que atua como auxiliar, registra que no início do curso realizar tal tarefa era difícil, uma obrigação (por conta da avaliação). Ao final do curso, ela já enxerga outras possibilidades, entende as funções das atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças e a importância de mesmo sendo auxiliar, também atuar como uma educadora na turma. Se antes, Cleusa entendia o planejamento e a prática pedagógica apenas como obrigação a seguir por determinação do PROINFANTIL, nesse momento ela já entende esta tarefa como um aspecto importante para o trabalho com as crianças, pois este precisa ter intencionalidade e objetivos claros favorecendo à construção de um ambiente de aprendizagem.

Dalila, regente de uma turma de 2 anos de uma creche comunitária, relata sua experiência no curso como formação de sua docência:

“O PROINFANTIL tem me ajudado muito para o desenvolvimento como professora. Ajudou a aprimorar as atividades dentro e fora de sala de aula. Os encontros e as discussões com o grupo foram bem proveitosos para mim. Gosto muito de ser professora, pois aprendo muitas coisas e consigo passar aquilo que aprendo para as minhas crianças. É saber que como professora estou ajudando na formação educacional de muitas crianças.”

(Maio, 2011)

Em um trecho de um memorial da cursista Carla percebo também como eram suas impressões em relação ao PROINFANTIL no início do curso e os saberes que construiu como docente ao final do mesmo:

“Relato aqui os benefícios trazidos pelo PROINFANTIL. Em geral o curso me proporcionou inúmeras oportunidades de aprendizado dentro e fora da instituição. Apenas a desgastante carga horária e o calendário estreito não satisfizeram minhas expectativas. Iniciei o curso sem perspectiva nenhuma de ampliar os meus conhecimentos, pois não confiava na veracidade do mesmo. Todas as disciplinas foram importantíssimas ao meu ver, principalmente Fundamentos da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico e Identidade, Sociedade e Cultura, a qual despertou um interesse especial para futuramente cursar uma faculdade de história.”

(Maio, 2011)

A auxiliar de uma turma de berçário de uma creche municipal, Débora relata como os conhecimentos teóricos construídos durante o curso a ajudam em sua prática pedagógica na instituição em que atua neste trecho de um memorial:

“O PROINFANTIL foi um curso que me fez crescer profissionalmente, aumentou meus conhecimentos, deu-me um outro olhar na concepção de infância, abriu um leque de informações, principalmente, na parte pedagógica e faz-me questionar os porquês na educação infantil e até mesmo na instituição, quando não concordo com alguma coisa, pois hoje em dia tenho uma base teórica onde antes tinha apenas a prática.”

(Maio, 2011)

A professora cursista Marília coloca em um trecho de seu memorial as relações que tem feito entre os conhecimentos adquiridos no PROINFANTIL e sua prática com as crianças da creche comunitária em que atua como regente de uma turma de 2 anos:

“Mesmo assim com tantos afazeres, me sinto muito feliz, por estar conseguindo colocar em prática o que aprendo no PROINFANTIL, e ver os resultados na evolução das crianças e o entusiasmo com que eles vão para a sala de atividades, pois sabem que a cada dia tem uma novidade interessante. Sinto que a cada planejamento consigo realizar com mais desenvoltura, pois antes precisava pesquisar em alguns livros e agora faço por mim mesma, de acordo com o que aprendo no curso.”

(Abril, 2011)

Marília expressa em sua escrita como se apropriou dos conhecimentos do curso principalmente em relação ao ato de planejar, revela que possui mais clareza de sua tarefa como professora da creche, articulando teoria e prática pedagógica.

Neste relato é possível perceber também que ela considera importante que o planejamento tenha novidades para as crianças, ou seja, ela entende que o currículo da Educação Infantil precisa ser dinâmico e conter elementos interessantes para que as crianças se sintam motivadas para estar na creche e aprender. Neste trecho ela também aponta que os conhecimentos que adquire no curso são de grande importância para sua prática pedagógica, aspecto que é reforçado no relato de outro memorial da mesma professora cursista:

“As crianças com as quais trabalho são o reflexo do ensinamento do PROINFANTIL. Às vezes comparo a turma atual e a de dois anos atrás e percebo a diferença. Às vezes me sinto angustiada por estar entrando na última etapa e saber que em 2011 o curso termina e vou ter que caminhar sozinha sem a ajuda e a orientação principalmente da minha tutora. Sei que aprendi muito, mas há muita a aprender e as dicas e orientações que recebo são fundamentais.”

(Março, 2011)

É possível perceber também nas palavras da professora cursista, após o término do curso e sem o norteamto oferecido pela tutora ela terá que caminhar sozinha, agora como professora da Educação Infantil formada pelo PROINFANTIL. Ela tem conhecimentos suficientes para isso, pois construiu ao longo do curso e de sua prática pedagógica.

A partir dos trechos destacados acima é possível perceber a produção de sentidos no que se refere à formação do docente da Educação Infantil. Essa produção se dá em meio a contextos diferentes, ou seja, cada cursista que relata sua vivência em sala de aula e seu aprendizado faz parte de uma instituição diferente, embora sejam do mesmo município. Desta maneira, dialogo com as ideias de Ball que:

[...] os textos como representações codificadas e decodificadas de formas complexas, sendo submetidas a múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Entre as influências legítimas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pela regulação dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura. (LOPES, 2011, p.34)

Cada professora cursista produz a interpretação do texto curricular do PROINFANTIL de uma maneira, ressignificando assim essa política de formação no contexto local do município de Mesquita.

Nos planejamentos diários e registros de atividades são expressas as concepções que foram construídas acerca do currículo da Educação Infantil e de como este é construído nas diferentes instituições nas quais as cursistas atuam.

No trecho abaixo Cleusa coloca em seu planejamento diário como irá mediar a brincadeira livre das crianças de sua turma de 3 anos:

“Nome: Se rolar, rolou”

Contexto: Observação e análise das crianças no momento de brincadeira livre

Faixa etária: crianças de 3 anos

Objetivos: desenvolver a coordenação motora; estimular a oralidade; favorecer a criatividade; permitir afetividade; propiciar autonomia; socializar.

Horário: às 10 horas

Duração: 1 hora

Local: Sala de aula e parquinho

Estratégias: as crianças serão observadas em diferentes espaços: em sala – manipularão diferentes materiais (brinquedos, fantasias, livros, papéis, revistas, etc), oportunizando descobertas, ressignificações, transgressões (30 min); no parquinho – que fica na área externa, poderão trabalhar, além da motricidade, a autonomia na escolha dos brinquedos e socialização (30 min).” (Março, 2011)

Ao ler o planejamento de Cleusa, é possível perceber que a mesma cria currículo na creche onde trabalha como auxiliar de turma permitindo momentos de brincadeiras livres para as crianças, entendendo esse aspecto como importante para seu desenvolvimento integral. Ela tem o cuidado de planejar dois espaços diferentes para que as crianças brinquem, assim como diversos objetos, elementos que permitem sua observação das descobertas das crianças. Desta maneira, ela constrói esse planejamento dialogando com um dos aspectos mais importantes destacado no currículo do PROINFANTIL que coloca como uma das concepções de criança que: “reconhece o brincar como a principal atividade da criança e as suas múltiplas linguagens (musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, etc) como suas formas privilegiadas de interagir no mundo” (BRASIL, 2005, p.29).

No registro dessa mesma atividade Cleusa, demonstra os aspectos que observou durante as brincadeiras das crianças, relacionando-os com os conhecimentos construídos no PROINFANTIL e registrando seu entendimento acerca do currículo da Educação Infantil:

“João Pedro, que gosta muito de brincar com o jogo da memória, se apossou do mesmo e ficou em baixo da mesa brincando assim também até o fim da aula. Só aceitou a companhia de sua sobrinha Ana Clara. Sim, porque ele e a sobrinha são da mesma idade e da nossa turma. Parceiras de sempre, brincaram juntas Roberta e Gabrielle e Vanessa e Jhenifer. Um dado interessante sobre a Vanessa é que quando está só fala muito “com seus botões”, o que Vygotsky chama de ‘fala interna’, sem a intenção de se comunicar com alguém. O Vinicius brincou de dar ‘mamadeira’ e o Judson de dar ‘banho’ nas bonecas.

Enfim, as 17 crianças presentes (10 meninos e 7 meninas) puderam, conforme Walter Benjamin afirma, descobrir, ressignificar, transgredir as diversas maneiras que o brincar proporciona. Demonstraram afeto, conversaram, foram e sempre serão oportunizadas de viverem como crianças, no que depender de mim!

O momento permitiu que cada uma se apossasse do tempo da maneira que lhe fosse mais conveniente, sem pressa e com a menor intervenção da nossa parte. Foi muito gratificante esse dia”

(Março, 2011)

Ao relatar em seu registro de atividade, as experiências proporcionadas por ela às crianças, constrói sua concepção de infância e o entendimento da importância fundamental do brincar para essa faixa etária. Ela não apenas observa e registra esse momento, como também ensaia relações com teóricos estudados durante o curso, aspecto que revela as articulações que está construindo entre a prática pedagógica e os assuntos estudados nos livros do PROINFANTIL.

No planejamento diário da cursista Valquíria é possível perceber aspectos do currículo que está sendo criado na creche comunitária na qual atua como professora regente:

“7h30 min – Entrada

8h – Café da manhã

8h40h – Sala de atividade

Atividade do dia, tema: Projeto Meio Ambiente, recicle, salve o planeta terra.

Faixa etária: 3 anos

Objetivos: Conscientizar as crianças, os pais e a comunidade da importância de cuidarmos do ambiente que vivemos interno e externo, que cuidados precisaremos ter para conservar nosso planeta, evitando a destruição e tendo mais saúde. Explicar a importância da reciclagem, reutilizando materiais para outros fins: brinquedos, vasos para plantas, arranjos de flores, bolsas, etc.

Duração: 30 minutos

Estratégias: diariamente falaremos da importância de conservarmos o meio ambiente para todo o grupo no refeitório, exemplificaremos o que faz parte do meio ambiente. Em sala faremos atividades de colagem, pintura, cartazes, instrumentos musicais que serão apresentados na exposição na quadra e levaremos para a passeata ao redor da instituição para conscientizar a comunidade da importância de conservar as ruas, o valão, as casas, as plantas, os animais, visitaremos a reciclagem e distribuiremos sementes de plantas nas ruas. Envolveremos também as famílias nessa semana do meio ambiente, focalizando que os cuidados devem começar de casa, lugar de lixo é na lixeira. Teremos também músicas que vão ajudar no propósito da conservação e do desperdício que leva a destruição.”

(Junho, 2011)

A partir desse planejamento diário Valquíria registra como desenvolverá uma atividade que não envolve apenas as crianças, mas também as famílias e a comunidade em que a creche está inserida, ou seja, vai para além do espaço da creche, preocupando-se com um assunto tão importante na atualidade: o meio ambiente. Ela relata diferentes estratégias que serão desenvolvidas para que os objetivos sejam alcançados, diversificando os materiais e espaços para que as crianças interajam e aprendam. Assim, ela tem a possibilidade de desenvolver seu papel como educadora, que o currículo do PROINFANTIL: “considera que o professor da educação infantil tem um papel fundamental no processo de inserção e acolhimento das crianças e de suas famílias na instituição” (BRASIL, 2005, p.29)

No registro dessa atividade, Valquíria, relata com detalhes como foi seu desenvolvimento, traduzindo aspectos do currículo que está construindo com as crianças de sua turma:

“Durante uma semana realizei várias atividades envolvendo a turma na mobilização da conservação do meio ambiente. Começamos confeccionando

uma lixeira nova para a sala de aula, recortamos papéis coloridos e colamos. Falando sobre a importância de colocar qualquer lixo no lugar adequado. No dia seguinte falamos sobre a água e o desperdício na hora de usá-la para escovar os dentes, tomar banho, quando a mamãe faz limpeza da casa e o que devemos fazer para mantê-la limpa e saudável.

E a cada dia da semana falamos de algo referente a conservação do meio ambiente, visitamos nossa horta e o jardim e levamos materiais recicláveis para separá-los nas caixas que a coordenadora confeccionou e colocou na quadra onde fizemos a exposição de cartazes e atividade de colagem com folhas secas formando uma árvore. As atividades foram bem aceitas pelas crianças e houve interação do grupo.

Terminamos nossa semana do meio ambiente fazendo uma caminhada ao redor da instituição, com cartazes e apitos para a manifestação, visitamos a reciclagem, conversamos com as pessoas que trabalham lá e distribuimos para os moradores que passavam nas ruas as sementes para serem plantadas e cultivadas. Fomos no valão e no terreno amplo que tem por perto e lá encontramos um agente de saúde que parabenizou as crianças pela manifestação e falou sobre a importância de jogar o lixo na lixeira e evitar assim doenças transmitidas pelos ratos. O passeio durou 1h30min e participaram 32 crianças.”

(Junho, 2011)

No registro acima, destaco que a cursista Valquíria constrói currículo na creche onde atua, quando proporciona um ambiente de aprendizagem para além do espaço da instituição, dialogando com a comunidade e tratando de um tema que é de interesse de todos. Assim, entendo que este aspecto está relacionado com um elemento presente no currículo de formação do PROINFANTIL, quando coloca algumas áreas de domínio a serem construídas durante o curso junto ao professor cursista:

Promover ações que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico na instituição de educação infantil [...] Contribuir no estabelecimento de relações da instituição com pessoas, órgãos e instituições da comunidade que possam contribuir na promoção dos direitos das crianças. (BRASIL, 2005, p. 36)

Ao criar os currículos das instituições de Educação Infantil nas quais atuam, as professoras cursistas interpretam, significam seus aprendizados durante o PROINFANTIL, articulando-os com o contexto local do município de Mesquita. Quando coloco os aspectos da interpretação e significação do currículo do PROINFANTIL e nas instituições de Educação Infantil do município de Mesquita, quero destacar a dimensão de que não há uma transposição, uma implementação do documento curricular de formação, pois:

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reproduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa. (BALL, 2011, p. 45)

Então, compreendo que a partir do texto curricular do PROINFANTIL, das experiências vivenciadas nos encontros de formação e nas práticas pedagógicas das creches e pré-escolas, as professoras cursistas criam os currículos juntamente com os demais sujeitos envolvidos e, principalmente, com as crianças, articulando conhecimentos de acordo com as realidades locais. Assim, as circunstâncias criadas pelo PROINFANTIL, que são essencialmente os momentos de planejamentos e práticas pedagógicas, são fundamentais para interpretação e significação do texto deste programa de formação docente da Educação Infantil.

O planejamento diário de Rosa, que destacarei abaixo, pode exemplificar, como cada uma se apropria e trabalha de uma maneira diferente o mesmo tema.

“Nome da atividade: Dona árvore

Faixa etária: 2 anos

Objetivos: Falar sobre o meio ambiente, sobre a importância da árvore e dar continuidade ao projeto que vem sendo trabalhado durante a semana do meio ambiente.

Estratégias: Organização da turma em roda, após falarei sobre a importância das árvores, mostrarei diversas figuras de árvores: florida, seca, frutífera. Destacarei a figura da árvore frutífera (uma macieira) levarei maçãs para apreciarem, após darei as maçãs para degustação. Levarei o grupo para área interna, onde há um pequeno espaço de plantação, onde iremos plantar uma cidreira. Voltaremos para a sala e ao som de Dona Árvore de Bia Bedran, faremos um cartaz coletivo com jornais que eles irão picar para colarmos no tronco e folhas secas que colaremos na copa.

Segundo o filósofo-educador norte americano John Dewey, o caminho mais viável para aprender é o fazer. Um dos pontos importantes das contribuições deste teórico trata-se do método de projetos

Conteúdo: Vida e Natureza”

(Junho, 2011)

Diferente de Valquíria, Rosa trata do tema do meio ambiente de outra maneira, de acordo com o que já construiu em relação à prática pedagógica, ao currículo da Educação Infantil. Ela proporciona um momento para as crianças conhecerem a importância das árvores e vivenciarem a experiência da plantação. Ainda que inicialmente, Rosa articula a maneira de conduzir a atividade pedagógica na sua turma aos conhecimentos teóricos adquiridos no PROINFANTIL, quando cita as ideias de Dewey.

Ao fazer o registro da atividade desenvolvida acima, Rosa a realiza mais descritivamente, não trazendo muitos elementos de reflexão:

“Iniciamos com a roda de música, conversamos sobre a importância das árvores e o que elas nos oferecem, mostrei diversas figuras de árvores, passando de mão em mão. E o destaque foi para a figura da macieira, falei para eles que as árvores dão frutos e dei a eles maçãs para que pudessem apreciar e depois degustarem. Fomos para o pátio interno, onde há uma pequena plantação e plantamos uma cidreira, voltamos para a sala e coloquei a música ‘Dona Árvore’ da Bia Bedran e fizemos um cartaz com o desenho de uma árvore, picamos jornais para colarmos no tronco falei para eles que o jornal era feito da árvore e depois colamos folhas secas na copa da árvore.

*Avaliação: A aula foi boa, apesar deles estarem muito agitados”
(Junho, 2011)*

Trago esses dois registros diferentes, pois através deles é possível perceber como cada cursista se apropria dos conhecimentos, revelando as diferentes produções de sentidos e significações com relação às concepções de docência e currículo da Educação Infantil.

Outro planejamento que considero importante trazer como destaque é da professora cursista Débora, auxiliar de uma turma de berçário de uma creche municipal:

“Atividade: Choro, Aconchego e Acalanto

Faixa etária: 5 a 9 meses

Objetivos: Reconheçam as fisionomias dos adultos (auxiliares e professoras); adquiram confiança nas educadoras; sintam-se seguras e confortáveis em um novo ambiente; reconheçam os sons e timbre das vozes ao seu redor; sintam-se aconchegadas e acalentadas.

Período: 7h15min às 13h (período de permanência dos bebês no berçário)

Estratégias: A atividade será a rotina das primeiras semanas de adaptação: o cuidado durante o decorrer do dia, com a alimentação, troca de fralda, banho, soninho e carinho; promoverei contatos com a linguagem oral e

musical, através de conversas com o bebê, músicas cantadas por nós educadoras e também o uso de aparelho de som; nos momentos de choro, pegarei os bebês no colo, acalutando-os, conversando com eles e tentando entretê-los com brinquedos, figuras coladas na parede e móveis; colocarei um cd com músicas instrumentais para acalmá-los, principalmente na hora da refeição (quando todos estão com fome e têm que esperar sua vez de comer) e na hora do soninho.

Recursos: Cd, aparelho de som, brinquedos, móveis, figuras coladas na sala.

Ressalva: Sabemos que não só os bebês se adaptam à instituição, como também todos os envolvidos nesse processo (pais, educadores, funcionários) passam por adaptações a um novo grupo e a novas interações.”

(Março, 2011)

Nos aspectos do planejamento diário de Débora, é possível perceber sua preocupação com o período de adaptação dos bebês ao ambiente da creche, ela planeja os detalhes de suas ações com o objetivo de proporcionar um ambiente acolhedor para as crianças. Débora não considera apenas esse período como importante para as crianças, mas também para os demais sujeitos envolvidos, expressando seu conhecimento de que uma instituição educativa, no caso a creche, não depende apenas da atuação dos profissionais que nela trabalham e das crianças. A professora cursista demonstra que construiu uma concepção de criança que não precisa apenas de cuidados, mas de acolhimento, educação e uma inserção adequada às suas necessidades nas creches e nas pré-escolas.

Em um trecho do registro desta atividade desenvolvida por Débora, compreendo como ela entende as especificidades da educação dos bebês e a maneira que lida com essas:

“[...]Durante o banho, falamos com eles para promover contato através da linguagem oral. Após, ninamos os bebês para que eles durmam. Nesse momento, deixamos que durmam o quanto necessitarem, eles acordam por si só. Quando alguns acordaram, fiquei brincando com eles até a hora de seus responsáveis virem busca-los. Por falta de funcionários (professores), os bebês não estão ficando em tempo integral, saindo às 13h. Todo início de ano letivo é um grande desafio, ‘o período de adaptação’, é difícil dar toda atenção necessária a todos eles no mesmo momento, principalmente na hora do choro. Porém, com a experiência de três anos no berçário, sei que cada um tem seu tempo para se adaptar, uns demoram mais e outros menos.”

(Março, 2011)

Débora produz conhecimento, cria currículo na Educação Infantil, elaborando significados e sentidos no trabalho com bebês.

Em todos os memoriais, planejamentos diários e registros de atividades é possível perceber uma construção contínua do currículo das instituições de Educação Infantil do município de Mesquita e da formação docente das professoras cursistas do PROINFANTIL. Esse fazer nessas construções é marcado pelas diferenças entre elas e os contextos em que atuam, pelas suas experiências pessoais, pelas articulações que constroem entre o conhecimento propiciado pelo programa e pelos sujeitos que dele fazem parte. Esse ciclo de construção docente e curricular da Educação Infantil no município de Mesquita me leva a relacioná-lo com as palavras de Bhabha (2011):

A repetição enfatiza o começar de novo, a re-visão, para que o processo de se sujeitar a, ou estar sujeito a, uma historicidade particular ou a um sistema de diferença e discriminação cultural possa ser, como é dito, 'recontado' ou reconstituído como um signo histórico 'em um *continuum* de transformação das ideias, não abstratas, de identidade e similaridade [...]' (BHABHA, 2011, p. 126)

Assim, as professoras cursistas em cada escrita que compõem, revisitam o que viveram, constroem e registram a sua própria história de acordo com as suas particularidades. Desta maneira, sua formação e os currículos das instituições em que atuam são construídos em meio à dinamicidade cultural, de articulações e negociações constantes nas creches e pré-escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas não são definitivas, ao contrário, são fechamentos provisórios a partir do que foi observado, registrado e analisado ao longo da pesquisa desenvolvida, possibilitando reflexões sobre os aspectos que ficaram em maior evidência no recorte de análise.

Entendo que a constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi e ainda faz parte de uma conquista permeada por disputas e negociações para que sejam construídas creches e pré-escolas como espaços favorecedores do crescimento e desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, com profissionais habilitados para tal tarefa. E nesse processo não há apenas a presença da esfera governamental, mas diferentes sujeitos fazem parte dessa construção: professores, gestores, pesquisadores das universidades que se dedicam ao estudo da infância, movimentos sociais, etc; aspecto que, com base em Ball (2006), se configura em um processo cíclico de produção de políticas públicas para a Educação Infantil, no qual os diferentes contextos: influência, produção de texto e prática estão imbricados por relações culturais que são híbridas (BHABHA, 2007).

Considero que o PROINFANTIL como programa de formação dos docentes da Educação Infantil, é uma experiência significativa para os sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento, pois proporcionou novas e outras construções sobre concepções de infância, docência, currículo e organização das creches e pré-escolas. Como programa emergencial, com o objetivo realizar a formação dos profissionais que já trabalhavam com as crianças de 0 a 5 anos, entretanto sem a habilitação para o magistério, cumpriu seu papel habilitando os professores cursistas.

Além de seu objetivo inicial, este programa também induziu outras políticas de educação no município de Mesquita: a equipe técnica de Educação Infantil da SEMED entendeu que a formação de professores não pode ser reduzida a momentos estanques, por isso formulou e está desenvolvendo uma formação continuada com os professores e auxiliares da Educação Infantil da rede municipal, intitulada “Formação Continuada de Educação Infantil: Saberes e Fazeres”; no processo de renovação do convênio de repasse de verbas para as creches comunitárias, a SEMED juntamente com a equipe da prefeitura incluiu uma nova exigência: admitir somente profissionais formados com a habilitação do magistério em nível médio para o trabalho com as crianças. Esses aspectos podem ser considerados como um avanço na Educação Infantil do município.

No entanto, um elemento que ainda não foi modificado e precisa ser ressaltado é o de que, mesmo sendo realizado o PROINFANTIL, no concurso público do ano de 2010, o município ofereceu vagas não só para professores formados em nível médio na modalidade normal, mas também para auxiliares de creche e pré-escola. Para esse último cargo, foi exigida somente a formação geral em nível médio, aspecto que gerou novas demandas de formação. Assim, no PAR do município, foi previsto novamente a formação do PROINFANTIL para atender a esses auxiliares de creches e pré-escolas sem formação específica para a Educação Infantil.

Tal situação mostra que o PROINFANTIL foi entendido não só como um programa emergencial de formação docente, mas também como uma política de formação no município, pois mesmo já tendo sido oferecido, o concurso para profissionais não habilitados no magistério para o trabalho nas creches e pré-escolas foi realizado novamente, gerando demandas de formação.

Esses aspectos demonstram as novas configurações e ressignificações que vão sendo construídas a partir de um programa de formação elaborado em um contexto global que, ao ser desenvolvido nos contextos locais de estados e municípios é interpretado de outras maneiras, o que revela o ciclo de produção das políticas públicas e das articulações e interseções entre os diferentes contextos. (BALL, 2006)

O portfólio, dentre os diferentes elementos que fazem parte do currículo de formação do PROINFANTIL, foi destacado como recorte para a pesquisa porque além de ser um instrumento de avaliação dos professores cursistas, se tornou um espaço para privilegiado de criação dos currículos e da formação docente da Educação Infantil em Mesquita. Através da escrita os professores cursistas materializaram os conhecimentos sobre a infância e os aspectos que acreditam ser preciso fazer parte das rotinas da Educação Infantil, refletiram sobre a prática pedagógica que realizavam antes e depois de estudarem, evidenciaram suas relações com as crianças e ressignificaram sentidos para a formação docente. Deixaram os rastros das suas histórias de formação docente para a Educação Infantil.

No processo de formação em serviço dessas profissionais ficaram em evidência as articulações que realizaram entre os conhecimentos teóricos sobre a Educação Infantil e suas práticas pedagógicas. Assim, em seus memoriais relataram essas construções, em seus planejamentos registraram as mais diversas configurações do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas e nos registros de atividades desenvolvidas puderam tecer um espaço de reflexão sobre os elementos evidenciados durante aquele momento de ensino e aprendizagem com as crianças.

Foi possível perceber também que os portfólios analisados não foram únicos e homogêneos, embora o currículo do programa trace uma série de elementos que devem fazer parte dessa escrita e os critérios de avaliação do mesmo a ser realizada pelos tutores. Ao contrário, cada professora cursista criou um sentido, uma reflexão, uma relação de acordo com suas experiências profissionais, seu contexto de atuação e seus conhecimentos construídos, o que evidencia o caráter dinâmico da formação docente e da construção curricular das instituições de Educação Infantil.

De acordo com o que foi destacado acima, é possível afirmar que o argumento inicial da pesquisa, nesse momento, pode ser reafirmado, pois o portfólio se tornou um importante espaço de construção dos conhecimentos das professoras cursistas em relação à docência e paralelamente de construção curricular das creches e pré-escolas do município de Mesquita, indo além de ser apenas um instrumento de avaliação do programa, a ser realizado obrigatoriamente pelas professoras cursistas e avaliado pelos tutores: foi apropriado por elas, tornando-se local de criação de currículo e de formação docente.

Ter a função dupla de ser tutora e pesquisadora do PROINFANTIL me permitiu entender as configurações e reconfigurações do programa no contexto local do município de Mesquita, do qual sou professora da Educação Infantil. Acredito que as propostas elaboradas em contextos globais precisam dialogar com os contextos locais, pois estes possuem suas diferenças. Dessa maneira, o município de Mesquita com suas especificidades na Educação Infantil produziu outras significações para o desenvolvimento do programa, em um contexto híbrido no qual diferentes sujeitos atuaram, disputaram e negociaram a construção curricular e de formação docente nas creches e pré-escolas municipais e comunitárias conveniadas.

Ao término desse curso de Mestrado posso dizer que formei novas concepções com relação à infância, nessa etapa de vida as crianças já são produtoras de cultura e conhecimento e as instituições de Educação Infantil precisam favorecer espaços para essa produção. Ao observar as produções dos portfólios dos professores cursistas do PROINFANTIL compreendi que há inúmeras relações entre teoria e prática pedagógica e que fazemos sempre diferentes articulações entre elas, de acordo com o contexto em que atuamos, com as condições de trabalho e recursos. Assim, no que cabe ao meu papel como integrante da equipe técnica de Educação Infantil e função da SEMED, entendo ser necessário o desenvolvimento de políticas de formação que abram o espaço para a compreensão dessas especificidades, que professores e auxiliares sejam reconhecidos como criadores de currículo nas instituições de Educação Infantil.

Esse caminho de construção curricular e formação docente em Mesquita foi marcado pelas contribuições do PROINFANTIL e dos sujeitos que fizeram parte dele e certamente ainda temos muito a construir: ampliar a rede das creches e pré-escolas, realizar concursos em que se admitam somente profissionais habilitados com a formação de magistério para o trabalho na Educação Infantil, oferecer espaços e recursos favorecedores do aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Os estudos de Ball (2006) auxiliaram significativamente para o entendimento da produção de políticas educacionais como um processo cíclico articulado entre os diferentes contextos e em diálogo com Bhabha (2007) pude compreender que nas interseções desses contextos ocorrem processos de hibridizações culturais entre os sujeitos envolvidos. Através dos estudos de Lopes e Macedo (2011), Ramos, Barreiros e Frangella (2011), compreendi que a produção curricular é cultural, constante, marcada por diferentes sentidos e significados.

Outras questões foram pensadas a partir da pesquisa aqui desenvolvida, mas que nesse momento ficam para estudos posteriores: entender por que municípios, mesmo com a exigência em forma de lei, ainda continuam promovendo concursos admitindo profissionais não habilitados para o trabalho com a Educação Infantil; analisar as políticas públicas de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil e observar como os espaços, tempos e organização das creches e pré-escolas se configuram para promover o aprendizado das crianças de 0 a 5 anos.

Assim, fecho (provisoriamente) esse estudo com possibilidades de ampliá-lo futuramente.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e políticas sociais no Brasil**: problemas de coordenação e autonomia. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2009. p. 131-165.

BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2011 apud BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteira**, São Paulo, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em: 8 dez. 2009.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011 apud MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BALL, Stephen J. ; BOWE, Richard. **Reforming education & changing school**: case studies en policy sociology. New York: Routledge, 2009 apud DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. **Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.35, n.2, p.231-250, jul./dez. 2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. 386 p.

_____. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. 191 p.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais de educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2011. p 195-210.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. 36 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. **Coleção Proinfantil: Textos de Apoio à Formação do Tutor**: Brasília, 2007. 152 p.

_____. **PROINFANTIL**: Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil: guia geral. Brasília, 2005. 51 p.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Brasília, 2001. 24 p.

_____. **Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO)**. Brasília, 2003. 32 p.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-95, jan/abr. 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 385 p.

CORSINO, Patrícia; GUIMARÃES, Daniela Oliveira; SOUZA, Marina Pereira de Castro e. **Proinfantil em debate**. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15221520-EEProinfantil.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

CUNNINGHAM, David. **O conceito de metrópole: filosofia e forma urbana**. Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/periferia/V2N2/pdf_artigos/cunningham.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio. Formação de professores reflexivos: a importância do registro. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação inicial para professores em exercício o na educação infantil: textos de apoio ao trabalho do tutor**. Brasília, 2007. p. 57-89.

FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Na procura de um curso: currículo formação de professores: educação Infantil Identidade(s) em (des)construção**. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. Com a palavra, a escrita! In: KRAMER, Sonia et.al. **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papirus, 1999. p. 49-76.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 348 p.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2pdf>. Acesso em: 13 jul. 2012.

GUEDES, Adrienne Ogêda. Memorial, a escrita como invenção de si. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil: textos de apoio ao trabalho do tutor**. Brasília, 2007. p. 89-111.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 71 p.

_____. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 125 p.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos dados do censo escolar 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 20 out. 2009.

KLENOWSKI, V. **Portfolios: promoting teaching**. United Kingdom: Carfax Publishing, 2000.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. 256 p.

_____. **Infância e Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999 apud BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais de educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER,

Sonia (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 195-210.

KRAMER, Sonia (Org.). **Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação**. Rio de Janeiro: PUC, 2001. 158 p.

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**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 131-156

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. 272 p.

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p.50-64, jul./dez. 2005.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; **Currículo e cultura: deslizamentos e hibridizações**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 211-227.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org). **Currículo: políticas e práticas**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2009. p. 81-97.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista Sociologia e Política**. Paraná, n. 25, p. 11-23, 2005.

MOVIMENTO Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, a história de sua organização. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional>> Acesso em: 01 nov. 2010.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa:** características, usos e possibilidades. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação.** Portugal: Codex, 1992. 129 p.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro:** um estudo das estratégias municipais de atendimento. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Políticas universalistas e residualistas: desafios da educação infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. 2.ed. São Paulo: Papyrus, 2011. p.331-349.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009).** Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011. 128p.

PERRENOUD, P. et.al. (Orgs). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências?. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 232 p.

PINHO, Fernanda Mello Rezende de. O ato de planejar. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil:** textos de apoio ao trabalho do tutor. Brasília, 2007. p. 9-33.

RAMOS, Aura Helena; BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. **Políticas de Currículo e Escola:** entre fluxos e negociações. Disponível em: <<http://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-escolaentre-fluxos-e-negociacoes/>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

RANGEL, Jurema. “**O portfólio e a avaliação no ensino superior**”. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1148/1148.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2011.

ROCHA, Adair. **Observações periféricas.** Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/adair_rocha.pdf> Acesso em: 12 out. 2011.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2011. 432 p.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas:** conceitos básicos. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas.PDF>. Acesso em: 15 mar. 2011.

SANTOS, Amanda dos. **Educação Infantil no contexto da política de Mesquita - RJ:** Organização e formação dos profissionais da educação. 2010. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Infância e Educação Infantil) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.

SCHIMIDT, Terezinha Rita. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses:** textos

seletos de Homi Bhabha. Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 13-62.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: ArtMed, 2000. 256 p.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Porto Alegre: ArtMed, 2001. 160 p.

SILVA, Jória Pessoa de O. A formação de professores para a educação infantil: perspectivas atuais. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: construindo o presente.** Campo Grande, MG: UFMS, 2002. p. 18-40.

SILVA, Maria Fatima de Souza. **Das terras de Mutambó ao município de Mesquita –RJ: memórias da emancipação nas vozes da cidade.** Mesquita, RJ: Entorno, 2007. 204 p.

SOBREIRA, Henrique. **Programa de pós-graduação em educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas – FEBF/UERJ.** Disponível em: <<http://www.febf.uerj.br/mestrado/apresenta.html>> Acesso em: 23 out. 2011.

SOUSA, C; CHAVES, Sá. Porta-fólio: um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção. In: ALMEIDA, L.S. ; TAVARES, J. (Orgs). **Conhecer, aprender, avaliar.** Porto: Porto Editora, 1998. p. 24-33.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. **O PROINFANTIL no município de Rio de Janeiro: de Agentes Auxiliares de Creche a Professores?** 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 328 p.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 7.ed. São Paulo: Papirus, 2004. 191p.