



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Ignez Ferreira Campos

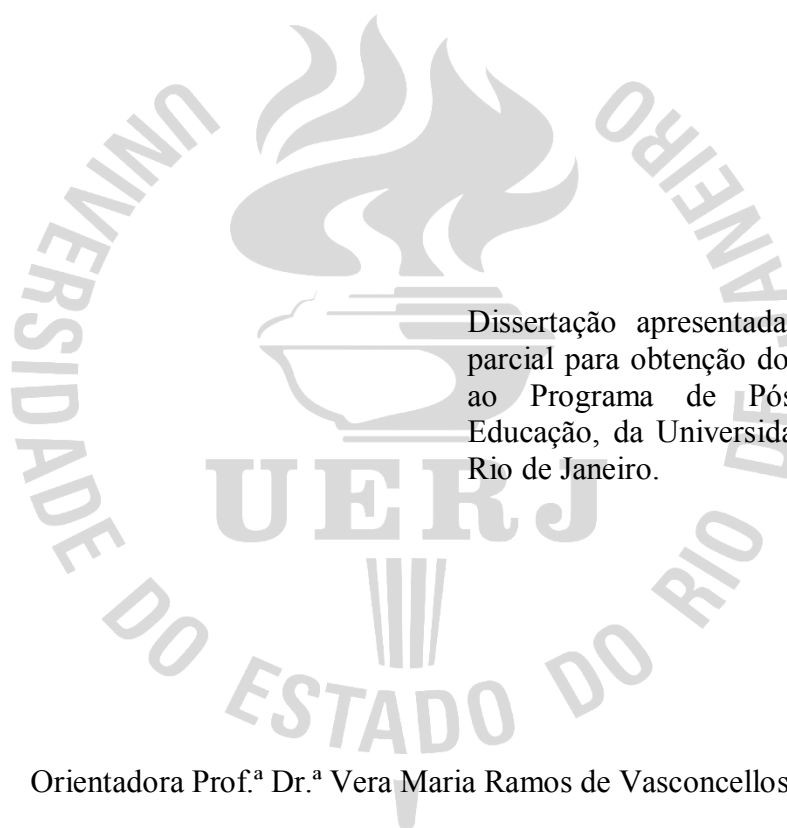
**O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro:  
concepções de criança nos Projetos de Estudos**

Rio de Janeiro

2014

Maria Ignez Ferreira Campos

**O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro:  
concepções de criança nos Projetos de Estudos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2014

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C198	<p>Campos, Maria Ignez Ferreira. O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos / Maria Ignez Ferreira Campos. – 2014. 169 f.</p> <p>Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. PROINFANTIL – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Significação (Psicologia) – Teses. 4. Educação de crianças – Teses. I. Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.</p>
es	CDU 373.2/.5(815.3)

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

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Data

Maria Ignez Ferreira Campos

**O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro:  
concepções de criança nos Projetos de Estudos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Corsino  
Faculdade de Educação – UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Núbia Aparecida Schaper Santos  
Faculdade de Educação - UFJF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Leite  
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro  
2014

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus amados filhos Mariana, Rafaela e Augusto.  
Aos meus pais, Nauro e Ignez, por todo o amor que me deram.  
Ao Marcelo, pelo apoio e carinho fundamentais à minha vida.  
Aos meus alunos, por fazerem de mim uma professora.*

## AGRADECIMENTOS

**A Deus**, pela sua sensível presença em todos os momentos de minha vida.

**A minha querida família**, pela compreensão da importância da minha pesquisa e aceitação da ausência em tantos momentos.

**À professora, orientadora e amiga Vera Maria Ramos de Vasconcellos**, por toda dedicação, competência, compreensão e apoio fundamentais para a elaboração deste trabalho.

**Aos professores do Mestrado PROPED/UERJ**, pelos ensinamentos.

**À professora Miriam Leite**, pelas valiosas e competentes orientações.

**À professora Núbia Schaper Santos**, pela generosidade e singularidade.

**À professora Patrícia Corsino**, com respeito e admiração.

**Aos colegas do grupo de pesquisa Alessandra, Alexandra, Adelaide, Andréa Relva, Antônia, Aretuza, Erica, Gisleny, Maciel, Márcia Gil, Márcia Maria** pelo incentivo e confiança que depositaram em mim.

**À Alexandra, Antônia, Márcia Maria e ao Maciel** que, de forma especial, se fizeram presentes, cada um a sua maneira, com palavras e gestos irretocáveis.

**Ao NEI:P&E**, grupo de pesquisas do qual faço parte e aos bolsistas, especialmente ao **Adriano**, pelo apoio, força e carinho durante a minha trajetória.

**À professora Maria de Lourdes Braziellas**, por acreditar em mim e pelo olhar enriquecedor em todas as minhas produções.

**Aos amigos de muitas escolas da vida e de vida**, pessoas queridas que mesmo sem estarem perto, estiveram muito presentes.

**Ao Proinfantil e à AGF13**, pelo convite de participação do programa na cidade do Rio de Janeiro.

*Aula de voo*  
*Mauro Luis Iasi*

*O conhecimento  
caminha lento feito lagarta.  
Primeiro não sabe que sabe  
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho  
deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe  
e se fecha em si mesmo:  
faz muralhas,  
cava trincheiras,  
ergue barricadas.  
Defendendo o que pensa saber,  
Levanta certezas na forma de muro,  
orgulhando-se de seu casulo.*

*Até que maduro  
explode em voos  
rindo do tempo que imaginava saber  
ou guardava preso o que sabia.  
Voa alto sua ousadia  
reconhecendo o suor dos séculos  
no orvalho de cada dia.*

*Mesmo o voo mais belo  
descobre um dia não ser eterno.  
É tempo de acasalar:  
voltar à terra com seus ovos  
à espera de novas e prosaicas  
lagartas.*

*O conhecimento é assim:  
ri de si mesmo  
e de suas certezas.  
É meta da forma  
metamorfose  
movimento  
fluir do tempo  
que tanto cria como arrasa  
a nos mostrar que para o voo  
é preciso tanto o casulo  
como a asa.*

## RESUMO

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. *O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos*. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar os significados e os sentidos de criança construídos no trabalho final do programa PROINFANTIL - os Projetos de Estudos. O PROINFANTIL é um Projeto do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância. No Rio de Janeiro, foi operacionalizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Secretaria de Educação do Município (biênio 2010-2011). Este programa objetiva capacitar e qualificar os Agentes Auxiliares de Creche sem habilitação em magistério, atuantes nas creches da cidade do Rio de Janeiro. Esta pesquisa analisou a concepção de criança presente em 60 Projetos de Estudos dos 165 Agentes Auxiliares de Creche da AGF 13 concluintes do curso. A escolha se deu a partir do maior número possível de Projetos que tivessem diferentes agrupamentos pesquisados (berçário I, berçário II, Maternal I e Maternal II). Foram escolhidos 60 projetos com 15 exemplares de cada agrupamento. Na primeira parte, o estudo apresenta a implantação do PROINFANTIL como uma política pública e sua contribuição para a prática. Delineia os estágios que percorreu, no Rio de Janeiro, até chegar ao alvo principal – o cursista. Apoiada na abordagem do “Ciclo de Políticas” formulada por Stephen Ball e colaboradores, a pesquisa buscou investigar os embates e lutas presentes nos contextos de influência, produção de textos e prática. Na segunda parte, ao privilegiar Lev Vygotsky como interlocutor teórico para o delineamento metodológico desta pesquisa, foi necessário olhar o conhecimento como possibilidades, a partir das categorias *sentido e significado* e optar por uma metodologia na qual a própria pesquisa fosse um momento de arriscar novos olhares e novas vivências. A análise se deu nas concepções de criança encontradas nos Projetos de Estudos como narrativas escritas. Os dados foram analisados a partir da construção de seis Núcleos de Significação de Criança: formatada, em desenvolvimento; que brinca, cidadã de direitos, singular, ser social e histórico.

Palavras-Chave: Proinfantil. Formação de Professores. Ciclo de Políticas. Concepção de Criança. Núcleos de Significação



## ABSTRACT

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. *O PROINFANTIL in Rio de Janeiro city: child conceptions in Study Projects*. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This paper aims to investigate the meanings and concepts of child mentioned in the final work of PROINFANTIL program, the Study Projects. PROINFANTIL is a project developed by the Ministry of Education in partnership with the Department of Primary Education and the Secretariat of Distance Education. It was operated Federal University of Rio de Janeiro and by the Municipal Secretariat of Education in Rio de Janeiro, during 2010-2011. This program targets to train and to qualify the Auxiliary Assistants of Nursery School without a Teaching degree. This study analyzed the concept of child specified in 60 (sixty) Study Projects among 165 (one hundred and sixty-five) Auxiliary Assistants' projects. The choice was based on the largest possible number of projects with different grouping (e.g., Nursery I, Nursery II, Maternal I and Maternal II). Therefore, projects were chosen with 15 (fifteen) copies of each grouping. Firstly, this paper exposes PROINFANTIL as a public policy and its practical contribution. In this sense, the study reports each stage passed by until reaching the main target: the auxiliary assistant. Inspired by "Policy Cycle" approach by Stephen Ball and collaborators, this paper purposes to investigate all conflicts present in contexts of influence, writing production and practical experiences. Secondly, by favoring Lev Vygotsky as theoretical interlocutor for the methodological aspects of this study, it was necessary to state knowledge as a possibility, by applying categories meaning and concept, and to opt for a methodology in which the own research was a moment to discover new point of views and new experiences. The analysis took place in the concepts of child indicated in Study Projects as in written narratives. Data were evaluated by six Meaning Frameworks of Child: formatted, growth, playful, citizen, singular, social and historic.

Keywords: Proinfantil. Teacher Training. Policy Cycle. Concept of Child. Meaning Framework.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e de 4 a 5 Anos de Idade – Brasil – 2007- 2011.....	33
Tabela 2 -	Número de Matrícula na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino, segundo a Dependência Administrativa- Brasil- 2011.....	34
Tabela 3 -	Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação- Brasil- 2007-2011.....	35
Tabela 4 -	Número de Professores Cursistas Inscritos, de Cursistas Formados, de Professores Formadores e de Tutores do PROINFANTIL, por Grupo-MEC.....	48
Tabela 5 -	Agência Formadora por Regiões Administrativas no Estado do Rio de Janeiro e por Coordenadorias Regionais no Município do Rio de Janeiro .....	63
Tabela 6 –	Panorama do perfil dos AAC da AGF13- Gênero.....	71
Tabela 7 –	Panorama do perfil dos AAC da AGF13- Idade/Gênero.....	71
Tabela 8 –	Panorama do perfil dos AAC AGF13- - Experiência anterior ao cargo de Agente Auxiliar de Creche.....	72
Tabela 9 –	Panorama do perfil dos AAC da AGF13- Formação completa.....	72
Tabela 10-	Panorama do perfil dos AAC da AGF13- Residência do aluno.....	73
Tabela 11-	Panorama do perfil dos AAC da AGF13- Tempo de serviço no Município do Rio de Janeiro.....	73

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Evolução do Número de Matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2007/2011.....	34
Gráfico 2-	Percentual de Docentes na Educação Infantil por Grau de Formação – Brasil - 2011.....	35

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Critérios de avaliação do memorial.....	67
Quadro 2 -	Registro de atividades .....	68
Quadro 3-	Classificação dos Projetos de Estudos pela Atuação Profissional dos Agentes Auxiliares de Creche .....	84
Quadro 4-	Pré-indicadores - Criança.....	87
Quadro 5-	Dos Pré-indicadores para os Indicadores – Criança.....	91
Quadro 6-	Núcleos de Significação – Criança.....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC -	Agente Auxiliar de Creche
AAE -	Avaliação Extra de Estudo
APEI-	Articulador Pedagógico da Educação Infantil
AGF-	Agência Formadora
ATP-	Assessor Técnico do Proinfantil
BM-	Banco Mundial
CA-	Caderno de Aprendizagem
CEB	Câmara de Educação Básica
CECIERJ-	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CF-	Constituição Federal
CME-	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP -	Coordenação Nacional do Proinfantil
COEDI-	Coordenação da Educação Infantil
CRE-	Coordenadoria Regional de Educação
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI-	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EEG-	Equipe Estadual de Gerenciamento
FE/UERJ-	Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
FHC-	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-	Ministério da Educação
MIEIB-	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

NEI:P&E-	Núcleo de Estudos da Infância: pesquisa e extensão do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ
OCDE-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OME-	Órgão Municipal de Educação
OSC-	Organizações de Sociedade Civil
PC-	Professor Cursista
PEI -	Professor de Educação Infantil
PF-	Professor Formador
PNE-	Plano Nacional de Educação
PNFP-	Política Nacional de Formação de Professores
PR-	Prova de Recuperação
PREAL-	Programa de Promoção das reformas Educativas na América Latina
PROINFANTIL-	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROJOVEM-	Programa Nacional de Inclusões de Jovens
PROPED-	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB-	Secretaria de Educação Básica
SEED-	Secretaria de Educação a Distância
SMA-	Secretaria Municipal de Administração
SMAS-	Secretaria Municipal de Assistência Social
SMDS-	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME-	Secretaria Municipal de Educação
SME/RJ-	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TR-	Tutor
UFAM-	Universidade Federal do Amazonas
UFBA-	Universidade Federal da Bahia
UFMA-	Universidade Federal do Maranhão
UFMG-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT-	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS-	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA-	Universidade Federal do Pará
UFPE-	Universidade Federal de Pernambuco

UFPR-	Universidade Federal do Paraná
UFRJ-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR-	Universidade Federal de Roraima
UNESCO-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF-	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO-	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	16
1	<b>O PROINFANTIL E O CICLO DE POLÍTICAS .....</b>	21
1.1	<b>O PROINFANTIL e as tensões das demandas legais: elementos do contexto de influência .....</b>	25
1.1.1	<u>O PROINFANTIL e a formação dos profissionais da Educação Infantil .....</u>	31
1.1.2	<u>As influências de ordem global no Brasil .....</u>	37
1.2	<b>O PROINFANTIL como programa de formação: elementos do contexto da produção de texto .....</b>	42
1.2.1	<u>O PROINFANTIL e a construção dos discursos das políticas educacionais.....</u>	46
1.2.2	<u>Estrutura e Funcionamento do PROINFANTIL .....</u>	49
1.2.3	<u>Metodologia do PROINFANTIL.....</u>	51
1.2.4	<u>O PROINFANTIL no Rio de Janeiro e a formação dos AAC .....</u>	54
1.3	<b>O PROINFANTIL e elementos do contexto da prática .....</b>	61
1.3.1	<u>Participantes .....</u>	62
1.3.2	<u>Local .....</u>	64
1.3.3	<u>Materiais avaliativos dos Agentes Auxiliares de Creche .....</u>	66
1.3.4	<u>Os Projetos de Estudos .....</u>	69
1.3.5	<u>Perfil dos Agentes Auxiliares de Creche da AGF13 .....</u>	70
2	<b>PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE .....</b>	75
2.1	<b>Percurso metodológico.. .....</b>	82
2.1.1	<u>Dados da pesquisa .....</u>	82
2.1.2	<u>Pré-indicadores dos Projetos de Estudos.....</u>	86
2.1.3	<u>Dos pré-indicadores aos indicadores.....</u>	90
2.1.4	<u>A constituição dos núcleos de significação. ....</u>	95
2.2	<b>Sentidos e significados de criança nos projetos de estudos .....</b>	100
	<b>QUANDO O RESULTADO É APENAS A ETAPA DO PROCESSO .....</b>	133
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	143
	<b>APÊNDICE A - Quadro dos Títulos dos Projetos de Estudos.....</b>	151
	<b>APÊNDICE B - Quadro de classificação dos Projetos de Estudos pela creche dos Agentes Auxiliares de Creche.....</b>	154



<b>APÊNDICE C</b> - Termo de consentimento do município.....	157
<b>APÊNDICE D</b> - Termo de consentimento do estado.....	158
<b>ANEXO A</b> - TABELA A -Média de Crianças por turma em 2010.....	159
<b>ANEXO B</b> - TABELA B- Matriz Curricular – Volume II- Formação Pedagógica.....	160
<b>ANEXO C</b> - TABELA C -Matriz Curricular – Volume I- Base Nacional do Ensino Médio .....	161
<b>ANEXO D</b> - TABELA D- Estrutura dos Módulos I e IV – Distribuição das horas semanais das atividades.....	162
<b>ANEXO E</b> - TABELA E- Estrutura dos Módulos II e III – Distribuição das horas semanais das atividades.....	163
<b>ANEXO F</b> - TABELA F – Agências Formadoras por Regiões Administrativas no Estado do Rio de Janeiro e por Coordenadorias Regionais no Município do Rio de Janeiro. ....	164
<b>ANEXO G</b> - TABELA E: Endereço das Agências Formadoras.....	166
<b>ANEXO H</b> - Quadros com os critérios de Avaliação da Proposta do Projeto de Estudos, do Relatório Final e do Relatório Parcial.....	167
<b>ANEXO I</b> - Estrutura dos Projetos de Estudos.....	169

## INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas ...  
 Que já têm a forma do nosso corpo ...  
 E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos  
 mesmos lugares ...  
 É o tempo da travessia ...  
 E se não ousarmos fazê-la ...  
 Teremos ficado ... para sempre ...  
 À margem de nós mesmos...  
*Fernando Pessoa*

O encontro apaixonado com o tema deste trabalho foi precedido por uma demorada fase de aproximação movida pelas inúmeras reflexões e dúvidas construídas em diferentes momentos da minha trajetória profissional.

Em agosto de 2009, fui convidada pela direção do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, onde atuo como professora de Disciplinas Pedagógicas, para ser Professora Formadora<sup>1</sup> do Projeto PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - no Município do Rio de Janeiro, para o biênio 2010-2011.

O PROINFANTIL é um Projeto do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância. No Rio de Janeiro, foi operacionalizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Governo do Estado do Rio de Janeiro e do Município do Rio de Janeiro. Tinha como objetivo capacitar e qualificar os professores em exercício na Educação Infantil sem habilitação e, no caso do município do Rio de Janeiro, eram os Agentes Auxiliares de Creche (AAC) sem habilitação em magistério, atuantes nas creches. Em consonância com as diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, há uma exigência de que o profissional, para atuar neste nível de ensino, seja professor com a formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal (LDB 9394/96, Art. 62)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> **PF - Professor Formador** – Profissional habilitado em curso compatível com a área temática pela qual será responsável, assim como por outras atividades desenvolvidas pela AGF, com disponibilidade mínima de 20 horas semanais para o Programa.

<sup>2</sup> LDBEN/96 - BRASIL, 2006, v 2., il - “no mínimo diploma de nível médio modalidade Normal e, preferencialmente, de nível superior (pedagogia)” .

Como Professora Formadora, o contato direto e frequente com os cursistas<sup>3</sup> e os tutores<sup>4</sup> e a leitura de vários teóricos despertaram em mim a necessidade de pesquisar como os participantes, os AAC, apropriavam-se das concepções relativas à Educação Infantil, a partir dos registros feitos nos **Projetos de Estudos**<sup>5</sup>.

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os significados e os sentidos<sup>6</sup> construídos na escrita dos cursistas nos **Projetos de Estudos**, sobre a concepção de criança. Avalia-se também em que medida tais concepções podem ter sido construídas a partir do que está contemplado no material do curso PROINFANTIL tanto no Guia Geral como nos livros de estudos. O objeto de análise centrou-se no trabalho final - **Projetos de Estudos** - produzidos pelos Agentes Auxiliares de Creche participantes da AGF 13<sup>7</sup>. Adotamos como referencial teórico para esta análise a perspectiva de Lev Vygotsky que, nesta dissertação, será apresentada no capítulo 2, a partir do item 2.1.

O estudo apresenta a implantação de uma política pública e sua contribuição para a prática, delineando os estágios que o PROINFANTIL percorreu, no Rio de Janeiro, até chegar ao seu alvo – o cursista. É a análise de uma trajetória que pretende ser de cumplicidade, alianças, entaves e de lutas por uma Educação Infantil de qualidade.

O trabalho de mediação na perspectiva sócio-histórico consiste em possibilitar a qualidade dos equipamentos, ferramentas culturais que, nesta pesquisa, são os **Projetos de Estudos** elaborados pelos cursistas e utilizados como ponto de partida para uma análise da política pública ajudando a pensar o processo de constituição de cada um dos ciclos de

---

<sup>3</sup> Cursista ou Professor Cursista é a designação dada aos alunos – os Agentes Auxiliares de Creche – AAC – que faziam o PROINFANTIL .

<sup>4</sup> **TR-Tutor** – profissional, preferencialmente de nível superior, com formação na área de educação, experiência em magistério e na Educação Infantil, responsável pelo acompanhamento pedagógico sistemático do Professor Cursista nas atividades auto-instrucionais, na sua prática pedagógica e demais atividades do curso, com disponibilidade de 40 horas semanais para o Programa.

<sup>5</sup> Projetos de Estudos são os trabalhos finais do programa PROINFANTIL desenvolvido pelo AAC. Encontra-se no capítulo III maiores esclarecimentos sobre os projetos.

<sup>6</sup> A partir da perspectiva teórica de Lev Vygotsky

<sup>7</sup> AGF - **Agência Formadora** – núcleo de apoio pedagógico e administrativo ao PROINFANTIL, composta por uma equipe de professores formadores, disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, um para cada área temática do currículo (Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica; Vida e Natureza; Fundamentos da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico e Língua Estrangeira). Para as áreas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico os professores devem ter experiência em educação infantil. Além dos professores formadores, compõem a AGF um coordenador e um articulador pedagógico da educação infantil.

políticas, ressignificando-a à medida que as categorias vão se relacionando e apresentando novas demandas e questões.

A pesquisa aqui relatada foi orientada para responder à questão de como os 60<sup>8</sup> (sessenta) Projetos de Estudos revelam a concepção de criança dos cursistas e como elas se relacionaram com as presentes no material do PROINFANTIL. Analisei também quais foram os principais embates e desafios traduzidos na escrita do Projeto de Estudo que emergiram no contexto da prática<sup>9</sup>.

Nas últimas décadas tem-se observado crescente reconhecimento da importância da Educação Infantil. No Brasil, no âmbito jurídico-legal, especialmente após a Constituição Brasileira de 1988, no que tange aos direitos da criança, vem ocorrendo conquistas importantes. O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA - Lei nº 8069 de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN de 20 de dezembro de 1996) consagram tais avanços em relação à Educação Infantil e à concepção de criança. Pode-se afirmar que somente após a promulgação da Constituição de 1988 e a vigência da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), a Educação Infantil ganha maior importância, na medida em que a criança é reconhecida como sujeito de direitos e sua educação passa a ser considerada como parte da Educação Básica.

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), grupo coordenado por minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, vinculado à linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação do referido programa, esta pesquisa é parte de outras tantas que veem vislumbrando discutir os Ciclos de Políticas ligadas à Educação Infantil em municípios como Rio de Janeiro/RJ e Juiz de Fora/MG, ao mesmo tempo que buscam diferentes modalidades de investigação para dar conta das questões da infância e de formação de seus professores.

Inicialmente, procedo à apresentação dos caminhos das políticas públicas no município do Rio de Janeiro, em especial na proposta de adoção do PROINFANTIL. Para tal, trago como referencial o ciclo de políticas (*policy cycle approach*) de Stephen Ball (2011) e seus colaboradores .

---

<sup>8</sup> Na 2ª parte desta pesquisa, na metodologia empregada, será mostrado o caminho percorrido para chegar aos 60 trabalhos analisados.

<sup>9</sup>O contexto da prática é um dos conceitos básicos do ciclo de políticas produzidos por Stephen Ball que será desenvolvido no Capítulo II desta dissertação.

O primeiro capítulo destina-se ao entendimento do PROINFANTIL enquanto política pública fundamentado na abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) formulada por Stephen Ball e seus colaboradores (1994, 2011).

No item 1.1 - O PROINFANTIL e as tensões das demandas legais: elementos do contexto de influência - busco apresentar as disputas sobre as finalidades e os meios utilizados para a construção do programa enquanto política pública, sob a ótica da legislação vigente à época da sua confecção. Apresento elementos de articulação política nos níveis: global, nacional, estadual e municipal no âmbito político e social.

Na seção 1.2 - O PROINFANTIL como programa de formação: elementos do contexto da produção do texto da política - analiso a proposta do curso em questão, sua incorporação e intervenções textuais com as limitações materiais e possibilidades que serão vivenciadas dentro do contexto a seguir, – da prática.

No item 1.3 - O PROINFANTIL e os elementos do contexto da prática - apresento as transformações decorrentes da concepção do programa de formação em foco, estrutura, metodologia utilizada e os componentes das três esferas atingidas: municipal, estadual, federal. É neste contexto que a política é modificada, transformada ou não e os **Projetos de Estudos** são elaborados como tarefa de conclusão do curso. Estes serão tomados como objeto de análise. Pretendo apreender os discursos de formação construídos e que estão em circularidade na produção de um contexto em que se conforma uma Política Pública de Educação Infantil para o Município do Rio de Janeiro.

No capítulo 2: Proposta Metodológica, analiso o ciclo de políticas com apoio da psicologia sócio-histórica. Para Vygotsky (1989) o pensamento e a ação devem ser estudados de forma integrada, evitando a subordinação de um pelo outro. Conforme AGUIAR (2000), pesquisadora da área de Psicologia com ênfase nesta perspectiva, tal relação possibilita compreender o indivíduo como sujeito que se liga a um mundo que é significado pelas mediações simbólicas e afetivas que ele próprio realiza.

Assim, na seção 2.1 apresento como os dados produzidos nos **Projetos de Estudos** foram por mim organizados, classificados, para serem analisados. Apoiada no trabalho de Santos (2010), ex-doutoranda do grupo de pesquisa a que me vinculo, optei por trabalhar com a construção dos Núcleos de Significação a partir da perspectiva teórico-metodológica originalmente organizada por AGUIAR (2006a) e OZELLA (2006a). Esta proposta explicita a necessidade de realização de algumas ações, a saber: leitura flutuante e levantamento de pré-indicadores; indicadores e conteúdos temáticos e núcleos de significação.

No item 2.2 - Sentidos e significados de criança nos Projetos de Estudos - apresento as análises a partir da concepção de criança produzida pelos cursistas, buscando compreender a construção dos significados e dos sentidos nos **Projetos de Estudos** dos Agentes Auxiliares de Creche participantes da AGF13. Finalmente, analiso o quanto tal categoria está ou não em consonância com as propostas originais do PROINFANTIL.

No capítulo final - O resultado como ponto de partida para outros processos - é o momento de salientar que, com o findar deste estudo, encerro uma trajetória de pesquisa, feita a partir dos objetivos traçados, mas deixo para discussões outras questões que aqui não puderam ser tratadas, mas apontam para a construção de outros estudos sobre este tema. Encerro apresentando os avanços conquistados no entendimento das políticas públicas, principalmente no campo da Educação infantil, como instrumento fundamental para a melhoria da qualidade desse nível de ensino.

As indagações sobre o papel político e social do PROINFANTIL em relação às políticas públicas de educação no município do Rio de Janeiro fizeram-me buscar novas formas de olhar essas políticas para uma Educação Infantil de qualidade. Em meio a certezas e dúvidas, espero que este estudo sirva para analisar a atuação de uma política pública integrada à concepção de criança dos AAC que atuam em instituições – creches e pré-escolas municipais – e que nelas encontram ou não o *locus* da socialização e do conhecimento.

## 1 O PROINFANTIL E O CICLO DE POLÍTICAS

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e instrucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

BALL, 2011, p. 13

Ao estudar a política pública de formação de professor – PROINFANTIL - e, partindo do pressuposto que não há apenas uma verdade absoluta, aposto em possibilidades de entendimento na relação, formulação e execução da política. Em busca dessas novas possibilidades de entendimento é que escolho a abordagem do ciclo de políticas ou *policy cycle approach*, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) para iniciar este diálogo teórico.

Ball (1994) propõe uma análise de política que seja representativa do ciclo político de forma que esse se configure como um processo histórico, dialógico, conflituoso e plural. Assim ao analisar a política pública – PROINFANTIL - pelo viés da abordagem do *ciclo de políticas*, que considera os contextos de produção de uma política educacional, e permite compreender a produção e negociação de sentidos e significados que compõe os diferentes contextos. Neste item, há que se considerar a afirmação de Ball (2006, p.26):

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos.[...] Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas.

Sob esta perspectiva, o autor nos diz que as políticas não são apenas elaboradas/implementadas por um grupo, pois elas são além de criadas/elaboradas, interpretadas e ressignificadas pelos grupos que delas se apropriem. Esse movimento vai produzindo novos contornos que nos permitem compreender que, todos são autores, tanto quanto os que as idealizaram.

Sendo assim, entendo o PROINFANTIL, com seus múltiplos participantes dentro de um processo histórico, cultural e dialógico. As suas produções serão analisadas como produtos de múltiplas vozes que envolvem negociações, disputas, acordos, tensões e intenções em seus mais variados níveis. Nesta dissertação, o processo político é entendido como um

ciclo multifacetado e dialético. Para interpretá-lo é necessário articular o discurso dos diferentes sujeitos envolvidos.

Escolhi esta proposta para analisar o PROINFANTIL, pois ela permite a reconstrução das diversas características da organização de uma política nacional, procurando “dar sentido e entendimento ao caráter errático da ação pública, de forma a apreendê-la em um todo mais coerente e compreensível” (ARRETCHE, 1998). Vale observar que:

[...] a ação pública é caracterizada por incoerências, ambiguidades e incertezas em todos os estágios e em todos os momentos.[...]A formulação de políticas é com muita frequência marcada pelo fato de que os decisores não sabem exatamente o que eles querem, nem o resultado possível das políticas formuladas, bem como pelo fato de que as políticas adotadas são o resultado de um processo de negociação no qual o desenho original de um programa é substancialmente modificado. (ARRETCHE, 1998, p. 30)

Entender o significado do conceito de política requer compreender qual o sentido utilizado, caso contrário, teremos várias respostas. Ball (2011) critica a concepção de política como “coisa”; para ele, políticas são, ao mesmo tempo, processos e resultados. Assim, analisar uma política pública requer considerar os diversos níveis em que são tomadas decisões e que, muitas vezes, assumem configurações e significados diferentes.

Segundo Mainardes (2007), a abordagem de ciclo de políticas constitui-se num referencial teórico-analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, pois envolve várias dimensões: as estratégias utilizadas no processo, o envolvimento das pessoas no processo de elaboração e de desenvolvimento e as tensões, compromissos, embates que a política produz durante a sua execução.

[...] há um tipo de teorização que repousa sobre a complexidade, a incerteza e a dúvida, além de basear-se na reflexividade sobre a própria produção e sobre suas pretensões de conhecimento social. (BALL, 2011, p. 97)

Entender este novo olhar para as políticas requer, de acordo com LOPES (2006) um estudo diferenciado dos sujeitos tanto na sua historicidade quanto nos seus discursos. Assim, tentarei compreender a política de formação – PROINFANTIL -incorporando os significados que os sujeitos desta pesquisa lhe deram, percebendo as interpenetrações e mesclas do que foi determinado ou pré-escrito e o que foi realizado/ incorporado bem como as ambivalências nos discursos oficiais e as concepções de criança apresentadas nos Projetos de Estudos, dos alunos cursistas.



De acordo com Ball (2011) o ciclo de políticas se constitui a partir de três contextos básicos: (i) o contexto de influência, (ii) o contexto da produção do texto da política e (iii) o contexto da prática<sup>10</sup>. Os contextos se interpenetram de modo não linear, não sequencial, dinâmico apresentando arenas, lugares e grupos envolvidos em disputas e embates. Os contextos relativos à influência, à prática e à produção de textos de política serão abordados no presente estudo de forma inter-relacionada e não têm uma dimensão temporal ou sequencial. Cada um desses contextos apresenta arenas lugares de discussão, disputas e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) que, inexoravelmente, envolve embates.

Ball (1997) argumenta que a política é, ao mesmo tempo, texto e ação, de modo que não se pode conjeturar seus efeitos, até porque a comercialização de interesse apresenta forças muitas vezes ocultas e invisíveis. Neste sentido, é importante ressaltar que as políticas não são implementadas e recebidas, pois tomam força à medida em que seus participantes tendem a entender os textos políticos nos seus inúmeros significados e nas suas recriações no campo da prática. No campo da prática as histórias, as experiências, os interesses dos sujeitos envolvidos direcionam as leituras e compreensões dos documentos elaborados. Há, também, outras demandas, preocupações, pressões que não estão implícitas no campo dos textos das políticas, mas que interferem na interpretação e na representação dos leitores dos textos feita em diferentes conjunturas, isto é, fora àquelas em que o texto foi elaborado.

É justamente no sentido de compreender essas múltiplas dinâmicas, capazes de entender que a construção de uma política requer uma série de elementos que provoca um remanejamento de estrutura e distribuição das relações de poder que Ball (1997) resalta a complexidade entre as intenções da política, expressa nos textos, e as interpretações e reações que suscita.

Durante a confecção dos **Projetos de Estudos** da AGF13 pelos cursistas, o campo das políticas públicas destinadas à Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro, atravessou o discurso da Secretaria Municipal, criando concursos para o novo cargo – Professor de Educação Infantil (PEI)<sup>11</sup> e aperfeiçoou o currículo para a escola normal na disciplina

---

<sup>10</sup> Além desses, em 1994, Ball expandiu o ciclo criando mais dois: (iv) o contexto dos efeitos/resultados da política e, por fim, (v) o contexto da estratégia política que, nesta pesquisa, não serão abordados.

<sup>11</sup> Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010 que regulamenta o concurso público para provimento no cargo de professor de educação infantil do quadro permanente de pessoal do município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Didática. O contrário também foi verdadeiro. Isso confirma a tese de que toda política é ao mesmo tempo texto e discurso. É o que Ball denomina de arena de sentidos.

No subcapítulo 1.1, procurei alguns elementos pertinentes ao contexto de influência do PROINFANTIL. Serão analisados aspectos no âmbito do surgimento das políticas, tanto local como global e dos discursos construídos ao seu redor. Isto significa entender o programa no bojo da sua essência, ou seja, como um programa político-social. É nesse contexto que aparecem as disputas sobre as finalidades e sobre os meios que foram utilizados para ser construído o PROINFANTIL como política pública.

Para pensar o contexto de influência senti necessidade de entender as tensões presentes na política investigada: as influências de ordem nacional, global e local. Buscarei esclarecer essas questões, através das demandas legais que a própria política proporcionou e do contexto nacional e internacional que levaram à formulação da mesma. Encontrei, neste contexto, uma legitimidade de conceitos que formam um discurso de base política, ora apoiado ora desafiado, que estão exercendo influência nas diversas arenas incluindo aí os meios de comunicação.

No item 1.2, questioneei alguns elementos do contexto da produção do texto. Para tanto, investiguei o início do processo da escrita desse programa, os autores da política, os discursos e as vozes que ressoaram na elaboração do mesmo. Na interlocução com as vozes da história recente, optei por considerar as produções encontradas em dois *blogs* que retratam as comunicações entre AAC e agentes da política municipal.

Na seção 1.3, trouxe alguns elementos do contexto da prática. Estes foram esboçados nas transformações decorrentes da concepção do programa de formação em foco, sua estrutura e metodologia utilizada nas concepções de criança traduzidas nos participantes do programa, seu perfil, local, materiais produzidos pelos AAC, dentre eles, os **Projetos de Estudos**.

## 1.1 O PROINFANTIL e as tensões das demandas legais: elementos do contexto de influência

A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência.

*BALL, 2011, p. 93*

Dos três conceitos básicos do ciclo de políticas, o contexto da influência, é considerado o espaço no qual a política pública, em geral, se inicia; lugar no qual os discursos são pensados e construídos. Apesar de não haver hierarquização entre os contextos, aponto aqui que, em alguns textos, Ball apresenta o contexto de influência como sendo o primeiro, mas adoto, nesse trabalho, a circularidade e a não linearidade dos contextos apresentados como eixos de entendimento para a interpretação da política estudada. Estes discursos repercutem nas esferas nacionais e locais, mas atuam em diversos âmbitos mais amplos envolvendo organismos internacionais que operam ora como consultores ora como financiadores das reformas educativas. Neste contexto, o poder está emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora daqueles reconhecidos como de poder. Os discursos são, assim, um espaço de produção de verdade e de conhecimento, conduzindo à análise dos problemas, à identificação de soluções e metas, assim como à especificação de métodos para a implementação e alcance das metas estabelecidas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Embora o contexto de influência tenha uma ligação intrínseca com os outros contextos aqui analisados (o da produção de texto e o da prática) neste capítulo, relacionarei o PROINFANTIL sob a ótica da legislação vigente à época da sua confecção e sua significação como curso de formação de professores de Educação Infantil. Faz-se necessário analisar as interrelações dos diferentes níveis e contextos do processo político (macro, intermediário e micro) e suas contínuas relações. De acordo com Lopes e Macedo (2006, p. 6):

As possibilidades analíticas oferecidas pelas formulações de Ball apontam para a superação de modelos de política marcados pela prescrição — e pela supervalorização do contexto de influência — na formulação e na análise de

políticas, bem como para reconceptualização dos efeitos das orientações oficiais e político-econômicas sobre as práticas.

As autoras afirmam que não há uma preocupação em Ball de trazer os diferentes contextos demarcados – macro, meso e micro – porque seu estudo traduz uma valorização de outras dimensões do processo político, além dos citados, através da complexidade das relações, dos discursos e das práticas que constituem as políticas e pelas interpretações e reinterpretações dos sujeitos.

O PROINFANTIL é um curso que foi oferecido para todas as regiões do Brasil, via Ministério da Educação (MEC), em parceria com os Estados, Município e Universidades Federais, de acordo com a Resolução/CD/FNDE/ nº 29, de 05 de outubro de 2010<sup>12</sup>, a partir do ano de 2005.

Na cidade do Rio de Janeiro, este programa voltou-se para a titulação dos Agentes Auxiliares de Creche<sup>13</sup> como professores de Educação Infantil, na modalidade de ensino a distância.

O PROINFANTIL foi organizado como um curso semipresencial, de formação de Ensino Médio na modalidade Normal. É considerado pelo MEC como um curso emergencial, isso é, ele foi pensado para dar formação àqueles que estavam atuando em creches ou pré-escolas particulares, filantrópicas, comunitárias, confessionais, conveniadas ou não, nos municípios e estados da federação sem formação específica. Por ser um programa emergencial tem data prevista para terminar – 2011<sup>14</sup>. Este programa objetivava atingir o maior número possível dos quase 40 mil professores de creches e pré-escolas públicas e privadas existentes no Brasil sem formação adequada ao cargo.

Os objetivos principais do programa são: (i) habilitar para o magistério os profissionais que exercem atividades docentes na Educação Infantil; (ii) propiciar conhecimentos pedagógicos que levam ao aprimoramento da prática pedagógica dos

---

<sup>12</sup> - Esta resolução estabeleceu os critérios e os procedimentos para a participação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES- na implementação do programa.

<sup>13</sup>Edital conjunto SME/SMA nº 08 de 24/07/2007.

<sup>14</sup>Há um Acordo de Participação nº 86/2009 do Processo 23000.000965/2009-44 que celebrou a união que envolveu o Ministério da Educação representado pela Secretaria de Educação a Distância, pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, representado pela Secretaria Estadual de Educação e Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro representada pela Secretaria Municipal de Educação para fixar princípios e compromissos para permitir a formação dos professores por meio de um curso em nível médio com habilitação para magistério em Educação infantil, de acordo com as Diretrizes Gerais do Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL.

profissionais em exercício docente; (iii) melhorar a formação continuada dos profissionais, oferecendo crescimento profissional e pessoal, e (iv) contribuir para uma Educação Infantil de qualidade comprometida e compromissada com a criança. (PROINFANTIL, 2005).

A Lei (LDBEN/96) deixa claro que cabe à União, aos estados e aos municípios a incumbência de “realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação à distância” (Art. 87, § 3º, inciso III). Essa necessidade fica implícita na deliberação de muitos dos cursos a distância que o ente federal disponibilizou, após LDBEN/96 de acordo com Gatti (2008, p. 65):

Logo após a promulgação da LDBEN, algumas regulamentações foram exaradas sobre as condições de oferecimento dos cursos à distância, abrindo a possibilidade de oferta de cursos especiais para complementar a formação de professores em nível médio, ou seja, formação dirigida a professores leigos [...] e estejam em exercício nos sistemas de ensino de realização da formação nessa modalidade.

O PROINFANTIL foi criado no ano de 2004, pela Secretaria de Educação Básica do MEC, inspirado no programa denominado Proformação<sup>15</sup> o qual foi referência tanto no que diz respeito à metodologia quanto às parcerias entre as três esferas administrativas da federação, para o início do programa de formação de professores em exercício na Educação Infantil. Embora priorize a formação em nível superior para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96, artigo 62) admite como formação mínima aquela oferecida a nível médio, na modalidade normal. Tal formação encontra-se explicitada no Artigo 62 da LDBEN/96:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

---

<sup>15</sup> O Proformação é um curso a distância, de formação para o Magistério, em Nível Médio, na modalidade Normal, oferecido para professores em exercício das redes públicas de ensino. O curso confere diploma para o exercício da docência nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. A população-alvo do PROFORMAÇÃO é constituída pelos professores que não possuem a habilitação mínima legalmente exigida e se encontram lecionando nas quatro primeiras séries, classes de alfabetização e de jovens e adultos das redes públicas estaduais e municipais de todo o país. ( Diretrizes Gerais do PROFORMAÇÃO/ maio de 2004, p.4)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

De acordo com o Guia Geral do PROINFANTIL (2005, p.13-15) o programa na perspectiva da formação de professores teve, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, um posicionamento por meio do Parecer 03/2003 e da Resolução 01/2003, a favor dos direitos à formação mínima para o desempenho dos profissionais da educação com nível médio na modalidade Normal, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Parecer CNE/CEB 03/2003 esclarece que:

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

A Resolução CNE/CEB 01/2003, em seu artigo 1º, dispõe que:

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

Além disso, em seu artigo 2º, reforça que:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de **capacitação para todos os professores em exercício. Parágrafo 1º: Aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal**, até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. (grifo meu)

Desde 2001, vigora o Plano Nacional de Educação - PNE<sup>16</sup>, ainda não substituído por nova proposta para os próximos anos. Nesta pesquisa, está sendo dada importância ao PNE em questão (2001-2011), por ter sido sob sua égide a criação do PROINFANTIL. Ele reforça em suas metas a responsabilidade da união, estados e municípios de habilitar os profissionais que atuam na Educação Infantil. Nesse documento, os objetivos e metas relativos a essa etapa da educação básica, a 5ª Meta, letra b, dispõe:

5ª. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

A 6ª Meta estabelece que, a partir da vigência do PNE/01, somente seriam admitidos na docência da Educação Infantil os profissionais que possuísem a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de graduados em curso específico e nível superior.

Percebe-se uma preocupação maior com a formação do professor em serviço para atender às demandas do PNE em vigor. Como Gatti (2008, p. 67) descreve:

Vê-se que a questão do formador passa a ser olhada com mais cuidado, por exemplo, ao ler a portaria n. 81 da Secretaria de Educação a Distância do MEC, de 8 de dezembro de 2006. Ela refere-se à qualificação dos formadores para o Proformação, existente desde 1997. Embora o que essa portaria estipula se dirija a esse programa, ao ser implementada consolida um caminho que pode ser seguido em outros projetos e que pode orientar a avaliação, pelos órgãos públicos, de propostas para educação continuada a distância, no que concerne à qualificação dos formadores. Essa portaria regulamenta as disposições gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação.

Para acatar a referida portaria - valorizar o magistério pela profissionalização da função docente e melhoria da qualidade de ensino - o governo federal deu uma contribuição importante afirmando a melhor qualificação dos professores atuantes nos programas de formação continuada e criando programas como o PROINFANTIL.

---

<sup>16</sup> - PNE 2001-2011, aprovado pela Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, estabeleceu metas de ampliar a oferta de atendimento em pré-escolas- 4 a 6 anos – para 60 por cento da faixa etária correspondente, no prazo de cinco anos, e de 80 por cento, ao fim da década. Para a creche - 0 a 3 anos - foram fixados os percentuais de 30 a 50 por cento, respectivamente, para os mesmos períodos.

Sobre a participação dos profissionais da educação na elaboração/ implementação de um projeto educativo que objetive a formação de subjetividades mais democráticas e fundadas em saberes mais democráticos, Oliveira (2008, p. 129) destaca:

[...] será necessário compreender e valorizar as reflexões daqueles que, estando envolvidos na circunstância, pensam suas possibilidades de ação em diálogo com os limites e possibilidades específicos dessa ação sobre essa realidade. Ou seja, são as reflexões e as decisões possíveis aos sujeitos/agentes em cada circunstância real, que viabilizam uma ação pontual específica, e não outra no processo de tessitura da democracia.

Na gestão do PNE 2001- 2011, em regime de colaboração com os Estados e Municípios, o governo federal tinha a intenção de ampliar a Meta relativa às crianças de 4 a 6 anos, universalizando esse atendimento educacional. Naquele plano ficou definido o prazo de dez anos para “ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação” (Meta 24). Em 2007, ano final da década da educação, todos os profissionais que atuaram diretamente com as crianças, independente da denominação atribuída ou da função que exercessem “passariam à figura do professor, com direito à formação inicial quanto em serviço, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros”, o que não aconteceu. (CERISARA, 2002, p. 12).

Essa exigência foi interpretada por alguns educadores da época como um avanço significativo na história e na política da Educação Infantil no Brasil, assim como um grande desafio que até 2013 ainda não se configurou, pois tais metas requerem definição de financiamento. O Plano Nacional de Educação (2001) estabeleceu que, nos municípios, a Educação Infantil deveria receber prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à educação não reservados ao Ensino Fundamental, conforme Meta 8 do item Financiamento. Mesmo assim, para alcançar as metas de expansão e qualidade era preciso levar em consideração as dimensões dos municípios, as características das regiões onde se inseriam, nas quais interagem a história das instituições de Educação Infantil, a história da atuação do poder público e da sociedade e também a cultura, incluindo a cultura política.



### 1.1.1 O PROINFANTIL e a formação dos profissionais da Educação Infantil

A Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) foram fundamentais no reconhecimento e valorização da Educação Infantil como etapa da Educação Básica com características e necessidades específicas ao atender a criança cidadã. Surgem desse reconhecimento duas decorrências: uma é a inclusão da Educação Infantil nos sistemas de ensino e, a outra, é a coordenação entre as duas etapas - Educação Infantil e Ensino Fundamental - que são subsequentes e necessitam estar articulados.

Cerisara (2002a, p. 10) afirma que, diferente das leis anteriores, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, colocou-se “a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la como objeto de tutela”. Para Oliveira (2001) o contexto econômico e político presente nas décadas de 1970 e 1980, representado pelos movimentos operários e feministas, pela luta na democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais, propiciou movimentos em prol da democratização da educação pública brasileira e possibilitou a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Em 1998, Rosseti-Ferreira et al. (2003, p.183) já afirmavam:

A Constituição de 1988 representa uma das contribuições mais valiosas na garantia de nossos direitos. Por ser fruto de um grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para a democracia, a Constituição traz avanços em diferentes áreas do viver em sociedade.

As mudanças dessas concepções trazem implicações políticas, sociais e culturais no atendimento educacional às crianças nos anos que antecedem a escolaridade obrigatória.

No dia da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, o presidente da Assembléia chama-a de Constituição cidadã, o que se aplica muito bem para o modo como as crianças entram nesta Carta: **não mais subalternas, mas cidadãs**, guindadas do último lugar na lista das iniciativas políticas e administrativas do governo para o topo da prioridade absoluta, sujeitos de direito, pessoas com dignidade intrínseca, independentemente de quaisquer circunstâncias. (NUNES et al., 2011, p. 28, grifo meu)

Esse novo olhar para a criança, Nunes et al. (2011, p. 30, grifo meu) declaram ainda:

Todo esse movimento levou a uma visão de criança mais ampla que a de *menor*, e ela passou a ser concebida como *cidadã*: não mais como problema, mas como

**pessoa sujeito de direitos**, não mais fracionada em áreas independentes – físico, social, afetivo, cognitivo –, mas **um ser indivisível** que requer, para ser compreendido e adequadamente atendido, atenção integral.

Um dos grandes desafios do Brasil, nas últimas décadas, tem sido garantir que todas as crianças na faixa etária da Educação Infantil tenham acesso à escola de qualidade e nela permaneçam, também, com qualidade.

Nesse contexto, cresce a importância dos profissionais da Educação Infantil e a necessidade de que a eles sejam proporcionadas oportunidades de capacitação e crescimento profissional, com propostas curriculares construídas com base nos objetivos estabelecidos para tal etapa educacional. Nessa direção, as duas dimensões que constituem o eixo do trabalho com a criança de 0 a 5 anos: educar/cuidar, entendidas como dimensões integradas da prática profissional em Educação Infantil, devem ser contempladas. Uma formação de professores com qualidade contempla a pluralidade de perspectivas teóricas, de modo a permitir ao profissional o conhecimento das teorias pedagógicas para a primeira infância.

De acordo com o Relatório Técnico, o Censo Escolar<sup>17</sup> de 2011, realizado pelo MEC/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>18</sup> apontou que o atendimento em creches no Brasil cresceu 11,3% na comparação entre 2010 e 2011 e chegou a 234 mil matrículas de crianças até 3 anos de idade. Estavam matriculadas na Educação Infantil, até o ano de 2011, 6.980.052 crianças o que representa 30% das crianças de zero a cinco anos de idade.

---

<sup>17</sup>[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)

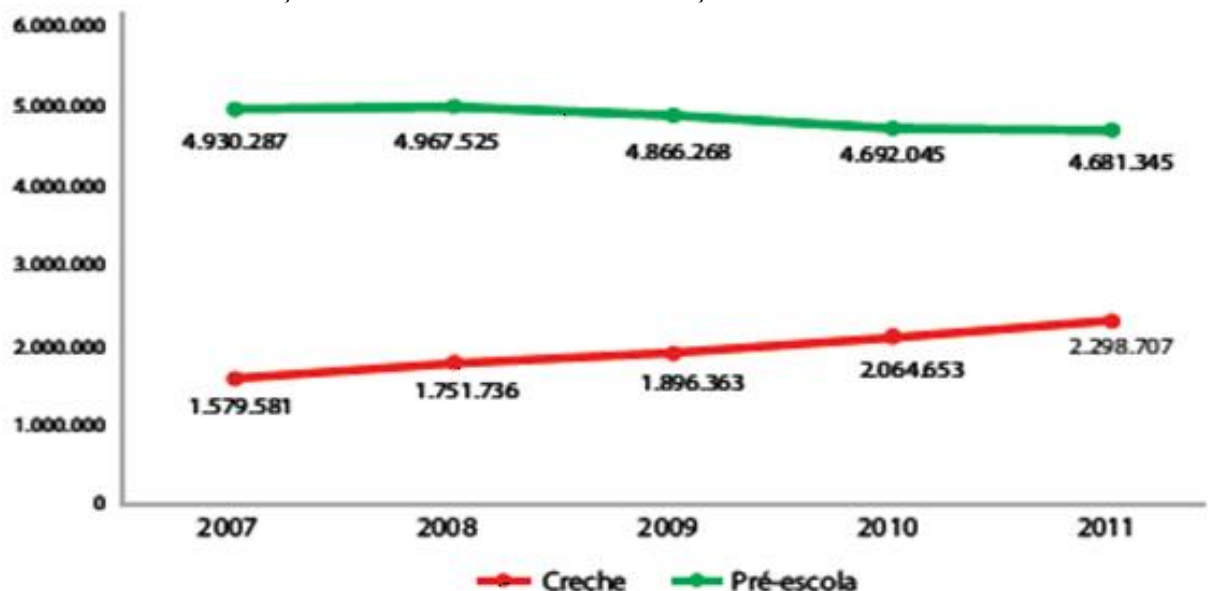
<sup>18</sup> [www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade – Brasil – 2007-2011<sup>19</sup>

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	Creche	Pré-Escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	...	...
Δ% 2010/2011	3,3	11,3	-0,2	...	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Phads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas na Educação Infantil Brasil – 2007-2011<sup>20</sup>

Ainda segundo o Censo Escolar 2011- MEC/ Inep, a diminuição da matrícula na pré-escola, de 4.692.045 para 4.681.345, correspondente a uma queda de 0,2%, pode ser atribuída ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, que implica a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e não mais na pré-escola. A maior participação na Educação Infantil está nas redes municipais de ensino, e a pré-escola segue a mesma tendência. Os municípios detêm 74,6% do atendimento, o que, em termos absolutos,

<sup>19</sup>Tabela retirada do Censo Escolar da Educação Básica 2011 Resumo Técnico, Inep, 2012, p. 19

<sup>20</sup> Gráfico retirado do Censo Escolar da Educação Básica 2011 Resumo Técnico, Inep, 2012, p. 19

corresponde a 3.493.307 matrículas. A rede privada participa com 24,1%, seguida das redes estaduais, com 1,2%, da rede federal, a qual se constitui como uma minoria, visto que o atendimento a essa faixa etária é de responsabilidade dos municípios. No anexo I, encontra-se a tabela com a média de crianças por turma na Educação Infantil em 2010.

Tabela 2 – Número de Matrículas na Educação Básica por modalidade e Etapa de Ensino, segundo a Dependência Administrativa – Brasil - 2011<sup>21</sup>

Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
Dependência Administrativa	Total Geral	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial	
		Educação Infantil		Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
		Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
<b>Total</b>	50.972.619	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
<b>Federal</b>	257.052	1.359	1.193	25.096	7.084	18.012	114.939	97.610	1.196	14.935	724	896
<b>Estadual</b>	19.483.910	8.114	56.538	9.705.014	2.872.378	6.832.636	7.182.888	313.687	986.259	1.206.737	24.673	178.617
<b>Municipal</b>	23.312.980	1.461.034	3.493.307	16.526.069	11.138.287	5.387.782	80.833	22.335	1.647.993	43.722	37.687	346.299
<b>Privada</b>	7.918.677	828.200	1.130.307	4.102.461	2.343.021	1.759.440	1.022.029	559.555	46.328	98.999	130.798	32.611

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 3) Ensino fundamental: inclui matrículas de turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.
- 4) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- 5) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- 6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Os dados dos Indicadores Educacionais 2010, na tabela A demonstram, também, que a cobertura da Educação Infantil é muito desigual entre as unidades da federação. Além da desigualdade no que diz respeito ao acesso, a Educação Infantil brasileira também apresenta padrões de qualidade diferenciados, em toda a extensão da federação. Entre esses padrões destacam-se os que se referem à formação e valorização dos profissionais que atuam na área. De acordo com NUNES et al (2011) foi a partir do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério) de 1997, que a preocupação com a formação continuada dos professores da rede pública ganhou maior visibilidade.

Segundo resultados do Censo Escolar 2011 há 2.039.261 professores que atuam na Educação Básica. Na contramão da evolução na formação apresentada pelos dados, entre

<sup>21</sup> Tabela retirada do Censo Escolar da Educação Básica 2011 Resumo Técnico, Inep, 2012, p. 16

2010 e 2011, o percentual de professores com Ensino Fundamental incompleto não apresentou melhora e continua em 0,2% do total dos professores brasileiros. A taxa que tem apenas essa etapa de ensino concluída também se manteve estável: 0,4%. O quadro abaixo apresenta os níveis de formação dos professores de acordo com o Censo Escolar de 2011:

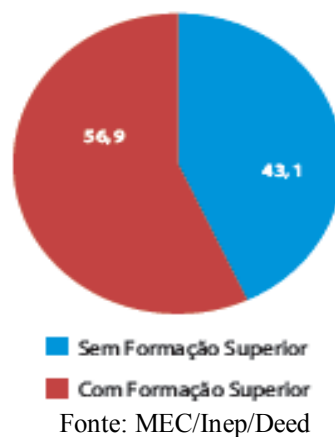
Tabela 3 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2011<sup>22</sup>

Ano	Número de Docentes	Proporção de Docentes por Grau de Formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/ Magistério	Sem Normal/Magistério	
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	67,0
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	25,4	19,0	6,4	74,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

Gráfico 2 – Percentual de Docentes na Educação por Grau de Formação – Brasil – 2007-2011<sup>23</sup>



A leitura crítica dos quadros e tabelas apresentados revela o crescimento da demanda ao acesso à Educação Infantil e, ao contrário de necessário, observa-se uma expressiva melhoria do número de docentes com formação superior nessa etapa da Educação Básica. É nesse contexto que o programa PROINFANTIL apresenta-se como uma solução possível para

<sup>22</sup> Tabela retirada do Censo Escolar da Educação Básica 2011 Resumo Técnico, Inep, 2012, p. 37

<sup>23</sup> Gráfico retirado do Censo Escolar da Educação Básica 2011 Resumo Técnico, Inep, 2012, p. 37

viabilizar a formação dos professores leigos em Educação Infantil. Embora o programa tenha começado em 2005, em 2013 ainda não conseguiu vencer a meta de ter todos os professores do país, em exercício, com a formação mínima exigida por lei.

Os prazos estipulados do PNE/01 tinham o propósito de serem desafiadores. As exigências de formação implicam retorno à escola por parte dos profissionais de Educação infantil que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio, por meio da Educação de Jovens e Adultos, bem como de programas de formação em serviço, tanto presenciais quanto a distância.

De acordo com Nunes et al. (2011, p. 67), para atingir uma das metas estabelecidas, no PNE/01, “ de habilitar professores em exercício através da execução de programas de formação em serviço em articulação com instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos Estados” foram criados programas para suprir esta demanda. No âmbito federal, criou-se o PROINFANTIL para a formação de professores de Educação Infantil; o Proformação, para os atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Prolicenciatura, para os professores em licenciatura dos anos finais do Ensino Fundamental.

O PROINFANTIL visa à formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade da prática na sala de aula, indagando as práticas pedagógicas realizadas e buscando ressignificar as concepções de criança, infância e Educação Infantil. O programa tem como ponto de partida a formação em serviço o que vale dizer que se torna possível a reflexão teórica sobre a prática do Professor Cursista<sup>24</sup>. O programa propõe uma reflexão sobre a prática social, tentando dar-lhe um caráter histórico e cultural, no sentido de possibilitar aos Professores Cursistas a reflexão, a produção, a teorização e a construção de sua nova prática, abrangendo os diferentes contextos da proposta: a prática pedagógica, a comunidade e a sociedade.

Como ressalta Paulo Freire (1999), uma prática que se quer profissional tem seu fundamento na competência profissional. E o que é necessário para que conquistemos a competência profissional como professor da Educação Infantil? Dentre os múltiplos fatores que influenciam o alcance dessa competência, destaca-se a participação efetiva em cursos de formação profissional sendo esta um direito do professor, garantido no decreto nº 6755/2009. Como parte da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), ela passou a ser entendida como compromisso público de Estado e como política de estímulo à

---

<sup>24</sup> -PC -Professor Cursista é a denominação dada aos Agentes Auxiliares de Creche no Município do Rio de Janeiro no programa PROINFANTIL.

profissionalização. O direito dos professores da Educação Infantil à formação continuada possibilita a melhoria da qualidade do trabalho e o respectivo aprimoramento pedagógico desenvolvido nas instituições escolares.

Entretanto, no caso do Brasil, apesar da expansão de creches e pré-escolas ainda há, de acordo com Nunes et al (2011), municípios que fazem concursos para professores e auxiliares sem a exigência de formação mínima para o exercício do magistério.

### 1.1.2 As influências de ordem global no Brasil

É notório dizer que o Plano Nacional de Educação (2001- 2011) é um desdobramento do compromisso assumido pelo Brasil nos acordos internacionais referente à expansão e aprimoramento da educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas. Alguns desses acordos internacionais enfatizaram a necessidade desse aprimoramento; dentre eles, destacamos os documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002); o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos, de acordo com Gatti (2008), há a presença mais nítida ou não da ideia de preparar os professores para a nova economia mundial.

A compreensão das políticas para a Educação Infantil no Brasil, seus postulados, diretrizes e programas diante do contexto globalizado, vai para além da realidade meramente brasileira. Algumas organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), podem ser consideradas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Necessariamente, refletem conflitos de interesses, além dos arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Kramer (1996, 2002), Penn (2002) e Rosemberg (2002) observam que as políticas propostas pelos governos e por agências multilaterais, como as citadas, têm concebido os programas de educação/cuidado infantil como uma forma de intervenção social para a

superação das desigualdades. Nos países desenvolvidos, as justificativas para as políticas infantis fundamentam-se em um discurso que objetiva contribuir para: o desenvolvimento da criança, a garantia dos seus direitos e do acesso aos bens culturais como estabelecimento de políticas de equidade entre homens e mulheres. Nos países em desenvolvimento, embora pareçam fundamentar-se no direito da criança e da família, essas políticas se concentram em um discurso da necessidade, assentado no lema de atender à pobreza, o que transparece nos documentos do próprio Banco Mundial (ROSEMBERG, 2002).

Os programas, estudos e documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, que culminavam com a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil (2006), foram norteados pelas metas estabelecidas na Conferência Internacional de Jomtiem, ocorrida em 1990, na Tailândia, que reuniu vários países e órgãos internacionais para a discussão da educação básica no mundo. O Brasil é signatário das diretrizes estabelecidas pela Conferência de Jomtiem, na qual o tema da primeira infância ganha destaque como primeira meta “[...] expandir e melhorar o cuidado e a educação da primeira infância, de modo integrado especialmente para as crianças vulneráveis e desfavorecidas” (PENN, 2002, p. 9).

Segundo essa autora, as políticas de investimentos do Banco Mundial na Educação Infantil são subsidiadas pelo conceito de infância fundamentado na teoria do capital social. Para o Banco Mundial, “[...] o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro.” (PENN, 2002, p.13)

Nessa perspectiva, a primeira infância é um momento privilegiado de investimentos, visto que o desenvolvimento cerebral se dá com mais intensidade neste período. A este respeito, a autora assevera:

O Banco Mundial e outras agências doadoras supõem que as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, tanto em regiões remotas do Nepal como em Chicago. Para essa concepção, o que define a primeira infância é a capacidade cerebral. (PENN, 2002, p. 15)

Na década de 1990, segundo Rosemberg (2002), as políticas educacionais brasileiras sentiram a influência do Banco Mundial mediante o aumento do volume de empréstimo e, juntamente com ele, a difusão de idéias, que influenciam de forma direta as políticas para a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos. A atuação do Banco Mundial na área, ainda segundo Rosemberg (2002), constata o uso da expressão desenvolvimento infantil no lugar de Educação Infantil para a definição de programas voltados para a primeira infância. Isso pode significar tanto ampliação do enfoque,



abrangendo cuidados com a saúde, nutrição, educação, quanto o privilégio de programas de cunho alternativo. Para a autora (2002, p. 46), há uma preocupação clara na nomenclatura:

[...] através da expressão ou do conceito de Desenvolvimento Infantil pode-se evitar, em alguns países como o Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil: formação prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança, instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação, o custo do projeto e do programa cai, evidentemente, em detrimento da qualidade.

Ainda de acordo com Rosemberg (2002), o Banco Mundial tem definido prioridades, estratégias, modelos de política educacional, por meio de orientação técnica, além da concessão de empréstimos que resultam em grande ênfase numa concepção economicista voltada para o campo educacional.

Neste modelo de atuação, essa entidade tem elaborado uma série de documentos com recomendações para solucionar problemas oriundos de temas como equidade, progresso, desenvolvimento sustentável e pobreza, entre outros. Dentre os documentos setoriais de educação elaborados pelo Banco Mundial, elenca-se o relatório produzido pela organização em 2001 e traduzido em 2002, intitulado *Desenvolvimento da Primeira Infância: foco sobre o Impacto das Pré-Escolas*, cujas propostas preveem a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem por meio de programas direcionados ao desenvolvimento da criança, do nascimento até a primeira infância, como meio de reduzir desequilíbrios e promover um crescimento econômico sustentável.

O desenvolvimento da primeira infância abrange intervenções em saúde, nutrição e educação nos primeiros anos de vida de uma criança (do nascimento até a escola primária). Intervenções importantes feitas no início da vida são vistas como pequenos investimentos que trarão altos retornos em termos de bem-estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto. Portanto, programas de DPI são tipicamente benéficos na redução das taxas de mortalidade infantil, aumentando as matrículas escolares, reduzindo os índices de repetência e evasão e aumentando a capacidade de ganhos futuros no mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 22)

Considero que esses programas foram importantes, assim, as políticas educacionais, da década de 1990, tiveram a intenção de favorecer aos interesses econômicos, colaborando para a reestruturação capitalista. As agências multilaterais, como o Banco Mundial, possibilitaram uma orientação às políticas sociais, dando continuidade apenas ao processo de desenvolvimento humano como promotor dos serviços básicos aos pobres.

Nota-se que, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, é possível perceber um movimento de reformas políticas e econômicas no Brasil que influenciaram as políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que se assistia a tentativa de reformas políticas fundadas na Constituição Federal de 1988, adotavam-se políticas que estabeleciam nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional nos padrões neoliberais.

Cabe assinalar que na história recente da educação infantil brasileira destacam-se três grandes períodos: o primeiro, entre o fim dos anos 1970 e fim dos anos 1980, correspondente a um modelo de expansão da oferta a baixo custo, visando aumentar o acesso à população de baixa renda, minimizando custos e sem, necessariamente, contemplar a qualidade; o segundo, no contexto do fim do período de governo militar e da elaboração da nova Constituição, caracterizado pela ação dos movimentos sociais; e o terceiro, a partir da sanção, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e sua implementação (ROSEMBERG apud OCDE/UNESCO, 2006, p.62).

Muitas reformas ocorridas foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. As reformas promovidas no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC- (1995-2003) tiveram como resultado principal o fortalecimento das relações público-privado e do estabelecimento do público não estatal, diminuindo-se, assim, a ação do Estado na oferta direta de serviços e bens sociais tais como educação e saúde. A respeito dessas reformas, de características neoliberais, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. (ROSEMBERG, 2002)

Com a promulgação da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), chega-se ao final da década de 90, sob a pressão de um novo patamar: vincular todas as instituições de Educação Infantil, inclusive o atendimento prestado às crianças de 0 a 3 anos, ao sistema municipal de ensino.

É possível afirmar que, no período em que o presidente Lula (2003-2011) assumiu o governo, houve avanços na educação em geral, como também houve continuidade em muitas ações iniciadas com FHC. No que se refere à Educação Básica, os primeiros meses de sua gestão caracterizaram-se pela ausência de políticas regulares contrapondo-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Alguns programas sociais implementados por

aquele governo podem ser considerados, como assistenciais ou compensatórios como o Bolsa Família<sup>25</sup>, o ProJovem<sup>26</sup> e o Primeiro Emprego<sup>27</sup>.

Segundo Faria ( 2005, p. 1021):

O atual governo federal, ao [...] criar o PROINFANTIL e a Rede de Formação continuada para professores de educação básica, demonstra interesse em manter articulada a pesquisa, a docência e a extensão. Todavia, isso ocorre num momento muito complicado, em que se observa uma forte tendência à privatização e/ou desobrigação, pelo Estado do financiamento da educação.

O que temos de mais significativo para a educação, na gestão do presidente Lula, é a aprovação do FUNDEB<sup>28</sup> em junho de 2007. A inclusão das creches no seu arranjo somente foi possível a partir das pressões por parte de diferentes setores da sociedade civil, com especial destaque para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Assim como o FUNDEB, foi apresentado, também, nesse governo, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado por meio do decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Esse plano constituiu um instrumento que regulamentou o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Além disso, a aspiração do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica no Brasil pode ser apontada como uma tentativa política de recuperação e da valorização do magistério. (FARIA, 2005)

<sup>25</sup> Bolsa- Família, criado por meio do decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004. A finalidade do Programa é a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC

<sup>26</sup> Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem. Programa emergencial e experimental destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental.

<sup>27</sup> Lei n. 10.748/2003 criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE.

<sup>28</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica . Foi somente no último ano do primeiro mandato do presidente Lula que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos.

Essas medidas pareceram louváveis se considerarmos que os números referentes à cobertura e à qualidade da oferta em Educação Infantil, no período Presidente Lula, aumentaram: o FUNDEB foi apresentado pelo governo federal como uma grande conquista, outros programas também deram certo como o oferecido pela equipe da COEDI<sup>29</sup> e do Departamento de Política Educacional do MEC na implementação do PROINFANTIL, a ampliação da merenda escolar para as creches e rede filantrópica conveniada e o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, entre outras medidas de avanço qualitativo. Mas, não há dúvidas, de que resta muito por fazer.

No próximo capítulo apresentarei alguns elementos, do que entendo como contexto da produção dos textos que compõem o PROINFANTIL. Trarei também os modos de construção dos discursos das políticas educacionais presentes na construção do material, na proposta de funcionamento e na estrutura do Programa, incluindo o seu desdobramento, de forma tardia, no município do Rio de Janeiro.

## **1.2 O PROINFANTIL como programa de formação: elementos do contexto da produção de texto**

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada.

*BALL, 2011, p. 11*

O contexto de produção de política é qualificado por Ball (1994) como o campo da elaboração de ideias, textos, documentos e propostas oficiais, enquanto representações codificadas e decodificadas sujeitas a influências legítimas ou mais ou menos legítimas. De acordo com Ball (1992), tanto o texto da política, quanto os respectivos autores e leitores têm histórias que interferem nessas representações. Nessa perspectiva, é importante que o contexto dessa produção seja considerado e analisado, sendo os leitores não apenas meros receptores,

---

<sup>29</sup> Coordenação Geral da Educação Infantil vinculada a SEB- Secretaria de Educação Básica do MEC.

mas sujeitos críticos com competência para possíveis e diferentes interpretações da realidade política representada.

Neste trabalho, a observação de alguns elementos do discurso e do texto da política estudada fornece elementos para uma análise crítica. Há, ainda, possibilidade de aprofundar as relações com os saberes e experiências da formação da docência investigada sobre a própria prática, transformada ou não, a partir dos referentes teóricos e do ato reflexivo. Os autores das políticas pretendem, de maneira velada ou não, influenciar a forma de leitura de seus instrumentos.

Para Ball (2011), o poder do texto como política aparece na historicidade dos sujeitos que ali estão. No caso do PROINFANTIL, serão os profissionais que elaboraram e que usufruíram da política pública nos três âmbitos realizados (federal, estadual e municipal) e suas interpretações como “sujeitos históricos que recebem e interpretam os textos de diferentes formas”. (MAINARDES, 2007, p. 37).

Para analisar melhor essa concepção, Ball e Bowe (1992) com base nos trabalhos de Roland Barthes, distinguem dois tipos de textos: *writerly* (*escrevível*)<sup>30</sup> e *readerly* (*prescritivo*). Um texto *readerly* é um prescritivo no qual o leitor assume uma postura de receptor passivo, limitado na produção de sentidos, assumindo a condição de aceitação e de não-crítica. Por outro lado, o texto *writerly* convida e instiga o leitor a fazer parte do processo de forma crítica, tornando-se co-autor do processo de interpretação com possibilidades de intervenção e criação de novos significados.

Os textos *readerly*, de acordo com Barthes (1992) são textos apresentados de uma forma linear, tradicional, familiar, com significado fixo e pré-determinado para que o leitor seja apenas receptor de informações. Tais textos funcionam como um armário onde os significados são engavetados e empilhados. Por outro lado, os textos *writerly* revelam elementos opostos ao *readerly*. O leitor apresenta um papel ativo na construção do significado, tornando-se um produtor do texto. O significado pronto e estável do texto *readerly* é substituído por uma proliferação de significados, dando ao leitor uma multiplicidade de indicadores ideológicos, culturais a serem descobertos no processo de interpretação.

---

<sup>30</sup> A tradução ‘escrevível’ e ‘prescritivo’ foi dada pelo autor Mainardes (2007), que tentou uma aproximação ao significado de cada palavra. Cabe aqui uma explicação gramatical para aprofundar a tradução destes termos. *Writerly* vem da palavra *writer*, que significa escritor e *readerly* vem de *reader*, que significa leitor.

Para Mainardes (2007) os dois estilos de textos (*readerly e writerly*) podem estar presentes de diferentes formas, pois são produtos do processo de formulação da política que está baseado em contínuas relações com uma variedade de contextos. É importante salientar que esses textos não são produtos prontos para serem aplicados, pois serão interpretados pelas histórias de cada leitor e de suas criações e (re) criações. Essas novas intenções serão traduzidas no outro contexto – o da prática.

Em relação à política como discurso, Ball (1992) reivindica o conceito de Foucault (1980) de discurso como “as afirmações e palavras-chave que reiteradamente se repetem nos textos” (MAINARDES, 2007 p. 39). Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam a análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas.

A política como discurso pode privilegiar algumas vozes, não importando o que outras pessoas dizem ou pensam, apenas algumas vozes passam a ser ouvidas como significativas. De acordo com Ball (1994, p. 21) “discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority”<sup>31</sup>. A política como discurso estabelece significados e pensamentos legitimados por algumas vozes investidas de autoridade. Utilizando Foucault, Mainardes (2007) explica sobre o poder dos discursos que podem vir a ser “regimes de verdade”<sup>32</sup>, uma vez que eles não aparecem independentemente de uma história, de um poder e de vários interesses. De acordo com Ball (1994), o discurso não pode ser reduzido à linguagem, sendo mais que isso. Nós somos produzidos discursivamente, somos aquilo que dizemos e fazemos. Nós somos as subjetividades, as vozes, os conhecimentos, as relações de poder que constroem um discurso. Ball (1994, p. 22) afirma que: “we are spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies”<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> “Discursos são relacionados ao que pode ser dito e pensado, mas também são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade”

<sup>32</sup> Segundo Foucault, “cada sociedade tem seu sistema de verdade, suas “políticas gerais” de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que capacitam as pessoas a distinguirem as afirmações verdadeiras das falsas, os meios pelos quais cada afirmação é sancionada; as técnicas e procedimentos avaliados em conjunto na apropriação da verdade; a posição social daqueles que são incumbidos de dizer o que deve ser considerado como verdadeiro” (FOUCAULT, 1980, p. 131).

<sup>33</sup> “Nós falamos através das políticas, nós ocupamos as posições construídas por nós, dentro das políticas.

De acordo com Lopes (2006), os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – no caso da política pública PROINFANTIL, as três instâncias federativas – federal, estadual e municipal - com poderes diferenciados, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. Dessa forma, destacamos que política como texto e política como discurso são conceituações que se complementam. Essas duas formas de expressão da política compõem processos complexos, visto que não se limitam a uma representação estática, mas, como fora anteriormente dito, envolvem poder, interesses e história.

O contexto da produção do texto e da política é constituído de uma série de documentos, legislações, pronunciamentos que envolvem as ideias, as soluções encontradas em livros, periódicos, conferências que traduzem a concepção do programa. O PROINFANTIL abrange um currículo apresentado em seu programa, que traz algumas concepções na proposta pedagógica: (i) concepção de educação (processo permanente enfocando o caráter histórico e social do conhecimento), (ii) concepção de aprendizagem (desenvolvimento das competências adquiridas no processo de formação pessoal e profissional por meio de ressignificações), (iii) concepção de instituição de educação infantil (espaço de cuidado e educação, organizado e planejado para atender crianças de 0 a 5 anos de idade), (iv) **concepção de criança**<sup>34</sup> (cidadão de direitos e um sujeito sócio-histórico-cultural), (v) concepção de conhecimento escolar (resultado da construção que se processa a partir da interação com diferentes tipos de conhecimento), (vi) concepção de prática pedagógica (a prática social, ou seja, a reflexão do seu trabalho pedagógico à luz da teoria), (vii) concepção de avaliação (parte inerente do processo de ensino e aprendizagem), (viii) concepção de interdisciplinaridade (abordagem de vários olhares para um determinado conhecimento) e (ix) construção da identidade profissional (eixo vertical e transversal do programa). (PROINFANTIL, 2005).

Esse contexto traduz os textos políticos, ou seja, representam a política. Mainardes (2006, p. 52) diz: “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção.” Entender o PROINFANTIL à luz desse contexto é entender o programa de uma política pública e suas

---

<sup>34</sup> As concepções de criança trazidas no PROINFANTIL serão contrastadas com os dados empíricos da pesquisa (Projetos de Estudos) no item 2.2.

intervenções com todas as limitações materiais e possibilidades que serão vivenciadas dentro de um terceiro contexto – o da prática.

### 1.2.1 O PROINFANTIL e a construção do texto das políticas educacionais

Em junho de 2005, o PROINFANTIL começou com um Grupo Piloto envolvendo os estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Após a realização de uma reunião executiva com as equipes de Gerenciamento Estadual do programa (EEG)<sup>35</sup> ficou definido a implementação do PROINFANTIL em outros estados. A partir dos critérios definidos pela COEDI – Coordenação da Educação Infantil (SEB/MEC)<sup>36</sup> juntamente com a coordenação da equipe da Professora Sônia Kramer (PUC/RJ) , iniciaram-se os processos de seleção dos Articuladores Pedagógicos da Educação Infantil (APEI)<sup>37</sup> e dos Professores Formadores (PF) nos estados, bem como dos tutores nos municípios que faziam parte do programa.

Professores Formadores são aqueles que, em exercício nas escolas normais da rede estadual de ensino assumem, no projeto, o papel de multiplicadores presenciais dos conteúdos trabalhados com os cursistas que no Rio de Janeiro, eram os Agentes Auxiliares de Creche. Entre o Professor Formador e o cursista está o Tutor, professor da rede municipal de ensino atuante na fase não presencial do curso.

A COEDI tinha como proposta para o PROINFANTIL uma articulação entre esse novo trabalho e a metodologia usada no Proformação - já realizado anteriormente sob

---

<sup>35</sup> **EEG -Equipe Estadual de Gerenciamento** – equipe técnica constituída e mantida pela Secretaria de Estado de Educação, sendo responsável pelo gerenciamento, execução, acompanhamento e monitoramento das atividades do PROINFANTIL no âmbito estadual.

<sup>36</sup> **SEB-Secretaria de Educação Básica** – Secretaria do Ministério da Educação responsável, juntamente com a SEED, pela implementação do PROINFANTIL. Responsável, ainda, pela elaboração da proposta técnica, pedagógica e financeira do PROINFANTIL; pela produção, impressão, reprodução e distribuição dos materiais escritos, videográficos, e outros necessários à implementação e divulgação do Programa; equipamentos e contratação de pessoal técnico para o desenvolvimento e implantação do Sistema Informatizado do PROINFANTIL - SIP; pela articulação institucional e política junto aos estados e municípios e pela coordenação geral em conjunto com a SEED.

<sup>37</sup> **APEI- - Articulador Pedagógico da Educação Infantil** – professor, com experiência em formação de professores, com conhecimentos na educação de 0 a 6anos, preferencialmente, com formação em nível superior, e experiência na área de educação infantil, disponibilizado pela Secretaria Estadual ou Municipal de Educação e com disponibilidade de 40 horas para atuar na AGF.



responsabilidade das três esferas assistidas, a distribuição do material realizado por pesquisadores da educação e a coordenação dos tutores e professores formadores.

Em julho de 2005, foi iniciada a parceria com a equipe da Secretaria de Educação a Distância (SEED)<sup>38</sup> e a formação das equipes das Agências Formadoras (AGF), uma para cada estado. A partir desse momento, além da equipe da COEDI havia a participação de outros professores consultores. Em seguida, foi realizado o primeiro encontro de formação de tutores, em encontros estaduais, também com a participação das equipes da EEG e AGF. Ainda em julho, as Agências Formadoras realizaram a primeira fase presencial do Programa, por dez dias, em cada uma das AGF. Pelo fato desses encontros terem sido concomitantes em praticamente todas as Agências Formadoras, a participação da COEDI foi mais pontual. Em agosto e setembro, do mesmo ano, sob a coordenação da COEDI, em parceria com a SEED e com as EEG, foi realizado o segundo momento de formação de tutores, em encontros estaduais. A partir de agosto de 2005, as AGF, em conjunto com as equipes técnicas municipais começaram a dar continuidade as ações previstas no cronograma.

Em outubro do mesmo ano foi realizada a segunda reunião executiva do Grupo Piloto para a formação do Grupo 1<sup>39</sup> e a formação continuada das equipes do Grupo Piloto e a coordenação da SEB/DPE/COEDI e da SEED.

Em 2008, foi iniciada a formação do Grupo 2 que envolvia os estados de Amazonas, Goiás, Mato Grosso e Rio Grande do Norte e com a parceria de mais quatro Universidades Federais (Universidade Federal do Amazonas -UFAM, Universidade Federal de Goiás -UFG, Universidade Federal do Mato Grosso -UFMT e Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN). Nesse momento, a coordenação do Programa passou a ser da Secretaria de Educação a Distância- SEED, do MEC.

Em 2009, o PROINFANTIL atingiu mais estados. Com o novo Grupo 3, passaram a fazer parte do programa 18 estados: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Roraima. Com isso, mais treze Universidades Federais (Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, Universidade Federal do Pará- UFPA, Universidade Federal do Paraná -UFPR, Universidade Federal do Rio de

---

<sup>38</sup> **SEED- Secretaria de Educação a Distância** – Secretaria do Ministério da Educação responsável, juntamente com a SEB, pela implementação do PROINFANTIL, pela manutenção da Coordenação Nacional e pela articulação institucional e política junto aos estados e municípios.

<sup>39</sup> Grupo 1 é o grupo formado pelos estados que deram início ao Programa em janeiro de 2006. Foram eles: Ceará ( ampliação), Rondônia ( ampliação), Piauí, Bahia, Alagoas, Amazonas.

Janeiro- UFRJ, Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN e Universidade Federal de Roraima UFRR) juntam-se ao programa na parceria com o MEC na implementação do Grupo 3 no processo de capacitação. A expansão, segundo o Secretário de Educação a distância do Ministério da Educação<sup>40</sup>, é prova da eficiência e do amadurecimento do programa. “É um curso produzido não apenas para oferecer conteúdos, mas melhorar o processo de ensino”, afirma. Ele salienta que a evolução ocorreu tanto do ponto de vista operacional quanto pedagógico. “É o resultado da integração do MEC com estados, municípios e as universidades federais”.

Tabela 4- Número de professores cursistas inscritos, de cursistas formados, de professores formadores e de tutores do PROINFANTIL, por grupo- MEC, out./2010<sup>41</sup>

<b>GRUPO</b>	<b>DATAS INÍCIO E FIM</b>	<b>Nº DE CURSISTAS INSCRITOS</b>	<b>Nº DE CURSISTAS FORMADOS</b>	<b>Nº DE PROFESSORES FORMADORES</b>	<b>Nº DE TUTORES</b>
<b>GRUPO PILOTO</b>	2005/2007	1.408,00	782,00	259,00	217,00
<b>GRUPO 1</b>	2006/2007	2.443,00	1.448,00	328,00	317,00
<b>GRUPO2</b>	2008/2010	3.566,00	1.643,00	491,00	525,00
<b>GRUPO 3</b>	2009/2011	8.971,00	8.805,00	763,00	1.122,00
<b>TOTAL GERAL</b>		16.388,00	12.678,00	1.841,00	2.181,00

Obs: No Grupo 3- Previsto para terminar em 2011, mantivemos o número de inscritos como formandos. Fonte: MEC-SEED- Coordenação Nacional do Proinfantil, out/2010

De acordo com a tabela, juntando o Grupo 3 - grupo que faz parte o Município desta pesquisa – Rio de Janeiro, finalizado em 2011, foram aproximadamente 12.600 professores de Educação Infantil formados pelo programa. Também participaram do processo de formação, no Grupo 3, 763 Professores Formadores, 1.122 Tutores e 8.805 Professores Cursistas perfazendo um total de 10.690 participantes. Este resultado aponta a importância do PROINFANTIL e a possibilidade de visibilidade da Educação Infantil, em quase todo o território nacional.

Ao longo dos seis anos de implantação (2005-2011) do PROINFANTIL foi observado um grande aumento de professores e municípios interessados pela temática da Educação Infantil e pela profissionalização dos docentes que nela atuam. Percebe-se, ter havido um

<sup>40</sup> O secretário de Educação a distância do Ministério da educação à época era o Sr. Carlos Bielschowsky,

<sup>41</sup> Tabela retirada do trabalho das professoras Patricia Corsino, Daniela Guimarães e Marina Castro e Souza em Salto para o Futuro – O Proinfantil em debate, ano XX boletim 20, dez.2010 , p. 10.

crescente número de participantes em cada novo grupo criado, independente do tamanho dos estados e dos municípios que integravam cada um.

Vale marcar que a vocação do PROINFANTIL era a formação em exercício, agregando a prática à teoria, uma vez que buscou contribuir para o exercício do magistério, via qualificação de seus profissionais, oferecendo interferências em suas práticas de resignificação de seus fazeres e saberes, dando possibilidades aos sujeitos de acrescentar outras visões frente às questões educacionais.

### 1.2.2 Estrutura e Funcionamento do PROINFANTIL

A implantação do PROINFANTIL foi descentralizada, prevendo uma organização nas três esferas governamentais que funcionaram de forma integrada. O PROINFANTIL designava, para cada esfera administrativa, competências diferentes a serem realizadas. A cada parceria formalizada por meio de assinatura do acordo de participação eram estabelecidos normas de participação diferenciadas.

De acordo com o Guia Geral (PROINFANTIL, 2005, p. 19), no âmbito nacional, o programa era composto pela Secretaria de Educação Básica- SEB- e Secretaria de Educação a Distância – SEED e Coordenação Nacional do PROINFANTIL – CNP<sup>42</sup>. A elas competia a elaboração técnica e financeira, além de responsabilidade pela viabilidade de implementação do programa, pela articulação política e institucional, pelo acompanhamento e avaliação de todas as ações realizadas.

No âmbito Estadual, as Secretarias Estaduais de Educação, por meio da Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e das Agências Formadoras (AGF) tinham o objetivo de coordenar e monitorar os trabalhos que seriam desenvolvidos através do programa. As Agências Formadoras eram localizadas nas Escolas Normais compostas por seis professores das áreas temáticas do Ensino Médio (Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica; Vida e Natureza, Fundamentos da Educação e Organização do

---

<sup>42</sup> - CNP – Coordenação Nacional do PROINFANTIL- é um grupo executivo que representa a SEB e a SEED em todas as ações e atividades de coordenação, execução, acompanhamento e monitoramento das atividades em âmbito nacional. Além de uma equipe central, os Assessores Técnicos – ATP\_ integram essa coordenação nos estados.

Trabalho Pedagógico), mais um Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e um Coordenador.

Cada Equipe Estadual de Gerenciamento submetia o Projeto do Curso ao Conselho Estadual de Educação local, para a obtenção de autorização de funcionamento, selecionava as Agências Formadoras e provia condições de infra-estrutura e recursos humanos necessários ao bom funcionamento - incluindo a alocação de professores e a disponibilização de linha telefônica 0800 ou a cobrar, para possibilitar o esclarecimento de dúvidas dos Tutores e Professores Cursistas.

No âmbito Municipal, cabia às Secretarias Municipais de Educação por meio do Órgão Municipal de Educação (OME)<sup>43</sup> e ao Corpo de Tutores (TR) a coordenação e o monitoramento das atividades do programa.

Cabia, ainda, ao município realizar as inscrições dos Professores Cursistas do sistema de Educação Infantil, inclusive dos que atuavam em instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, além de providenciar local, com vídeo e TV, onde seriam realizados os encontros quinzenais dos Tutores com os cursistas. O município também participava da seleção dos Tutores, processo coordenado pela AGF, responsabilizando-se pelo seu pagamento.

Ainda de acordo com o Guia Geral (PROINFANTIL, 2005) podiam participar do PROINFANTIL todos os professores que não possuísem habilitação legal para o exercício do magistério, trabalhassem nas instituições de Educação Infantil da rede pública ou da rede privada sem fins lucrativo, por um período mínimo de seis meses e durante todo o período do curso; com idade mínima de 18 anos completos<sup>44</sup> e possuísem vínculo com uma instituição de Educação Infantil.

---

<sup>43</sup> **OME- Órgão Municipal de Educação** – equipe técnica constituída e mantida pela Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo gerenciamento, execução e acompanhamento dos trabalhos que serão desenvolvidos pelo PROINFANTIL no âmbito municipal.

<sup>44</sup> Esta idade deveria ser aceita até o final do Módulo I do curso.

### 1.2.3 Metodologia do PROINFANTIL

A metodologia do PROINFANTIL<sup>45</sup> desenvolveu-se sob a modalidade de educação a distância, utilizando-se de materiais auto-instrucionais (impressos), do Serviço de Apoio à Aprendizagem, de atividades coletivas presenciais e atividades individuais.

Os materiais auto-instrucionais eram os Livros de Estudo – livros com textos organizados por unidades e distribuídos por 4 módulos sendo 34 livros das áreas temáticas (Linguagens e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura, Matemática e Lógica, Vida e Natureza), 32 livros das áreas pedagógicas (Fundamentos da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico) além dos Cadernos de Aprendizagem que continham atividades correspondentes ao estudo individual feito durante o curso e as reflexões do aluno.

As Matrizes Curriculares tanto da Base Nacional do Ensino Médio quanto da Formação Pedagógica encontram-se nos Anexos II e III.

O currículo do PROINFANTIL estava estruturado em seis áreas temáticas, do seguinte modo: a Base Nacional do Ensino Médio: Linguagens e Códigos (Língua portuguesa); Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e Geografia); Matemática e Lógica; Vida e Natureza (Biologia, Física e Química) e a Formação Pedagógica: Fundamentos da Educação (Fundamentos Sócio-filosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil); Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil).

A Língua Estrangeira fazia parte do currículo do Ensino Médio, sendo somente desenvolvida no Módulo II e III . Já a definição dos instrumentos de avaliação era de responsabilidade do Estado.

Em cada Livro de Estudo, havia conteúdos e atividades auto-instrucionais organizados por área de conhecimento, propostas de reflexão das práticas vivenciadas pelos cursistas e sugestões para o desenvolvimento de atividades e de práticas a serem trabalhadas nos encontros quinzenais.

Os Cadernos de Aprendizagem (CA) continham atividades relacionadas à Unidade trabalhada dentro de cada Módulo. Cabia ao Professor Cursista estudar, à distância,

---

<sup>45</sup><http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-nfantil/publicacoes/PROINFANTIL-%20Guia-Geral.pdf>

quinzenalmente, uma Unidade dos Livros de Estudo e responder as questões apresentadas no Caderno de Aprendizagem correspondente. Eles eram feitos individualmente e entregues ao Tutor nos encontros quinzenais para a correção. Por meio dos exercícios do CA, o cursista era avaliado em cada área temática.

O programa ofereceu uma carga horária de 3.392 horas distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada uma, com a duração de dois anos, envolvendo as atividades coletivas presenciais e as atividades individuais, conforme os Anexos IV e V.

Quanto ao serviço de Apoio à Aprendizagem eram dois os canais vigentes: a tutoria e o serviço de comunicação. A tutoria respondia pelo acompanhamento pedagógico das atividades dos Professores Cursistas nas atividades autoinstrucionais, na sua prática pedagógica e demais atividades do curso. Cabia ao Tutor: introduzir, debater e aprofundar questões específicas da Educação infantil; observar e contribuir com a prática pedagógica fazendo-se presente no cotidiano das turmas e desenvolver junto da AGF o processo avaliativo dos Professores Cursistas, com exceção das provas.

No Estado do Rio de Janeiro, o serviço de comunicação - telefone gratuito e acesso à internet nas Agências Formadoras – não ocorreu por dificuldades e problemas do componente estadual.

As atividades coletivas presenciais eram: a Fase Presencial (76 horas / 10 dias no início de cada módulo, nos meses de janeiro e julho), o Encontro Quinzenal (64 horas em 8 encontros presenciais por módulos) e a Fase Presencial Intermediária ( 20 horas de cada módulo em dois encontros que antecedem as provas bimestrais). A Fase Presencial, que acontecia no início de cada módulo no período das férias escolares: janeiro e julho, tinha duração de 10 dias com 76 horas. Nessa etapa, era trabalhado com o Professor Cursista o desenvolvimento do estudo e das reflexões relativos a cada módulo.

Além disso, havia uma preparação com os Tutores, Professores Formadores, APEI, os Coordenadores das AGF, as ATP e toda a equipe da UFRJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro responsável pelo programa - junto com a equipe do MEC responsável pelo PROINFANTIL, antes das Fases Presenciais, em um hotel da cidade do Rio de Janeiro, para a divulgação dos novos módulos e estudo, conforme relata Castro e Souza (2011, p. 41):

Antes das fases presenciais nas agências, Tutores e equipe da Agência Formadora (coordenadores, APEI e PF) participaram das formações estaduais, com 32 horas de duração cada um. Foram propostas palestras, oficinas, atividades culturais relativas, principalmente, aos eixos temáticos horizontais e verticais dos módulos. As universidades têm autonomia na organização, buscando atender melhor os grupos de Tutores e da agência em seu estado e municípios. As formações estaduais têm como

objetivos estudar e ampliar os conhecimentos dos Tutores e de toda a equipe da agência sobre a Educação Infantil, discutir conceitos e articulações entre teoria e prática a partir das temáticas abordadas em cada módulo, planejar as fases presenciais, discutir os instrumentos e as ações do programa, enfim, subsidiar o trabalho pedagógico dos Tutores e Professores Formadores. Esses encontros aconteciam semestralmente.

O módulo era apresentado em oito aulas de cada área de estudo, de forma abrangente, pelos Professores Formadores nas AGF. Era uma visão geral de todo o conteúdo do Módulo que serviria ao desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica do Professor Cursista – PC -, bem como outras atividades que auxiliavam em seus desempenhos. O Professor Cursista era obrigado a comparecer a esses encontros para as quais a exigência de frequência mínima era de 75% da carga horária. Cabia às Secretarias Municipais de Educação viabilizar a participação dos Agentes Auxiliares de Creche e Tutores nessa fase do curso, liberando-os no recesso das instituições e financiando-lhe as passagens e a alimentação..

Outra atividade coletiva importante no programa eram os encontros quinzenais dos Professores Cursistas com os Tutores. Esses encontros aconteciam a cada duas semanas, aos sábados, com a duração de 8 horas, perfazendo um total de 64 horas distribuídas nos oito sábados do semestre. O objetivo desse encontro era esclarecer dúvidas, discutir os temas das unidades, reformular as atividades para melhor aproveitamento do PC e orientá-los para a próxima unidade.

A Fase Presencial Intermediária era constituída por encontros entre os Professores Formadores e os Professores Cursistas antes da realização das provas bimestrais (PB1 e PB2). Eram 20 horas de atividades presenciais, sendo 10 antes de cada prova para esclarecimento de dúvidas dos PC em relação ao conteúdo dos Livros de Estudos na AGF. A presença do Professor Cursista, nesses encontros, também era obrigatória. O cursista que não atingisse 60% de aproveitamento na prova bimestral poderia fazer uma Prova de Recuperação (PR) valendo oito pontos, mais uma Atividade Extra de Estudo valendo dois pontos (AEE), construída pelo Professor Formador da disciplina na qual o PC não obtivera a pontuação necessária.

As atividades individuais eram retratadas nas seguintes manifestações: o estudo dos módulos, a confecção das atividades de estudo; os registros reflexivos, o portfólio; a prática pedagógica; o projeto de estudo; as provas bimestrais e as atividades extras de estudo desenvolvidas por algum professor formador para contribuir na recuperação do Professor Cursista que tivesse aproveitamento insatisfatório durante o módulo realizado.

#### 1.2.4 O PROINFANTIL no Rio de Janeiro e a formação dos AAC

Em relação à aceitação do PROINFANTIL na cidade do Rio de Janeiro, faz-se necessário o entendimento do caminho percorrido até chegar a esse município.

Em relação à adesão do Estado do Rio de Janeiro e do Município do Rio de Janeiro ao PROINFANTIL, Castro e Souza (2011, p. 42) relata:

O desafio do PROINFANTIL no Estado do Rio de Janeiro não foi pequeno. O programa no Estado possui dois grupos participantes do programa: Grupo A – municípios do referente Estado que integraram o programa em Julho de 2009, são eles: Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Mesquita, Miguel Pereira, Niterói, Nova Iguaçu, Paraíba do Sul, Paulo de Frontin, Porto Real, Petrópolis, Quissamã, Resende, São Gonçalo, Silva Jardim, Tanguá, Teresópolis e Grupo B – o município do Rio de Janeiro que entrou no programa em janeiro de 2010, com cerca de 1.400 agentes auxiliares recém-concursados.

Ainda em relação ao Estado do Rio de Janeiro, Castro e Souza (2011, p. 42) destaca: “[...] o PROINFANTIL atendeu, em 2011, 1681 Professores Cursistas, 199 Tutores e 91 Professores Formadores, sendo o Estado brasileiro com o maior número de participantes neste Grupo III.”

O PROINFANTIL somente chegou ao município do Rio de Janeiro em 2009, por uma demanda gerada em 2007.<sup>46</sup>

Para entender o papel desse programa na cidade do Rio de Janeiro, é necessário rememorar parte da história da Educação Infantil neste município. Em 1997, houve o início da incorporação da Educação Infantil de crianças de 4 a 6 anos à rede de ensino com a resolução conjunta SMDS<sup>47</sup>/SME<sup>48</sup> nº 405, de 3 de dezembro de 1997. Essa resolução limitou o horizonte de atendimento da SMDS definindo que as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade permaneceriam sob sua responsabilidade, enquanto a SME se responsabilizaria pelas crianças de 4 a 6 anos, garantindo, dessa forma, vagas nas turmas de pré-escola das unidades escolares da rede municipal.

<sup>46</sup> A Resolução Nº 08 de 24 de julho de 2007 cria o concurso para Agente Auxiliar de Creche.

<sup>47</sup> SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

<sup>48</sup> SME – Secretaria Municipal de Educação



De acordo com o Decreto nº 20.525 de 14 de setembro de 2001<sup>49</sup>, na cidade do Rio de Janeiro, o início do ano de 2003 foi marcado pela transferência das creches – antes vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), atual Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Tal transferência deveria ser realizada até 1999, em atendimento à Lei nº 9394/96, mas só se efetivou 4 anos depois.(ROCHA, 2010)

Em novembro de 2001, o Conselho Municipal de Educação publicou documentos que consolidaram o processo de transferência das unidades de Educação Infantil da então SMDS para SME: as Deliberações E/CME nº 06/2001 e E/CME nº 07/2001, de 25 de setembro. A primeira fixou normas complementares à Deliberação E/CME n.º 03/2000 e deu outras providências e a segunda fixava normas para o credenciamento das instituições de educação infantil conveniadas à municipalidade. Dentre as proposições, no que tange à formação mínima dos profissionais na Deliberação nº 06/2001, destaca-se:

Art. 5º - O pleno atendimento ao disposto nos Artigos 10 e 14 da Deliberação E/CME n.º 03/2000, poderá ocorrer, em caráter excepcional, no máximo até 30/12/2007.

§ 1º - A entidade providenciará a substituição progressiva de **recreadores por professores**, admitindo-se, inicialmente, que metade possua formação em nível médio, na modalidade Normal, na forma da lei, e metade com estudos em andamento visando formação para o exercício do magistério. (*grifo do autor*)

§ 4º - A Secretaria Municipal de Educação deve:

- a) cadastrar todos os profissionais, sem a formação necessária, que em 2001, estejam em exercício nas instituições conveniadas com a municipalidade,
- b) adotar as providências necessárias para acompanhamento e controle da formação dos profissionais citados na alínea a deste artigo.

Em janeiro de 2004, um ano após o início do processo transitório, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Resolução nº 816, que normatizava o funcionamento das creches públicas vinculadas ao sistema municipal de ensino. O Art. 1º deliberava sobre o período de funcionamento (7h às 17h); o Art. 2º - o atendimento (crianças de zero a três anos e onze meses); e o Art. 3º reafirmou a possibilidade de convênios firmados entre a SME e Organizações de Sociedade Civil (OSC), de modo a garantir o funcionamento das unidades. No Art 5º fica definida a responsabilidade dos profissionais da OSC, destacando-se:

---

<sup>49</sup> O Decreto nº 20.525 de 14 de setembro de 2001 transferiu o atendimento na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação num processo gradual e em três etapas.

- I. responsabilizar-se, no âmbito de sua área de atuação, pelo atendimento às crianças e pelo adequado funcionamento da creche;
- II. submeter-se à supervisão e avaliação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, bem como do Instituto de Nutrição Annes Dias, em se tratando de lactaristas e cozinheiros;
- III. cumprir as orientações emanadas da direção da creche e dos demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação, como também do Instituto de Nutrição Annes Dias, no que diz respeito ao Programa de Alimentação Escolar;
- IV. participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche;
- V. zelar pela conservação e higiene do imóvel e dos bens móveis; VI. portar-se com urbanidade, discrição e respeito à instituição pública;
- VII. zelar pela economia e conservação do material que lhe é confiado;
- VIII. participar, quando convocados, dos cursos de capacitação, das reuniões de planejamento e avaliação do trabalho, de seminários, encontros e demais atividades promovidas pela SME.

De acordo com o Art. 6º a composição técnico-administrativa da creche teria a seguinte estrutura: 1 diretor, 1 professor regente articulador, recreador, cozinheiro ou merendeira, lactaristas ou merendeiras para as creches que possuem berçário, auxiliar de serviços gerais.

Rocha (2010, p. 50) acrescenta que as creches com capacidade para 180 crianças ou mais teriam direito a um auxiliar administrativo (contratado por OSC<sup>50</sup>), servidor detentor do cargo de Agente de Administração, Agente Auxiliar de Administração ou professor portador de laudo de readaptação de atividades extraclasses. As demais funções (recreadores, cozinheiras, lactaristas, auxiliar de serviços gerais e auxiliar administrativo) poderiam ser exercidas por profissionais contratados por OSC, conforme previsto no artigo 3º já mencionado.

O Art. 7º retrata as competências dos profissionais que compõem a equipe técnico-administrativa das creches públicas municipais. Dentre eles está o recreador, o profissional que de fato lidava diretamente com as crianças naquela época e suas competências:

1. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.
2. Registrar a frequência diária das crianças.
3. Planejar, executar e avaliar, em conjunto com o professor regente articulador, as atividades propostas às crianças sob sua responsabilidade.
4. Elaborar, sob a coordenação do professor regente articulador, relatórios periódicos de avaliação das crianças sob sua responsabilidade.
5. Participar dos encontros de atualização em serviço.
6. Participar dos centros de estudo e reuniões de equipe.

---

<sup>50</sup> OSC – Organizações de Sociedade Civil

7. Responsabilizar-se pela conservação do material pedagógico utilizado nas atividades desenvolvidas com as crianças.
8. Participar das reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família - escola, apresentando e discutindo com as famílias o trabalho vivenciado e o desenvolvimento das crianças.
9. Disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades, zelando por sua conservação e guarda.
10. Responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários e auxiliar às demais a se alimentarem, quando necessário.
11. Responsabilizar-se pela higiene das crianças sob sua orientação.

De acordo com Rocha (2010), na realidade, por ser o recreador o principal responsável pelo trabalho desenvolvido com as crianças, deveria, então, ser exigida dele a formação de professor para o exercício dessa função. Contudo, no que diz respeito aos requisitos para contratação dos profissionais alocados por OSC, o Art. 8º estabelece:

Art. 8º A seleção de profissionais a serem alocados nas creches por entidades da sociedade civil deverá atender, prioritariamente, moradores da comunidade ou adjacências em que se encontra situada a unidade de educação infantil.

§ 1º Os profissionais a que se reporta o "caput" deste artigo deverão ter, no mínimo, dezoito anos de idade.

§ 2º Para as categorias abaixo relacionadas será exigido:

I. Assistente de Direção: formação na área de educação com escolaridade mínima em Nível Médio completo, na modalidade Normal.

II. Recreador: Nível Médio, completo ou em curso, priorizando-se aqueles com habilitação em Magistério.

III. Auxiliar Administrativo: Nível fundamental completo.

Sobre esse período, Corsino (2008, p. 15) afirma:

Com a transferência das creches, a SME passou a ter que lidar com novas situações, e de diferentes ordens, como: i) **pedagógicas** - trabalhar com uma faixa etária que tradicionalmente não fazia parte do seu atendimento, necessitando de estudo sobre a especificidade da creche e definição de um projeto político-pedagógico para reorientação do trabalho nesse segmento; ii) **comunitárias** - manter uma relação mais estreita com as famílias e a comunidade, tendo que entrar em comunidades de difícil acesso; iii) **formação profissional** - trabalhar com grande número de pessoas sem formação específica de educação infantil e até mesmo sem formação de ensino fundamental, tendo que traçar políticas de formação em serviço; iv) **aumento de pessoal** - incluir nos seus quadros os supervisores de creches e aumentar o número de professores com formação nas creches; v) **vínculo empregatício** - discutir e resolver questões trabalhistas, como a terceirização dos educadores, as diferenças salariais para o exercício da mesma função, a possibilidade ou não de fazer concurso para servidor público para as creches etc. (grifo do autor)

A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), em 2005, criou o cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC) com aprovação da

Câmara Municipal (Lei nº 3.985 de 08/04/2005), passando esse profissional a integrar o Quadro de Pessoal de Apoio Permanente à Educação. (ROCHA, 2010)

Seguir a política de formação e de contratação dos profissionais de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, obrigou à direção da SME/RJ a considerar o instrumento de maior comunicação desses profissionais: os blogs. As discussões neles suscitadas e que serão apresentadas foram utilizadas como possibilidades de interlocução com os dados da época.

De acordo com o depoimento de uma Agente Auxiliar de Creche da época, no blog 1<sup>51</sup>, o então prefeito da cidade<sup>52</sup> criou um concurso público para o cargo de Agente Auxiliar de Creche<sup>53</sup> para o qual o candidato precisaria ter o Ensino Fundamental, mas que as funções listadas caberiam a um professor, estratégia que, segundo ela, foi “feita para explorar pessoas qualificadas e pagar menos”. O salário base de um professor girava em torno de um mil reais, mais benefícios para 4 horas diárias. Os vencimentos das auxiliares seriam setecentos reais, mais benefícios para 8 horas diárias, o que daria 65% a menos do total. A propósito, Vasconcellos (2008, p.23) assevera que,

[...] mesmo aquele que possa estar numa posição de auxiliar, na ação direta com a criança, compõe a equipe pedagógica, para o que lhe é exigida a qualificação profissional de acordo com a lei magna da educação. Essa determinação foi reafirmada no recente documento oficial do MEC, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), elaborado com o intuito de estabelecer uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de educação infantil.

No município do Rio de Janeiro, o preenchimento do cargo deu-se por concurso público realizado em 04 de novembro de 2007, através de provas e/ou de provas e títulos, ocorrendo a seleção de forma regionalizada, isto é, por CRE<sup>54</sup>. Essa função (Edital nº 08 de 2007) contrariava as diretrizes e orientações advindas da esfera nacional como a LDBEN (1996), que definiu a formação obrigatória para atuar em todos os níveis de ensino, incluindo

<sup>51</sup> Blog 1 é referente ao blog de Sidney Rezende - <http://www.sidneyrezende.com/noticia/118780>. O uso do blog como dado para o meu trabalho foi devido ao pouco material acadêmico encontrado a respeito do tema e por se tratar de uma história bem recente.

<sup>52</sup> O Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro na época era o Sr. César Maia (2005-2009).

<sup>53</sup> Nº 08 de 24 de julho de 2007. Cria o concurso para Agente Auxiliar de Creche.

<sup>54</sup> CRE- Coordenadoria Regional de Educação- Órgão intermediário vinculado à Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria Municipal de Educação, em 2007, subdividia-se em 10 Coordenadorias Regionais de Educação, que concentravam bairros próximos. A partir de 2013, há 11 Coordenadorias Regionais de Educação.

a Educação Infantil. No edital, a escolaridade mínima exigida era o Ensino Fundamental e outro item a ser destacado era a carga horária de 40 horas semanais. Vale ressaltar que, até então, o profissional que trabalhasse com a Educação Infantil, nesse município, era portador, até o concurso, do Ensino Fundamental.

O quadro de pessoal das creches públicas do município do Rio de Janeiro, em junho de 2008, passou a contar com os novos profissionais concursados, modificando não só os aspectos organizacionais como também imprimindo uma nova marca pedagógica. Frente a tantas mudanças o quadro de pessoal das creches, em 2008, ficou assim estruturado: diretor (a), diretor (a)-adjunto (a), professor (a) articulador (a) e os agentes auxiliares de creche, todos vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Os demais funcionários existentes, que não integravam o quadro da rede municipal de ensino, eram: cozinheira, lactarista e auxiliar de serviços gerais (atuam na limpeza), todos tendo seus vínculos empregatícios com empresas que prestavam serviços à Prefeitura. (ROCHA, 2010)

Em dezembro de 2008, os Agentes Auxiliares de Creche denunciaram ao recém-criado Ministério Público de Proteção à Educação do Estado o fato que estaria ocorrendo nas creches públicas do Rio de Janeiro: falta de professores e número insuficiente de profissionais para cuidar e educar (blog 1). A promotora titular na época<sup>55</sup> constatou a veracidade dos fatos e gerou um relatório detalhado afirmando que não existiam professores em salas de creches, já que quem sempre regea as turmas foram as recreadoras e as agentes auxiliares de creche. Esse procedimento forçou a criação do cargo de Professores da Educação Infantil.

O primeiro concurso para Agente Auxiliar de Creche aconteceu em 2007. De acordo com o blog 2<sup>56</sup>, mais de 40 mil pessoas foram aprovadas. Eram 4 mil vagas, passando para 8 mil. Em abril de 2010, encerrada a validade do concurso, houve a prorrogação pelo tempo máximo legal de mais dois anos, ou seja, abril de 2012. Em março de 2012, pouco antes do encerramento da validade do concurso, um dos vereadores defensor dos AAC pressionou pela chamada de mais 1.100 aprovados. Em seu Diário de Mandato datado de 18 de março de 2012, o próprio vereador relatou que, em reunião com a Secretaria Municipal de Educação, obteve a confirmação de que, após o cálculo das vagas de Agente Auxiliar de Creche prevista na lei, menos o quantitativo real em exercício, havia 1.100 vagas não preenchidas.<sup>57</sup>

<sup>55</sup> A promotora titular da época era a Dra. Bianca Mota de Moraes.

<sup>56</sup> O blog 2 é referente ao blog do vereador Paulo Messina - <http://blog.messina.com.br/2013/01/25/momento-decisivo-para-agentes-auxiliares-de-creche-contratados/>

<sup>57</sup> “Foram assim definidas: (1) 149 concursados – já chamado na semana passada; (2) 186 concursados – ofício já foi para o prefeito assinar; (3) 100 concursados – ofício já foi para o prefeito assinar;

De acordo com o blog 2, paralelamente a isso, uma ação judicial, que acontecia desde 2010, deu ganho de causa, em 2012, ao afastamento de terceirizados e a efetivação de quem estava no banco à época da chamada. A Prefeitura recorreu da decisão, protelando as chamadas.

O movimento começou a ficar mais forte e unido, inclusive ganhando as ruas em alguns momentos. Então, no dia 24 de outubro de 2012, um importante acontecimento: a prorrogação dos contratos que iriam vencer em dezembro. O resultado do recurso na justiça saiu, com unanimidade dos desembargadores: a prefeitura deveria chamar os interessados, porém outros recursos ainda eram possíveis. O vereador conseguiu uma reunião, no último dia 23/01, para uma solução definitiva. Em abril de 2012, a prefeitura decidiu não recorrer mais e chamar do banco de aprovados o número correspondente aos terceirizados à época.

Em síntese, podemos verificar que as eleições municipais em 2008 trouxeram propostas diferenciadas no quesito das políticas públicas na área de Educação Infantil para a gestão (2009-2012). Primeiramente, deu-se oportunidade para os recém-admitidos por concurso, uma formação pedagógica para os que não o tinham e que é exigida por lei (LDBEN/96), através de um Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL. Como segunda medida, foi criado em 2010, o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI)<sup>58</sup>, admitido em concurso público, em consonância com os dispositivos legais nacionais.

O projeto que criou o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), em 2010, estabelece que "àqueles que vierem a ocupar cargos da categoria funcional de Professor de Educação Infantil serão estendidos os benefícios correspondentes às demais categorias integrantes do referido Quadro". A categoria funcional de Professor de Educação Infantil no quadro permanente do poder executivo do Município do Rio de Janeiro foi criado a partir do projeto de lei nº701/2010. No mesmo ano, foi lançado, em outubro, o Edital nº 91<sup>59</sup>, que regulamentava o primeiro concurso público para PEI, com carga horária semanal de 22h30min.

---

(4) 141 concursados – provimento será aberto na próxima semana;

(5) 287 concursados – provimento será aberto na próxima semana;

(6) 237 concursados – antes do fim do prazo do concurso, em 26/04.”

<sup>58</sup> Edital SMA Nº 91, de 25 de outubro de 2010 que regulamenta o concurso público para o provimento no cargo de professor de Educação Infantil do quadro permanente de pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da secretaria Municipal de Educação.

<sup>59</sup> O concurso público correspondente aconteceu em 16 de janeiro de 2011, através de análise de provas e títulos.

No próximo subcapítulo trarei para a arena - contexto da prática – alguns elementos para a discussão de como os Agentes Auxiliares de Creche, na cidade do Rio de Janeiro, apropriaram-se do PROINFANTIL. Contextualizarei os sujeitos da minha pesquisa, seu perfil, o local e o material de análise para o meu estudo – **Projetos de Estudos**.

### 1.3 O PROINFANTIL e elementos do contexto da prática

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. [...] A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.

*BOWE apud MAINARDES, 2007, p.30*

O contexto da prática, nesta pesquisa o próprio curso de formação, é um dos *loci* da interpretação, reinterpretação, modificação, transformada ou não da política, dependendo da sua recriação (BALL, 2011). Esse contexto é importante porque produz os efeitos positivos ou negativos para a implementação das políticas.

Entendo que o contexto da prática merece especial atenção, pois é para ele que as políticas são endereçadas, sendo reinterpretadas e recriadas. Alguns discursos e textos podem ser ignorados, rejeitados ou mal entendidos ou até mesmo burlados. Além disso, “interpretação é uma questão de disputa” (BOWE apud MAINARDES, 2007, p.30), isto é, uma vez que cada interpretação se relaciona com determinado interesse como são diversos os interesses em jogo, haverá sempre diferentes interpretações. Em conformidade com o pensamento de Ball (1994, p.22), acredito que “as políticas são sempre um processo de vir a ser”. Os autores das políticas não têm como controlar todos os sentidos que lhes serão atribuídos, por outro lado, a atribuição de diferentes sentidos é essencial para a manutenção de um movimento dialógico. Sendo assim, é no contexto da prática que os sentidos atribuídos aos textos políticos têm consequências reais, que levam a interpretações e recriações, podendo introduzir mudanças e transformações relevantes à política original. Segundo Bowe e Ball (1992, p. 21):

*Policies then are textual interventions but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have 'real' consequences. These consequences are experienced within the third main context, the context of practice, the arena of practice to which policy refers, to which it is addresses.<sup>60</sup>*

Assim, entender o PROINFANTIL à luz de alguns elementos do contexto da prática é compreender quais eram os seus participantes, para que público a política foi implementada e executada; quais locais, nos diferentes níveis que a política se propunha atingir, foram designados para tal finalidade; quais foram os materiais utilizados para avaliação da proposta dessa política e quais realmente foram implementados; quais foram os sujeitos da minha dissertação, seu perfil e suas realizações e como a concepção de criança encontrada nos **Projetos de Estudos** dos AAC serão analisados a partir do conhecimento dos diferentes contextos apresentados por Ball (1994).

### 1.3.1 Participantes

O PROINFANTIL, no município do Rio de Janeiro, apresentou 7 Agências Formadoras (AGF) devido à grande demanda. Foram 1.375 Professores Cursistas, 160 Tutores e 49 Professores Formadores de acordo com o Relatório do PROINFANTIL do Município do Rio de Janeiro - Módulo 1- elaborado pelas ATP<sup>61</sup>. Nas tabelas F e E, nos Anexos VI e VII, encontram-se a relação das 7 AGF com as respectivas regiões administrativas estaduais e municipais e a sua localização.

---

<sup>60</sup> Políticas são intervenções textuais que também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas através do contexto da prática, a arena da prática na qual a política se refere.

<sup>61</sup> **ATP - Assessor Técnico do PROINFANTIL** – Andréa Favorito e Marina Castro e Souza foram as técnicas, com formação no campo da Educação Infantil, que atua junto às universidades federais, representando a Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP) em cada estado. É quem acompanha e monitora o desenvolvimento das atividades nas agências formadoras dos municípios, articulando as diferentes ações que compõem o processo de implementação do programa. O ATP tem dupla função: uma administrativa de supervisão da adequação do programa nas AGF (estrutura e funcionamento das agências, documentação etc.), e outra pedagógica, de acompanhamento do processo de formação dos Tutores e da equipe da AGF. (CASTRO e SOUZA, 2011, p.11)



Tabela 5– Agência Formadora por Regiões Administrativas no Estado do Rio de Janeiro e por Coordenadorias Regionais no Município do Rio de Janeiro.<sup>62</sup>

Agências	Região Administrativa no Estado do Rio de Janeiro	Bairro Pólo	Coordenadoria de Educação Município do Rio de Janeiro (CRE)	Bairros de abrangência das CRE
AGF 13 C.E Ignácio Azevedo do Amaral <sup>63</sup>	Metropolitana X <sup>64</sup>	Jardim Botânico	2ª	Copacabana. Usina. Vidigal. Urca. Grajaú - Morro Nova Divinéia. Ipanema. Rocinha. Jardim Botânico. Botafogo. Gávea. Lagoa. Vila Isabel. Copacabana - Morro dos Cabritos. Flamengo. Tijuca - Andaraí. São Conrado. Alto da Boa Vista. Laranjeiras. Grajaú. Leme. Praça Da Bandeira. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Catete. Humaitá. Tijuca. Glória. Cosme Velho. Praia Vermelha. Andaraí - Morro do Andaraí. Rio Comprido. Andaraí - Jamelão. Maracanã. Andaraí. Leblon.

Em cada AGF havia um Coordenador, um APEI, sete Professores Formadores e, dependendo do número de cursistas, um número de Tutores. Para cada 10 cursistas, um Tutor e para cada 4 Tutores, um Professor Formador ficava como responsável pela orientação e formação daquele grupo.

Havia, no início do curso, em janeiro de 2010, 205 cursistas, 7 Professores Formadores, um APEI e um Coordenador. Em fevereiro de 2010, o grupo já havia sido reduzido para 178 cursistas. A saída de 27 deles deu-se por vários motivos: a carga horária extensa, o não recebimento dos valores combinados, o não conhecimento prévio do programa PROINFANTIL e alguns problemas administrativos, tais como alunos que já tinham o Curso Normal, mas gostariam de fazê-lo novamente ou já tinham o Curso superior em Pedagogia e não poderiam fazer parte do programa. Já em março de 2010, o grupo havia sido reduzido a 165 cursistas, por outros motivos: licença- maternidade, durante o programa, enfermidades etc.

Quanto aos tutores, nas AGF, orientavam, no máximo, 10 cursistas que, reunidos em grupos de estudo, constituíram a célula básica do processo de formação. Ao Tutor cabia a

<sup>62</sup> Tabela retirada do Relatório do Proinfantil no Município do Rio de Janeiro- Módulo 1- elaborado pelas ATPs Andréa Favorito e Marina Castro/2010.

<sup>63</sup> A localização do C.E. Ignácio Azevedo do Amaral é Rua Jardim Botânico, 563, Jardim Botânico.

<sup>64</sup> A partir de 2012 a Metropolitana X passou a denominar de Metropolitana VI.

orientação, o acompanhamento sistemático das atividades e a avaliação dos cursistas, auxiliados sempre pela AGF.

Nesta AGF, O Tutor era um profissional com formação pedagógica em nível superior, com larga experiência no magistério, experiente no trabalho pedagógico com crianças de creches, pré-escolas e turmas de Educação Infantil e responsável pelo entrosamento do Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI), os Professores Formadores e o cursista.

Cabia ao Tutor o acompanhamento pedagógico das atividades dos cursistas nas atividades autoinstrucionais, na sua prática pedagógica e demais atividades do curso. Ele também era responsável por aprofundar questões específicas da Educação Infantil, observar a prática pedagógica, fazendo-se presente no cotidiano das turmas e realizando inferências, quando necessário, além de desenvolver junto da AGF o processo avaliativo dos cursistas através das planilhas, a partir das dificuldades e avanços apresentados.

Em 2010, foram convocados através do site da Secretaria Municipal de Educação<sup>65</sup>, em 2010, convocaram os professores<sup>66</sup> municipais (PII) para realizarem através de provas teóricas e análise de currículos, realizadas na UFRJ, e para ingressarem na Tutoria do PROINFANTIL. Além de fazerem parte da equipe do PROINFANTIL, formando o corpo de Tutores, eles recebiam uma bolsa do MEC e uma gratificação extra (uma dobra do valor do vencimento de cada um) pelo órgão municipal, já que estavam trabalhando na qualidade da Educação Infantil do mesmo órgão.

### 1.3.2 Local

As agências formadoras do município do Rio de Janeiro possuíam um espaço específico para a implantação do programa PROINFANTIL. Muitas utilizaram o próprio espaço físico – as instalações das Escolas Normais- e, em outros casos, foram utilizados prédios específicos para o programa. Em termos físicos, havia a necessidade de ter salas de aula (pelo menos seis em cada módulo) em boas condições. Já os recursos materiais

<sup>65</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=131791>.

<sup>66</sup> O termo oficial utilizado pelo programa PROINFANTIL para o AAC é professor Cursista ou cursista. No município do Rio de Janeiro há varias denominações para professor . O PEI Professor de Educação Infantil trabalha especificamente com creche e pré-escola; o Professor II ( PII) é aquele que trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Professor i ( PI), trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental.

disponíveis como computador e datashow eram, pelo contrato estabelecido, do Estado. Em relação aos espaços destinados à AGF, Castro e Souza (2011, p. 41) destaca:

O Estado, além de custear o pagamento da equipe da AGF, é responsável por ceder e organizar um local (no mínimo uma sala), equipá-lo com computador, telefone, internet para o funcionamento do programa com qualidade. A AGF cedia os plantões pedagógicos que têm como objetivo apoiar o processo de formação dos Professores Cursistas.

As Agências Formadoras tinham papel essencial no PROINFANTIL, visto que constituíam os núcleos de apoio pedagógico aos Tutores e Professores Cursistas disponibilizado para o Programa

De acordo com o Relatório do PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro - Módulo 1- elaborado pelas ATP:

O não cumprimento do acordo de participação dos entes federados vem sendo a maior dificuldade do programa no Estado do Rio de Janeiro. Diante disso, percebe-se a urgência da intervenção do MEC / CNP nos Municípios e Estados inadimplentes com as suas responsabilidades no Acordo de Participação, já que entendemos que a formação é um direito e responsabilidade dos governos.

Como fora mencionado, esta pesquisa foi desenvolvida com os Agentes Auxiliares de Creche que frequentavam a AGF13 Ignácio do Azevedo Amaral<sup>67</sup>, no local do Colégio Estadual com o mesmo nome, localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro. A AGF 13 abrangeu todos os Agentes Auxiliares que trabalhavam na 2ª CRE.

Embora o Colégio Estadual Ignácio do Azevedo do Amaral – local da AGF13- não tenha necessitado de adaptações, esteve, durante o período de 2010 a 2011, em obras estruturais como reforma do auditório, banheiros, troca de portas, troca de carteiras e mesas e fechamento das janelas para colocação de ar condicionado nas salas - climatização dos espaços.

O prédio é composto por um pavimento térreo e quatro andares. É antigo e não possuía boa ventilação por conta do cobogó<sup>68</sup>. No térreo, ficam a cozinha, a secretaria e o pátio. No primeiro andar, encontra-se a direção, a sala dos professores, a coordenação, a sala de vídeo, o laboratório de computadores, a sala da orientação pedagógica e uma sala destinada à

<sup>67</sup> A AGF 13 está situada na Rua Jardim Botânico, 563.

<sup>68</sup> Cobogó é o nome pelo qual foi batizado o elemento vazado, inicialmente feito em cimento. Seu nome deriva das iniciais dos sobrenomes de três engenheiros, que no século XX trabalhavam no Recife e conjuntamente o idealizaram: Amadeu Oliveira Coimbra, Ernest August Boeckmann e Antônio de Góis.

coordenação do PROINFANTIL. No segundo e terceiro andares, as salas e os banheiros. No último andar, há o auditório com 150 lugares e um palco para apresentações.

A AGF13 não disponibilizava todas as salas e recursos do colégio. A biblioteca estava sempre fechada como também o laboratório de computadores. As salas utilizadas eram as do primeiro andar para a capacitação dos cursistas nos meses de janeiro e julho. Nos encontros quinzenais, aos sábados, eram utilizadas todas as salas. Os grupos ficavam divididos pelos Tutores, Professores Formadores e Professores Cursistas. Os encontros mensais aconteciam, às terças-feiras. Eram os encontros de avaliação e de planejamento com os Professores Formadores, os Tutores, a Coordenação, a APEI e a ATP.

Outra grande dificuldade era o repasse, por conta do ente municipal, do vale transporte e do vale refeição para os Professores Cursistas. Conforme os relatos dos AAC, 81% dos Professores Cursistas não moravam perto da AGF13, vinham da zona Norte e da Baixada Fluminense e tinham que pagar quatro conduções por dia de estudo, sendo obrigados a dispor de um valor não coberto pelo vale-transporte. O vale-transporte dado pelo Município apenas pagava duas conduções por dia, o que acarretava uma despesa extra de muitos Professores Cursistas. Quanto ao vale-refeição, a mesma coisa. O valor estipulado era de R\$9,00 (nove reais ao dia), valor insuficiente para custear uma refeição na Zona Sul.

### 1.3.3. Materiais avaliativos dos Agentes Auxiliares de Creche

A avaliação do PROINFANTIL nos documentos do programa era vista como um processo contínuo e abrangente que considerava o cursista em sua integralidade. Nesse sentido, a avaliação tinha como princípios: ser parte inerente do processo de ensino e aprendizagem; basear na concepção formativa; servir de orientação da aprendizagem; ter um olhar de observador; incentivar a leitura e a formação de leitores; promover o desenvolvimento da autonomia do PC e buscar na auto-avaliação a reflexão necessária para o aprimoramento pedagógico e o compromisso social do PC. (PROINFANTIL, 2005, p. 31)

Os cursistas eram avaliados ao longo do curso, mediante a utilização de instrumentos pré-estabelecidos, para verificação do desempenho e da aprendizagem: o Caderno de Atividades, o Portfólio, a Prática Pedagógica, as Provas Bimestrais (PB1 e PB2) e o **Projeto de Estudo**.

Os cursistas realizavam, individualmente, durante a unidade do módulo, várias atividades escritas sobre o conteúdo das áreas temáticas respondidas nos Cadernos de Aprendizagem. Havia, também, um instrumento denominado “registro reflexivo” no qual o cursista realizava uma autoavaliação sobre o seu processo de construção de conhecimentos. Acrescentada à proposta de reflexão da prática do cursista, havia a confecção de um portfólio, voltado essencialmente para as duas disciplinas pedagógicas ministradas no programa (Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico).

O Caderno de Atividades (CA) era composto de três partes: a primeira, com quatro questões da área de Ensino Médio de cada área disciplinar, pontuado por área, com notas de 0 a 8; a segunda parte, com quatro questões escolhidas pelo PC de cada área pedagógica, também pontuado por área, com notas de 0 a 8. Como terceira parte do CA, havia o registro reflexivo que valia como uma autoavaliação, pontuado por área com notas de 0 a 2. Dessa forma, cada área seria avaliada com a pontuação de 0 a 10 pontos.

No portfólio, havia o registro de três momentos: o planejamento diário do trabalho pedagógico com atividades desenvolvidas com as crianças e observado pelo Tutor em visitas mensais; o Memorial uma escrita livre por parte do PC acerca de suas vivências, angústias, tensões e alegrias ao longo do curso, considerando o seu crescimento pessoal e profissional e o registro de atividades. Dever-se-ia registrar uma atividade concreta e significativa realizada com as crianças, discriminando-se o planejamento, o relato propriamente dito e a sua avaliação. A seguir, o quadro com os critérios de avaliação do memorial:

Quadro 1 – Critérios de avaliação do memorial

<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO MEMORIAL</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
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 idéias de forma clara e coerente	1,5
5. Uso correto da língua escrita	1,5
<b>Soma total de pontos</b>	<b>10,0</b>

Fonte: Quadro retirado do Guia Geral (PROINFANTIL, 2005, p. 57)

A pontuação do portfólio era de 0 a 10 pontos. Ao final de cada duas unidades, era dada uma nota a cada trabalho, que, somada e dividida por 3, resultaria a nota daquele mês. A nota final em cada módulo do Portfólio seria correspondente à soma das médias mensais dividida por 4.

Ao final dos quatro módulos, o PC teria um dossiê de sua trajetória no curso e um acervo de material diversificado para auxiliar sua prática pedagógica. Todas essas atividades foram analisadas, orientadas e pontuadas pelo Tutor e avaliada pelo Professor Formador.

A prática pedagógica, dentro das atividades individuais, era entendida como a atividade docente do cursista desenvolvida na Instituição de Educação Infantil, no qual o cursista atuava, incorporando as orientações dadas a partir das análises e tomadas de decisões feitas em processo. O tutor, mensalmente, visitava a instituição de Educação Infantil no qual o PC atuava e o acompanhava, observava sua prática pedagógica e fazia considerações a respeito relacionando-as com os registros contidos no portfólio. A seguir o quadro de pontuação do registro de atividades:

Quadro 2 – Registro de atividades

REGISTRO DE ATIVIDADES	PONTUAÇÃO
1. Planejamento da atividade	2,0
2. Relato da atividade	3,0
3. Avaliação da atividade	5,0
<b>Total</b>	<b>10,0</b>

Fonte: Quadro retirado do Guia Geral (PROINFANTIL, 2005, p. 57)

As provas bimestrais eram provas individuais, de múltipla escolha, elaboradas pelas Universidades<sup>69</sup> que compunham o programa e realizadas duas vezes em cada Módulo.

Como exigência de final de curso, havia a elaboração de um **Projeto de Estudos** que consistia em uma atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de algum aspecto do cotidiano da Educação Infantil (aspecto social, histórico, cultural, ecológico, etc) que retratasse a realidade local e acoplasse os conhecimentos apreendidos durante o programa à sua prática, ou seja, a articulação entre teoria e prática. Com apoio dos Professores Formadores da AGF, o Tutor orientava e acompanhava todas as etapas da confecção do Projeto. O cursista definia o tema específico de seu projeto, junto ao seu Tutor, de acordo com o eixo temático definido pela EEG, em conjunto com as AGF. A partir disso, ele devia redigir a proposta do projeto seguindo a estrutura estabelecida: proposta do projeto (desenvolvida no decorrer dos dois primeiros módulos); relatório parcial (elaborado no módulo III e entregue ao término do mesmo) e relatório final (desenvolvido durante o módulo IV e entregue no sétimo Encontro Quinzenal do Módulo IV).

<sup>69</sup> As provas bimestrais eram elaboradas pelas Universidades Federais que faziam parte do programa.

#### 1.3.4 Os Projetos de Estudos

Os **Projetos de Estudos** consistiam em atividades desenvolvidas pelo cursista sob a forma de pesquisa a respeito de algum aspecto de sua realidade, a partir do eixo temático definido pela Universidade, neste caso, UFRJ e EEG. O eixo temático foi intitulado: Infância, cultura e cidadania em instituições de Educação Infantil em municípios do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo era levar os cursistas ao desenvolvimento da competência de interpretar a realidade, ampliando a compreensão de sua própria prática e produzindo novos significados, na perspectiva de buscar formas para transformá-la. Havia possíveis questões disparadoras: o que afetava e mobilizava no trabalho com as crianças? Que questões da realidade inquietavam e instigavam os Professores Cursistas a buscar formas de melhor compreendê-las?

O início da elaboração dos Projetos de Estudos aconteceu em meados do Módulo II (setembro/outubro de 2010). Seguindo a estrutura anteriormente apresentada, o cursista definia o tema específico de seu projeto, junto com seu Tutor, de acordo com o eixo temático e registrava o processo: a) Proposta do projeto – final do Módulo II, b) Relatório parcial – final do Módulo III e c) Relatório Final – final do Módulo IV. No anexo VIII, há os quadros com os critérios utilizados para a avaliação dos Projetos de Estudos.

Havia uma estrutura para cada tipo de relatório. Como para esta pesquisa só interessa o Relatório Final, será feita a análise apenas desse documento. No anexo IX, encontra-se a estrutura dos Projetos de Estudos.

O processo de elaboração dos **Projetos de Estudos** ocorreu durante os encontros quinzenais, aos sábados, na própria AGF13. Nesse momento, havia reuniões com os cursistas e os Tutores para o estudo dos temas abordados por cada um.

A elaboração dos temas por parte dos cursistas foi bastante conturbada porque, embora a escolha fosse individual, o estudo era coletivo e, nas reuniões, não raro, havia dez cursistas com temáticas distintas para serem orientados.

Os **Projetos de Estudos** elaborados como tarefa de conclusão do curso – PROINFANTIL - serão tomados como objeto de análise para compreender os discursos construídos e que estão em circularidade na produção de um contexto, em que se conforma uma política pública de Educação Infantil para o município do Rio de Janeiro. A importância de analisar tais **Projetos de Estudos** - material pedagógico produto/resultado de formação em serviço dos cursistas - está na possibilidade de captar, nessas produções, as representações de criança de uma pedagogia para a infância carioca, mediada por um fazer pedagógico que se

encontra imerso no espaço-tempo das práticas sociais realizados pelos AAC. Além disso, como resultado de investigação e de reflexão sobre a prática dos AAC, os **Projetos de Estudos** mostraram, da melhor forma possível, como os cursistas se apropriaram das propostas trazidas pelo PROINFANTIL e como elas os ajudaram a ressignificar as suas práticas.

A análise dos **Projetos de Estudos** possibilitará perceber a relação estabelecida entre a formação dos AAC no PROINFANTIL e suas visões de criança presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches. Essa relação nos indicará as concepções de criança que estão subjacentes ao fazer pedagógico da Educação Infantil desses profissionais, além de ajudar a compreender os significados construídos e os sentidos atribuídos não só no contexto da prática.

Para análise da documentação elaborada pelos cursistas do PROINFANTIL- os **Projetos de Estudos** -, o material foi organizado no formato de um banco de dados, com as descrições encontradas sobre a concepção de criança que compunha cada trabalho. Para tanto, elaborou-se uma ficha catalográfica que continha alguns dados: assunto\tema, área de atuação da professora, região de localização da creche em que atua. Essas informações serão importantes para que se possam definir as categorias que direcionarão a análise qualitativa.

### 1.3.5 Perfil dos Agentes Auxiliares de Creche da AGF13

Como vários cursistas pertenciam à mesma creche ou à mesma comunidade, muitos já se conheciam. Essa facilidade de comunicação entre os participantes auxiliou na hora da montagem das turmas. Eram 6 turmas de 23 a 26 alunos cada. A organização foi elaborada pela equipe pedagógica da AGF13 sem nenhum critério pré-estabelecido. Houve modificações durante o programa.

A partir da ficha de documentação que cada participante preencheu na AGF13, apresenta-se um levantamento para traçar o perfil dos sujeitos que cursaram na AGF 13 o programa, observando-se os seguintes quesitos: gênero, idade, formação, residência, tempo de serviço e experiências anteriores.



Tabela 6– Gênero

<b>TOTAL DE PROFESSORES CURSISTAS</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>FEMININO</b>
165	20 (12,12%)	145 (87,88%)

Encontra-se, ainda uma predominância feminina no universo da Educação Infantil. GIL (2013) demonstrou, em sua recente dissertação<sup>70</sup>, a presença feminina entre os profissionais de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Isso configura uma profissão na qual a presença feminina ainda é dominante. Estes dados regionais coincidem com dados nacionais do Censo Escolar de 2007, que indicam que 97% dos professores que atuam em Educação Infantil são mulheres (BRASIL, 2009). A partir desse momento, ao me referir ao AAC utilizarei o artigo feminino, pois conforme os dados da pesquisa, encontrei 87,88% das cursistas do sexo feminino.

Tabela 7 – Idade/Gênero

<b>IDADE</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>FEMININO</b>	<b>TOTAL</b>
20 anos - 25 anos	2	7	9 (5,45%)
25 anos -30 anos	3	24	27 (16,36%)
30 anos- 35 anos	4	53	57 (34,55%)
35 anos – 40 anos	5	49	54 (32,73%)
40 anos- 45 anos	2	8	10 (6,06%)
45 anos – 50 anos	1	2	3 (1,82%)
50 anos – 55 anos	2	2	4 (2,42%)
55 anos- 60 anos	1	0	1 (0,61%)

Havia um grande número (102) de cursistas que estava na faixa entre 30- 40 anos, o que leva a crer que a maioria já possuía alguma experiência de trabalho anterior. Muitas declararam serem casadas, tinham filhos e famílias constituídas.

<sup>70</sup> A dissertação da mestranda Marcia Gil ( PROPED/UERJ)em 2013 teve o seguinte título: O perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro.

Tabela 8- Experiência anterior ao cargo de Agente Auxiliar de Creche

<b>EXPERIÊNCIAS ANTERIORES</b>	<b>TOTAL</b>
babá em residência	5 (3,03%)
auxiliar de creche	26 (15,76%)
serviços gerais	12 (7,27%)
recreadores	6 (3,64%)
desempregados	116 (70,30%)

Os dados indicam que, à época do concurso, a maioria estava desempregada e que um número significativo delas já atuava em creche (15, %). O concurso público foi uma possibilidade de retorno às atividades. Outro dado interessante é que as atividades relacionadas anteriores à experiência de Agente Auxiliar de Creche por 37 cursistas são arroladas numa perspectiva de cuidados, algumas com crianças e outras não.

Tabela 9 – Formação Completa

<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>
SUPERIOR	9 (5,45%)
ENSINO MÉDIO REGULAR	110 (66,67%)
ENSINO FUNDAMENTAL	46 (27,88%)

Quanto à formação acadêmica, alguns possuíam graduação. Dos 9 cursistas com diploma de graduação, 4 fizeram Contabilidade, 1 Engenharia, 1 Letras, 1 Serviço Social, 1 Administração e 1 Biologia. Quanto ao Ensino Médio, 110 responderam que haviam completado. Destes, 2 cursistas estavam na Faculdade de Educação: 1 CECIERJ e 1 UNIRIO, mas não foram computados como tal, pois a incompletude do curso não permitiu a locação do resultado para o item formação superior.

Chamou a atenção o fato de um concurso para o cargo de AAC, que tem como pré-requisito somente o Ensino Fundamental, ou seja, até o 9º ano, encontrar-se uma grande quantidade de alunas com o Ensino Médio completo. Quando indagadas sobre o porquê da feita do concurso, as alunas detentoras de níveis superiores e médio, respondiam: a conquista de um emprego público.

As alunas com apenas o ensino fundamental (27,88%) necessitavam de um olhar mais cuidadoso, porque, além de vivenciarem conhecimentos novos, muitos pertenciam ao grupo com mais idade e declaravam estar há longo tempo afastadas da escola. As avaliações, provas e testes, para esse grupo, eram momentos, no início, complicados, uma vez que envolviam a necessidade de saber utilizar as ferramentas da educação a distância, o trabalho da tutoria, o

trabalho de escrita/autoria produzida para o memorial ou para o portfólio. A partir do Módulo II (agosto/dezembro 2010), com as tarefas já iniciadas e o curso em pleno processo de implantação, os cursistas puderam aprender a utilizar melhor a nova metodologia, construindo grupos de estudos para dirimir as dúvidas.

Tabela 10- Residência do cursista

<b>RESIDÊNCIA</b>	<b>TOTAL</b>
ZONA SUL	20 (12,12%)
ZONA NORTE	137 (83,03%)
BAIXADA FLUMINENSE	8 (4,85%)

A AGF13 estava localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, no bairro Jardim Botânico e abrangia a 2ª CRE- lotação dos Professores Cursistas. (ver o item 3.2). A tabela acima nos revela que a maioria (83,03%) morava em outra região da cidade.

As cursistas que moravam na Zona Sul eram só 12,12%. Elas residiam nas comunidades locais: Rocinha, Vidigal, Chapéu Mangueira e Ladeira dos Tabajaras. Havia 7 pessoas que moravam em Copacabana. Essas 20 cursistas não faziam parte do grupo que pleiteava junto ao órgão municipal uma dupla passagem (ida e volta). As que não moravam na Zona Sul reivindicavam a dupla passagem porque tinham que fazer uso de 4 ônibus para chegar até à AGF13 e só recebiam o correspondente a duas passagens. Na Zona Norte, os bairros citados foram: Tijuca e Andaraí e as comunidades: Salgueiro, Turano, Borel, Formiga, Casa Branca, Flor da Mina, Morro dos Macacos, Chacrinha, Morro do Cruz e 117<sup>71</sup>. As que moravam na Baixada Fluminense, na verdade, tinham residência fixa lá, mas ficavam em casa de parentes/amigos, durante a semana, para não precisarem se deslocar por uma distância muito grande até o trabalho na creche.

Tabela 11 - Tempo de serviço no Município do Rio de Janeiro

<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>	<b>TOTAL</b>
1 a 2 anos	43 (26,06%)
2 a 3 anos	122 (73,94%)

Todas as cursistas da AGF13 fizeram o primeiro concurso de Agente Auxiliar de Creche em 2007 e por isso tinham pouco tempo de serviço em órgão público – no máximo 3 anos.

<sup>71</sup> É uma comunidade localizada dentro do bairro do Rio Comprido.

No capítulo 2, apresentarei a proposta metodológica empregada na pesquisa, todo percurso de elaboração e análise dos dados, seus resultados.

## 2 PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE

O contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é *directo*, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de *direcções* irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se comum a estrela quando se põe a *projectar* marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

SARAMAGO, 1997, p. 134

O presente estudo está apoiado nos procedimentos de análise qualitativa. Visa apreender os *sentidos e significados* que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes - os **Projetos de Estudos** - através do que chamamos de núcleos de significação<sup>72</sup>. Estes núcleos têm como base epistemológica os estudos circunscritos ao campo da psicologia sócio-histórica, em especial nos estudos de Vygotsky.

*Sentidos e significados* consistem em fenômenos distintos, complexos e inter-relacionados (AGUIAR, 2006). Consequentemente, compreender os sentidos produzidos nos Projetos de Estudo passa por analisar também o contexto individual, histórico, social e cultural nos quais os Professores Cursistas estavam inserido.

Sobre a pesquisa qualitativa Freitas (2002, p.28) esclarece:

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. [...] Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações.

Esta visão está em acordo com a de Ball (2011) aponta as hipóteses como questões porque possibilitam os vários olhares e múltiplas possibilidades de compreendê-las. Os dados serão compreendidos numa produção de sentido, serão parte do processo, do resultado e do produto de uma pesquisa. Passa a constituir não o cerne da pesquisa em si, mas um dos momentos da produção e toda a análise, as expectativas, os meandros, as idas e vindas da construção desse processo de criação. Sendo a razão principal da pesquisa.

---

<sup>72</sup> Esta discussão é apresentada como metodologia de pesquisa proposta por Wanda Maria Junqueira Aguiar e Sergio Ozella no artigo apresentado à Psicologia, Ciência e Profissão, 2006, 26 (2), 222-245

O homem é constituído numa relação dialética com o social e com a história. O objetivo principal da teoria sócio-histórica do desenvolvimento proposta por Vygotsky (1998, p. 21) é “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolveram durante a vida do indivíduo”. Para o autor, todo organismo é ativo e estabelece contínuas interações com as condições sociais.

Vygotsky (1989) interessou-se em enfatizar o papel da interação social no processo de desenvolvimento do homem. Ao escolher este autor, como parceiro privilegiado da pesquisa, pude compreender que o homem é herdeiro de toda a evolução filogenética (espécie) e cultural, e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive.

Essa é a perspectiva sócio-histórica, para a qual o conhecimento é construído numa relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre o sujeito e o meio histórico. Portanto, trata-se de uma relação não só com objetos, mas principalmente uma relação entre pessoas, entre sujeitos. Esse é o pensamento de Vygotsky, que ao empreender uma crítica da psicologia de seu tempo, apresentou não uma terceira via para se compreender a construção do conhecimento, mas foi mais longe, realizando de fato um rompimento ao articular sua proposta inovadora. Para ele a relação sujeito com o conhecimento não é uma relação direta, mas mediada. Essa mediação se processa via um outro, via linguagem. (FREITAS, 1998, p.11)

A partir de Vygotsky (2001) compreendo que ao mesmo tempo em que o indivíduo é único, singular, sua constituição e formação só se realiza na relação interativa (com o outro) e nesse processo atua também como produtor da realidade social. Neste processo, entendo que a educação é um dos principais espaços dialéticos de mediação na formação de sujeitos singulares e históricos.

A questão central da abordagem vygotskyana é a internalização da aquisição de conhecimentos pela interação de sujeitos e deles com o meio. Todo conhecimento é mediado pela interação e a vivência em sociedade é essencial para a transformação filo e ontogenética do homem, de ser biológico em ser humano pertencente a um meio sócio-cultural. O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Para Newman e Holzman (2002, p. 56):

Como seres humanos, todos nós vivemos simultaneamente na *história* (a totalidade contínua, sem fim, da existência) e em *sociedade* (o nome dado a um específico arranjo técnico-temporal institucional “dentro” da história); todos vivemos em história/sociedade.

A formação de conhecimentos e da própria consciência de si e do mundo, acontece na internalização de papéis e funções sociais, vivenciadas na troca com outros sujeitos e consigo próprio. Esse processo é feito na configuração do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais. Portanto, o homem se constitui fundamentalmente por meio das relações sociais, na qual o outro mais experiente tem papel relevante no processo de constituição das formas culturalmente que estabelecem o funcionamento psicológico.

O conhecimento, segundo Vygotsky (1989), é constantemente reconstruído tanto no plano coletivo quanto individual: a vida social é um processo dinâmico, na qual o indivíduo é um sujeito ativo que internaliza os processos interpessoais fornecidos pela cultura, não na forma de absorção passiva, mas de transformação em um processo intrapessoal.

Desta forma, o pesquisador assume a função que Newman e Holzman (2002) entendem ser a proposta de Vygotsky: ferramenteiro. Definido no indefinido; é ele o responsável pela composição e decomposição das análises, dos entraves, das lutas, das conquistas de toda a produção da pesquisa. Ainda em acordo com esses autores: [...] “o ferramenteiro não é nem definido, nem predeterminado. Como produtor da totalidade instrumento-e-resultado, o ferramenteiro é um mudador de totalidades históricas. Ele está envolvido em atividade revolucionária (humano-histórica).” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p 62)

Olhar a metodologia instrumento-e-resultado significa entender que o conhecimento é construído a partir da retomada de diversos saberes, de diferentes referenciais. Os diferentes discursos são reorganizados, ressignificados de forma singular, permitindo uma reflexão sobre a prática e a construção de diferentes discursos sobre ela. Na visão de conhecimento prospectivo (VYGOTSKY, 1989) significa investir na produção, na pesquisa, no aprendizado lidando com o imprevisto, com o súbito, com as surpresas, com o repentino. O que significa largar de vez com a ideia da certeza, de controle e ver na possibilidade a legitimidade de outros modos, de outros olhares diferentes, descontínuos e inesperados.

Algumas pesquisas sobre políticas públicas conseguem até captar os efeitos das mesmas sobre os grupos de sujeitos envolvidos nos processos de formulação e implementação. No entanto, a complexidade das relações existentes em torno do movimento dos sujeitos das mesmas faz com que, muitas vezes, os mesmos sejam apenas coadjuvantes. Trazer a perspectiva vygotskyana, significa entender que o conhecimento é construído a partir da retomada de diversos saberes, de diferentes olhares e múltiplos referenciais e que a criação e a transformação propiciam nos seres humanos mudanças. Identificar os sentidos atribuídos,

os significados construídos, as relações, os interesses, os conflitos e as angústias são desafios desta pesquisa sobre políticas educacionais.

Ao privilegiar Lev Vygotsky como fundamento teórico e metodológico em interlocução com autores nacionais, Aguiar (2006a) e Ozella (2006a), foi necessário olhar o conhecimento como possibilidade, a partir das categorias sentido e significado e optar por metodologias nas quais a própria pesquisa seja um momento de arriscar novos olhares e novas vivências e não somente de reconhecer ou de aplicar metodologias já consolidadas que darão conta de parte dos resultados.

A escolha metodológica anuncia as concepções que orientam a pesquisa e dessa forma a escolha por essa metodologia aponta que os caminhos serão anunciados e desbravados, em pré-indicadores, indicadores, até chegar aos núcleos de significado (SANTOS, 2012), à medida que os dados e suas relações nos **Projetos de Estudos** surjam como produtos e instrumentos e que mostrem a partir deles novos contextos. Para Newman e Holzman (2002, p. 62): “[...] já que o instrumento é materialmente definido pelo produto tanto quanto o produto é definido pelo instrumento (o produto cria cada pedaço do instrumento tanto quanto o instrumento cria o produto).”

Neste sentido, é possível pensar a partir das categorias sentido e significado os núcleos de significação produzidos nos **Projetos de Estudos** das AAC da AGF 13.

Como nos lembra Vygotsky (1998), um corpo só se revela no movimento. O trabalho com a compreensão dos sentidos só será apurado na construção dos núcleos de significação em sua articulação e análise. Nesse momento, os núcleos serão analisados à luz do contexto do conceito de “criança” elaborado pelas AAC, à luz do contexto sócio-histórico vividos por eles.

Segundo Vygotsky (2001, p. 9) o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar, e, assim:

[...] a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização.

A palavra sem significado é apenas um som vazio e, privada do seu significado, não pertence ao reino da linguagem. Portanto, os significados são construções sócio-históricas que permitem a comunicação e a socialização entre sujeitos. É nesse sentido que os significados desenvolvem-se e modificam-se nos variados contextos produzidos e a partir da própria subjetividade. (AGUIAR, 2006)



O significado deve ser entendido como um ato do homem mediado socialmente. Os sentidos são pessoais; são parte da subjetividade que é construída e reconstruída cotidianamente na vida do sujeito. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída, pois não significa apenas uma resposta única, mas formas diferenciadas de percepção das histórias vividas pelos sujeitos: algumas vezes incoerentes, outras complacentes, outras parciais. O sentido é construído através das relações sociais nos quais os signos - “entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a própria consciência” (AGUIAR, 2000, p. 129). Afirmo Vygotsky (2001, p. 409): “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”.

Ainda de acordo com o autor (2001, p. 465):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido.

Como sentido e significado não podem ser estudados separadamente e, segundo Aguiar (2000), para a psicologia sócio-histórica, são categorias essenciais e constituem a relação de mediação entre o pensamento e a linguagem, nesta dissertação, procuro analisar os Projetos de Estudos, elaborados pelos AAC, “na sua historicidade, no seu tempo político e na constituição profissional de seus atores, compreendendo-os como sujeitos ligados a um mundo significado pelas mediações simbólicas e afetivas” (AGUIAR, 2006, p.13). Isto porque os significados, muito “embora sejam estáveis, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento” (AGUIAR, 2006, p. 13).

Nessa mesma linha, Aguiar (2006, p. 16) adverte:

[...] para compreender aquilo que singulariza o sujeito, precisamos analisar seu processo de constituição, que sem dúvida se expressa na palavra com significado, e ao apreender o significado da palavra temos as condições, em um esforço analítico e interpretativo, aproximar-nos das zonas de sentido.

Relacionando sentido e subjetividade, Aguiar (2006, p. 17) diz:

A apreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Trago como sustentação metodológica deste trabalho a apropriação daquilo que diz respeito ao sujeito, neste caso – os **Projetos de Estudos** - , daquilo que representa o que é novo para aquele sujeito; e que, mesmo quando não colocada explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito singular, configurado pela unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação.

Ao trabalhar com a concepção de criança nos **Projetos de Estudos** não posso perder de vista que o sentido empregado pelas AAC às concepções foi um processo de construção interna e que os significados compartilhados no curso aparecerão como efeitos das vivências ocorridas na formação do programa junto o repertório profissional, singular de cada sujeito. Para tal, trago algumas concepções de criança que reverberam na proposta do PROINFANTIL conforme será explicado melhor no capítulo V.

A metodologia aplicada será iniciada com uma *leitura flutuante* do material escrito e como um olhar para os sujeitos a partir do entendimento de palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado. Busco abranger o contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem. Essa leitura me dará subsídios para destacar e organizar o que chamarei de *pré-indicadores* e *indicadores* para a construção dos núcleos futuros. Num segundo momento de maior rigor e me reportando aos objetivos desta pesquisa, uma segunda leitura, mais atenta permitirá um processo de aglutinação dos pré-indicadores; seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição. Deste modo me levará a menor diversidade e permitirá caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Segundo Aguiar e Ozella (2006a) é nesse processo de organização dos núcleos de significação - tendo como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios -, que se torna possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados. Isto possibilita uma análise mais consistente, indo além do aparente e considerando tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

A partir da *leitura flutuante* e organização do material, realizei o levantamento dos **Pré-Indicadores**, descritos por Aguiar e Ozella (2006a) como o primeiro momento de familiarização e de apropriação do material. Aguiar e Ozella (2006a, p. 230) complementam elucidando:

Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração),[...] Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.

Soares (2011, p, 157) apresenta os pré-indicadores como “recortes de um discurso que conservam as propriedades da totalidade do sujeito, ou seja, da sua forma de pensar, sentir e agir, que sintetiza a realidade vivida/sentida”. Para o autor (2011, p. 178) os sentidos e significados encontram-se nos pré-indicadores, “de modo que são seus conteúdos que nos permitem realizar abstrações e, assim, nos aproximarmos do concreto que configura a dimensão subjetiva”.

A segunda etapa, identificada como **Indicadores e Conteúdos Temáticos**, consiste da aglutinação dos pré-indicadores, a partir dos princípios da similaridade, complementaridade ou contraposição. Esta ação permite reduzir a diversidade do grande número de pré-indicadores, pois são os indicadores que dão a possibilidade de uma possível direção aos núcleos de significação. Para Vygotsky (1998) uma única palavra pode expressar múltiplos significados. O sentido é central à compreensão dos mais variados significados e designa todos os elementos dentro daquela palavra.

A terceira etapa é denominada de **Construção e Análise dos Núcleos de Significação**. Ela resulta do processo de articulação do conjunto de indicadores. Assim:

Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito.[...]. Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente. (AGUIAR; OZELLA, 2006a, p. 231)

No processo de organização dos Núcleos de Significação é notório o aparecimento das tensões existentes no processo de construção dos sentidos e significados, pois os diversos contextos, as condições subjetivas e o próprio momento histórico permitem uma análise de investigação focal e consistente.

Os autores citados sinalizam que é interessante partir do processo internúcleo e avançar para o intranúcleo; ou seja, articular os conteúdos dos núcleos e deles constituídos entre si. Nesta direção, o procedimento parte do empírico para o interpretativo.

No item 2.1, apresentarei o levantamento dos Pré-Indicadores, a articulação deles em Indicadores e a construção dos Núcleos de Significação possibilitados pela produção de dados dos Projetos de Estudo.

Na seção 2.2, apresentarei a sistematização da análise da concepção de criança em seus múltiplos sentidos. No Capítulo VI interpretarei as possíveis contribuições deste estudo para outros relacionados ao tema. Buscarei apresentar meu entendimento das políticas públicas, principalmente no campo da Educação infantil, a partir desta dissertação.

## 2.1 Percurso metodológico

Alice: – Poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?

Gato: – Isso depende muito do lugar para onde você quer ir.

Alice: – Não me importa muito onde.

Gato: – Nesse caso, não importa por qual caminho você vá!”

*Alice no país das Maravilhas*

### 2.1.1 Dados da pesquisa

Observamos um trecho do diálogo entre as personagens Cheshire, o gato da história Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, e a própria Alice. Pedro Benjamim Garcia (1996), em reflexões sobre a tensão conceitual existente entre os paradigmas da Educação, apresenta a imagem do personagem gato que, ao ser indagado sobre o destino do caminho que Alice poderia percorrer, abre uma gama de probabilidades com a resposta de que o fim está relacionado ao objetivo, ou seja, onde ela gostaria de chegar.

Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e...desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós. (GARCIA, 1996, p. 62)

Ao trabalhar os dados da pesquisa numa abordagem qualitativa, conforme apresentado na seção 2.1 da dissertação demonstro, como Alice, uma dúvida sobre o caminho a trilhar. Sei que é importante a escolha. Sei, também, que é na construção dos dados que haverá as inúmeras possibilidades de caminhos. Nessa abordagem, entender o meu caminhar como uma compreensão, ainda que preliminar, dos sentidos construídos e dos significados atribuídos pelas AAC ao conceito de criança e na formação continuada do PROINFANTIL.

Isso se dá a partir das dimensões sócio-históricas vividas por todos os integrantes desse processo e, também, as relações internas e externas vividas por eles nas instâncias educacionais onde atuam.

A interpretação dos dados é essencial para uma pesquisa qualitativa. **Os Projetos de Estudos** compõem um conjunto de interpretações ou versões da realidade teórica e prática das AAC, de acordo com a leitura compreensiva que cada uma faz dos textos e de suas posições, condições, visões políticas, credos e do momento histórico-cultural vivido por todos. Os **Projetos de Estudos** se contextualizam dentro de uma conjuntura maior produzida por algumas situações: por um lado, o próprio curso de formação – PROINFANTIL - com seu material didático e suas aulas; por outro, a instituição ou creche na qual a AAC trabalhava com o suporte de sua prática cotidiana e, por último, a Secretaria Municipal de Educação à qual as creches e as próprias AAC estavam vinculadas, escrevendo com autoria o seu processo de construção no curso em questão.

Nesta dissertação não havia espaço para investigar a atuação profissional das AAC nem tampouco analisar as atuações singulares de cada cursista. Procurei entender as ressignificações dos conceitos de criança tão relevantes para a atuação profissional, após a participação delas no curso de formação. Isto implicou em resgatar, de cada profissional a sua trajetória, enquanto cursista de uma formação continuada, trazendo a objetividade da profissão e a subjetividade de cada um. Neste contexto, onde foram produzidas escritas sobre as vivências das AAC, identifiquei a confluência de conteúdos tanto da esfera privada/pessoal quanto daquela que se constituem no coletivo do trabalho das creches. Como nos brinda Nóvoa (1992, p.23): “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Início o trabalho de análise organizando o material. Na AGF13 tinha um total de 165 participantes, o que pressupunha 165 **Projetos de Estudos**. Para a seleção do material, escolhi os seguintes critérios: trabalhar com o maior número possível de Projetos que tivessem diferentes agrupamentos pesquisados (berçário I, berçário II, Maternal I e Maternal II). Escolhi, aleatoriamente, 60 projetos com 15 exemplares de cada agrupamento.

Para codificar o *corpus* da pesquisa - aqui os **Projetos de Estudos** - precisei fazer recortes que serão explicitados. Fiz uma codificação que incluiu a seguinte ordem: o número do projeto, a identificação do agrupamento a que pertencia e o nome da creche a cujo projeto fazia referência.

Enumerei os 60 projetos com numerais de 1 a 60. Para cada agrupamento, utilizei a seguinte classificação: B1 - berçário 1 ( 6 meses a 11 meses); B2 - berçário 2 ( 1 ano a 1 anos e 11 meses) ; M1- maternal 1( 2 anos a 2 anos e 11 meses) e M2 - maternal 2 ( 3 anos a 3 anos e 11 meses). Nos títulos dos projetos apareciam os nomes das creches nas quais os trabalhos foram desenvolvidos. Para que não houvesse exposição das unidades envolvidas na pesquisa, resolvi agrupar as creches por letras. Portanto, todos os trabalhos da mesma creche foram codificados com a mesma letra. De um total de 42 creches pertencentes à 2ª CRE, apenas 29 tiveram Agentes Auxiliares envolvidas no PROINFANTIL. Selecionei, de forma aleatória, 19 creches e a codificação deu-se de A a T. Ainda por conta das escolhas, selecionei três trabalhos de cada creche, tendo sido três creches contempladas com quatro trabalhos para perfazer o total de 60 projetos analisados, já que o número de creche com o qual trabalhei, nesta pesquisa, foram 19. Os projetos selecionados atenderam, pelo menos, a três agrupamentos diferentes dos quatro que a Educação Infantil possui. No apêndice A, estão todos os títulos e códigos referentes aos seus autores e, no apêndice B, está a classificação dos trabalhos pela creche cujos Agentes Auxiliares de Creche realizaram os Projetos de Estudos.

Quadro 3 - Classificação dos projetos de estudos pela atuação profissional das agentes auxiliares de creche

<b>Atuação profissional</b>	<b>Berçário I</b>	<b>Berçário II</b>	<b>Maternal I</b>	<b>MATERNAL II</b>
Quantidade analisada	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>
	Higiene e saúde: a base necessária para um desenvolvimento saudável na turma do berçário I <b>(1.B1.A)</b>	A creche formando cidadãos: um espaço que respeita o direito da criança no berçário II <b>(6.B2.E)</b>	Aluno cidadão: meu trabalho realizado na turma do maternal I <b>(2.M1.B)</b>	O papel do educador na resolução de conflitos no maternal II <b>(4.M2.C)</b>
	O lúdico na Educação Infantil: instrumento de estímulo para gerar uma imaginação criadora no berçário I <b>(3.B1.P)</b>	Uma nova sala de aula: o BII <b>(9.B2.H)</b>	A creche discutindo educação e saúde: um diálogo permanente no maternal I <b>(5.M1.D)</b>	A relação das crianças de 3 a 4 anos com o brinquedo e as brincadeiras na turma do maternal II <b>(7.M2.F)</b>

	O brincar e o desenvolvimento das crianças na turma de berçário I da Educação Infantil <b>(8.B1.G)</b>	A inclusão interagindo no cotidiano da creche na turma do berçário II <b>(11.B2.C)</b>	O desenvolvimento infantil através da ética das relações entre famílias e a creche na turma de maternal I <b>(10.M1.I)</b>	Saídas, passeios e excursões: a turma do maternal II além do espaço da creche <b>(16.M2.N)</b>
	A minha sala de aula de berçário I como espaço de cultura <b>(12.B1.B)</b>	A importância do educar e do brincar no berçário II <b>(18.B2.D)</b>	A importância da musicalização na creche na turma maternal I <b>(15.M1.M)</b>	O espaço de desenvolvimento infantil formando sujeitos: novos caminhos para trabalhar a criança do maternal II <b>(19.M2.P)</b>
	O ambiente familiar e suas conseqüências para o desenvolvimento das crianças na turma de berçário I <b>(13.B1.L)</b>	O papel da creche na prevenção da saúde da criança no berçário II <b>(22.B2.I)</b>	O livro de Literatura Infantil no cotidiano da turma de maternal I <b>(24.M1.R)</b>	A importância da Brincadeira no dia a dia no maternal II <b>(20.M2.Q)</b>
	A creche como formadora de cidadão na turma berçário I <b>(14.B1.D)</b>	A importância da parceria creche-família no desenvolvimento das crianças do berçário II <b>(28.B2.L)</b>	Brinquedos e brincadeiras na turma de maternal I <b>(26.M1.L)</b>	As interações entre as crianças no cotidiano da turma de maternal II <b>(21.M2.I)</b>
	A turma do berçário I como espaço de cultura musical <b>(17.B1.O)</b>	A rotina na turma do berçário II <b>(30.B2.B)</b>	A importância da Literatura na Educação Infantil no maternal I <b>(34.M1.H)</b>	Brincadeiras no cotidiano da turma de maternal II <b>(23.M2.M)</b>
	As brincadeiras do berçário I: tempos e espaços destinados a elas <b>(29.B1.C)</b>	Os direitos das crianças no berçário II <b>(33.B2.T)</b>	O trabalho com os pequenos leitores e na turma maternal I <b>(36.M1.N)</b>	A música no cotidiano da turma de maternal II <b>(25.M2.E)</b>
	Os direitos da criança no berçário I <b>(32.B1.S)</b>	Turma berçário II e a comunidade: uma relação construída e reconstruída <b>(40.B2.Q)</b>	A inclusão de crianças com necessidades especiais na turma maternal I <b>(41.M1.J)</b>	A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento das crianças do maternal II <b>(27.M2.A)</b>
	A importância do trabalho pedagógico no berçário I <b>(35.B1.R)</b>	As diferentes linguagens na turma do berçário II <b>(42.B2.F)</b>	O papel do professor no maternal I : respeito e cooperação <b>(43.M1.O)</b>	A afetividade no despertar da aprendizagem na turma do maternal II <b>(31.M2.J)</b>
	O trabalho com a literatura no berçário I <b>(38.B1.N)</b>	Respeito à cidadania de cada criança no berçário II <b>(44.B2.M)</b>	A creche como espaço de cultura da turma do maternal I <b>(46.M1.G)</b>	A importância do brincar no maternal II no cotidiano <b>(37.M2.H)</b>
	A creche formando sujeitos: um novo caminho para trabalhar	A turma do berçário II: um espaço dentro de	A importância da educação e saúde no maternal	As crianças do maternal II e a literatura <b>(39.M2.A)</b>

	com as crianças de berçário I (45.B1.C)	outro espaço (47.B2.P)	I(49.M1.A)	
	Como a organização espacial da turma do berçário I afeta o desenvolvimento infantil (53.B1.F)	A formação profissional da creche para o trabalho no berçário II (50.B2.R)	A importância da música no desenvolvimento infantil da turma de maternal I (54.M1.S)	A minha sala de aula do MII como espaço de cultura: a TV (48.M2.O)
	A sala de aula do berçário I (56.B1.E)	A importância do vínculo afetivo entre o profissional da creche e a criança para a estabilidade emocional de ambos no berçário II (52.B2.J)	O espaço de cultura na turma do maternal I (57.M1.Q)	As crianças do maternal II e a literatura (51.M2.T)
	A música no berçário I (59.B1.T)	A importância do afeto nas relações dentro na turma de berçário II (58.B2.S)	As brincadeiras na turma de maternal I: brincar educando (60.M1.B)	A turma do maternal II: construindo cidadãos (55.M2.G)

Definido a modalidade de organização do *corpus* dos dados para análise, passarei a descrever o processo de seleção e construção dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significado.

### 2.1.2 Pré-indicadores dos Projetos de Estudos

Conforme já dito na seção anterior e a partir dos estudos de Santos (2012) passarei a descrever o que chamamos de pré-indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006a). Isso foi possível pelas inúmeras leituras dos dados, convencionalmente chamados de brutos, em uma pesquisa qualitativa. No início, *leituras flutuantes* e, posteriormente, *leituras afetadas* pela análise do objetivo maior deste trabalho. Para organizar os dados, levantei pré-indicadores dos **Projetos de Estudos** realizados em 2011. Esse momento ainda não se configura como uma análise apurada da unidade verbal. Outra questão pertinente relativa à metodologia de pesquisa escolhida é observar que temas aparentemente desconectados do objetivo do trabalho configuram-se, em momento posterior, na comunicação com outros pré-indicadores, como



relevantes para uma possível análise. Isso se sustenta pela impossibilidade de haver palavra descolada do seu contexto.

Tendo o material escrito organizado, iniciei várias leituras flutuantes, para que pudesse, aos poucos, familiarizar-me, com os dados, visando à sua apropriação. Essas leituras permitiram destacar e organizar o que chamei, apropriando-me da metodologia trabalhada, de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros.

Escolhi para a análise a categoria **criança**. O processo da escrita dos pré-indicadores foi composto pela leitura do conteúdo escrito dos **Projetos de Estudos**. Selecionei frases, parágrafos, e, às vezes, contextos nos quais as cursistas referiam-se às categorias que escolhi para análise. Ressalto que procurei captar apenas um momento marcante de cada categoria assinalada. Em vários momentos do trabalho, li, muitas vezes, outras possibilidades, com o mesmo significado ou com dualidade, escolhendo, então, o que mais havia de repetição.

Além de não terem sido encontrados, nos 60 **Projetos de Estudos**, referências a concepções específicas de criança, algumas das concepções lidas apareceram com a mesma escrita em mais de um trabalho. Como optei por não utilizar fragmentos semelhantes, dos 60 projetos analisados, foram retiradas contribuições de somente 44.

Quadro 4 – Pré-indicadores – criança

Cidadão de direitos <b>(1.B1.A)</b>
A criança é um ser em desenvolvimento, com vontade e decisão própria que precisa e deve ser observada, desenvolvida e orientada <b>(2.M1.B)</b>
Para que a criança possa exercer o direito de cidadão, cabe a nós, educadores ensiná-la a respeitar todo e qualquer tipo de discriminação <b>(3.B1.P)</b>
Acredito que se apostarmos na construção da identidade social nas creches, considerando a importância de tornar as crianças sujeitos da criação, cabendo a nós observar e registrar suas iniciativas comunicacionais, as brincadeiras que inventam, a forma como se engajam na realidade circundante. <b>(4.M2.C)</b>
O universo da criança é constituído pela imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. <b>(5.M1.D)</b>
A criança deve ser compreendida como um sujeito social e histórico e ela é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que também a marca. <b>(7.M2.F)</b>
Toda a atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de tornar-se subordinada a projetos de ações mais extensos. <b>(8.B1.G)</b>
A criança constitui-se por meio do brinquedo. <b>(9.B2.H)</b>
Criança é um ser em desenvolvimento e é para ser ouvida. <b>(11.B2.C)</b>
Sujeito de direitos e deveres que traduz e recria imagens daquilo que vivencia a partir

das interações com o mundo. <b>(12.B1.B)</b>
As crianças seguem as etapas de desenvolvimento, tendo os ritmos diferenciados <b>(13.B1.L)</b>
É por meio do repertório musical que a criança se inicia como membro de um grupo social <b>(14.B1.D)</b>
Sujeitos com direitos e deveres, entre eles o de vivenciar oportunidades que lhe proporcionem novos aprendizados para que possam adquirir maior diversidade de conhecimentos <b>(15.M1.M)</b>
É falar de um ser humano, pequenino, cidadão de pouca idade que tem direitos e deveres, que pensa, fala, tem opinião e vive para cada vez mais transformar o seu entorno e ser capaz de conviver em harmonia com a sociedade. <b>(16.M2.M)</b>
Cada criança tem suas particularidades, especificidades e uma história construída no seio da família e a creche deve respeitar e ampliar essas experiências. <b>(18.B2.D)</b>
Através da brincadeira a criança desperta novos horizontes, a brincadeira atende sempre a uma necessidade da criança motivando sua ação sobre o mundo. <b>( 20.M2.Q)</b>
A criança compreende o mundo e a si própria, desenvolve a linguagem, aprende a se relacionar com os outros através das experiências que são construídas nas brincadeiras e situações lúdicas repletas de imaginação. A criança é produzida pela cultura ao mesmo tempo em que, com suas ações, produz cultura. <b>(23.M2.M)</b>
Algumas músicas, repetidas incansavelmente no meu dia-a-dia me incomodam, embora eu as use porque fazem parte da rotina da creche desde que trabalho na Educação Infantil. Entendo que utilizar essas músicas é como “adestrar” corpos para que sejam “bonzinhos”, formatados, obedientes. Contudo, não é essa a criança que desejo formar. <b>(24.M1.R)</b>
A criatividade observada nas representações das brincadeiras me fez perceber o quanto as crianças aprendem na relação com os outros e como transportam essa aprendizagem para as situações cotidianas onde o brincar simboliza uma diversidade de experiências aprendidas com seus pares ou com os adultos. <b>(26.M1.L)</b>
Ao ouvir uma história, a criança se transporta para outro mundo: o da fantasia. Neste mundo imaginário das histórias infantis, a criança vivencia experiências significativas, aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o modo de viver coletivo. <b>(27.M2.A)</b>
A educação para a cidadania tem como função fazer de cada criança um agente de transformação. <b>(28.B2.L)</b>
A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. <b>(29.B1.C)</b>
A sociedade oferece uma série de oportunidades para que ela se desenvolva, conheça, observe e participe do mundo e desta forma ela vai conhecendo seus

valores, sua cultura, sobre si e sobre os demais a sua volta. <b>(30.B2.B)</b>
A criança é vista e tratada como pessoa única, respeitada na sua singularidade, nas suas aptidões, e também em suas limitações <b>(31.M2.J)</b>
Entendo a criança como alguém em desenvolvimento. <b>(32.B1.S)</b>
A criança constrói o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vive. Esta interação deve acontecer de maneira acolhedora, agradável e lúdica. <b>(33.B2.T)</b>
A criança deve ser vista sob três dimensões: a corporal, a afetiva e a cognitiva, que devem se desenvolver simultaneamente. <b>(35.B1.R)</b>
Deixar os pequenos manusearem livros, jornais e revistas são um bom começo, permitir que eles peguem, procurem ilustrações mais engraçadas, voltem ao pedaço da história mais interessante, peçam para reler a história que mais lhes agradou e, principalmente, que tenha contato com os livros. <b>(36.M1.N)</b>
A criança na brincadeira se relaciona com conteúdos culturais, reordena os elementos retirados dessa realidade, organiza novas combinações e produz novos significados. <b>(37.M2.H)</b>
A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura em um determinado momento histórico. <b>(38.B1.N)</b>
A criança é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está contida numa sociedade. <b>(39.M2.A)</b>
As crianças criam, colaboram, interagem como grupo, trazem experiências vividas que ajudam a crescer durante todo o processo de aprendizado. <b>(40.B2.Q)</b>
O grupo social é indispensável à criança, isto quer dizer, que a interação e a integração das crianças com as crianças permitirão um desenvolvimento saudável e implicará em todos os aspectos: sociais, emocionais, cognitivos e culturais. <b>(41.M1.J)</b>
As crianças estão em contato uma com as outras na maior parte do tempo em que se encontram na creche e, por isso, estão sempre interagindo de alguma forma. Conversam, contam histórias, brincam, se ajudam, trocam carinhos, entram em conflitos, entre muitas coisas <b>(42.B2.F)</b>
As crianças pensam o mundo de um jeito especial e muito próprio. É a partir das relações que estabelecem com a realidade em que vivem com o meio familiar e com as pessoas com quem necessitam se relacionar no cotidiano que elas passam a “ler” e compreender o mundo. <b>(43.M1.O)</b>
A creche busca a formação da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social focando a criança como sujeito. <b>(45.B1.C)</b>
Criança é um pequeno cidadão. <b>(46.M1.G)</b>
As crianças vivenciam atividades significativas tornando-as sujeitos de seu próprio processo de conhecimento. <b>(47.B2.P)</b>
A criança quer apresenta uma deficiência, antes de qualquer rótulo, é uma criança. Criança é criança. <b>(48.M2.O)</b>
A criança que é educada envolta com música em seu ambiente educacional e também

familiar se torna um ser com personalidade, coordenação motora, agilidade, percepções auditivas e sensoriais e aguçadas crescendo e se desenvolvendo mais rápido. <b>(49.M1.A)</b>
A criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. <b>(54.M1.S)</b>
A criança é reconhecida desde o seu nascimento, não esperando crescer para ser alguém, mas sendo sujeito de direitos desde o momento que nasce. <b>(55.M2.G)</b>
A criança demonstra curiosidade e interesse pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias. <b>(57.M1.Q)</b>
É por meio da repetição diária de exemplos de atitudes de amizade e respeito esperadas, que a criança irá internalizar este aprendizado, mesmo que este não faça parte de seu dia a dia em casa. <b>(60.M1.B)</b>

### 2.1.3 Dos pré-indicadores aos indicadores

Apoiada nos estudos de Santos (2012), nesta etapa, a intenção é aglutinar os pré-indicadores por similaridade, contraposição, complementação de modo a nos levar a unidades menores de análise. Por isso, há uma categorização pela tentativa de apreensão da totalidade das produções escritas, preservando o princípio da constituição do movimento histórico. Assim, são possíveis aproximações, distanciamentos e, principalmente, articulação do que foi escrito pelas participantes da pesquisa (AGUIAR, OZELLA, 2006a).

Para cada pré-indicador, há a nomeação do que ele significa a partir de uma unidade de análise reduzida, o que será, posteriormente, articulado à constituição dos Núcleos de Significação. Ao lado de cada indicador, há a quantidade de pré-indicadores que deram suporte para a sua aparição.

Quadro 5- Dos pré-indicadores para os indicadores Criança

<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
Cidadão de direitos <b>(1.B1.A)</b>	CRIANÇA CIDADÃ DE DIREITOS
A criança é um ser em desenvolvimento, com vontade e decisão própria que precisa e deve ser observada, desenvolvida e orientada <b>(2.M1.B)</b>	CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO
Para que a criança possa exercer o direito de	CRIANÇA

<p>cidadão, cabe a nós, educadores ensiná-la a respeitar todo e qualquer tipo de discriminação <b>(3.B1.P)</b></p>	CIDADÃ DE DIREITOS
<p>Acredito que se apostarmos na construção da identidade social nas creches, considerando a importância de tornar as crianças sujeitos da criação, cabendo a nós observar e registrar suas iniciativas comunicacionais, as brincadeiras que inventam, a forma como se engajam na realidade circundante. <b>(4.M2.C)</b></p>	CRIANÇA QUE BRINCA
<p>O universo da criança é constituído pela imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. <b>(5.M1.D)</b></p>	CRIANÇA SINGULAR
<p>A criança deve ser compreendida como um sujeito social e histórico e ela é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que também a marca. <b>(7.M2.F)</b></p>	CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA
<p>Toda a atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de tornar-se subordinada a projetos de ações mais extensos. <b>(8.B1.G)</b></p>	CRIANÇA FORMATADA
<p>A criança constitui-se por meio do brinquedo. <b>(9.B2.H)</b></p>	CRIANÇA QUE BRINCA
<p>Criança é um ser em desenvolvimento e é para ser ouvida. <b>(11.B2.C)</b></p>	CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO
<p>Sujeito de direitos e deveres que traduz e recria imagens daquilo que vivencia a partir das interações com o mundo. <b>(12.B1.B)</b></p>	CRIANÇA CIDADÃ DE DIREITOS
<p>Seguem as etapas de desenvolvimento, tendo os ritmos diferenciados <b>(13.B1.L)</b></p>	CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO
<p>É por meio do repertório musical que a criança se inicia como membro de um grupo social <b>(14.B1.D)</b></p>	CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA
<p>Sujeitos com direitos e deveres, entre eles o de vivenciar oportunidades que lhe proporcionem novos aprendizados para que possam adquirir maior diversidade de conhecimentos <b>(15.M1.M)</b></p>	CRIANÇA CIDADÃ DE DIREITOS

<p>È falar de um ser humano, pequenino, cidadão de pouca idade que tem direitos e deveres, que pensa, fala, tem opinião e vive para cada vez mais transformar o seu entorno e ser capaz de conviver em harmonia com a sociedade. <b>(16.M2.M)</b></p>	<p>CRIANÇA CIDADÃ DE DIREITOS</p>
<p>Cada criança tem suas particularidades, especificidades e uma história construída no seio da família e a creche deve respeitar e ampliar essas experiências. <b>(18.B2.D)</b></p>	<p>CRIANÇA SINGULAR</p>
<p>Através da brincadeira a criança desperta novos horizontes, a brincadeira atende sempre a uma necessidade da criança motivando sua ação sobre o mundo. <b>(20.M2.Q)</b></p>	<p>CRIANÇA QUE BRINCA</p>
<p>A criança compreende o mundo e a si própria, desenvolve a linguagem, aprende a se relacionar com os outros através das experiências que são construídas nas brincadeiras e situações lúdicas repletas de imaginação. A criança é produzida pela cultura ao mesmo tempo em que, com suas ações, produz cultura. <b>(23.M2.M)</b></p>	<p>CRIANÇA SINGULAR</p>
<p>Algumas músicas, repetidas incansavelmente no meu dia-a-dia me incomodam, embora eu as use porque fazem parte da rotina da creche desde que trabalho na Educação Infantil. Entendo que utilizar essas músicas é como “adestrar” corpos para que sejam “bonzinhos”, formatados, obedientes. Contudo, não é essa a criança que desejo formar. <b>(24.M1.R)</b></p>	<p>CRIANÇA FORMATADA</p>
<p>A criatividade observada nas representações das brincadeiras me fez perceber o quanto as crianças aprendem na relação com os outros e como transportam essa aprendizagem para as situações cotidianas onde o brincar simboliza uma diversidade de experiências aprendidas com seus pares ou com os adultos. <b>(26.M1.L)</b></p>	<p>CRIANÇA QUE BRINCA</p>
<p>Ao ouvir uma história, a criança se transporta para outro mundo: o da fantasia. Neste mundo imaginário das histórias infantis, a criança vivencia experiências significativas, aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o modo de viver coletivo. <b>(27.M2.A)</b></p>	<p>CRIANÇA SINGULAR</p>

A educação para a cidadania tem como função fazer de cada criança um agente de transformação. <b>(28.B2.L)</b>	CRIANÇA CIDADÃ DE DIREITOS
A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. <b>(29.B1.C)</b>	CRIANÇA QUE BRINCA
A sociedade oferece uma série de oportunidades para que ela se desenvolva, conheça, observe e participe do mundo e desta forma ela vai conhecendo seus valores, sua cultura, sobre si e sobre os demais a sua volta. <b>(30.B2.B)</b>	CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA
A criança é vista e tratada como pessoa única, respeitada na sua singularidade, nas suas aptidões, e também em suas limitações <b>(31.M2.J)</b>	CRIANÇA SINGULAR
Entendo a criança como alguém em desenvolvimento. <b>(32.B1.S)</b>	CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO
A criança constrói o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vive. Esta interação deve acontecer de maneira acolhedora, agradável e lúdica. <b>(33.B2.T)</b>	CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA
A criança deve ser vista sob três dimensões: a corporal, a afetiva e a cognitiva, que devem se desenvolver simultaneamente. <b>(35.B1.R)</b>	CRIANÇA HOLÍSTICA
Deixar os pequenos manusearem livros, jornais e revistas são um bom começo, permitir que eles peguem, procurem ilustrações mais engraçadas, voltem ao pedaço da história mais interessante, peçam para reler a história que mais lhes agradou e, principalmente, que tenha contato com os livros. <b>(36.M1.N)</b>	CRIANÇA FORMATADA
A criança na brincadeira se relaciona com conteúdos culturais, reordena os elementos	CRIANÇA QUE BRINCA

retirados dessa realidade, organiza novas combinações e produz novos significados. <b>(37.M2.H)</b>	
A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura em um determinado momento histórico. <b>(38.B1.N)</b>	CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA
A criança é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está contida numa sociedade. <b>(39.M2.A)</b>	CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA
As crianças criam, colaboram, interagem como grupo, traz experiências vividas que ajudam a crescer durante todo o processo de aprendizado. <b>(40.B2.Q)</b>	CRIANÇA AUTORA
O grupo social é indispensável à criança, isto quer dizer, que a interação e a integração das crianças com as crianças permitirão um desenvolvimento saudável e implicará em todos os aspectos: sociais, emocionais, cognitivos e culturais. <b>(41.M1.J)</b>	CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA
As crianças estão em contato uma com as outras na maior parte do tempo em que se encontram na creche e, por isso, estão sempre interagindo de alguma forma. Conversam, contam histórias, brincam, se ajudam, trocam carinhos, entram em conflitos, entre muitas coisas <b>(42.B2.F)</b>	CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA
As crianças pensam o mundo de um jeito especial e muito próprio. É a partir das relações que estabelecem com a realidade em que vivem com o meio familiar e com as pessoas com quem necessitam se relacionar no cotidiano que elas passam a “ler” e compreender o mundo. <b>(43.M1.O)</b>	CRIANÇA SINGULAR
A creche busca a formação da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social focando a criança como sujeito. <b>(45.B1.C)</b>	CRIANÇA HOLÍSTICA
Criança é um pequeno cidadão. <b>( 46.M1.G)</b>	CRIANÇA CIDADÃ DE DIREITOS
As crianças vivenciam atividades significativas tornando-as sujeitos de seu próprio processo de	CRIANÇA AUTORA



conhecimento. <b>(47.B2.P)</b>	
A criança quer apresenta uma deficiência, antes de qualquer rótulo, é uma criança. Criança é criança. <b>(48.M2.O)</b>	CRIANÇA SINGULAR
A criança que é educada envolta com música em seu ambiente educacional e também familiar se torna um ser com personalidade, coordenação motora, agilidade, percepções auditivas e sensoriais e aguçadas crescendo e se desenvolvendo mais rápido. <b>(49.M1.A)</b>	CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO
A criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. <b>(54.M1.S)</b>	CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA
A criança é reconhecida desde o seu nascimento, não esperando crescer para ser alguém, mas sendo sujeito de direitos desde o momento que nasce. <b>(55.M2.G)</b>	CRIANÇA CIDADÃ DE DIREITOS
A criança demonstra curiosidade e interesse pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias. <b>(57.M1.Q)</b>	CRIANÇA SINGULAR
É por meio da repetição diária de exemplos de atitudes de amizade e respeito esperadas, que a criança irá internalizar este aprendizado, mesmo que este não faça parte de seu dia a dia em casa. <b>(60.M1.B)</b>	CRIANÇA FORMATADA

#### 2.1.4 A constituição dos núcleos de significação

Nesta etapa, baseada nos estudos de Santos (2012), a tarefa é articular os indicadores construídos a partir dos pré-indicadores, conforme os quadros apresentados. Não é muito repetir que a leitura dos indicadores permitiu compilar e, posteriormente, construir Núcleos de Significação a partir de aproximação, distanciamento, divergência, convergência, similaridade, complementaridade, oposição. Observo que há indicadores de vários projetos

aglutinados para compor um Núcleo de Significação. Esse esforço busca apreender o que é complexo: capturar o movimento dos significados das palavras rumo às zonas de sentidos a partir da organização discursiva do material. Neles é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilita uma análise mais consistente, indo além da aparência e considerando tanto as condições subjetivas quanto contextuais e históricas.

Ao nomear os pré-indicadores com indicadores para a formação dos núcleos de significação, aproximei aqueles que continham alguns elementos de um item maior. Foram encontrados os seguintes indicadores: criança cidadã com apareceu em 8 indicadores, criança em desenvolvimento, em 5; criança que brinca, em 6; criança singular, em 8; criança sócio-histórica em 9; criança formatada, em 4; criança holística, em 2 e criança autora, também, em 2 indicadores. A partir desse quadro exposto, aglutinei a criança autora com a criança singular pois acreditei que o significado empregado nos indicadores me possibilitou a união em um só indicador : criança singular apresentando um total de 10 indicadores. Outro item que também foi reunido, foi a criança holística com a criança sócio-histórica porque todas as vezes que o indicador da criança holística aparecia mostrava uma preocupação com a visão de criança como ser de uma cultura, como ser de uma história e por isso a criança sócio-histórica ganhou mais dois indicadores perfazendo um total de 11 indicadores.

Quadro 6– Núcleos de Significação CRIANÇA

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de Significação</b>
<p>Cidadão de direitos <b>(1.B1.A)</b>            Para que a criança possa exercer o direito de cidadão, cabe a nós, educadores ensiná-la a respeitar todo e qualquer tipo de discriminação <b>(3.B1.P)</b>            A educação para a cidadania tem como função fazer de cada criança um agente de transformação. <b>(28.B2.L)</b>            Criança é um pequeno cidadão. <b>(46.M1.G)</b>            A criança é reconhecida desde o seu nascimento, não esperando crescer para ser alguém, mas sendo sujeito de direitos desde o momento que nasce. <b>(55.M2.G)</b>            Sujeito de direitos e deveres que traduz e recria imagens daquilo que vivencia a partir das interações com o mundo. <b>(12.B1.B)</b></p>	<p><b>CRIANÇA CIDADÃ DE DIREITOS</b></p>

<p>Sujeitos com direitos e deveres, entre eles o de vivenciar oportunidades que lhe proporcionem novos aprendizados para que possam adquirir maior diversidade de conhecimentos <b>(15.M1.M)</b></p> <p>È falar de um ser humano, pequenino, cidadão de pouca idade que tem direitos e deveres, que pensa, fala, tem opinião e vive para cada vez mais transformar o seu entorno e ser capaz de conviver em harmonia com a sociedade. <b>(16.M2.M)</b></p>	
<p>O universo da criança é constituído pela imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. <b>(5.M1.D)</b></p> <p>Cada criança tem suas particularidades, especificidades e uma história construída no seio da família e a creche deve respeitar e ampliar essas experiências. <b>(18.B2.D)</b></p> <p>A criança compreende o mundo e a si própria, desenvolve a linguagem, aprende a se relacionar com os outros através das experiências que são construídas nas brincadeiras e situações lúdicas repletas de imaginação. A criança é produzida pela cultura ao mesmo tempo em que, com suas ações, produz cultura. <b>(23.M2.M)</b></p> <p>Ao ouvir uma história, a criança se transporta para outro mundo: o da fantasia. Neste mundo imaginário das histórias infantis, a criança vivencia experiências significativas, aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o modo de viver coletivo. <b>(27.M2.A)</b></p> <p>A criança é vista e tratada como pessoa única, respeitada na sua singularidade, nas suas aptidões, e também em suas limitações <b>(31.M2.J)</b></p> <p>As crianças pensam o mundo de um jeito especial e muito próprio. É a partir das relações que estabelecem com a realidade em que vivem com o meio familiar e com as pessoas com quem necessitam se relacionar no cotidiano que elas passam a “ler” e compreender o mundo. <b>(43.M1.O)</b></p> <p>A criança quer apresenta uma deficiência, antes de qualquer rótulo, é uma criança. Criança é criança. <b>(48.M2.O)</b></p>	<p><b>CRIANÇA</b> <b>SINGULAR</b></p>

<p>A criança demonstra curiosidade e interesse pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias. <b>(57.M1.Q)</b></p> <p>As crianças criam, colaboram, interagem como grupo, traz experiências vividas que ajudam a crescer durante todo o processo de aprendizado. <b>(40.B2.Q)</b></p> <p>As crianças vivenciam atividades significativas tornando-as sujeitos de seu próprio processo de conhecimento. <b>(47.B2.P)</b></p>	
<p>A criança deve ser compreendida como um sujeito social e histórico e ela é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que também a marca. <b>(7.M2.F)</b></p> <p>É por meio do repertório musical que a criança se inicia como membro de um grupo social <b>(14.B1.D)</b></p> <p>A sociedade oferece uma série de oportunidades para que ela se desenvolva, conheça, observe e participe do mundo e desta forma ela vai conhecendo seus valores, sua cultura, sobre si e sobre os demais a sua volta. <b>(30.B2.B)</b></p> <p>A criança constrói o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vive. Esta interação deve acontecer de maneira acolhedora, agradável e lúdica. <b>(33.B2.T)</b></p> <p>A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura em um determinado momento histórico. <b>(38.B1.N)</b></p> <p>A criança é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está contida numa sociedade. <b>(39.M2.A)</b></p> <p>O grupo social é indispensável à criança, isto quer dizer, que a interação e a integração das crianças com as crianças permitirão um desenvolvimento saudável e implicará em todos os aspectos: sociais, emocionais, cognitivos e culturais. <b>(41.M1.J)</b></p> <p>As crianças estão em contato uma com as outras na maior parte do tempo em que se encontram na creche</p>	<p><b>CRIANÇA SOCIAL E HISTÓRICA</b></p>

<p>e, por isso, estão sempre interagindo de alguma forma. Conversam, contam histórias, brincam, se ajudam, trocam carinhos, entram em conflitos, entre muitas coisas <b>(42.B2.F)</b></p> <p>A criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. <b>(54.M1.S)</b></p> <p>A criança deve ser vista sob três dimensões: a corporal, a afetiva e a cognitiva, que devem se desenvolver simultaneamente. <b>(35.B1.R)</b></p> <p>A creche busca a formação da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social focando a criança como sujeito. <b>(45.B1.C)</b></p>	
<p>A criança é um ser em desenvolvimento, com vontade e decisão própria que precisa e deve ser observada, desenvolvida e orientada <b>(2.M1.B)</b></p> <p>Criança é um ser em desenvolvimento e é para ser ouvida. <b>(11.B2.C)</b></p> <p>As crianças seguem as etapas de desenvolvimento, tendo os ritmos diferenciados <b>(13.B1.L)</b></p> <p>Entendo a criança como alguém em desenvolvimento. <b>(32.B1.S)</b></p> <p>A criança que é educada envolta com música em seu ambiente educacional e também familiar se torna um ser com personalidade, coordenação motora, agilidade, percepções auditivas e sensoriais e aguçadas crescendo e se desenvolvendo mais rápido. <b>(49.M1.A)</b></p>	<p><b>CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO</b></p>
<p>Acredito que se apostarmos na construção da identidade social nas creches, considerando a importância de tornar as crianças sujeitos da criação, cabendo a nós observar e registrar suas iniciativas comunicacionais, as brincadeiras que inventam, a forma como se engajam na realidade circundante. <b>(4.M2.C)</b></p> <p>A criança constitui-se por meio do brinquedo. <b>(9.B2.H)</b></p> <p>Através da brincadeira a criança desperta novos horizontes, a brincadeira atende sempre a uma necessidade da criança motivando sua ação sobre o mundo. <b>(20.M2.Q)</b></p> <p>A criatividade observada nas representações das</p>	<p><b>CRIANÇA QUE BRINCA</b></p>

<p>brincadeiras me fez perceber o quanto as crianças aprendem na relação com os outros e como transportam essa aprendizagem para as situações cotidianas onde o brincar simboliza uma diversidade de experiências aprendidas com seus pares ou com os adultos. <b>(26.M1.L)</b></p> <p>A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. <b>(29.B1.C)</b></p> <p>A criança na brincadeira se relaciona com conteúdos culturais, reordena os elementos retirados dessa realidade, organiza novas combinações e produz novos significados. <b>(37.M2.H)</b></p>	
<p>Toda a atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de tornar-se subordinada a projetos de ações mais extensos. <b>(8.B1.G)</b></p> <p>Algumas músicas, repetidas incansavelmente no meu dia-a-dia me incomodam, embora eu as use porque fazem parte da rotina da creche desde que trabalho na Educação Infantil. Entendo que utilizar essas músicas é como “adestrar” corpos para que sejam “bonzinhos”, formatados, obedientes. Contudo, não é essa a criança que desejo formar. <b>(24.M1.R)</b></p> <p>Deixar os pequenos manusearem livros, jornais e revistas são um bom começo, permitir que eles peguem, procurem ilustrações mais engraçadas, voltem ao pedaço da história mais interessante, peçam para reler a história que mais lhes agradou e, principalmente, que tenha contato com os livros. <b>(36.M1.N)</b></p> <p>É por meio da repetição diária de exemplos de atitudes de amizade e respeito esperadas, que a criança irá internalizar este aprendizado, mesmo que este não faça parte de seu dia a dia em casa. <b>(60.M1.B)</b></p>	<p><b>CRIANÇA FORMATADA</b></p>

## 2.2 Sentidos e significados de criança nos projetos de estudos

Fechei os olhos e pedi um favor ao vento: leve tudo que for desnecessário. Ando cansada de bagagens pesadas... Daqui para frente levo apenas o que couber no bolso e no coração.  
*Cora Coralina*

Fechar os olhos e guiar-se pelos caminhos desconhecidos que o vento fornecer: um desafio. Despir-se das bagagens pesadas, de todos os dizeres escritos, lidos, relidos, significativos e ressignificados dos conhecimentos interpretados nos **Projetos de Estudos** das AAC é um desafio maior ainda. Deixar-se guiar é uma atitude de abertura para o que pode ser renovado, flexibilizado, redirecionado e reinventado.

Libertar-se do peso das bagagens, dos acúmulos empoeirados da formação, das idéias sedimentadas que não cabem, apenas, na prática profissional, é, antes de tudo, um compromisso com a práxis pedagógica tanto da pessoa que escreveu, a AAC, quanto da própria confecção da pesquisa quantitativa. Levar o que cabe no bolso e no coração é dispor apenas do essencial e, ao mesmo tempo, do universo dos afetos incorporados à experiência. O bolso traz o tamanho exato das escolhas feitas por mim do que pode ser utilizado como recurso, do que deve se apresentar, de fato, como uma bagagem comprometida com o trabalho desta pesquisa. O coração traz o espaço aberto para a disponibilidade de ver no outro a sua singularidade, na pluralidade de sua constituição humana.

As palavras da poetisa Cora Coralina remetem ao que abordarei mais adiante sobre as concepções de criança construídas pelas AAC nos Projetos de Estudos. No encontro com o desconhecido que será a análise, o que já encontrei, nos dados, será trabalhado, ao mesmo tempo em que, ao dispor dessas concepções, conservo no “bolso” os instrumentos teóricos da minha formação como pesquisadora, bagagem de consistência que permite o olhar numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano.

Como adverte Jobim e Souza (2011, p.141): “[...] O outro não é apenas um objeto a ser pesquisado ou um informante de dados a serem analisados, mas é um sujeito cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma resposta.” Trazer para o processo de pesquisa as vozes sociais das cursistas é trabalhar numa perspectiva dialógica. Para a autora, [...] “é impossível escapar intacto e imune às alterações que as palavras e os atos do outro provocam.” (JOBIM; SOUZA, 2011, p.141)

Trago algumas concepções de criança. Pinto (1997, p. 33) discute as concepções contraditórias do conceito de criança:

Quem quiser que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem, quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a fez ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo do adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a esse mundo; uns encaram a criança como agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece.”

Para Sarmiento (2005 p. 371), criança refere-se ao “sujeito concreto que [...], na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.”. A partir dessa citação, percebo que o conceito de criança, bem como o seu papel e posição na sociedade, têm variado ao longo das gerações. Se por um lado, entendo a infância como um conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge com a realidade social, produzindo, em certa medida, a própria sociedade (PINTO, 1997), creio que é preciso também estudar a criança como um ser de relações. Acredito também que se há tantas infâncias, há também, algo que é específico da criança, desse tempo chamado infância: “seu poder de imaginação, de fantasia, de criação.” (KRAMER, 2000, p.12)

Assim, a concepção de criança cidadã de direitos e deveres é uma construção que se inicia com o conceito de criança competente e “sujeito de direitos”, trazendo novos valores ao adulto e à sociedade (ROSEMBERG, 2003) construindo-se, em última análise, a ideia de “criança cidadã” (AQUINO, 2005). Não é “dado” como direito que ela possui. E aqui aponto para algumas reflexões: será que existem direitos daqueles que não são capazes de conquistá-los ou de fazer a exigência? Que direito é esse? Por que o defendemos? O que é ter direito? Quais as condições necessárias para o exercício do direito?

Historicamente diversos autores reafirmam a importância do direito à educação escolar enquanto garantia de “cidadania social e política”. Dentre eles, Cury (2002, p.261) coloca que:

[...] como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de carácter nacional (p.246) e [...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo.



Segundo Oliveira (2002, p.37) acerca desta mudança de visões e estruturas sobre a infância e o que está a ela interligado:

A consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda a mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que têm o direito a uma instituição de Educação Infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vai além da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito a profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. Por outro lado a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola.

Nesse sentido Chauí (1989, p.20) nos brinda:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Todos os autores citados, de alguma forma compartilham com Vygotsky (1989) e o enfoque sócio-histórico, que as características tipicamente humanas são construídas nas relações sociais dos homens e que estes somente se desenvolvem; isto é, só se humanizam, mediante a apropriação da cultura (material ou não) e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, constituídas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, o homem constitui sua segunda natureza, que é histórica e social: o homem não nasce humano, mas torna-se humano pelos processos de vida, de educação e de atividade.

O entorno da criança é primeiramente social, do qual a criança é parte ativa (Vygotsky, 1991). Este autor considera que “se a criança é um ser social e seu meio é social, se deduz, portanto, que a criança é parte do entorno social”, contudo, “esse meio não é nunca externo a ela” (p. 382). Daí ser possível esperar que a educação orientada à criança modifica seu psiquismo e cria nela possibilidades de aprendizagens, primeiro por meio das relações e atividades mediadas com o mundo que a rodeia, e segundo, como atividade interna, psíquica, advinda do processo de apropriação. A esse respeito, Vygotsky ( 1991, p. 341 ), diz:

No meu entender, no estudo de cada idade,[...] devem ser enforçar-se as novas formações que surgem na idade dada, isto é, o novo que se forma no processo do

desenvolvimento consiste, [...] no surgimento de novas formações em cada etapa do processo. As novas formações aparecem ao término de cada idade e vêm a ser o resultado de tudo quando ocorre nesse período de desenvolvimento.

Nesse sentido, o dizer corrobora para uma concepção de criança sócio-histórica como salienta Kramer (1996, p.14):

[...] a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social [...] toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura.

A autora (2003) tem defendido uma concepção que reconhece na infância seu poder de imaginação, fantasia e criação, entendendo que as crianças produzem cultura e possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem, e propõe que olhemos o mundo por meio da ótica da criança.

Enquanto sujeito social e histórico que é, a criança não pode ser jamais confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (quando deixar de ser criança e virar adulto). Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas. (JOBIM e SOUZA, 1991, p. 70).

Jobim e Souza (2008, p. 45) acrescenta que:

Pensar a criança dessa dimensão faz com que a nossa relação com ela seja marcada por uma concepção adultocêntrica, inviabilizando o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo. Enfim, nessa perspectiva, a criança não é vista como um sujeito *na* e *da* história.

Os Núcleos de Significação foram construídos a partir do objetivo desta pesquisa, que é saber quais os significados compartilhados e os sentidos construídos sobre as concepções de criança, das AAC, nos Projetos de Estudos, a partir do PROINFANTIL. Os núcleos traduzem as diferentes concepções encontradas na produção das AAC. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os dados gerados durante a pesquisa. Sei, de antemão, que o campo é um lugar de tensão permanente, portanto provisório. De acordo com Vygotsky (1998), as ações adquirem múltiplos sentidos, tornam-se práticas significativas e dependem das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Desse modo, friso que a reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico

seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário ir além das aparências. Isto é, não se contentar com a descrição dos fatos, mas buscar a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico.

Diante disso, construí os núcleos de significação, a partir dos pré-indicadores e indicadores, discutidos no capítulo metodológico. Encontrei seis núcleos de significação, que serão ordenados das orientações mais distantes até as mais próximas do que foi trabalhado no PROINFANTIL:

- a). A criança formatada
- b). A criança em desenvolvimento
- c). A criança que brinca
- d). A criança cidadã de direitos
- e). A criança singular
- f). A criança social e histórica

Para analisar os núcleos de significação, trarei as categorias de sentido e significado, circunscritas à teoria sócio-histórico, em especial, a Vygotsky (1989). Além disso, será necessário também trazer para a cena discursiva as articulações tecidas no ciclo de políticas de Ball (1992). Isso porque, para analisar o PROINFANTIL, recorri à visão de Ball, reconhecendo que uma política é sempre atravessada por várias vozes, “arenas”, que revelaram as transformações que vão sendo vividas no seu processo de implementação e de execução.

Escolhi dialogar com Vygotsky porque compreendo que o homem se faz na história, na cultura e na sociedade. Além disso, a partir da perspectiva vygotskiana, é possível pensar nos vários sentidos compartilhados sobre a concepção de criança e reconhecer os diferentes significados desta concepção no interior da referida política.

Segundo Lev Vygotsky (1998, p. 85), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético”. Compreendo que as percepções das AAC se modificaram, na interlocução dos significados produzidos nas concepções de criança, no confronto com o programa trabalhado. Vejo, pelo viés da abordagem do *ciclo de políticas* (BALL, 1992), que as transformações que aconteceram nos contextos para o entendimento da política em questão, produziram novas concepções de criança.

Início o processo de análise e avanço do empírico para o interpretativo. Todo o procedimento é, desde o início, um processo construtivo/interpretativo, isto é, parte do

processo internúcleo, avançando para o intranúcleo. “[...] a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 311).

Ao buscar as diferentes concepções de criança encontrada nos **Projetos de Estudos** deparei-me com discursos algumas vezes semelhantes, outros, contraditórios, que foram construídos a partir da visão das AAC na sua história e na percepção que o programa PROINFANTIL ajudou a construir.

As análises têm como referência central a concepção de criança encontrada nos Módulos do programa e no Guia Geral do PROINFANTIL (2005, p.29):

No PROINFANTIL considera-se que a criança é 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.

Nesse sentido, o currículo do PROINFANTIL:

- 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, corporal, 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.

Uma interseção interessante é olhar como Ball e Bowe (1992) interpretaram o contexto da produção de texto. Os textos de políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Assim, os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções, negociações e disputas do processo de formulação de políticas. No entanto, nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. Assim, parto para analisar o que escreveram as cursistas.

a) A criança formatada

Este núcleo de significação foi construído a partir de 4 (quatro) indicadores, sendo um do Berçário e três do Maternal. Os 4 apontam para aquilo que não há como subsídio da literatura nem em nenhum material do PROINFANTIL para a expressão **criança formatada**. Assim, é possível desfocar a concepção de criança formatada como indício principal e pensar no contexto em que ela foi escrita e, principalmente, nos sentidos e significados que a escrita dos indicadores para tal concepção proporcionou.

Compreendo que a concepção de criança formatada é a criança que se adéqua aos comportamentos esperados por uma concepção de criança estereotipada. Como apoiar-se nas palavras sem considerar o texto em que ela se inscreve é superficial, senti necessidade de analisar o contexto no qual essa concepção foi construída. Entendo-as, assim, como síntese de um processo em que as transformações e contradições materializam-se, afinal, ver o contexto significa ver para além daquilo que a concepção traz

Toda a atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de tornar-se subordinada a projetos de ações mais extensos. **(8.B1.G)**

No dizer da AAC, não há saída para a criança “**antes de tornar-se subordinada a projetos de ações**”. Demonstra que a concepção de criança que está por trás dessa afirmação é que ela é criança até chegar à “creche/escola”. Ao chegar, ela terá que ser **subordinada**, isto é, algo a tornará submissa “**pois há projetos de ações mais extensos**” que formatam os seus comportamentos cognitivos, emocionais, afetivos.

Tais dizerem parecem apoiados no behaviorismo clássico, que tem Skinner como protagonista. Nele a psicologia é vista como um ramo puramente objetivo e experimental das ciências naturais, cujo finalidade seria, então, prever e controlar o comportamento de todos os indivíduos. Essa concepção concebe que a criança como “moldada” pelo ambiente.

O início da frase: **toda a atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão** denota uma ruptura. Antes, dá a sensação de respeito, de encorajamento, de ousadia à criação da criança; depois, o que é esperado é a obediência e a educação como forma de controle.

Ao conceber essa concepção, a AAC parece entender que a disciplina que acontece nas creches reflete na subordinação da criança às pessoas que convivem com ela. O que se

pode pensar a respeito do fragmento apresentado é que a escola possui ou utiliza dispositivos de normatização para treinar as crianças em condutas desejáveis.

Os dispositivos de normatização são retratados, no material de apoio das AAC -os livros de estudos, da seguinte forma:

Mas também encontramos aqueles que acreditam que as crianças são “seres potencialmente perigosos” e que, por isso, precisam ser controladas. A escola e a educação teriam a função de disciplinar, de impor um modelo de comportamento predeterminado pelas gerações mais antigas, desfazendo quaisquer possibilidades de diálogo entre a criança e o adulto. Essa concepção de infância estaria relacionada com a idéia de infância tutelada, ou seja, aquela que necessita de uma fiscalização constante e de alguém que esteja todo o tempo cuidando dela para que se torne um adulto completo, com um desenvolvimento pleno e isento de “deformações de caráter”. Se pensarmos na história da educação, vemos que este tipo de olhar para a criança surge quando a ciência se torna a grande voz a ser escutada por todos, formatando, catalogando “normalidade e anormalidades” e colocando cada coisa em seu lugar. Neste sentido, o lugar da criança deveria ser a escola, para que ali fosse dada a educação necessária a seu “perfeito desenvolvimento”. (PROINFANTIL, Módulo III, Unidade 3, p. 36)

O dizer da AAC pontua uma crítica à própria instituição escolar, pois parece entender que os conceitos estudados no PROINFANTIL, as concepções de criança, as teorias, no cotidiano escolar, não respeitam o tempo da criança e, sim, o tempo da escola.

Algumas músicas, repetidas incansavelmente no meu dia-a-dia me incomodam, embora eu as use porque fazem parte da rotina da creche desde que trabalho na Educação Infantil. Entendo que utilizar essas músicas é como “adestrar” corpos para que sejam “bonzinhos”, formatados, obedientes. Contudo, não é essa a criança que desejo formar. **(24.M1.R)**

Esse fragmento apresenta “conflitos” internos e de relação dessa profissional com os seus pares. Ela aponta que, em seu lugar de trabalho, a regra é o repetitivo, o obrigatório, o rotineiro. Apesar de “**não é essa a criança que desejo formar**”, ela cede à força institucional. Não parece haver confluência entre a concepção de criança que ela construiu com o que ela parece ser obrigada a fazer coletivamente e com o aval de seus pares.

Outra palavra importante retratada pela AAC foi **adestrar**. Utilizada por ela com aspas para sinalizar a submissão. O uso dessa palavra remete a sinônimos como: domar, amansar, disciplinar, guiar. Entender que a atividade elaborada pelas AAC compromete uma educação cidadã, na mais ampla definição, porque o adestramento é para, de acordo com a AAC, os **corpos para que sejam “bonzinhos”, formatados, obedientes**. A palavra **bonzinho**, também com aspas, é uma referência a uma criança sem nenhuma possibilidade de

trabalhar as relações, de trabalhar as diferenças e a sua autonomia, que é encontrada no ambiente em que a AAC trabalha.

A utilização da formatação de procedimentos na Educação Infantil, para a AAC, parece contribuir para uma formação de pessoas disciplinadas, não autônomas e sem autoria. Uma vez inculcida a ideia de dependência desde pequena, a criança, nessa perspectiva, torna-se “boazinha”. O respeito e a valorização dos direitos e às necessidades próprias das crianças em relação à educação, intrínsecos na concepção de criança proposta pelo PROINFANTIL, não acontecem nessa concepção.

O fragmento parece apresentar um comentário mais crítico em relação ao seu agir e pensar sobre a concepção de criança no seu fazer na Educação Infantil. Olhar pela dimensão da última frase “**Contudo, não é essa a criança que desejo formar**” requer um entendimento que o seu fazer ainda é predominado pela disciplina imposta pela instituição, pela não autoria e autonomia da função de AAC como um colaborador da formação da criança.

Os dois fragmentos até aqui apresentados permitiram, também, um outro olhar para a própria escrita. Foram os únicos que ofereceram um posicionamento das AAC frente ao seu trabalho. Ainda que timidamente, elas se posicionaram ante à questão da instituição, como também à da sua formação. Os dizeres das duas AAC concernentes à concepção de criança formatada denotam que ambas, imbuídas de desafios institucionais e de formação pedagógica, parecem procurar saídas para o entendimento de seu papel, como salientam os livros de estudos:

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança em idade pré-escolar, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações das crianças, entre si e com o meio, sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário onde este processo acontece, nunca se revestindo de neutralidade. Entendemos que o papel do(a) professor(a) é interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Esta intervenção, principalmente no caso da escola infantil, será feita no modo como o(a) professor(a), este parceiro(a) mais experiente, organizará, por exemplo, os jogos e materiais, relacionados aos mais diferentes campos do conhecimento (linguagens, matemática, ciências, artes) que naquele estágio de desenvolvimento das crianças serão os mais adequados e no modo como ele(a) organizar cantos e recantos da sala, tais como o da biblioteca, da casa de boneca, das fantasias, das construções, os quais permitirão enredos com a participação em duplas, trios ou grupos de mais crianças. (PROINFANTIL, Módulo III, Unidade 7, p. 17)

Deixar os pequenos manusearem livros, jornais e revistas são um bom começo, permitir que eles peguem, procurem ilustrações mais engraçadas, voltem ao pedaço da história mais interessante, peçam para reler a história que mais lhes agradou e, principalmente, que tenha contato com os livros. **(36.M1.N)**

No momento inicial da leitura desse indicador, fiquei intrigada com a palavra **permitir**. Permitir tem como sinônimos concordar, deixar, consentir, autorizar. Nessa perspectiva, a concepção de criança imbuída aqui é retratada como aquela que fará uso de algo com a permissão de alguém, ou seja, uma criança sem autoria, sem autonomia e sem seus direitos. O fato de ter alguém para autorizar o comportamento, nesse caso explícito em relação à literatura, de pegar livros, manusear, virar, desvirar, procurar, poder achar graça, poder desfrutar da ilustração demonstra que a concepção de criança ainda não se assemelha àquela do ser singular, sócio-histórico, do cidadão de direitos encontrada nos Livros de Estudos e no Guia Geral do PROINFANTIL.

É por meio da repetição diária de exemplos de atitudes de amizade e respeito esperadas, que a criança irá internalizar este aprendizado, mesmo que este não faça parte de seu dia a dia em casa. **(60.M1.B)**

Outra afirmação que também responde pela concepção da criança formatada, expressa pela AAC com as seguintes expressões: **é por meio da repetição diária de exemplos de atitudes e a criança irá internalizar este aprendizado**. A concepção da criança formatada está implícita nas palavras utilizadas pela AAC em sua colocação. A repetição diária como forma de internalização da aprendizagem é responsável por uma concepção de criança. Como a própria AAC não sabe como agir, por conseguinte, com base nas experiências que ela própria teve, molda o comportamento da criança. Nesse aspecto, a AAC propõe que a escola seja a única instância promotora de desenvolvimento, eliminando o entorno, como o próprio fragmento apresenta: **“mesmo que este não faça parte de seu dia a dia em casa.”**

Os dois fragmentos proporcionam uma ideia reforçada da incapacidade da criança de agir, pensar, fazer algo por vontade ou desejo. Eles parecem reforçar a concepção da criança estereotipada, adestrada e normatizada. Não encontro nos dizeres a intenção de crítica ou até mesmo de um questionamento mais singelo. Vejo, ainda, uma visão arraigada da não



cidadania, da não singularidade e do não entendimento da questão social e histórica da inserção da criança, contrapondo-se ao que o material de apoio apresenta:

Estamos aprendendo [...] como a criança já traz inúmeras informações sobre o mundo quando entra na escola, temos muito o que compartilhar. Essa reflexão é muito importante, porque mostra que nós, professores(as), não somos os(as) únicos(as) responsáveis pelas aprendizagens das crianças com as quais trabalhamos. As crianças também podem ensinar coisas umas às outras, elas podem ser mediadoras do conhecimento. Assim, fica o desafio de tornarmos um lugar de encontro os espaços das creches, pré-escolas [...] Você é muito importante nesse processo: sua experiência, conhecimento e sensibilidade podem auxiliar as crianças a descobrirem suas potencialidades e a terem uma relação curiosa e dinâmica com o conhecimento. ( PROINFANTIL, Módulo II, Unidade 4, p. 18)

Para contextualizar esses relatos das AAC, é interessante buscar a contribuição de Vygotsky (2001, p. 481) que afirma: “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”. Assim, a construção desse Núcleo de Significação foi elaborada a partir das duas visões sobre o mesmo tema: uma, com um cunho mais crítico do fazer pedagógico e da instituição e outra, com uma visão ainda presente de criança normatizada.

Para Ball (1992), o modo como as relações com e entre os sujeitos envolvidos na pesquisa são considerados e articulados vai proporcionar identificar os sentidos atribuídos, as relações, os interesses, os conflitos e as angústias. Nesse item, acredito que, ao olhar para os quatro relatos, pude perceber, no contexto da prática, alguns elementos que evidenciaram isso.

No próximo Núcleo de Significação construído, apresento a concepção de criança em desenvolvimento ainda desvinculada da proposta do PROINFANTIL

## b) A criança em desenvolvimento

A construção deste núcleo de significação foi elaborada a partir de 5 (cinco) indicadores, sendo dois pertencentes ao agrupamento Maternal e três ao Berçário.

A concepção de **criança** foi marcada pela palavra **desenvolvimento**. Nela há a visão de

passagem gradual, etapas a serem cumpridas, conforme registra no dicionário eletrônico Michaelis<sup>73</sup> - Desenvolvimento:

Desenvolvimento-*sm* (*desenvolver+mento*<sup>2</sup>) 1 Ato ou efeito de desenvolver. 2 Crescimento ou expansão gradual. 3 Passagem gradual de um estágio inferior a um estágio mais aperfeiçoado. 4 Adiantamento, progresso. 5 Extensão, prolongamento, amplitude. 6 *Mús* Elaboração de um tema, motivo ou ideia musicais por modificações rítmicas, melódicas ou harmônicas. 7 *Mús* Parte em que tal elaboração ocorre. 8 *Mat* Expressão de uma função qualquer na forma de uma série. 9 *Mat* Transformação de uma expressão em outra equivalente, mais extensa, porém mais acessível ao cálculo. *D. direito, Biol:* desenvolvimento sem metamorfose. *Sin:* *desenvolução*

No texto sobre a concepção de criança do Guia Geral do PROINFANTIL (2005 p. 29): “No PROINFANTIL considera-se que a criança é um cidadão de direitos e um sujeito sócio-histórico-cultural que em função das interações dos aspectos biológicos e culturais apresenta especificidades no seu desenvolvimento” destaca-se a palavra **desenvolvimento** como processo de construção e não como passagem. Nos indicadores, a percepção da palavra **desenvolvimento** embora remete à noção de etapa, períodos, momentos na construção da concepção de criança. É interessante lembrar que a Psicologia do desenvolvimento clássica estruturou e formulou os comportamentos das crianças como um paradigma da educação que teve seu auge, no Brasil, na década de 1980. Esse aspecto pode ter influenciado a concepção de criança das AAC, porque, naquela época, elas, em sua grande maioria, vivenciaram a ênfase na maturação como fundamento no seu cotidiano escolar.

Algumas explicações são dadas a partir de teorias da aprendizagem. Esclarecer como se dá a aprendizagem da criança depende do entendimento que se tem de criança e de desenvolvimento.

Uma vertente pode ser identificada nos trabalhos de Jean Piaget (1896- 1980) a teoria psicogenética. Piaget (1995) prevê períodos ou estágios sucessivos de desenvolvimento da criança. Segundo ele, a construção do conhecimento ocorre quando o indivíduo age, física ou mentalmente, sobre os objetos, provocando o desequilíbrio do conhecimento adquirido anteriormente. Esse desequilíbrio deve ser resolvido por meio de um processo de assimilação e acomodação, promovendo a adaptação ao novo. O equilíbrio é restabelecido para, em seguida, sofrer outro desequilíbrio.

---

<sup>73</sup><http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=desenvolvimento>

Aposto, assim, três indicadores que refletem essa vertente teórica, tendo na psicologia mais tradicional alguns exemplos:

A criança é um ser em desenvolvimento, com vontade e decisão própria que precisa e deve ser observada, desenvolvida e orientada **(2.M1.B)**

As crianças seguem as etapas de desenvolvimento, tendo os ritmos diferenciados. **(13.B1.L)**

Entendo a criança como alguém em desenvolvimento. **(32.B1.S)**

Apesar das expressões **com vontade e decisão própria** encontradas no dizer do AAC (2.M1.B), percebo que o complemento da frase com as palavras **observada, desenvolvida e orientada** também proporcionam à concepção de criança uma passividade; uma atitude direcionada de alguém para a criança; uma não autoria de suas vontades e decisões. A criança precisa ser autorizada por alguém que, ao observá-la, irá orientá-la no sentido de possibilitar um comportamento adequado ou responsável para aquela atividade.

No segundo fragmento, encontro a concepção de desenvolvimento humano de Piaget que obedece certos estágios hierárquicos, que decorrem do nascimento até se consolidarem por volta dos 16 anos. A ordem destes estágios para aquele autor é invariável, embora os intervalos de tempo de cada um pode não ser fixo, podendo variar em função do indivíduo, do ambiente e da cultura. Os dois últimos indicadores (13.B1.L e 32.B1.S) seguem a vertente psicogenética. Tais fragmentos trazem o oposto do que é proposto nos livros de apoio. Recorto uma citação que traz contribuições que os AAC não atentaram:

Vimos que a pessoa se desenvolve à medida que aprende as coisas sobre o mundo e sobre si mesma. Vimos que a aprendizagem envolve os aspectos físicos, psicológicos (cognitivos e afetivos) e sociais. Olhamos mais atentamente, também, para as formas como as crianças exploram o ambiente imediato e um pouco do que aprendem nessas explorações a cada fase de sua vida. (PROINFANTIL, Módulo I, Unidade 2, p.63)

Para Vygotsky (1998), um ensino orientado a uma etapa de desenvolvimento já conquistada é ineficaz, pois não é capaz de provocar o desenvolvimento, somente vai atrás dele. Nos fragmentos, tivemos um tipo de ensino que espera que o desenvolvimento da etapa se consolide, que a criança esteja preparada para a aprendizagem. Esse tipo de ensino não estimula, não impulsiona o desenvolvimento. Assim, em tais fragmentos, não se conseguiu

resgatar o lugar social da criança como um ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificada por ela.

Encontrei, nos indicadores, mais dois dizeres:

Criança é um ser em desenvolvimento e é para ser ouvida. **(11.B2.C)**

A criança que é educada envolta com música em seu ambiente educacional e também familiar se torna um ser com personalidade, coordenação motora, agilidade, percepções auditivas e sensoriais aguçadas crescendo e se desenvolvendo mais rápido. **(49.M1.A)**

Observando-as, percebo a utilização das palavras **desenvolvimento** e **desenvolvendo** numa perspectiva ainda de progressão, porém com ênfase, na primeira citação em uma busca por uma parceria com a criança, percebida como alguém que se expressa, que tem vontades e que **precisa ser ouvida**.

Na segunda, a que tem a música como foco da proposta do Projeto de Estudos, a AAC escreveu numa conotação de que, se a criança estiver “preparada” com todos os pré-requisitos (**coordenação motora, agilidade, percepções auditivas e sensoriais aguçadas**), ela terá um **desenvolvendo mais rápido**; isto é, poderá avançar em seu progresso. Mais uma vez aparece uma visão contrária àquela encontrada nos livros de estudos:

A criança não é mais ou menos desenvolvida, mas está desenvolvendo-se continuamente a partir das diferentes relações que estabelece com o meio físico, cultural, social e afetivo. Dessa forma, é bom estarmos atentos às diferentes estratégias de colaboração para com a criança no sentido de criar espaços que realmente a façam avançar e desenvolver-se de forma integral. (PROINFANTIL, Módulo II, Unidade 7, p. 52)

A história profissional e de vida trazida pelas AAC para a formação pedagógica de professor de Educação Infantil ainda é influenciada por uma abordagem de que a criança é desenvolvida em etapas e, principalmente, para uma educação para a prontidão, fundamentada na concepção de que, ao chegar à escola, as crianças estejam em acentuada desvantagem no que diz respeito aos conhecimentos e experiências culturais. Essa concepção de criança, apesar de não ter aparecido em número expressivo, apenas cinco, ainda se encontra no universo da Educação Infantil carioca.

Ao buscar nos livros de estudos uma argumentação satisfatória para dar conta dessa concepção, que reflete um posicionamento frente à criança como ser em desenvolvimento,

não encontro tal explicação, pois todos os livros remetem à ideia de desenvolvimento associada ao social:

[...], é impossível falar no desenvolvimento e na inteligência de uma só pessoa separado de seu contexto social, pois o desenvolvimento humano vai acontecer numa rede de relações da qual todos participam ativamente, construindo-se e constituindo-se nas interações que estabelecem uns com ou outros. (PROINFANTIL, Módulo I, Unidade 1, p. 32)

Cada vez mais, no entanto, o desenvolvimento tem sido pensado a partir da noção de que o ser humano é biologicamente cultural, em que pessoa e ambiente são mutuamente determinados. Buscar uma prática que considere o ser humano nesse sentido requer uma reflexão constante e um planejamento que vise contribuir para promoção de interações entre as crianças; além da compreensão de que desde os primeiros meses de vida as crianças são participantes nos processos de construção das relações, do desenvolvimento e do meio, devendo-se valorizá-las e reconhecê-las como parceiros ativos. (PROINFANTIL, Módulo I, Unidade 1, p. 53)

É interessante perceber como Ball (1994) traduz essa apropriação do que está expresso na política e o que realmente as pessoas que estão nas diversas “arenas” entenderam sobre ela nos vários contextos por ele formulados. Ball e Bowe (1992) alertam que os autores das políticas não têm como controlar todos os sentidos que lhes serão atribuídos. Por outro lado, a atribuição de diferentes sentidos é essencial para a manutenção de um movimento dialógico, ou seja, o objetivo da política refletirá cada contexto, cada história de acordo com a realidade encontrada.

Tentando se aproximar mais da proposta do PROINFANTIL em relação à concepção de criança, a próxima, criança que brinca, assemelha-se com ela, pois traz a ideia inicial de uma criança na interação

### c) A criança que brinca

Este núcleo é composto por 6 (seis) indicadores que apontam que a concepção de criança aqui retratada está relacionada às relações estabelecidas entre ela e a ação do fazer na brincadeira. Os indicadores estão presentes em dois trabalhos de Berçário e quatro, do Maternal.

A percepção da criança na primeira infância está vinculada às suas relações com os objetos. Por meio da manipulação dos objetos, ela vai percebendo sua forma, cor, tamanho, dimensão. Com isso, vai sistematizando ideias a respeito de tais objetos e de suas

propriedades. A atividade principal da criança é o jogo que, aqui, adquire a característica do faz-de-conta, do jogo de papéis ou do jogo dramático. Todas essas denominações servem para identificar o caráter do jogo nesse momento como aquele em que a criança representa a atividade do adulto. Brincando de ser adulto, ela representa seus papéis. Isso é retratado na fase do faz-de-conta e, principalmente, nos trabalhos do Maternal.

A criança na brincadeira se relaciona com conteúdos culturais, reordena os elementos retirados dessa realidade, organiza novas combinações e produz novos significados. **(37.M2.H)**

A criança sempre brinca baseada na realidade, não é nunca uma ação arbitrária ou fantástica. Suas operações, isto é, o próprio modo da ação está vinculado aos objetos reais. Para Vygotsky (1998, p. 133), o jogo (ou o brinquedo) “não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento” Segundo o autor, a criança que brinca não repete nenhuma brincadeira outra vez com exatidão, pois as brincadeiras representam situações novas, que exigem soluções inovadoras.

O brinquedo, entendido como o ato de brincar, para a criança, pode representar um momento importante, pois, é nele que ela pode representar através do simbólico, aspectos presentes em sua realidade. Nesse sentido, Vygotsky (1989) aponta na brincadeira uma atividade através da qual a criança significa a cultura. A seguinte escrita do AAC sobre a concepção da criança do brincar retrata essa importância:

A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. **(29.B1.C)**

A brincadeira e os brinquedos são retratados nos livros de estudos da seguinte forma:

Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais.[...]Podemos dizer que, nas brincadeiras, as crianças podem ultrapassar a realidade, modificando-a através da imaginação. (PROINFANTIL, Módulo II, Unidade 5, p. 47)

A brincadeira humana supõe um contexto social e cultural. [...] A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais (relação de uma pessoa com a outra), portanto, de cultura. [...] A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social: aprende-se a brincar. ( PROINFANTIL, Módulo II , Unidade 7, p. 19)

Entender a concepção criança que brinca é entender a criança na ação e no fazer da brincadeira. As AAC descrevem uma concepção de criança que tem no brincar e na brincadeira a sua necessidade de expressar-se.

A criança constitui-se por meio do brinquedo. **(9.B2.H)**

Através da brincadeira a criança desperta novos horizontes, a brincadeira atende sempre a uma necessidade da criança motivando sua ação sobre o mundo. **( 20.M2.Q)**

No ato do brincar, a criança vivencia e concretiza situações que, geralmente, já viveu ou ainda vive, seja em seu contexto social cotidiano, seja em sua fantasia, pois é na infância que os desejos, a fantasia, a imaginação, a brincadeira tornam-se insaciáveis. Para a criança, o brinquedo é uma necessidade. É na brincadeira, segundo Vygotsky (1991), que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de em uma esfera visual externa. Ela depende das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos. Os Livros de Estudos deram subsídios para a formulação dos dizeres encontrados:

Sabe-se que a criança, ao brincar, cria, inventa, imita e muda a brincadeira sempre que sente necessidade. [...] Assim, à medida que trabalha suas emoções, a criança vai, ao mesmo tempo, conseguindo resolver seus conflitos, vai se conhecendo, sendo capaz de ver o outro e se inserindo em seu contexto.(PROINFANTIL, Módulo II, Unidade 7, p. 53)

As crianças, enquanto brincam, vão experimentando sua força, tomando consciência do espaço que ocupam e das possibilidades de explorar o ambiente com suas pernas e com todo o corpo. [...] Além disso, é importante observar que a intenção primeira dessas brincadeiras é a própria possibilidade de as crianças estarem vivenciando experiências lúdicas e culturais. Uma criança não precisa da ajuda dos adultos para conquistar essas aprendizagens. Aprende praticando, como aprende a andar, sem pensar sobre o que está fazendo.( PROINFANTIL, Módulo IV, Unidade 8, p. 41)

A criatividade observada nas representações das brincadeiras me fez perceber o quanto as crianças aprendem na relação com os outros e como transportam essa aprendizagem para as

situações cotidianas onde o brincar simboliza uma diversidade de experiências aprendidas com seus pares ou com os adultos. **(26.M1.L)**

Interessante observar que as expressões: **as crianças aprendem na relação com os outros e transportam essa aprendizagem para as situações cotidianas**, são efeitos de um discurso pedagógico que proporciona à criança uma ação de estar e fazer da brincadeira situações de real aprendizado. A brincadeira é o espaço por excelência da imaginação, da fantasia e da invenção. Outro recorte do livro de estudos retrata esta visão da relação da criança com o brincar:

Enquanto brincam, as crianças se envolvem por inteiro, corpo e mente. Cada criança tem seu próprio ritmo e isso pode ser notado enquanto aprendem uma brincadeira junto com seus pares. A criança não precisa dos adultos para aprender a brincar com um grupo. Ela aprende de maneira espontânea enquanto pratica as brincadeiras. Alguns esquemas adquiridos em uma brincadeira podem ser transpostos para outra situação. (PROINFANTIL, Módulo IV, Unidade 8, p. 65)

Segundo Vygotsky (1998), para entender o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as suas necessidades e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos. A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado.

Para Vygotsky,[...], a brincadeira atende sempre a uma necessidade da criança, motivando a sua ação sobre o mundo, embora deixe claro que nem toda necessidade gera uma brincadeira. Essa necessidade surge a partir de algo que não pode ser realizado a não ser no mundo da imaginação, por serem necessidades que não podem ser atendidas de modo imediato. Assim, ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, de modo a atender, pelo menos nesse universo imaginário, essa necessidade. (PROINFANTIL, Módulo II, Unidade 7, p. 31)

É no brinquedo que a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que é na realidade.

Na visão da construção da política pública em questão, a reinterpretção da concepção de criança do brincar pelas AAC se torna um movimento que potencializa seu poder de intervenção e participação ativa na política em questão. Lopes (2004, p. 116) assim assevera: “no que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas [...], que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes



docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula”. Portanto, entender a criança do brincar foi possibilitar as AAC uma reflexão sobre a brincadeira e o brincar de forma ressignificada e traduzida na construção de uma nova concepção dessa criança do brincar.

Falando um pouco sobre o discurso mais voltado para o social, para as interações e se aproximando mais do que foi trabalhado no PROINFANTIL, segue a quarta concepção de criança encontrada- criança como cidadã de direitos - nos fragmentos analisados.

#### d) A criança cidadã de direitos

Este Núcleo de Significação foi construído a partir de 8 (oito) indicadores. Encontrei a ideia de **criança como um ser de direito**, em três Projetos de Estudos do Berçário e dois do Maternal. Ao mesmo tempo, deparei-me com a terminologia **criança cidadã de direitos e deveres**, em um trabalho no Berçário e dois no Maternal.

Todos os indicadores apresentaram ora a palavra **direito** ora **cidadão**. É interessante observar que as expressões: **criança que tem direitos; direitos a vivenciar oportunidades** e, finalmente, **criança é um pequeno cidadão**, são marcas discursivas que, recorrentemente, estiveram presentes nos projetos de estudos. Isso evidencia uma preocupação com a cidadania em todos os agrupamentos da Educação Infantil. Parte desse discurso pode ter sido construída a partir do material de apoio das AAC – os livros do Programa, em que se encontra a seguinte afirmação:

Crianças constituem uma categoria de cidadãos identificada a partir da idade, que possuem todos os direitos fundamentais assegurados a toda pessoa humana e, além disso, à proteção integral, por serem cidadãos em peculiar situação de desenvolvimento. (PROINFANTIL, Módulo I unidade 6, p. 11).

A partir dos estudos feitos pelos AAC e por toda a sua trajetória no programa, nota-se, nas falas representativas desse Núcleo de Significação, uma relação entre as palavras e a produção das AAC.

Cidadão de direitos (1.B1.A)
------------------------------

A criança é reconhecida desde o seu nascimento, não esperando crescer para ser alguém, mas sendo sujeito de direitos desde o momento que nasce. (55.M2.G)
---

Nos fragmentos acima, as AAC mostraram a preocupação em definir a criança no mais amplo direito dela que é de cidadã, entendendo uma cidadania mais ampla e conjugada a uma nova forma de organização escolar e de uma postura de democracia civil, social, política e cultural.

É falar de um ser humano, pequenino, cidadão de pouca idade que tem direitos e deveres, que pensa, fala, tem opinião e vive para cada vez mais transformar o seu entorno e ser capaz de conviver em harmonia com a sociedade. **(16.M2.M)**

Nota-se no dizer que há vários itens que merecem atenção. Primeiro, a palavra **pequenino** em um movimento de fragilidade, de ser minúsculo; logo após, **cidadão de pouca idade**; depois, os dizeres da cidadania plena - **direitos e deveres**; e, termina com os verbos que ratificam a nova ordem da cidadania: **pensa, fala, vive, transforma e convive**.

Observa-se que, no Brasil, embora presente também em outros textos legais, é na Constituição Federal (1988) que esses princípios são mais claramente explicitados. A CF (1988), expressa esse reconhecimento, ao consagrar a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, como expressa o Art. 227, caput, do seguinte teor:

O Art. 227 da Constituição Federal afirma que: é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia dos direitos da criança, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público, “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31). Na realidade, foi somente com ela que a criança de zero a seis anos tornou-se oficialmente sujeito de direitos.

O reconhecimento da criança<sup>74</sup> e do adolescente como sujeitos de direitos, a serem protegidos e garantidos pelo Estado, pela sociedade e pela família com prioridade absoluta,

---

<sup>74</sup> Os tratados de direitos humanos referem-se à criança como toda pessoa com idade de 0 a 18 anos. Nesse sentido, é expressa a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente da ONU. No Brasil, a referência a essa faixa etária se faz distinguindo-se criança e adolescente, mas considerando-se ambos como sujeitos da proteção integral. Nesse sentido, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/2000. Este, em seu art. 1º, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente

como assegura o dispositivo constitucional antes mencionado, implica não apenas a sua consagração como direitos fundamentais, mas direitos humanos. A primazia de sua garantia acontece à medida que a prioridade nessa proteção tem como corolário a valoração e a dignidade da pessoa humana, no caso, pessoas humanas especiais. A compreensão de que a expressão de todo o seu potencial quando pessoas adultas, maduras têm como condição absoluta o respeito às suas necessidades enquanto pessoas em desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) sinaliza um novo modo de olhar a criança, a criança cidadã. “Pelo ECA a criança é considerada como sujeito de direitos. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar (LEITE FILHO, 2001, p. 32)”.

Sujeitos com direitos e deveres, entre eles o de vivenciar oportunidades que lhe proporcionem novos aprendizados para que possam adquirir maior diversidade de conhecimentos **(15.M1.M)**

Sujeito de direitos e deveres que traduz e recria imagens daquilo que vivencia a partir das interações com o mundo. **(12.B1.B)**

É falar de um ser humano, pequenino, cidadão de pouca idade que tem direitos e deveres, que pensa, fala, tem opinião e vive para cada vez mais transformar o seu entorno e ser capaz de conviver em harmonia com a sociedade. **(16.M2.M)**

Percebe-se nos fragmentos descritos, uma preocupação não só com os direitos da criança como também com seus deveres.

Apesar de não haver referência aos deveres de crianças em nenhum documento legal brasileiro, ao contrário, legalmente, a criança deve ser assistida, cuidada e protegida, - ela é sujeito legal de direito - , inclusive no Guia Geral do PROINFANTIL. A palavra deveres aparece no material de apoio do programa. Talvez por isso as AAC tragam esse elemento em seus discursos.

A perspectiva sócio-histórica concebe a criança como um “ser já”, **sujeito de direitos e deveres** e que, por conta disso, precisa ser olhado como um cidadão. Mesmo sendo um sujeito com pouca idade, é capaz de produzir conhecimento e

---

aquela entre 12 e 18 anos de idade, dispendo em seu art. 3º que ambos gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral.

provocar efeitos no mundo, não podendo ser considerado a partir de uma visão de neutralidade ou de essência que deve seguir uma “ordem natural das coisas”, mas que está o tempo todo (re)construindo suas próprias formas de estar e ser. (PROINFANTIL, Módulo III, Unidade 3, p.29)

Assim como Vygotsky, muitos pensadores vêem a criança como esse ser social que precisa ser olhado em seu meio e que é capaz, desde sempre, de expressar pensamentos, sentimentos e imaginação e que deve ser estimulado a desenvolver sua autonomia e cidadania. Devemos pensar então que estamos falando agora de uma criança enquanto um ser concreto, **sujeito de direitos e deveres**: uma criança cidadã. PROINFANTIL, Módulo II, Unidade 7, p. 37)

Nas concepções das AAC o dever aparece como uma formulação pedagógica ligada ao desenvolvimento moral e aos acordos sociais. É interessante perceber a preocupação dos AAC na colocação e na explicação que eles dão a esta palavra. Quando a criança é portadora de direitos e deveres nos escritos das AAC, elas trazem a ideia de que a criança tem deveres e responsabilidade social com o seu entorno e consigo mesma.

Para contrapor aos relatos das AAC, nenhuma criança é legalmente portadora de deveres. Não há explícitos os deveres da criança, apenas os seus direitos. O que encontro são deveres de ordem social como respeitar, não discriminar, ajudar, preparar para a vida. A criança é cidadã, sujeito de direitos, protagonista no processo de construção do conhecimento e do seu desenvolvimento, bem como participante no processo de construção da sociedade. Nesse cenário, a preocupação com a formação dos professores que atuam na Educação Infantil, preparando-os para promover interações significativas ao desenvolvimento infantil, surge como necessária à educação da criança cidadã.

Apoiada em Ball (1994), o contexto de influência retrata como a formulação da concepção de criança do PROINFANTIL está entrelaçada com uma visão de criança vinculada aos organismos internacionais que serviram de apoio para a construção desse conceito.

Campos (1999) salienta que documentos elaborados por organismos internacionais (UNESCO, UNICEF) também passaram a preparar declarações específicas sobre os direitos das pessoas:

A Declaração dos Direitos da Criança apresenta esses direitos como uma especificação dos direitos do homem, justificando-a pelo fato de características particulares da criança, como sua imaturidade física e intelectual, levarem a necessidade de proteção e cuidados especiais. (CAMPOS, 1999, p. 119).

Em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração Universal dos Direitos da Criança - aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 20 de

novembro de 1959, no “Direito à educação gratuita e ao lazer infantil – Princípio VII”, a criança é contemplada como ator social pleno, sujeito de direitos, ou seja, cidadã:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-ser-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidade – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral, chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Observa-se, assim, uma interseção de concepção de criança, o que, para Ball (1994), é explicado na política como um dos elementos de um contexto de influência.

Como sujeitos históricos (VYGOTSKY, 2001), as AAC, sendo, ao mesmo tempo, sujeitos únicos, retrataram, em suas produções, suas histórias e suas vivências a partir do confronto com a formação do PROINFANTIL. Proceder à interseção com Ball (1994) é entender, nesse momento, o discurso trabalhado na perspectiva da concepção criança cidadã de direitos a partir do programa de política pública. É analisá-lo vendo como a concepção foi traduzida pelos participantes da formação e todos os meandros que, de uma maneira ou de outra, fizeram parte desse processo.

BALL (1994, p. 22) diz: “nós falamos através das políticas, nós ocupamos as posições construídas por nós, dentro das políticas” aponta que a questão da cidadania trazida nos dizeres dos Núcleos de Significação retrata uma percepção de criança cuja infância ainda não é ou não foi realmente realizada. As AAC clamam por uma nova ordem social cuja infância, nesse caso, é o cerne da questão que é traduzida no que Ball (1994) nomeia de contexto da prática.

Além disso, o material de apoio das AAC – os livros de estudos – assim assinala:

A concepção ou visão de criança vem mudando muito ao longo da história. Se antes a criança era percebida apenas a partir de uma visão de preparação para vir a ser alguém no futuro, hoje a criança vem sendo entendida como um sujeito de direitos: um indivíduo com conhecimentos e necessidades próprias, que pensa criativamente, que tem desejos, que sofre, que sonha. ( PROINFANTIL, Módulo I, Unidade I , p.11)

Menos vinculada a ordem legal e mais preso às interações, o seguinte Núcleo de Significação, a criança singular, dará mais visibilidade à concepção de criança proposta no PROINFANTIL.

e) A criança singular

O quinto Núcleo de Significação é composto por 10 (dez) indicadores que levantam a questão do significado da concepção da criança singular. Dentre esses dez, três são trabalhos do Berçário e sete, do Maternal.

Os três dizeres a seguir inauguram um tema bastante relevante sobre a concepção de criança singular: a sua autoria como expressão máxima de sujeito e autor de sua história.

A criança é vista e tratada como pessoa única, respeitada na sua singularidade, nas suas aptidões, e também em suas limitações **(31.M2.J)**

As crianças pensam o mundo de um jeito especial e muito próprio. É a partir das relações que estabelecem com a realidade em que vivem com o meio familiar e com as pessoas com quem necessitam se relacionar no cotidiano que elas passam a “ler” e compreender o mundo. **(43.M1.O)**

A criança demonstra curiosidade e interesse pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando-as. **(57.M1.Q)**

As proposições aqui encontradas traduzem um olhar diferenciado para a concepção de criança. As próprias AAC apontam a criança como: **pessoa única, respeitada na sua singularidade, pensa o mundo de um jeito especial e muito próprio, manifesta opiniões próprias sobre os acontecimentos, busca informações e confrontando-as.** Nessa concepção, a criança singular que é sujeito da história passa a ser *autora e senhora* de sua vontade. Situa-se como um ser social na convivência com outros. Quando a convivência é dialógica e livre entre sujeitos históricos e sociais, dá-se, então, a relação expressa pela

democracia na medida em que é histórica e socialmente constituída. A esfera do social é considerada fundamentalmente na relação com o outro. Assim, é no contexto das relações sociais que a constituição do sujeito acontece, ocorrendo a história das interações, das quais os sujeitos são componentes e participam dos lugares sociais que ali vivenciam.

Nos livros de estudos, a palavra singular não aparece como concepção de criança. Utiliza-se a palavra protagonista compreendendo o lugar de destaque da singularidade da criança em seu processo sócio-histórico:

Nesse processo, trazemos a idéia da criança como protagonista. Ser protagonista é estar no lugar principal da trama ou da cena. A criança como protagonista ocupa o lugar principal no processo de educar e cuidar que temos discutido. Assim, assumir a criança como o ator principal do cotidiano da Educação Infantil implica planejar esse cotidiano levando em conta o ponto de vista da criança, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seu modo de expressar-se através das mais diferentes linguagens. (PROINFANTIL, Módulo IV, Unidade 2, p. 10)

Entender a criança como protagonista implica, então, entender o lugar do adulto no planejamento. Por um lado, ter a criança no centro da cena não quer dizer que o adulto deva abdicar do seu lugar de adulto, da sua autoridade. Ou seja, a experiência de vida do adulto lhe concede uma autoridade que é fundamental para que a criança se sinta segura para ser criança. Por outro lado, quando, ao invés de sustentada pela autoridade, a relação entre adultos e crianças está pautada no autoritarismo, esse espaço de ser criança fica limitado. O planejamento deve ser um espaço em que o adulto exerça a sua autoridade, ou seja, que possa trazer sua experiência de vida. Exercer autoridade sem ser autoritário significa abrir espaço para as idéias das crianças no planejamento. (PROINFANTIL, Módulo IV, Unidade 2, p. 22)

O texto proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - (1998), que também está referendado nos Livros de Estudos, admite que as crianças têm uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Isso é encontrado em diversos dizeres das AAC, expresso em uma escrita semelhante ou até mesmo igual. O RCNEI anuncia que, nas interações que estabelecem desde cedo com pessoas próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos. Nesse sentido, o RCNEI indica uma concepção de criança responsável por todos os seus feitos, o que, no PROINFANTIL, significa criança protagonista.

A criança, no processo de interação - que é considerado nessa visão como um processo humanizador -, é vista como um sujeito ativo, que apreende o mundo da cultura. Tal processo lhe possibilita situações de aprendizagem que promovem o seu desenvolvimento cultural e

psíquico. O processo de humanização é um processo de educação. Nesse aspecto, os dizeres seguintes ampliam a concepção de criança singular pois a veem na relação com a cultura:

O universo da criança é constituído pela imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. **(5.M1.D)**

A criança compreende o mundo e a si própria, desenvolve a linguagem, aprende a se relacionar com os outros através das experiências que são construídas nas brincadeiras e situações lúdicas repletas de imaginação. A criança é produzida pela cultura ao mesmo tempo em que, com suas ações, produz cultura. **(23.M2.M)**

A concepção de criança singular tem, na escrita das AAC, a utilização das seguintes expressões: **o universo da criança**, exemplificado uma multiplicidade de visões: **imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical** que ratificam a visão protagonista da criança em relação ao seu aprendizado. Corroborando com a primeira citação, a expressão - **a criança é produzida pela cultura ao mesmo tempo em que, com suas ações, produz cultura**, traz à tona o sentido maior da autoria da criança no processo de construção da sua identidade. Esses posicionamentos podem ter tido como base nos Livros de Estudos que assim registram:

A criança, através da imaginação e da fantasia, cria um mundo rico, produz uma cultura que lhe é peculiar e que nós devemos estar atentos para a realização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. (PROINFANTIL, Módulo II, unidade 3, p. 61)

Numa visão de planejamento aberto à participação das crianças, o cotidiano se define de modo vivo, construído pelos adultos no diálogo com as crianças. Neste cenário, considera-se a criança um sujeito social, com idéias e movimentos que contribuem na organização da vida coletiva, participante de relacionamentos de troca com adultos e outras crianças. As invenções da criança são valorizadas, abrindo espaço para a diferenciação, ao invés de somente repetição do que o adulto espera dela. O conhecimento é entendido como recriação da criança em contato ativo e participativo com a realidade na qual ela está mergulhada. (PROINFANTIL, Módulo IV, Unidade 2, p. 22)

As crianças criam, colaboram, interagem como grupo, trazem experiências vividas que ajudam a crescer durante todo o processo de aprendizado. **(40.B2.Q)**



As crianças vivenciam atividades significativas tornando-as sujeitos de seu próprio processo de conhecimento. **(47.B2.P)**

Nessas proposições, as AAC retomam a questão da criança como sujeito ativo, propulsor de sua própria história entendendo-a como alguém que se apropria de meios para memorizar, expressar, solucionar problemas, tudo criado nas interações com as pessoas com quem convive. A criança produz e é produzida nas diversas culturas e nas mais variadas histórias vividas e inventadas e recriadas. Dialoga, descobre-se, expressa-se e conhece diferentes mundos. Compreender a infância com uma abordagem centrada na dimensão da história e da cultura, da criação, da descoberta, permite inseri-la no centro da cena educativa, além de fornecer instrumentos para o conhecimento do mundo e sua ação nele.

Benjamin (1994), Corsino (2009), Jobim e Souza (1991), Kramer (2003) e Pinto e Sarmento (1997) apontam para a perspectiva de que é preciso encontrar caminhos que considerem a criança como singular, como sujeito ativo e produtor de cultura; o conhecimento como algo a ser recriado por elas. Daí a importância de trabalhar com ela experiências significativas, não estabelecendo a dicotomia entre o tempo de brincar e do prazer na Educação Infantil.

Assim, nos referimos a uma concepção de criança singular constituída em uma relação dialética com o social e com a história, sendo única, singular e histórica que revela - em todas as suas expressões - as relações sociais, os modos de produção, as ideologias e a própria historicidade. Ao mesmo tempo, essa concepção de criança expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos. Vygotsky (2001) afirma que o indivíduo é “quase o social”; para ele, não há invenções individuais no sentido estrito da palavra.

De acordo com Ball (1992), no contexto da prática, as respostas possuem resultados reais, com interpretações, recriações podendo ocorrer mudanças e transformações na política original. Pensar nos sujeitos do contexto da prática, as AAC, é pensá-las como leitoras e atrizes que estão envolvidas nesse processo. Algumas vezes as políticas atingem realização, como a concepção de criança singular como proximidade ao trabalhado no PROINFANTIL, ou desaparecem. Por isso, as políticas são sempre processo de vir a ser, em um movimento constante de reinterpretação.

Nesse sentido, a concepção aqui analisada correspondeu ao discurso do programa e as vozes ouvidas parecem estar em consonância com o que o PROINFANTIL se propôs a fazer.

f) A criança social e histórica

Este Núcleo de Significação foi construído a partir de 11 (onze) indicadores. Destes, sete são trabalhos do agrupamento berçário e quatro do Maternal. É interessante notar que esse Núcleo de Significação foi um dos maiores núcleos com um número significativo de indicadores. A terminologia **criança como um ser social e histórico** aparece em três trabalhos. Ao mesmo tempo, as terminologias: **social, meio, interação** são marcas discursivas que apareceram em outros indicadores que também traduzem a questão da criança como ser social-histórico.

Encontram-se nos livros de estudos as seguintes afirmações sobre a **criança como ser social e histórico**:

A criança é um ser criativo, indivíduo social que produz cultura e tem história. (PROINFANTIL, Módulo II Unidade 1, p. 37)

O sujeito se constrói e se desenvolve à medida que interage socialmente, apropriando-se e recriando a cultura elaborada pelas gerações que o precederam. (PROINFANTIL, Módulo II Unidade 1, p.32)

A criança é um ser social: porque, ao nascer, já se encontra inserida numa classe social, num grupo cultural, numa comunidade lingüística, e isto será determinante no seu processo de desenvolvimento e na constituição de suas peculiaridades psíquicas e de comportamento. (PROINFANTIL, Módulo II Unidade 1, p. 43)

Deparei-me, também, com a nomenclatura **criança como ser social e histórico** na formulação da concepção de criança no Guia Geral do Proinfantil (2005, p. 29):

No PROINFANTIL considera-se que a **criança** é 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.

Nesse sentido, a criança é vista como um sujeito de relação com o mundo. Nesse processo de desenvolvimento do ser humano, vislumbra-se um processo que se dá na relação. Pode-se ressaltar a criança como um ser em desenvolvimento, mas não da forma dividida em estágios e fases, como faz alguns autores e teorias clássicas de desenvolvimento infantil, considerando que toda criança cresce e se desenvolve obedecendo a fases sucessivas, universais e fixamente definidas. Os dizeres das AAC marcam uma concepção de criança de forma contundente e explícita:

A criança deve ser compreendida como **um sujeito social e histórico** e ela é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que também a marca. **(7.M2.F)**

A criança como todo ser humano, é um **sujeito social e histórico**, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura em um determinado momento histórico. **(38.B1.N)**

A criança é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está contida numa sociedade. **(39.M2.A)**

A criança que emerge de um enfoque social-histórico é sujeito do conhecimento. Considera-se sua atividade na cultura, dadas as condições objetivas deste mundo que a permite interiorizar as qualidades humanas ali presentes. A criança é um sujeito que apreende o mundo num processo dialético de interação.

A importância da intenção da expressão **profundamente marcada** elaborada pela AAC (7.M2.F), traduz as vivências que estão orientadas por uma dinâmica que envolve o grupo social a qual ela pertence. Ela parece estar se referindo a uma história constituída pelo homem, às condições educacionais, bem como ao processo de suas histórias individuais que estão permanentemente condicionadas a uma história maior, coletiva, o que constitui sua situação social de desenvolvimento naquele momento determinado da sua vida.

Os outros indicadores das AAC (38.B1.N e 39.M2.A) reforçam a questão da inserção dessa criança com a cultura, sendo dela produto e consumidora. Talvez parte dessa fundamentação esteja no Livro de Estudos que apresenta a questão da seguinte maneira:

As crianças, mesmo em diferentes culturas, têm a capacidade de recriar e significar o mundo ao seu redor a partir do seu poder de imaginação e fantasia, pela capacidade de criar um mundo a partir do seu próprio modo de ver a realidade. Por isso, é fundamental ter um olhar para a criança a partir do modo como a ela própria vê e significa o mundo. (PROINFANTIL, Módulo II, Unidade 3, p. 32)

A sociedade oferece uma série de oportunidades para que ela se desenvolva, conheça, observe e participe do mundo e desta forma ela vai conhecendo seus valores, sua cultura, sobre si e sobre os demais a sua volta. **(30. B2. B)**

Nessa visão, a concepção de criança é entendida como sujeito que se constrói e se desenvolve à medida que interage socialmente, apropriando-se e recriando a cultura elaborada por outras gerações. Isso pode ser significado nas expressões utilizadas pela AAC: **a sociedade oferece, ela se desenvolva, conheça, observe e participe do mundo, conhecendo seus valores, sua cultura, sobre si e sobre os demais a sua volta.**

A criança constrói o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vive. Esta interação deve acontecer de maneira acolhedora, agradável e lúdica. **(33. B2.T)**

Nessa concepção de criança ser sócio-histórico, a AAC evidencia interesse com a importância da interação. Não será qualquer interação e, sim, que seja **acolhedora, agradável e lúdica**. Significa que as interações deverão proporcionar às crianças momentos enriquecedores de forma afetiva e significativa. A construção do conhecimento passará pelas interações com o meio, entendendo que essas novas interações serão sinais de mudanças qualitativas e anúncios de um novo momento na vida da criança. Sua relação com o mundo que a cerca passa a ser vivida e percebida de uma nova maneira. Nesse processo, a criança apropria-se da cultura e história humanas, processo este que a encaminha para uma nova situação social, levando-a à recriação do especificamente humano.

As crianças estão em contato uma com as outras na maior parte do tempo em que se encontram na creche e, por isso, estão sempre interagindo de alguma forma. Conversam, contam histórias, brincam, se ajudam, trocam carinhos, entram em conflitos, entre muitas coisas **(42.B2.F)**

Vygotsky (1989) enfatizou o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do homem. Para o autor, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. A partir da perspectiva desse autor, é possível apontar que o sujeito é ativo no processo de construção do seu conhecimento, pois, conforma estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como sujeito. Freire (1999, p. 39) assim se manifesta: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não

apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.”

É importante que a criança, na interação, já se sinta parte do mundo e que dele participe ativamente, como diz a citação. Afinal, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação de ambos.

Os verbos utilizados na citação: **conversam, contam, brincam, se ajudam, trocam carinhos, entram em conflitos**, refletem um estado de movimento, de envolvimento e de influência mútua. Provavelmente o material de estudo das AAC tenha contribuído para a construção dessa reflexão:

Ao valorizar a importância das trocas sociais, ou seja, da interação entre sujeitos num espaço histórico e socialmente determinado, o processo de construção é deslocado do conhecimento da ação individual para uma ação coletiva conjunta, cujo valor formativo dependerá da internalização das normas culturalmente valorizadas que regem tais situações. (PROINFANTIL, Módulo I, Unidade 1, p. 31)

A concepção de criança aqui expressa se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, humaniza-se, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Isso leva à lei geral do desenvolvimento formulada por Vygotsky (1989; 1998), que afirma que toda função entra em cena duas vezes no desenvolvimento cultural psíquico da criança: primeiro, no plano intersíquico, na relação entre as pessoas, para depois se tornar função intrapsíquica, interna ao sujeito.

O grupo social é indispensável à criança, isto quer dizer, que a interação e a integração das crianças com as crianças permitirão um desenvolvimento saudável e implicará em todos os aspectos: sociais, emocionais, cognitivos e culturais. **(41.M1.J)**

A concepção de criança social e histórica traduzida pelas AAC nos **Projeto de Estudos** me faz pensar na importância de haver indicadores com maior número no agrupamento Berçário (sete indicadores). Assim, a concepção de criança no aspecto sócio-histórico está contemplada nos dizeres do Livro de Estudo das AAC:

A perspectiva sócio-histórica concebe a criança como um “ser já”, sujeito de direitos e deveres e que, por conta disso, precisa ser olhado como um cidadão. Mesmo sendo um sujeito com pouca idade, é capaz de produzir conhecimento e provocar efeitos no mundo, não podendo ser considerado a partir de uma visão de neutralidade ou de essência que deve seguir uma “ordem natural das coisas”, mas que está o tempo todo

(re)construindo suas próprias formas de estar e ser. (PROINFANTIL, Módulo III, Unidade 3, p.29)

## QUANDO O RESULTADO É APENAS UM PROCESSO

Do lugar onde estou já fui embora  
*Manoel de Barros*

Esta pesquisa se propôs a apresentar como os Agentes Auxiliares das Creches da 2ª CRE/SME/RJ, que participaram da formação PROINFANTIL, apresentam em 44 Projetos de Estudos suas concepções de criança. Analisei quais foram os principais embates e desafios traduzidos na escrita do Projeto de Estudo que emergiram no contexto da prática, seja sob a influência dos documentos que compuseram o curso seja a força de suas ações cotidianas.

A compreensão da política de formação – PROINFANTIL incorpora os significados que os sujeitos desta pesquisa lhe deram, as interpenetrações e mesclas do que foi determinado ou pré-escrito e o que foi realizado/incorporado bem como as ambivalências nos discursos oficiais presentes nas concepções de criança descritas nos Projetos de Estudos.

A abordagem do ciclo de políticas inspiradora nesta pesquisa buscou estabelecer uma ligação entre duas posições: a proposta oficial do programa de formação de professores PROINFANTIL e os sentidos e os significados construídos pelas AAC nos Projetos de Estudos.

A adoção do ciclo de política envolveu uma diversidade de procedimentos na análise dos dados. Por exemplo, o contexto de influência foi investigado pela formação do profissional da Educação Infantil, pelas influências de ordem global, nacional e esferas menores. Entender que a elaboração da proposta do PROINFANTIL sofreu influências de muitas ordens é entender que as representações políticas são resultados de disputas e acordos, pois diversos grupos competem para controlá-los. De igual modo, entendo que as políticas são retrabalhadas e aperfeiçoadas e, portanto são umnexo de influências e interdependências, como proposto por Stephen Ball. A confluência de interesses das três esferas administrativas facilitou a presença do programa aqui na cidade do Rio de Janeiro, só com o início de uma nova gestão municipal. Outro ponto analisado foram as demandas legais que, de certa maneira, propuseram um avanço em relação à formação pedagógica. Foram elas: as metas impostas pelo PNE/01 (Metas 5, 6, 8 e 24), que estava em vigor à época da elaboração do programa, mas não foram concretizadas; a própria legislação vigente (LDBEN/96) com os artigos 62 e 87 que aceita a mínima formação docente para o magistério (nível médio), na

modalidade normal e a formação continuada havia sido desconsiderada, assim como as normas do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 01/2003- artigos 1º e 2º) que valida a capacitação para os professores da Educação Infantil em exercício.

As razões para o investimento na melhoria da formação do profissional da Educação Infantil foi analisada em suas contradições de ordem global, nacional e local, ficando evidente estar tudo associado ao compromisso assumido pelo Brasil, nos acordos internacionais, referente à expansão e aprimoramento da educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas. Vê-se, no processo que à medida que os organismos internacionais apresentam preocupação com os países em desenvolvimento, o foco das políticas em relação à educação mesmo que seja *atender pobremente a pobreza*, nos textos políticos transparece e acabam resultando numa preocupação com os direitos da criança e da família. Outro ponto polêmico é a crescente valorização e demanda por acesso à Educação Infantil e, na contra mão, a desqualificação do profissional que ali está.

A análise do contexto da produção de texto envolveu a análise dos textos e documentos oficiais que fizeram parte do PROINFANTIL, em toda sua estrutura e metodologia aplicada na cidade do Rio de Janeiro.

A política do Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL - no município do Rio de Janeiro foi a carta de intenção governamental para solucionar o problema deixado pela gestão anterior, relativo à formação dos recém concursados e incorporados profissionais leigos (AAC) na Educação Infantil. Configurou um discurso que, como todo discurso oficial, projetou identidades pedagógicas e orientou a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às AAC como material de apoio. Nele havia o propósito de orientar uma aprendizagem mais autônoma por meio de estratégias variadas e desenvolver práticas de atuação que levassem a recontextualizar os espaços pedagógicos existentes.

Os resultados desta pesquisa demonstram que as AAC exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que elas pensam e documentam com suas escritas têm implicações para o processo de implementação da política.

Os textos disponibilizados pelo PROINFANTIL como material didático-pedagógico para as AAC tiveram a pretensão de serem , segundo os dizeres de Ball (1992), ao mesmo tempo, *readerly e writerly*. Foram textos *readerly* porque puderam encontrar algumas leitoras acríicas que o interpretaram ao pé da letra, sem levar em consideração o contexto em que foram elaborados. Por outro lado, foram textos *writerly* na medida em que foram produzidos a



partir da história da docência e das conquistas de cada uma dessas Agentes Auxiliares de Creche e lhes permitiram produzir de inúmeros significados e possibilidades de novos sentidos para suas práticas.

Outro aspecto diz respeito àquilo que Bowe e Ball (1992) distinguem como estilos de textos *writerly* e *readerly*. Infiro que o texto do PROINFANTIL trabalha com os dois estilos simultaneamente, mas de um modo geral fica mais evidente o estilo *readerly* do que *writerly*. Ainda que a dinâmica do programa é a inclusão de reflexões diversas, de relatos de experiências das AAC, tenta compor um movimento democrático e evidencia um trabalho coletivo, a linguagem utilizada no texto escrito de certa maneira favorece evidências dessa dinâmica e valoriza o processo. Portanto, o que parece ter diferenciado esses estilos de textos na criticidade de um olhar para novas possibilidades foram: a própria história da AAC, a maneira como a formação elaborada pelo programa foi apresentada, o momento de reflexão em cima de suas práticas e a própria política municipal à qual ela estava inserida. De igual modo, concordo com Ball e Bowe (1992), que os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações políticas.

Pensar na concepção de criança expressa no programa PROINFANTIL impregnada do sentido social, político, cultural e crítico que dela emana, é compreender o que Ball (1994) entende por contexto da produção de texto no qual a política pode assumir duas formas: o texto e o discurso. No entanto, esse autor enfatiza que as políticas não absorvem uma ou outra forma, mas as duas formas estão implícitas e são correlatas. Isso significa que tanto o texto da política (os Livros de Estudos) quanto suas autoras e leitoras (AAC) possuem histórias que interferem nas representações de tal política. Nessa perspectiva, é importante que os contextos de produção dos textos políticos sejam considerados e analisados e que os leitores não sejam vistos como meros receptores passivos, mas como sujeitos críticos que, de acordo com suas ideias e vivências, dão diferentes interpretações ao texto político.

Quanto ao material didático do PROINFANTIL no que concerne à concepção de criança, há necessidade de rever alguns itens relativos à concepção de criança cidadã e deixar claro a noção de direitos da criança em contraposição a alguns deveres referidos. Não há o que discutir frente aos documentos legais brasileiros. Em relação à criança em desenvolvimento, trabalhar a noção de desenvolvimento com maior clareza nos textos proporcionando à AAC a noção de processo e não de etapas, que por vezes a leitura dava a entender.

O contexto da prática envolveu um “vasculhar” as instituições e os espaços onde a política é desenvolvida por meio da produção de material escrito, os Projetos de Estudos. O contexto da prática, nesta dissertação, foi considerado um micro-processo político.

Neste trabalho o contexto da prática foi analisado de forma mais minuciosa, pois é para ele que as políticas (PROINFANTIL) foram endereçadas e foram reinterpretadas e recriadas. Assim, está neste contexto o objetivo principal deste estudo. Qual seja: compreender como as AAC que trabalharam dentro de várias creches, numa mesma política municipal de Educação Infantil, veem sua inserção nessa política, a partir de suas concepções de criança.

As concepções de criança encontradas nos Projetos de Estudos apontaram como a política em questão foi implementada de maneira a ser traduzida no fazer pedagógico. As concepções encontradas nos trabalhos das Agentes Auxiliares de Creche, mesmo que entendidas como escritas “pelas quais elas seriam avaliadas” no curso, deixaram transparecer suas vivências anteriores e as experiências oportunizadas na trajetória do curso de formação – PROINFANTIL.

Tomo como exemplo os termos educar e cuidar que estão bem presentes nos Projetos de Estudos traduzidos nas concepções de criança. Cuidar e educar são ações que constituem uma visão holística do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitam a diversidade, os momentos e as realidades peculiares à infância.

A indissociabilidade das ações de cuidado e educação espera-se que signifique para o educador, uma visão de criança compreendida como cidadã, em processo de desenvolvimento e como tal, necessita de cuidados especiais em complementação à ação da família. Espera-se que implique, sobretudo, respeitar ao sujeito criança que está em processo de formação.

As concepções de criança analisadas apontaram ora para uma visão mais educativa principalmente no Maternal, com trabalhos de cunho reflexivo e buscando a importância do fazer e do pensar sobre o fazer da AAC. Ora para uma visão de maiores cuidados, relatadas pelas berçaristas, numa atitude de preocupação no intuito de precaução e de solicitude recorrente.

Os resultados nas concepções que acercam a vertente da formatação, das etapas têm no universo do Maternal a sua grande resposta apresentando 5 (cinco) trabalhos num total de 9 (nove) merecendo um olhar cuidadoso, uma vez que seria mais preconceituoso esperar esse resultado na etapa Berçário. Outro item que me surpreendeu foi a quantidade de trabalhos de Berçário na perspectiva sócio-histórica. Foram 7 (sete) num total de 11 (onze) apresentados. Ou seja, o entendimento de uma concepção de criança que mais se aproximou da estabelecida

pela política oficial foi encontrada neste segmento. Ainda com os mesmos números, porém em segmentos diferentes, encontrei na concepção criança singular um recepção maior no Maternal, apresentando 7 (sete) trabalhos num total de 10 (dez). A noção de criança cidadã aparece com equilíbrio em 4 (quatro) projetos de cada segmento. Interessante notar que a questão da cidadania aparece tanto para as ACC do Maternal quanto do Berçário como um foco na formação da criança e, também, do profissional. Espero que essa marca seja o indício de uma expectativa de educação para o novo, um olhar para novas possibilidades. A concepção da criança que brinca teve no Maternal seu foco principal com 4 (quatro) trabalhos em 6 (seis). A grande demanda no Maternal descreve à importância de como trabalhar com essa criança no sentido do *aprender fazendo*.

Foi possível identificar divergentes tipos de discurso a partir das concepções: a sócio-histórica, a cidadã, a singular, em desenvolvimento, que brinca e a formatada. Acredito que cada concepção reflita a experiência da AAC, a creche em que ela trabalha, o grau de credibilidade que ela tinha no programa, os interesses particulares e as relações com a prática. As concepções que apresentaram contradições, embora sejam mais evidentes em duas (formatada e em desenvolvimento) das seis concepções, me fazem refletir sobre algumas questões.

A reinterpretação das políticas pelos educadores se torna um movimento que potencializa seu poder de intervenção e participação ativa, no local do seu fazer pedagógico e na política em questão.

Houve, por parte de algumas AAC, conforme os depoimentos abaixo, uma preocupação com uma nova postura frente ao seu fazer pedagógico:

Gostaria que as escolas lutassem contra a acomodação e o tédio, que oferecessem um novo tipo de convivência e aprendizagem para contribuir com a formação humana digna e democrática. **(6.B2.E)**

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros independentemente de quem está no governo. **(46.M1.G)**

O eficientismo da política em questão expressa-se não apenas nos livros de estudos e nos materiais de apoio. Expressa-se, também, de forma geral, pela defesa de uma associação estreita entre a educação e o mundo produtivo: o desejo de construir professores de Educação Infantil autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos. Os dados se aproximam do que diz Ball e Bowe (1992) que não há como controlar todos os sentidos emergidos na política e, por outro lado, a variedade de sentidos é essencial para a manutenção de um movimento de diálogo nas realidades escolares cujo objetivo é a implementação coerente da política com cada instância escolar.

Em relação ao PROINFANTIL, entendo que toda a política tem efeitos que traduzem, algumas vezes, impactos para as questões sociais no processo da sua implementação. Dentre elas, no âmbito estadual, o programa provocou discussões sobre as disciplinas pedagógicas no Ensino Médio modalidade Normal, possibilitando uma revisão curricular das mesmas. As reuniões para o diálogo com a SEEDUC/RJ foram programadas, e confeccionaram um novo currículo mínimo para as escolas normais atendendo a área da Educação Infantil, observando a alguns itens propostos pelo PROINFANTIL. Nas escolas normais que atuaram como AGF o interesse pela nova postura frente à formação do educador infantil foi grande. Os livros de estudos foram utilizados em sala de aula como um dos elementos para a formação de professores naquelas unidades.

Quanto à esfera municipal proponho, para os próximos cursos de formação continuada junto à Educação Infantil carioca, uma articulação maior entre todos que farão parte do programa a fim de proporcionar melhores esclarecimentos às partes envolvidas no que tange à metodologia, ao funcionamento, à própria proposta e aos objetivos. Também, que as discussões oriundas dos programas apresentados venham possibilitar diálogos, em todas as arenas, desde a creche até a SME/RJ, no intuito de melhorias efetivas na Educação Infantil. Os fragmentos a seguir parecem refletir situações de angústia frente à esfera municipal:

Não se pode viver fugindo o tempo todo, e sei que o olhar assistencialista só vai mudar quando nós educadores sairmos em campo e mostrar que ali não se perde tempo e muito menos a criança só passa o tempo até seus pais buscarem na hora da saída. Não foi fácil poder conversar com os responsáveis que estão sempre com os seus horários atarefados ocupados, e não os culpo, mas também não os absolvo. **(2.M1.B)**

Lamentavelmente, ainda perdura a noção errada de que na educação infantil, sobretudo nas

creches, o objetivo é acolher as crianças para as mães trabalharem, sem desenvolver as atividades indispensáveis ao seu crescimento físico, afetivo, social e cognitivo. Podemos observar que as secretarias municipais de educação adotaram como primeira providência absorver as creches públicas e embora tenham decorrido alguns anos dessa absorção, a herança recebida não foi modificada, nem em relação às condições físicas e materiais, nem em relação aos profissionais que nelas trabalham. Apesar de tantos avanços nas visões pedagógicas, ainda é muito comum depararmos com instituições muito mais voltadas a satisfação das necessidades da família (trabalho) do que as necessidades da criança, em seus aspectos físicos, intelectual, afetivo, e social, de forma global e harmônica. Mas não se pode querer que educadores que não são tratados como cidadãos possam construir grandes cidadãos, no máximo o que se pode fazer é tentar. **(32.B1.S)**

Entendo que a proposta política não é somente elaborada e finalizada no ato legislativo, pois recebe influência de vários setores e organizações externas a ela (BOWE; BALL, 1992). Os diferentes sujeitos, neste caso as AAC, criam interpretações da mesma, o que pode representar mudanças nas propostas iniciais da política. Um exemplo na cidade do Rio de Janeiro foi a criação, em 2010, do cargo Professor de Educação Infantil e, que no final de 2011, a pressão para sair o concurso de PEI. Muitas agentes fizeram e passaram e com a habilitação em mãos tornaram-se professores de fato do cargo pleiteado. É interessante notar que as manifestações feitas pelas AAC, desde a criação do cargo em 2007, com a ajuda dos blogs tiveram resultados positivos para a classe: a marcação de reuniões e assembleias; o conhecimento dos despachos com os vereadores e com o prefeito e as reivindicações de seus direitos. Os *blogs* foram canais para viabilizar junto ao Ministério Público a situação na qual elas se encontravam. O Ministério Público se pronunciou a favor delas e pleiteou professores para o cargo. Daí, como resultado e uma grande conquista, a criação do cargo de PEI.

Os dados da pesquisa corroboraram para a afirmativa de que ao mesmo tempo em que o indivíduo é único, singular, sua constituição e formação só se realizam na relação interativa com o outro e nesse processo atua também como produtor da realidade social (VYGOTSKY, 1984). O PROINFANTIL, enquanto curso de formação evidencia que a educação é um dos principais espaços de mediação na formação do sujeito histórico. Os **Projetos de Estudos** produzidos a partir de orientações coletivas, fortalecem a ideia de que o ser humano na sua singularidade é essencialmente plural, nas suas relações com o mundo, enfrenta cada desafio com respostas múltiplas. Assim, sobre a participação dos profissionais da educação na

elaboração/implementação dessa proposta política de formação de professores – PROINFANTIL -, foram necessários a compreensão e a valorização das reflexões das AAC sobre as suas ações em diálogo com as possibilidades reais destas sobre as suas realidades. Foram as ações das AAC que viabilizaram ou ainda estão em via de viabilizar uma nova ordem no processo de entendimento de uma qualidade na Educação Infantil carioca.

Como política de formação de professores de Educação Infantil está impregnada de conceitos, metodologia e funcionamento já pré-determinado. No lugar de professora formadora, posso olhar para o curso em questão e pensar em algumas possibilidades. Quanto ao convite de fazer parte da equipe de professor formador, penso que deveria haver maior criticidade na escolha dos profissionais das áreas dos Fundamentos da Educação e de Organização do Trabalho Pedagógico, pois são elas o carro-chefe de todo o projeto. Quanto às outras áreas (Linguagens e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura, Matemática e Lógica e Vida e Natureza) acredito que a escolha dos profissionais, também, deveria recair numa proximidade de conhecimento do universo infantil. Quanto à tutoria, buscar nos profissionais do município àqueles que realmente conhecem o trabalho de tutoria e, acoplado a isso, um entendimento e uma vivência da Educação Infantil. Quanto aos materiais, o livro de estudo merece uma revisão mais atualizada e com um novo arranjo dos conteúdos programáticos. Em relação aos materiais produzidos pelas AAC, um olhar especial aos Projetos de Estudos com um cronograma mais fechado, com avaliações permanentes para que todo o processo seja realmente fruto de uma construção crítica individual. Quanto à metodologia, o curso apresentou uma proposta interessante, na formação em serviço, com um diálogo constante entre o fazer da AAC e a teoria proposta. Quanto à avaliação, acredito que foi bem contemplada com uma diversidade de procedimentos que fizeram com que as AAC fossem ajuizadas.

Analisar o PROINFANTIL sob a ótica dos ciclos de política me fez pensar no meu papel enquanto Professora Formadora desse curso. Foi importante entender as nuances políticas envolvidas; os sentidos atribuídos pelas AAC dos diferentes agrupamentos para a concepção de criança e os significados construídos; a responsabilidade de ser uma professora formadora frente à Educação Infantil carioca e como pesquisadora, aprendi que as coisas não são exatamente como desejamos que fossem. Os fragmentos encontrados por vezes traíam a minha vontade, por vezes acalentavam a minha inquietude e, muitas vezes, despertaram a minha busca por uma Educação Infantil, no município do Rio de Janeiro, mais democrática e digna de uma criança cidadã. Essa busca pode ser revelada nos fragmentos a seguir:

Tornar uma criança de Berçário I (com idade que abrange de 6 a 11 meses), capaz de exercer sua cidadania, além de construí-la, parece a olhos leigos, uma tarefa improvável, mas ao longo do “meu fazer” como educadora, fui descobrindo tratar-se de algo plenamente realizável e, encaro como pressuposto do meu trabalho como educadora, que ele tenha a mesma funcionalidade, atendendo às demandas e necessidades das crianças, de suas famílias e do entorno, no que tange à formação do indivíduo para o exercício consciente da cidadania.

**(37.M2.H)**

Confesso que quando comecei a trabalhar na creche não fazia ideia do que era esse mundo do educar, e da grande importância do educador na formação e reconstrução da sociedade. Para isso, ele tem que estudar e o curso me proporcionou isso. O professor tem em suas mãos a oportunidade de mudar, criar, disciplinar e reconstruir a vida de um ser humano.

**(44.B2.H)**

De acordo com Manoel de Barros: “Do lugar onde estou já fui embora”, é verdade. Não posso perder de vista que os resultados apresentados serão apenas possibilidades de busca de novas pesquisas e que no movimento das palavras, os sentidos e significados que foram construídos nos Projetos de Estudos foram efeitos das vivências ocorridas nos fazeres das AAC formando o repertório singular de cada sujeito. Ao mesmo tempo em que foram desvelados, trouxeram contribuições a todos que fizeram parte desta pesquisa.

Reitero a importância de considerar, para futuros estudos, a nova configuração das creches cariocas: a ascensão, via concurso, das AAC para o cargo de PEI e suas ações. Outra possibilidade será comparar se o discurso apresentado nos Projetos de Estudos das AAC é, realmente, contemplado na prática. Apesar de só trabalhar com o universo da AGF13, há necessidade de olhar, todas as AGF que participaram do programa na cidade do Rio de Janeiro, no intuito de averiguar se tais concepções de criança foram encontradas ou se há outras para novos questionamentos frente ao material apresentado do PROINFANTIL. Outras questões que não foram apreciadas nessa pesquisa, mas merecem um trabalho de análise mais detalhado são: o questionamento sobre o papel do PROINFANTIL na prática das próprias cursistas e o estudo de outras concepções encontradas nos Projetos de Estudos, tais como: o papel do professor, da Educação Infantil e da infância.

Enfim, finalizo este estudo, indicando como Ball (2001) que as políticas de educação nacional não são em sua totalidade, uma transposição da agenda educacional global. Entender

a implementação de uma política de formação de professores de forma determinada, com uma certa ordem, com uma certeza são as formas mais fáceis de reproduzir o seu saber. Em contrapartida, entendê-la por outro prisma, no sentido de vê-la em sua complexidade com todas as desordens, é a forma mais trabalhosa, mais dialética de entendê-la. Por esse motivo muitas vezes foi evitada, foi silenciada e até mesmo apagada, pois anunciava imprevisibilidade e indeterminação nos processos do conhecimento, gerando sentimentos de apreensão e incerteza nos tempos e espaços marcados pela busca da solidez da formulação da política. Sob o olhar do poder, a eternidade, o mecanicismo e a mesmice sinalizam resultado e sob o olhar da novidade, da não-linearidade, do impensado, da incerteza aparecem como processo e produto, ou melhor, instrumento-e-resultado (NEWMAN; HOLZMAN (2002), pois fazem parte do diálogo da descoberta da produção de saberes. Assim, ao olhar para o entendimento da política estudada e as concepções encontradas possam trazer elementos para novas reflexões, que poderão colaborar para a construção de outros estudos sobre este tema que avancem no entendimento das políticas públicas, principalmente no campo da Educação Infantil, como instrumento fundamental para a melhoria da qualidade desse nível de ensino.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J. *Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria “consciência”*. Cadernos de Pesquisa. n. 110, p. 125-142, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v.1, p. 11-22.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos*. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006a.

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista brasileira: Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013

ALMEIDA, Hélio. Vereador: mais auxiliares, menos professores. 2011. Disponível em: <<http://www.sidneyrezende.com/noticia/118780>>. Acesso em: 2012.

AQUINO, Ligia Maria Leão. Professoras de Educação Infantil e saber docente. *Revista TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, 2005.

ARRETCHE, Marta. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICCO, E. (org.) *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1998. p. 29-40

BALL, Stephen; BOWE, Richard ; GOLD, Anne. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. New York: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem fronteiras, v.1, n.2,p. 27-43, 2001.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.15, n.2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <[www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)>.

\_\_\_\_\_. Stephen Ball e a educação (entrevista a Lucíola Licínio de C. P.Santos). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.40, p.11-25, dez. 2004.

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 Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto Das pré-escolas*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2002. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,contentMDK:21436434~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html>>. Acesso em: 20 ago.2013.

BARTHES, Roland. *S/Z*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1992

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

BRASIL. (Constituição de 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 30 jan. 2009.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>.

BRASIL. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2011. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Projeto Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil UNESCO-OCDE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Relatório de gestão: Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 10-11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2007/relgest\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2007/relgest_06.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm)>.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 117-127, março/1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CASTRO e SOUZA, Marina Pereira. *O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: de Agentes Auxiliares de Creche a professores?* Dissertação (Mestrado) - UFRJ, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. Como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

CORSINO, Patricia; GUIMARÃES, Daniela; CASTRO e SOUZA, Marina. *Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – Proinfantil: um panorama*. Ano XX Boletim 20 - Dezembro

CORSINO, Patricia. *Educação Infantil no município do Rio de Janeiro: um breve histórico*. *Revista Sinpro-Rio* - Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região. Rio de Janeiro, n. 3, jun. 2008.

CORSINO, Patricia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CURY, C. R. J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. São Paulo 2002. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038, out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão (orgs). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FOUCAULT, Michel. Truth and Power. In: GORDON, C. (Ed.) *Power/knowledge: select interviews and other writings- 1972/1977*. London: harvester Wheatsheaf, 1980. p. 109-133.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O ensinar e o aprender na sala de aula. *Cadernos para o professor*, Juiz de Fora, v. VI, n. 6, p. 6-13, 1998.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 21-39, jul. 2002.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões de nossa época, 35).

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIL, Márcia. *O perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – PROPED/UERJ, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: 2011 – Resumo Técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

JOBIM e SOUZA. Solange; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, SONIA; LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Escola, Tecnologias Digitais e Cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

KRAMER, Sônia. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1996, p. 13-38.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura e educação. In: PAIVA A.; EVANGELISTA, A; PAULINO, G.; VERSIANI, C. (Orgs.) *No fim do século: a diversidade- o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 9-34

\_\_\_\_\_. *Educação infantil: comemorando as lutas*. Revista de Educação CEAP - Ano 10 - nº 36 - Salvador, mar/2002. p. 115-125.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. Machado (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002a. p 117-132.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. IN: KRAMER, Sonia, BAZÍLIO, Luiz C. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA; LEITE FILHO (orgs). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n.26, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.5-9, jul./dez. 2006

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol27, n.94, p.47-69, jan/abr.2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

\_\_\_\_\_. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; 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.

MESSINA, Paulo. Momento Decisivo para Agentes Auxiliares de Creche Contratados. 2013. Disponível em: <<http://blog.messina.com.br/2013/01/25/momento-decisivo-para-agentes-auxiliares-de-creche-contratados/>>. Acesso em: 2013.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *LEV VYGOTSKY-O Cientista Revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. *Revista Nova Escola*. Agosto/2002, p.23.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia; DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OCDE. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 13 de jul de 2013

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2008.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 7-24.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PINTO, Manoel. A infância como construção social. In: PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto(Coord). *As crianças: contextos e identidades*. Coleção Infans- Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997. p. 33-73

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 20525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 17 set. 2001c.

PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil :Guia Geral.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. 51 p. (Coleção Proinfantil)

ROCHA, Fátima Verol. *Creche Odetinha: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002

\_\_\_\_\_. Programa da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE, Brasília. *Anais...* Brasília: UNESCO Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e Juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. p.49-87.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os Fazeres na Educação Infantil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. *Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. Tese (Doutorado) - UERJ, 2012.

SARAMAGO, José. *Todos os nomes*, 1997

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 26, n. 91, p. 361-378, maio/ ago, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=131791>>. Acesso em: 2013.

SOARES, Júlio, Ribeiro. Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

VASCONCELLOS, Vera. M. R. de. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul, 2001.

VASCONCELLOS, Vera. M. R. de; AQUINO, Ligia. M. M. L. L. de; DIAS, Adelaide A. (Org.). *Psicologia e Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991. v. 2.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**APÊNDICE A - Quadro dos TÍTULOS DOS PROJETOS DE ESTUDOS**

<b>Código</b>	<b>Título</b>
<b>1.B1.A</b>	Higiene e saúde: a base necessária para um desenvolvimento saudável na turma do berçário I
<b>2.M1.B</b>	Aluno cidadão: meu trabalho realizado na turma do maternal I
<b>3.B1.P</b>	O lúdico na Educação Infantil: instrumento de estímulo para gerar uma imaginação criadora no berçário I
<b>4.M2.C</b>	O papel do educador na resolução de conflitos no maternal II
<b>5.M1.D</b>	A creche discutindo educação e saúde: um diálogo permanente no maternal I
<b>6.B2.E</b>	A creche formando cidadãos: um espaço que respeita o direito da criança no berçário II
<b>7.M2.F</b>	A relação das crianças de 3 a 4 anos com o brinquedo e as brincadeiras na turma do maternal II
<b>8.B1.G</b>	O brincar e o desenvolvimento das crianças na turma de berçário I da Educação Infantil
<b>9.B2.H</b>	Uma nova sala de aula: o BII
<b>10.M1.I</b>	O desenvolvimento infantil através da ética das relações entre famílias e creche na turma de maternal I
<b>11.B2.C</b>	A inclusão interagindo no cotidiano na turma do berçário II
<b>12.B1.B</b>	A minha sala de aula de berçário I como espaço de cultura
<b>13.B1.L</b>	O ambiente familiar e suas conseqüências para o desenvolvimento das crianças na turma de berçário I
<b>14.B1.D</b>	A creche como formadora de cidadão na turma berçário I
<b>15.M1.M</b>	A importância da musicalização na turma maternal I
<b>16.M2.N</b>	Saídas, passeios e excursões: a turma do maternal II além do espaço da creche
<b>17.B1.O</b>	A turma do berçário I como espaço de cultura musical
<b>18.B2.D</b>	A importância do educar e do brincar no berçário II
<b>19.M2.P</b>	O espaço de desenvolvimento infantil formando sujeitos: novos caminhos para trabalhar a criança do maternal II
<b>20.M2.Q</b>	A importância da brincadeira no dia a dia no maternal II
<b>21.M2.I</b>	As interações entre as crianças no cotidiano da turma de maternal II
<b>22.B2.I</b>	O papel da creche na prevenção da saúde da criança no berçário II
<b>23.M2.M</b>	Brincadeiras no cotidiano da turma de maternal II
<b>24.M1.R</b>	O livro de Literatura Infantil no cotidiano da turma de maternal I
<b>25.M2.E</b>	A música no cotidiano da turma de maternal II
<b>26.M1.L</b>	Brinquedos e brincadeiras na turma de maternal I

<b>27.M2.A</b>	A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento das crianças do maternal II
<b>28.B2.L</b>	A importância da parceria creche-família no desenvolvimento das crianças do berçário II
<b>29.B1.C</b>	As brincadeiras do berçário I: tempos e espaços destinados a elas
<b>30.B2.B</b>	A rotina na turma do berçário II
<b>31.M2.J</b>	A afetividade no despertar da aprendizagem na turma do maternal II
<b>32.B1.S</b>	Os direitos da criança no berçário I
<b>33.B2.T</b>	Os direitos das crianças no berçário II
<b>34.M1.H</b>	A importância da Literatura na Educação Infantil no maternal
<b>35.B1.R</b>	A importância do trabalho pedagógico no berçário I
<b>36.M1.N</b>	O trabalho com os pequenos leitores na turma maternal I
<b>37.M2.H</b>	A importância do brincar no maternal II no cotidiano
<b>38.B1.N</b>	O trabalho com a literatura no berçário I
<b>39.M2.A</b>	As crianças do maternal II e a literatura
<b>40.B2.Q</b>	Turma berçário II e a comunidade: uma relação construída e reconstruída
<b>41.M1.J</b>	A inclusão de crianças com necessidades especiais na turma maternal I
<b>42.B2.F</b>	As diferentes linguagens na turma do berçário II
<b>43.M1.O</b>	O papel do professor no maternal I: respeito e cooperação
<b>44.B2.M</b>	Respeito à cidadania de cada criança no berçário II
<b>45.B1.C</b>	A creche formando sujeitos: um novo caminho para trabalhar com as crianças de berçário I
<b>46.M1.G</b>	A creche como espaço de cultura da turma do maternal I
<b>47.B2.P</b>	A turma do berçário II: um espaço dentro de outro espaço
<b>48.M2.O</b>	A minha sala de aula do MII como espaço de cultura: a TV
<b>49.M1.A</b>	A importância da educação e saúde no maternal I
<b>50.B2.R</b>	A formação profissional da creche para o trabalho no berçário II
<b>51.M2.T</b>	As crianças do maternal II e a literatura
<b>52.B2.J</b>	A importância do vínculo afetivo entre o profissional da creche e a criança para a estabilidade emocional de ambos no berçário II
<b>53.B1.F</b>	Como a organização espacial da turma do berçário I afeta o desenvolvimento infantil
<b>54.M1.S</b>	A importância da música no desenvolvimento infantil da turma de maternal I
<b>55.M2.G</b>	A turma do maternal II: construindo cidadãos
<b>56.B1.E</b>	A sala de aula do berçário I
<b>57.M1.Q</b>	O espaço de cultura na turma do maternal I
<b>58.B2.S</b>	A importância do afeto nas relações dentro na turma de berçárioII
<b>59.B1.T</b>	A música no berçário I

<b>60.MI.B</b>	As brincadeiras na turma de maternal I: brincar educando
----------------	--

**APÊNDICE B - QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO DOS PROJETOS DE ESTUDOS PELA CRECHE  
DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE**

<b>CRECHE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>CÓDIGO</b>
<b>A</b>	Higiene e saúde: a base necessária para um desenvolvimento saudável na turma do berçário I	<b>1.B1.A</b>
	A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento das crianças do maternal II	<b>27.M2.A</b>
	As crianças do maternal II e a literatura	<b>39.M2.A</b>
	A importância da educação e saúde no maternal I	<b>49.M1.A</b>
<b>B</b>	Aluno cidadão: meu trabalho realizado na turma do maternal I	<b>2.M1.B</b>
	A minha sala de aula de berçário I como espaço de cultura	<b>12.B1.B</b>
	A rotina na turma do berçário II	<b>30.B2.B</b>
	As brincadeiras na turma de maternal I: brincar educando	<b>60.M1.B</b>
<b>C</b>	O papel do educador na resolução de conflitos no maternal II	<b>4.M2.C</b>
	A inclusão interagindo no cotidiano na turma do berçário II	<b>11.B2.C</b>
	As brincadeiras do berçário I: tempos e espaços destinados a elas	<b>29.B1.C</b>
	A creche formando sujeitos: um novo caminho para trabalhar com as crianças de berçário I	<b>45.B1.C</b>
<b>D</b>	A creche discutindo educação e saúde: um diálogo permanente no maternal I	<b>5.M1.D</b>
	A creche como formadora de cidadão na turma berçário I	<b>14.B1.D</b>
	A importância do educar e do brincar no berçário II	<b>18.B2.D</b>
<b>E</b>	A creche formando cidadãos: um espaço que respeita o direito da criança no berçário II	<b>6.B2.E</b>
	A música no cotidiano da turma de maternal II	<b>25.M2.E</b>
	A sala de aula do berçário I	<b>56.B1.E</b>
<b>F</b>	A relação das crianças de 3 a 4 anos com o brinquedo e as brincadeiras na turma do maternal II	<b>7.M2.F</b>
	As diferentes linguagens na turma do berçário II	<b>42.B2.F</b>
<b>G</b>	O brincar e o desenvolvimento das crianças na turma de berçário I da Educação Infantil	<b>8.B1.G</b>
	A creche como espaço de cultura da turma do maternal	<b>46.M1.G</b>
	A turma do maternal II: construindo cidadãos	<b>55.M2.G</b>
<b>H</b>	Uma nova sala de aula: o BII	<b>9.B2.H</b>

	A importância da Literatura na Educação Infantil no maternal	<b>34.M1.H</b>
	A importância do brincar no maternal II no cotidiano	<b>37.M2.H</b>
<b>I</b>	O desenvolvimento infantil através da ética das relações entre famílias e creche na turma de maternal I	<b>10.M1.I</b>
	As interações entre as crianças no cotidiano da turma de maternal II	<b>21.M2.I</b>
	O papel da creche na prevenção da saúde da criança no berçário II	<b>22.B2.I</b>
<b>J</b>	A afetividade no despertar da aprendizagem na turma do maternal II	<b>31.M2.J</b>
	A inclusão de crianças com necessidades especiais na turma maternal I	<b>41.M1.J</b>
	A importância do vínculo afetivo entre o profissional e a criança para a estabilidade emocional de ambos no berçário II	<b>52.B2.J</b>
<b>L</b>	O ambiente familiar e suas conseqüências para o desenvolvimento das crianças na turma de berçário I	<b>13.B1.L</b>
	Brinquedos e brincadeiras na turma de maternal	<b>26.M1.L</b>
	A importância da parceria creche-família no desenvolvimento das crianças do berçário II	<b>28.B2.L</b>
<b>M</b>	A importância da musicalização na turma maternal I	<b>15.M1.M</b>
	Brincadeiras no cotidiano da turma de maternal	<b>23.M2.M</b>
	Respeito à cidadania de cada criança no berçário II	<b>44.B2.M</b>
<b>N</b>	Saídas, passeios e excursões: a turma do maternal II	<b>16.M2.N</b>
	O trabalho com os pequenos leitores e na turma maternal I	<b>36.M1.N</b>
	O trabalho com a literatura no berçário I	<b>38.B1.N</b>
<b>O</b>	A turma do berçário I como espaço de cultura musical	<b>17.B1.O</b>
	O papel do professor no maternal I na creche XXXXX na comunidade do Andaraí: respeito e cooperação	<b>43.M1.O</b>
	A minha sala de aula do MII como espaço de cultura: a TV	<b>48.M2.O</b>
<b>P</b>	O lúdico na Educação Infantil: instrumento de estímulo para gerar uma imaginação criadora no berçário I	<b>3.B1.P</b>
	O espaço de desenvolvimento infantil formando sujeitos: novos caminhos para trabalhar a criança do maternal II	<b>19.M2.P</b>
	A turma do berçário II: um espaço dentro de outro espaço	<b>47.B2.P</b>
<b>Q</b>	A importância da Brincadeira no dia a dia no maternal II	<b>20.M2.Q</b>
	Turma berçário II e a comunidade: uma relação construída e reconstruída	<b>40.B2.Q</b>
	O espaço de cultura na turma do maternal I	<b>57.M1.Q</b>
<b>R</b>	O livro de Literatura Infantil no cotidiano da turma de	<b>24.M1.R</b>

	maternal I	
	A importância do trabalho pedagógico no berçário	<b>35.B1.R</b>
	A formação profissional da creche para o trabalho no berçário II	<b>50.B2.R</b>
<b>S</b>	Os direitos da criança no berçário I	<b>32.B1.S</b>
	A importância da música no desenvolvimento infantil da turma de maternal I	<b>54.M1.S</b>
	A importância do afeto nas relações na turma de berçário II	<b>58.B2.S</b>
<b>T</b>	Os direitos das crianças no berçário II	<b>33.B2.T</b>
	As crianças do maternal II e a literatura	<b>51.M2.T</b>
	A música no berçário I	<b>59.B1.T</b>

**APÊNDICE C- Termo de compromisso com o município**

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO  
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl. 1 – CASS  
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110  
Telefone 2976-2296

**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBE/CED/2ªCRE

Autorizamos VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a dar continuidade à pesquisa “**O PERCURSO DE AGENTES AUXILIARES E PROFESSORES NA CRECHE: A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PARA A INFÂNCIA CARIOCA**”, de acordo com o processo n.º 07/001925/2012, nas creches Rede Municipal de Ensino, com validade para 2012 e 2013.

A pesquisa conta com o parecer da equipe responsável e o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

A presente autorização não compreende a utilização de imagem de profissionais, alunos ou outros membros da comunidade escolar.

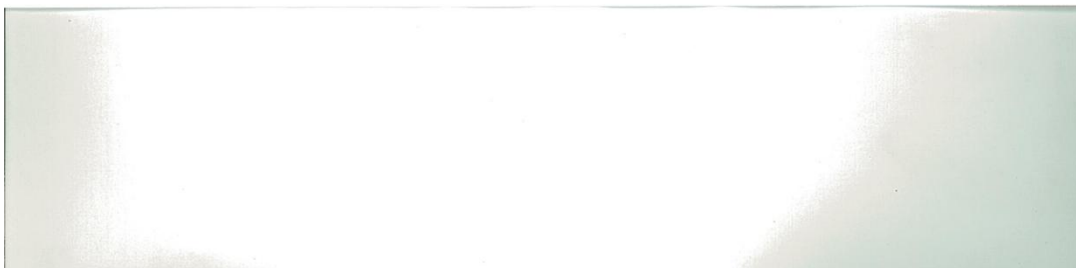
A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Esta autorização deverá ser entregue na sede da E/2ªCRE.

Rio de Janeiro, 02 de outubro de 2012

*Vania Maria de Souza*

Vania Maria de Souza  
11/052.063-5



## APÊNDICE D- Termo de compromisso com o estado




UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 Centro de Educação e Humanidades  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação


À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro / SEEDUC

O motivo da presente carta é apresentar a estudante **MARIA IGNEZ FERREIRA CAMPOS**, que se encontra cursando **Mestrado em Educação** no **Programa de Pós-graduação em Educação** da **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Seu projeto de pesquisa tem como título **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: Projetos de Estudos dos Agentes Auxiliares de Creche** e para seu desenvolvimento necessita de uma autorização para uso de dados do PROINFANTIL. Neste sentido, solicita-se que a estudante mencionada anteriormente seja credenciada como **investigador(a)** para o desenvolvimento de seu trabalho de dissertação.

Cordialmente,

Rio de Janeiro, 08 de janeiro de 2014.

De acordo  
  
 Neila Maria Cardoso  
 Assessora - DRGC/SUPPOPI/SUBGP/SEEDUC  
 Matrícula: 6108843-1

  
 Ligia Aquino  
 Vice-Coordenadora PROPED  
 Mat. 34576-8



ANEXO A - TABELA A<sup>75</sup> Média de Crianças por turma em 2010

Tabela 5: Média de crianças por turma em 2010

	Unidade Federação	Creche	Pré-escola
REGIÃO NORTE	RO	22,6	22,4
	AC	22,7	20,1
	AM	22,0	21,8
	RR	19,6	19,2
	PA	21,7	20,7
	AP	18,9	18,4
	TO	21,2	19,3
REGIÃO NORDESTE	MA	19,9	19,2
	PI	18,9	16,3
	CE	18,5	19,3
	RN	21,1	20,9
	PB	22,4	17,9
	PE	19,1	19,2
	AL	22,2	20,4
	SE	18,9	19,5
	BA	20,9	18,2
REGIÃO SUDESTE	MG	17,1	18,5
	ES	16,2	18,3
	RJ	18,6	19,9
	SP	15,6	23,4
REGIÃO SUL	PR	17,8	19,5
	SC	15,5	18,1
	RS	14,6	16,9
REGIÃO CENTRO-OESTE	MS	19,4	20,1
	MT	22,3	20,2
	GO	18,2	20,2
	DF	16,1	23,2

Fonte: Indicadores Educacionais (INEP, 2010).

<sup>75</sup> Tabela retirada do livro Educação Infantil e PNE – questões e tensões para o século XXI de Ana Lúcia Goulart de Faria e Lígia Maria Leão Aquino (Orgs), 2012, p. 20

ANEXO B - TABELA B- Matriz Curricular – Volume II- Formação Pedagógica<sup>76</sup>

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  Ciência e cultura no mundo contemporâneo  O professor: ser humano e profissional  Ética
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: <i>Linguagem e desenvolvimento humano</i>	
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	

<sup>76</sup> Guia Geral do PROINFANTIL, 2005, p. 25 .

ANEXO C - TABELA C -Matriz Curricular – Volume I- Base Nacional do Ensino Médio <sup>77</sup>

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  Integração escola-comunidade
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	

<sup>77</sup> - Guia Geral do PROINFANTIL, 2005, p. 24 .

**ANEXO D - TABELA D- Estrutura dos Módulos I e IV – Distribuição das horas semanais das atividades<sup>78</sup>**

ATIVIDADES	SEMANAS																				Total (h)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Fase Presencial	38	38																			76
Fase Presencial Intermediária									10										10		20
Livros de Estudo e Cadernos de aprendizagem			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12		192
Encontro Quinzenal				8		8		8		8		8		8		8		8			64
Prática pedagógica			20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		320
Portfólio	Planejamento diário		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		32
	Elaboração do memorial		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
	Registro de atividades		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				32
Projeto de estudo	80																				80
<b>Total por módulo</b>																				<b>848</b>	

<sup>78</sup> Quadro retirado do Guia Geral (2005, p. 43)

**ANEXO E - TABELA E- Estrutura dos Módulos II e III – Distribuição das horas semanais das atividades<sup>79</sup>**

ATIVIDADES		SEMANAS																			Total (h)		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19		20	
Fase Presencial		38	38																				76
Fase Presencial Intermediária									10											10			20
Livros de Estudo e Cadernos de aprendizagem				12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12				192
Encontro Quinzenal				8		8		8		8		8		8		8		8					64
Prática pedagógica				20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20				320
Portfólio	Planejamento diário			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				32
	Elaboração do memorial			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				32
	Registro de atividades			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						32
Projeto de estudo		48																			48		
Língua estrangeira		32																			32		
		<b>Total por módulo</b>																			<b>848</b>		

<sup>79</sup> (idem, p. 44)

**ANEXO F - TABELA F – Agências Formadoras por Regiões Administrativas no Estado do Rio de Janeiro e por Coordenadorias Regionais no Município do Rio de Janeiro.<sup>80</sup>**

<b>Agências</b>	<b>Região Administrativa no Estado do Rio de Janeiro</b>	<b>Bairro Pólo</b>	<b>Coordenadoria de Educação Município do Rio de Janeiro (CRE)</b>	<b>Bairros de abrangência das CRE</b>
<b>AGF 7 C.E. Heitor Lira</b>	Metropolitana III	Penha	4 <sup>a</sup>	Zumbi. Vila do João / Maré. C. Universitária. Praça da Bandeira. Galeão. Guarabu. Parada de Lucas. Olaria. Penha. Bonsucesso. Jardim América. Freguesia. Vila Da Penha. Tubiacanga. Ramos. Cocotá. Brás De Pina. Itacolomi. Portuguesa. Praça Do Carmo/Penha. J. Guanabara. J. Carioca. Penha Circular. Pitangueiras. Vigário Geral. Benfica. Manguinhos. Moneró. Jardim Guanabara. Brás de Pina. Bancários. Tauá. Ilha do Governador. Cordovil.
<b>AGF 8 C.E. Carmela Dutra</b>	Metropolitana III	Madureira	6 <sup>a</sup>	Parque Anchieta. Irajá. Ricardo de Albuquerque. Acari. Anchieta. Costa Barros. Deodoro. Pavuna. Coelho Neto. Barros Filho. Guadalupe.
<b>AGF 9 C.E. José Accioli</b>	Metropolitana III	Marechal Hermes	5 <sup>a</sup>	Vila Da Penha. Campinho. Madureira. Vista Alegre. Osvaldo Cruz. Turiaçu. Colégio. Vicente de Carvalho. Irajá. Vila Kosmos. Cascadura. Honório Gurgel. Marechal Hermes. Vaz Lobo. Cavalcante. Rocha Miranda. Bento Ribeiro. Quintino Bocaiúva.
<b>AGF 10 C.E. Sarah Kubitschek</b>	Metropolitana IV	Campo Grande	8 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> , 10 <sup>a</sup>	Jabour. Santíssimo. Realengo. Deodoro. Guadalupe. G. Da Silveira. Padre Miguel. Senador Camará. Magalhães Bastos. Sulacap. Vila Kennedy. Bangu. Vila Militar. Senador Vasconcelos. Santíssimo. Nova Iguaçu. Inhoaíba. Cosmos. Campo Grande. Ilha De Guaratiba. Guaratiba. Jardim dos Vieiras, Paciência. Sepetiba. Santa Cruz. S. Fernando Santa Cruz. Pedra de Guaratiba. Barra de Guaratiba. Cosmos. Paciência
<b>AGF 11</b>	Metropolitana IV	Campo	8 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> , 10 <sup>a</sup>	Jabour. Santíssimo. Realengo. Deodoro. Guadalupe. G. Da Silveira.

<sup>80</sup> Tabela retirada do Relatório do Proinfantil no Município do Rio de Janeiro- Módulo 1- elaborado pelas ATPs Andréa Favorito e Marina Castro.

<b>C.E. Sarah Kubitschek</b>		Grande		<b>Padre Miguel. Senador Camará. Magalhães Bastos. Sulacap. Vila Kennedy. Bangu. Vila Militar. Senador Vasconcelos. Santíssimo. Nova Iguaçu. Inhoaíba. Cosmos. Campo Grande. Ilha De Guaratiba. Guaratiba. Jardim dos Vieiras, Paciência. Sepetiba. Santa Cruz. S. Fernando Santa Cruz. Pedra de Guaratiba. Barra de Guaratiba. Cosmos. Paciência</b>
<b>AGF 12 C.E. Júlia Kubitschek</b>	Metropolitana X	Centro	1ª	<b>Vasco da Gama. São Cristóvão - Tuiuti. Catumbi. Mangueira. Centro. Santo Cristo. Rio Comprido - Turano. Saúde. Caju. Praça Mauá. Cidade Nova. Rio Comprido. Estácio. Praça Onze. Benfica. Santa Teresa. Gamboa. Paquetá. Bairro De Fátima. Santa Teresa - Morro dos Prazeres. Mangueira - Morro dos Telégrafos. São Cristóvão.</b>
<b>AGF 13 C.E. Ignácio Azevedo do Amaral</b>	Metropolitana X	Jardim Botânico	2ª	<b>Copacabana. Usina. Vidigal. Urca. Grajaú - Morro Nova Divinéia. Ipanema. Rocinha. Jardim Botânico. Botafogo. Gávea. Lagoa. Vila Isabel. Copacabana - Morro dos Cabritos. Flamengo. Tijuca - Andaraí. São Conrado. Alto Boa Vista. Laranjeiras. Grajaú. Leme. Praça Da Bandeira. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Catete. Humaitá. Tijuca. Glória. Cosme Velho. Praia Vermelha. Andaraí - Morro do Andaraí. Rio Comprido. Andaraí - Jamelão. Maracanã. Andaraí. Leblon.</b>

**ANEXO G - TABELA E: Endereço das Agências Formadoras** <sup>81</sup>

<b>AGF</b>	<b>Endereço</b>
<b>AGF 7</b> <b>C.E. Heitor Lira</b>	Rua Cuba, 320, Penha.
<b>AGF 8</b> <b>C.E. Carmela Dutra</b>	Avenida Edgard Romero, 491, Madureira
<b>AGF 9</b> <b>C.E. José Accioly</b>	Rua Costa Filho, 500, Marechal Hermes
<b>AGF 10</b> <b>C.E. Sarah Kubitschek</b>	Avenida Manoel Caldeira Alvarenga, 1203, Campo Grande
<b>AGF 11</b> <b>C.E. Sarah Kubitschek</b>	Avenida Manoel Caldeira Alvarenga, 1203, Campo Grande
<b>AGF 12</b> <b>C.E. Júlia Kubitschek</b>	Avenida General Caldwell, 182, Centro
<b>AGF 13</b> <b>C.E. Ignácio Azevedo do Amaral</b>	Rua Jardim Botânico, 563, Jardim Botânico

<sup>81</sup> Tabela retirada do Relatório do Proinfantil no Município do Rio de Janeiro- Módulo 1- elaborado pelas ATPs Andréa Favorito e Marina Castro.



**ANEXO H- Quadros com os critérios de Avaliação da Proposta do Projeto de Estudos , do Relatório Final e do Relatório Parcial**

a) Proposta do projeto de estudos<sup>82</sup>:

<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DO PROJETO</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
1. Identificação ( <b>modelo em anexo</b> )	0,5
<b>2. Problema</b> (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
<b>3. Justificativa</b> (O PC deve justificar por que o objeto de estudo se constitui em um problema para ele para a IEI e para a comunidade)	2,0
<b>4. Objetivos</b> (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 IEI)	2,0
<b>5. Fontes de pesquisa</b> (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
<b>6. Cronograma</b> (Os Professores Cursistas devem definir um cronograma do que pretendem desenvolver em cada etapa do trabalho. Junto com o cronograma é necessário que o PC estabeleça quais as atividades que serão realizadas em cada etapa do projeto)	1,5
<b>Total</b>	<b>10,0</b>

b) Relatório parcial do projeto de estudos<sup>83</sup>:

<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
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
<b>Total</b>	<b>10,0</b>

<sup>82</sup> (ibidem, p. 66)

<sup>83</sup> (idem, p. 67)

c) Relatório final do projeto de estudos<sup>84</sup>:

<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RELATÓRIO PARCIAL</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
1. Capa de identificação	0,5
2. Descrição e análise das atividades realizadas	3,0
3. Avanços e dificuldades no desenvolvimento 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
<b>Total</b>	<b>10,0</b>

---

<sup>84</sup> (idem, p. 67)

## ANEXO I – Estrutura dos Projetos de Estudos

A estrutura dos Projetos de Estudos:

### **1 - Capa de identificação**

### **2 – Introdução**

-contextualização da proposta (problema, justificativa e objetivos)

-breve apresentação da instituição/turma pesquisada

### **3-Descrição e análise das atividades**

-para atingir objetivos, quais atividades foram realizadas (quais/quantas observações e/ou entrevistas, como se deu o registro)

- reflexões (relação entre o campo e a teoria)

### **4- Conclusão**

- apresentar uma resposta possível, naquele momento como resultado para o problema apresentado no início do projeto.

### **5- Auto-avaliação**

- reflexão sobre as atividades realizadas, analisando seu próprio desempenho e a contribuição do seu Projeto de Estudo para o aprofundamento de seu conhecimento, bem como a contribuição do seu estudo para a IEI e/ou para a comunidade.

### **6-Referências Bibliográficas**