Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Maria Ignez Ferreira Campos

PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil

Rio de Janeiro
2020

Maria Ignez Ferreira Campos

PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2020

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

C198 Campos, Maria Ignez Ferreira.
PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil / Maria Ignez Ferreira Campos. – 2020.
222 f.

Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. PROINFANTIL – Teses. 3. Política Pública – Teses. I. Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.014(81)

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

_____ _____
Assinatura Data

Maria Ignez Ferreira Campos

PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/RJ

_____
Profª. Drª Maria Manuela Martinho Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal

_____
Prof. Dr. Jefferson Mainardes
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Paraná

_____
Profª. Drª. Zena Winona Eisenberg
Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ RJ

_____
Profª. Drª. Miriam Soares Leite
Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/RJ

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Aos amores da minha vida: Mariana, Rafaela e Augusto.

Aos amores que me deram a vida: Nauro e Ignez.

Ao amor que a vida me deu: Marcelo.

AGRADECIMENTOS

> Aprendi que se depende sempre. De tanta, muita, diferente gente.
> Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas.
> E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
> E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar.
>
> *Gonzaguinha*

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

À minha querida família, pela compreensão da importância deste trabalho e a aceitação da ausência em tantos momentos.

Aos meus irmãos, Nauro, Maria Fernanda e Gustavo, pela torcida, alegria e por serem tão especiais em minha vida.

À professora, orientadora Vera Maria Ramos de Vasconcellos, pelo olhar desafiante e ao mesmo tempo companheiro, pelos ensinamentos, pela amizade e parceria em todos os momentos do meu aprendizado;

Aos professores da banca Maria Manuela Ferreira, Jefferson Mainardes, Zena Eisenberg, Miriam Leite, Adelaide Dias e Ligia Aquino pelas leituras atentas e importantes contribuições.

Aos professores do Doutorado PROPED/UERJ, pelos ensinamentos.

À professora Maria de Lourdes Motta Braziellas, por acreditar em mim e por todo o carinho.

Ao Nei: P&E, grupo de pesquisa do qual faço parte, especialmente aos colegas Alessandra, Alexsandra, Andréa Relva, Anne Patrícia, Aretuza, Clarice, David, Joana, Leila, Luis Eduardo, Maciel, Márcia Gil, Mariana, Pablo, Ramon, Roberta e Sônia companheiras nos desafios da vida e que no trabalho diário, compartilhamos alegrias, prazeres e sonhos...

À Alessandra Savaget, Andréa Relva, Anne Patrícia, Joana, Márcia Gil, Mariana e Roberta que, de forma especial, se fizeram presentes, cada um a sua maneira, com palavras e gestos irretocáveis. Gratidão.

À Jéssica Carvalho Miranda de Azevedo que auxiliou no trabalho árduo de pesquisa com empenho, compromisso e disponibilidade.

À SME/RJ e à 2º CRE por permitirem a entrada no campo.

Às três creches envolvidas, especialmente às professoras cursistas Ana Cristina, Claudia, Cleude, Edna, Elaine, Liana, Luciana, Márcia Cristina, Márcia P, Maria de Fátima, Marilene, Marileide, Meire, Marta, Mônica, Rita, Rosângela, Roseni, Rosilane, Rosilene, Tania Cristina, Telma, Vânia, Viviane e às diretoras Telma, Priscila, Ana Lucia, Silvana, Vera e Denise, meu carinho.

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

RESUMO

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira Campos. *PROINFANTIL:* política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente tese analisa o que mudou oito anos depois da implementação do PROINFANTIL, no município do Rio de Janeiro, enquanto política pública de formação, na atuação de profissionais de Educação Infantil, através das narrativas de 24 professoras cursistas em suas unidades de trabalho. A pesquisa pretende aprofundar o campo de investigação em políticas públicas de formação em Educação Infantil, tendo como foco a tríade PROINFANTIL, Formação de Professores e Política Pública, a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos (as professoras cursistas) partícipes do processo. A pesquisa adotou o referencial teórico-analítico do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL e BOWE, 1992; BALL, 1994) e a Teoria da Atuação de Políticas (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016), em complemento às abordagens de Vygotski (1989, 1998, 1991) e Aguiar (2000, 2006, 2013) que valorizam os significados coletivos e sentidos singulares produzidos nas narrativas. A pesquisa de cunho qualitativo analisou os discursos (falados ou não) observados na prática e o trabalho realizado pelas professoras cursistas frente à política estudada e vivida. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: (i) análise documental dos textos oficiais referentes às políticas públicas de Educação Infantil, em especial, às que fazem alusão ao PROINFANTIL; (ii) revisão da produções acadêmicas sobre o tema; (iii) envio de um questionário digital e carta convite para os professores cursistas; (iv) reencontro com as respondentes e visita às unidades onde trabalhavam; (v) solicitação de autorização à Comissão Ética da SME/RJ e as diretoras das creches; (vi) entrevistas individuais com as professoras cursistas; (vii) Roda de Conversa nas unidades, com as mesmas e (viii) realização de Grupo Focal para melhor compreender suas avaliações sobre a política estudada. Como modalidades de análise das narrativas foram produzidas Nuvens de Palavras e Núcleos de Significação. Duas questões centralizaram as análises: i) O que o PROINFANTIL enquanto Política Pública modificou a sua vida profissional? e ii) O que o PROINFANTIL enquanto Política de Formação modificou a sua vida profissional? e produziram duas categorias: PROINFANTIL como Política de Formação e PROINFANTIL como Política Pública. O cruzamento dos dados de todos os instrumentos nos aponta que O PROINFANTIL como política de formação, apesar de ter sido formulada e realizada por especialistas, a estruturação hierarquizada e verticalizada, não impediu que fosse atuada de maneiras diferentes pelas professoras cursistas, em seus distintos ambientes de trabalho. Mesmo assim, a maioria não se percebe autora e reconstrutora da política, vendo-se como receptora, conformada com as propostas internas de suas creches, muitas vezes fossilizadas.

Palavras-Chave: PROINFANTIL. Política Pública. Ciclo de Política. Teoria da Atuação. Núcleos de Significação.

ABSTRACT

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira Campos. *PROINFANTIL:* Policy Enactment in narratives of Agentes de Educação Infantil. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis analyzes the changes that occurred eight years after the implementation of PROINFANTIL, in the city of Rio de Janeiro, as a training public policy, in the performance of Primary Education professionals, through the interview of twenty-four teachers in their workplace. The research aims to deepen the study of training public policies in Primary Education, focusing on the triad PROINFANTIL, Teacher Training and Public Policy, from the teacher's point of view. This paper adopts the theoretical-analytical framework of (i) the Policy Cycle Approach (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL and BOWE, 1992; BALL, 1994) and the Policy Enactment (BALL, MAGUIRE and BRAUN, 2016), and (ii) the approaches presented by Vygotski (1989, 1998, 1991) and Aguiar (2000, 2006, 2013) who attribute value to the collective and singular meanings observed during the interviews. The qualitative research analyzes the speeches (spoken or not) observed when teachers were practicing, and the work done by them bearing in mind these polices. The methodological procedures used were: (i) documentary analysis of the official texts related to public policies for Primary Education, in particular, the ones that allude to PROINFANTIL; (ii) review of academic productions on the topic; (iii) elaboration of an electronic form and an invitation letter to the teachers; (iv) meeting with the teachers who accepted the invite and visiting their workplace; (v) request for authorization from the SME/RJ Ethics Committee and the nursery school directors; (vi) individual interviews with the teachers; (vii) Conversation Circle with these teachers and (viii) promotion of a Focus Group to understand their views of the training public policy. As modalities of analysis of their speeches, word clouds and meaning frameworks were produced. Two questions centralized this investigation: i) What has PROINFANTIL as a public policy changed in your professional life? and ii) What has PROINFANTIL as a training policy changed in your professional life? and produced two categories: PROINFANTIL as a training policy and PROINFANTIL as public policy. The data crossing shows that PROINFANTIL as a training policy, despite having been formulated and carried out by specialists, the hierarchical and vertical structure did not prevent it from being acted in different ways by the teachers in their workplaces. Even so, most of the teachers do not perceive themselves as the creators and builders of the policy, and see themselves as receptors, conformed to the internal proposals of their nursery schools, often bounded.

Keywords: PROINFANTIL. Public Policy. Policy Cycle Approach. Policy Enactment. Meaning Framework.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Abrangência do PROINFANTIL 2006 - 2011 52

Quadro 1 – Dissertações e teses encontradas na BTD 83

Quadro 2 - Categorização por Eixos Temáticos em Teses e Dissertações 86

Figura 2 – Nuvem de Palavra da Creche Coragem..... 119

Figura 3 – Quantitativo de repetição de palavras para a nuvem de palavra da Creche Coragem 120

Figura 4 – Nuvem de Palavra da Creche Esperança 123

Figura 5 - Quantitativo de repetição de palavras para a nuvem de palavra da Creche Esperança 124

Figura 6 – Nuvem de Palavra da Creche Vida 127

Figura 7 – Quantitativo de repetição de palavras para a nuvem de palavra da Creche Vida 128

Figura 8– Nuvem de palavras das creches Coragem, Esperança e Vida 131

Figura 9 – Quantitativo de repetição de palavras para a nuvem de palavras das três creches Coragem, Esperança e Vida 132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de matrículas na Educação Básica segundo a rede de ensino – Brasil 2014-2018 76
Gráfico 2 - Atendimento da pré-escola por região do país (2017) 78
Gráfico 3 - Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental - Brasil - 2014 a 2018 79
Gráfico 4 – Produção de dissertação e tese por ano 85
Gráfico 5 – Produção por universidade 85
Gráfico 6- Regiões do país onde os estudos de mestrado e doutorado foram realizados 87
Gráfico 7 – Autores dos trabalhos da revisão de literatura 88
Gráfico 8 – Tempo de serviço na Educação 93
Gráfico 9 - Formação Acadêmica no Ensino Médio 94
Gráfico 10 – Formação Acadêmica Superior 94
Gráfico 11 - PROINFANTIL e a formação profissional 95
Gráfico 12 – PROINFANTIL e a política municipal 95
Gráfico 13 – Conceito de criança no PROINFANTIL 97
Gráfico 14 – Posicionamento Profissional 98
Gráfico 15- Concurso para Professor de Educação Infantil 98
Gráfico 16 – Satisfação Profissional 99
Gráfico 17 – Contribuição para melhor atuação profissional 99
Gráfico 18 – Jornada de trabalho 100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de professores cursistas inscritos, de cursistas formados, de professores formadores e de tutores do PROINFANTIL, por grupo-MEC, out./2010 53
Tabela 2 - Número de escolas, segundo etapa de ensino 2018 77
Tabela 3 - Número de matrículas de educação infantil e ensino fundamental 2018 77
Tabela 4 - Número de docentes, segundo ano, nas etapas de ensino 78
Tabela 5- Formação dos Professores da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro (2007-2014) 80
Tabela 6 – Formação dos Professores da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro da Rede Municipal (2007-2017) 81
Tabela 7- Formação dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro de Educação Infantil da etapa Creche (2007-2017) 81
Tabela 8- Formação dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro de Educação Infantil da etapa Pré-escola (2007-2017) 82
Tabela 9 – dade/Gênero 93
Tabela 10 – Quantitativo de palavras nas nuvens de palavras conjunta das creches Coragem, Esperança e Vida 133
Tabela 11 - Quantitativo de palavras nas nuvens de palavras de cada creche: Coragem, Esperança e Vida 133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Agente Auxiliar de Creche
AEI	Agente de Educação Infantil
AGF	Agência Formadora
APEI	Articulador Pedagógico da Educação Infantil
ATP	Assessor Técnico do Proinfantil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Conselho Escola Comunidade
COEDI	Coordenação da Educação Infantil
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EEG	Equipe Estadual de Gerenciamento
FIOCRUZ	Fundação Osvaldo Cruz
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEI: P&E	Núcleo de Estudos da Infância: pesquisa e extensão do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OTP	Organização Trabalho Pedagógico
PAEI	Professor Adjunto de Educação Infantil
PEE	Plano Estadual de Educação
PEF	Professor do Ensino Fundamental
PEI	Professor de Educação Infantil
PIC	Programa Infância Carioca
PF	Professor Formador
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa de Promoção das reformas Educativas na América Latina
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEEDUC/RJ	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SCIELO	The Scientific Eletronic Library Online
SMAS/RJ	Secretaria Municipal de Assistência Social do Rio de Janeiro
SMDS/RJ	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIP	Sistemas de Informação do Proinfantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UEMS	Universidade do estado do Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
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
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17
1 **PROINFANTIL: REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO** 24
1.1 **Falando de Política** 25
1.2 **O ciclo de políticas** 31
1.3 **Teoria da atuação de políticas** 36
1.4 **Textos, discurso, sentido, significado e narrativas** 39
2 **PROINFANTIL: EM DIFERENTES CONTEXTOS** 49
2.1 **PROINFANTIL no Brasil: algumas considerações** 50
2.2 **O PROINFANTIL no Estado do Rio de Janeiro** 54
2.3 **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro** 56
3 **PASSOS METODOLÓGICOS DE APROPRIAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO** 62
3.1 **A construção do objeto de pesquisa** 62
3.2 **Instrumentos de Análise** 64
3.2.1 Pesquisa Documental 64
3.2.2 Revisão Bibliográfica 65
3.2.3 Questionário Digital 65
3.2.5 Entrevistas Individuais 66
3.2.6 Roda de Conversa 66
3.2.7 Grupo Focal 67
3.2.8 Procedimentos éticos em Pesquisa 67
3.3 **O contexto da pesquisa** 68
3.3.1 Os sujeitos da pesquisa 68
3.3.2 Local 70
3.4 **Modalidades de análise: das entrevistas à construção dos Núcleos de Significação** 70
3.4.1 Nuvem de Palavras 71
3.4.2 Núcleos de Significação 72
4 **PRIMEIRAS DESCOBERTAS** 75
4.1 **Análise Documental** 75
4.2 **Análise dos estudos acadêmicos sobre o PROINFANTIL** 82
4.2.1 PROINFANTIL e a formação da identidade profissional 89

4.2.2 PROINFANTIL e as práticas pedagógicas 90
4.2.3 PROINFANTIL e a política de formação 91
4.2.4 PROINFANTIL e o currículo 92
4.3 **Análise do Questionário** 92
5 **PROINFANTIL CARIOCA: O CONTEXTO DA ATUAÇÃO** 101
5.1 **Creche Coragem** 103
5.1.1 Contextos situados da Creche Coragem 104
5.1.2 Contextos materiais da Creche Coragem 105
5.1.3 Culturas profissionais da Creche Coragem 106
5.1.4 Contextos externos da Creche Coragem 107
5.2 **Creche Esperança** 108
5.2.1 Contextos situados da Creche Esperança 109
5.2.2 Contextos materiais da Creche Esperança 110
5.2.3 Culturas profissionais da Creche Esperança 111
5.2.4 Contextos externos da Creche Esperança 112
5.3 **Creche Vida** 112
5.3.1 Contextos situados da Creche Vida 113
5.3.2 Contextos materiais da Creche Vida 113
5.3.3 Culturas profissionais da Creche Vida 115
5.3.4 Contextos externos da Creche Vida 115
6 **PROINFANTIL: O ENCONTRO COM AS NARRATIVAS** 118
6.1 **Nuvem de Palavra** 118
6.1.1 Nuvem de palavras da Creche Coragem 119
6.1.2 Nuvem de palavras da Creche Esperança 123
6.1.3 Nuvem de palavras da Creche Vida 127
6.1.4 Juntando as Nuvens de Palavras das três creches 131
7 **NARRATIVAS: DA ORGANIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO** 138
7.1 **Pré-Indicadores das categorias PROINFANTIL** 140
7.2 **Dos Pré-Indicadores aos Indicadores da categoria PROINFANTIL como Política de Formação e PROINFANTIL como Política Pública.** 142
7.3 **A constituição dos Núcleos de Significação** 147
7.3.1 PROINFANTIL como Política de Formação 151
7.3.2 PROINFANTIL como Política Pública 154

PROINFANTIL: PERCURSOS ABERTOS..... 157
REFERÊNCIAS..... 171
ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa SME/RJ 189
ANEXO B - Autorização para realização da pesquisa 2ª CRE..... 190
ANEXO C– Diploma 191
APÊNDICE A- Questionário digital 192
APÊNDICE B - Carta convite 197
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... 198
APÊNDICE D – Quadro com os objetivos das investigações de cada trabalho acadêmico sobre o PROINFANTIL 200
APÊNDICE E - Quadro com Contextos da prática investigados nos estudos de mestrado e doutorado e a função de cada autor 202
APÊNDICE F - Quadro dos Pré- Indicadores – PROINFANTIL como Política de Formação..... 203
APÊNDICE G - Quadro dos Pré-Indicadores – PROINFANTIL como Política Pública 206
APÊNDICE H- Quadro dos Pré-Indicadores para os Indicadores PROINFANTIL como Política de Formação 209
APÊNDICE I - Quadro dos Pré-Indicadores para os Indicadores PROINFANTIL como Política Pública 213
APÊNDICE J - Quadro dos Núcleos de Significação PROINFANTIL como Política de Formação 216
APÊNDICE K - Quadro dos Núcleos de Significação PROINFANTIL como Política Pública 220

INTRODUÇÃO

Inicio este estudo com a intenção de contar um pouco da minha história. Começo falando dos primórdios de minha vida profissional, pois não há como entender quem sou hoje sem conhecer os caminhos que percorri e as escolhas que fiz.

Escolhi ser professora. Meu sonho era ser professora de professores – era a frase que eu dizia. Sou professora. Constituí-me professora. Tenho orgulho de ser reconhecida como professora em todos os lugares por onde ando.

Sou professora há mais de três décadas. Logo após concluir o então Curso Normal, no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, comecei a trabalhar em uma escola da rede privada[1] que era, à época, uma referência pela utilização da Metodologia de Projetos[2], hoje bastante comum. Posso afirmar que nos dezesseis anos em que lá trabalhei (intercalados com entradas e saídas), aprendi muito e aprimorei minha formação inicial. Em 1985, fui aprovada em concurso para o magistério municipal e, a essa altura, desde 1984 já cursava a Faculdade de Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), habilitações em Magistério e Tecnologia Educacional, onde buscava os fundamentos e a orientação para meu trabalho.

Ao iniciar o magistério na rede municipal, minha primeira escola foi na comunidade da Rocinha- Escola Municipal Paula Brito. Lá trabalhei durante todos os anos da minha formação acadêmica. Tive o privilégio de compartilhar o meu saber com a prática, o mundo acadêmico com as nuances de crueldade e de pobreza, os discursos políticos educacionais com a realidade tão imêmore e tão não cidadã. Desde 2015, sou professora aposentada do município do Rio de Janeiro.

Em 1999, ingressei com muitos sonhos, por concurso, na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro - sou professora do Curso de Formação de Professores do Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral. Tarefa, ao mesmo tempo, de extrema responsabilidade e altamente prazerosa. A essas atividades, acrescento a alegria de ter um sonho realizado. No mesmo ano, pelo afinco nas minhas atividades, fui convidada pela direção da escola a integrar um novo projeto o PROINFANTIL[3] - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil.

---

1 Jardim de Infância Baby Garden – Tijuca – Rio de Janeiro.

2 Fernando Hernández é o principal autor que embasava a Metodologia de Projetos.

3 O PROINFANTIL é um Projeto do Ministério da Educação brasileiro, criado em 2004, em parceria com duas Secretarias a de Educação Básica e a Distância. Esse curso foi ministrado em todo território nacional, em parceria com os estados e municípios. Será detalhado no Capítulo III.

O trabalho no Curso de Formação de Professores gerou a oportunidade de atuar no PROINFANTIL como professora-formadora. Naquele momento, tive meu interesse voltado para a realização do projeto e sua contribuição para a melhoria da qualidade da prática de um grupo de participantes-alunos, os novos Agentes Auxiliares de Creche[4], ingressos nas creches e pré-escolas cariocas, em 2017 e que não tinham formação pedagógica. O grupo em que atuei pertencia às unidades educacionais da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE[5]), da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) da Agência Formadora (AGF 13[6]) - Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral.

Senti necessidade de maiores conhecimentos teóricos e metodológicos para que pudesse dar conta, com propriedade, das questões levantadas pelos cursistas e para compreender o próprio material do projeto. A importância de fazer um trabalho compromissado com a formação em serviço e com a formação dos meus próprios alunos de Ensino Normal me exigia cada vez mais estudos e um aprofundamento maior. Tais experiências e mudanças impulsionaram minha volta ao palco acadêmico. Busquei interlocutores, precisava registrar minha prática e reflexões, apoiada por uma pesquisa.

Naquele momento, procurei a Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ para o concurso do Mestrado. Inscrevi-me na linha de Pesquisa "Infância, Juventude e Educação", com orientação da Profª Drª Vera M. R. de Vasconcellos. Precisava de um estudo formal e sistematizado que me tivesse como participante e que me levasse ao campo da pesquisa. Submeti-me à seleção e fui aprovada, iniciando meu percurso como mestranda, em 2012, com um projeto de investigação que envolvia políticas públicas na creche e formação dos profissionais: o PROINFANTIL. O projeto focava minha prática e respondias as minhas inquietações.

Ao longo do curso e com a participação da equipe do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI: P&E/UERJ), me apropriei de novos saberes e das diferentes possibilidades de investigação. Foi importante nesse processo aprofundar meus conhecimentos em política educacional. Apoiada na proposta do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994) busquei entender o que construí na minha prática e

---

4 Agente Auxiliar de Creche (Edital SME/SMA nº 08 de 24/07/2007) passaram a denominação de Agente de Educação Infantil Lei nº 5623 de 1º de outubro de 2013.

5 CRE- Coordenadoria Regional de Educação- Órgão intermediário vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

6 AGF - Agência Formadora – núcleo de apoio pedagógico e administrativo ao PROINFANTIL, composta por uma equipe de professores formadores oriundos de distintas áreas do conhecimento, disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação; além dos professores formadores, havia um coordenador e um articulador pedagógico da educação infantil. As AGF, na cidade do Rio de Janeiro, funcionavam nas 7 Escolas Normais.

os fundamentos metodológicos da abordagem do Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella (2006,2013).

Defendi a dissertação[7] em 2014. Foi um momento de risos e lágrimas de emoção. Poderia ficar satisfeita com este desfecho, mas, muito mais que metodologias e teorias, o que a pesquisa me ensinou é que ela nunca acaba. Apenas comecei a desvelar o novelo que envolve a questão dos professores na creche, sua formação e condições de docência. De fato, minha dissertação abriu mais possibilidades de pesquisa do que resultados finais, o que me instigou a prosseguir. Há muito a ser discutido, investigado e produzido. Por isso o novo desafio: o doutorado.

A presente tese tem como tema "PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil" e como eixo de discussão a investigação da relação da formação docente dos profissionais da Educação Infantil - Agente Auxiliar de Creche – AAC do município de Rio de Janeiro, entre 2010 e 2011[8], do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL e sua reverberação nas creches cariocas.

O objetivo central da pesquisa é analisar o que mudou oito anos depois da implementação do PROINFANTIL, enquanto política pública de formação, na atuação de profissionais de Educação Infantil, através das narrativas de 24 professoras cursistas[9] em suas unidades de trabalho.

A questão se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (i) compreender o que resultou do PROINFANTIL, como política pública de formação de professores e sua proposta pedagógica, realizado com esses profissionais, através de suas narrativas e (ii) avaliar o modelo de formação inicial e as práticas vivenciadas ao longo de oito anos de atuação profissional, além de dar visibilidade aos fazeres e concepções atuais de 24 (vinte e quatro) profissionais de Educação Infantil, oriundas daquela formação.

A pesquisa pretende aprofundar o campo de investigação em políticas públicas de formação em Educação Infantil, tendo como foco a tríade PROINFANTIL, formação de professores e política pública, a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos (as professoras cursistas) partícipes do processo.

---

[7] CAMPOS, Maria Ignez F. O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos projetos de estudos, 2014 (Dissertação de Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

[8] O curso de formação PROINFANTIL, na cidade do Rio de Janeiro, terminou em 2011.

[9] Professora Cursista - profissional e estudante de curso de formação inicial e em serviço. A nomenclatura é no feminino devido ao grande número de mulheres na Educação Infantil. O masculino será usado quando referido ao contexto brasileiro.

Deste modo, visa analisar os efeitos da implementação da política de formação-PROINFANTIL. Pretende-se assim examinar como a formação permitiu (ou não) às suas participantes se tornarem profissionais protagonistas da realidade da Educação Infantil municipal, observando se suas narrativas revelam concepções trabalhadas no curso (PROINFANTIL), tanto no âmbito da formação quanto da política.

Este trabalho faz parte dos estudos de políticas educacionais sobre pesquisas de políticas e programas. Analisar uma política[10], neste caso, o PROINFANTIL, não significa somente enfocar a formulação, implementação e avaliação. Os dois primeiros tópicos já foram feitos na dissertação (CAMPOS, 2014).

Esta tese é um *follow-up* das análises realizadas na dissertação (CAMPOS, 2014). No primeiro momento o objetivo foi apresentar o programa PROINFANTIL, como uma política pública e suas contribuições para a prática das professoras cursistas. A análise privilegiou compreender os *sentidos e significados* do conceito de criança presentes no discurso das professoras cursistas de então, registradas nos Projetos de Estudos[11].

Os resultados da dissertação apontaram que o PROINFANTIL, no Rio de Janeiro, enquanto curso de formação, evidenciou que a Educação é um dos principais espaços de mediação na formação de sujeitos históricos, porém o curso não foi suficiente para a valorização dos profissionais envolvidos. Os Projetos de Estudos, produzidos a partir de orientações coletivas, demonstraram que as professoras cursistas na sua singularidade são essencialmente plurais, em suas relações com o mundo, no enfrentamento de cada desafio com respostas únicas, nem sempre de acordo com a formação proposta.

Diante dos efeitos da política trabalhados na dissertação, nesta tese, buscaremos analisar os impactos dessa política nas narrativas de 24 professoras cursistas, apoiada no *ciclo de políticas* (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL e BOWE, 1992; BALL, 1994) e *na teoria da atuação de políticas* (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

Desde a dissertação, escolhemos trabalhar com a abordagem do Ciclo de Políticas ou *policy cycle approach;* agora, ampliamos o diálogo com a teoria de atuação das políticas (*policy enactment).* Ball, Maguire & Braun (2016) discutem a complexidade que permeia as políticas educacionais, demonstrando a intersecção do micro e das macropolíticas, oferecendo ao pesquisador uma estrutura conceitual que possibilita um novo arranjo à política a ser estudada.

---

[10] Adotaremos aqui a não distinção entre políticas e programas assim como Stephen Ball o faz (Mainardes, 2018)

[11] Projeto de Estudos -Trabalho de conclusão de curso- descrição das atividades desenvolvidas pelo cursista a partir do eixo temático definido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O *Ciclo de Políticas* será complementado com a *teoria da atuação política* (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016) para interpretar o envolvimento das professoras cursistas nas práticas de políticas, investigando o quanto elas se veem como produtoras de políticas, nos oito anos consecutivos ao PROINFANTIL. Analisaremos seus discursos, suas interpretações e como reconhecem ou não a influência do PROINFANTIL em suas práticas pedagógicas.

O *ciclo de política* e a *teoria de atuação* dão ideias de circularidade: não há começo nem fim e trazem um olhar de entendimento sobre as políticas de acordo com a sua história. Os contextos do ciclo não são lineares nem hierárquicos e se (re) significam à medida que a própria política acontece. O mesmo ocorre na perspectiva sócio–histórica, a partir de Vygotski (1989), ao explicar que a construção do conhecimento se dá a partir de novas intervenções que compreende os *significados* construídos e os *sentidos* atribuídos às novas demandas estudadas. Para esse autor, todo conhecimento é mediado na 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-histórico e cultural. O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais (CAMPOS; VASCONCELLOS, 2016).

Acreditamos que toda política pública tem que ser avaliada e acompanhada não só no processo de implementação como também após a sua realização. Acrescentamos, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15) que a política "não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora." Para isso, será necessário analisar a infraestrutura, as culturas locais, os processos de interpretação e tradução das pressões externas e internas causadas pelas políticas produzidas pela Secretaria Municipal de Educação/RJ, após 2011.

A avaliação da política considerará as informações, a partir das narrativas, sobre a sua efetividade, suas potencialidades, limitações e alternativas. Inspiramo-nos em Ball e Mainardes (2011, p.12) que afirmam que "a análise das políticas, fundamentadas nessa perspectiva, resultam em um vasto conjunto de produções que interrogam, analisam e avaliam as políticas de uma perspectiva crítica". Neste sentido, assumimos como posicionamento epistemológico o crítico-analítico.

Esta pesquisa pretende dar subsídios para o entendimento dos discursos observados na prática, discursos falados e não falados, do trabalho realizado pelas professoras cursistas, das congruências e desconfortos frente à política estudada e vivida. Os embates, tensões e compromissos que isso acarretou suas práticas e em sua formação profissional serão arenas a serem discutidas.

A presente tese foi estruturada em oito capítulos.

No Capítulo I - PROINFANTIL: REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO apresentamos a abordagem teórica e analítica central desta pesquisa. Como referencial teórico estão as principais contribuições do *ciclo de políticas* Ball, Gold e Bown (1992), Ball e Bowe (1992) e Ball (1994) e da *teoria da atuação política* de Ball, Maguire e Braun (2016). Em complemento às abordagens do c*iclo de políticas e da teoria da atuação das políticas*, optamos por referenciais teóricos que valorizassem os significados coletivos e sentidos singulares produzidos nas narrativas Vygotski (1989, 1998, 1991). Para tal, nos apoiaremos na proposição do Núcleo de Significação elaborado por Aguiar (2000, 2006, 2013).

O Capítulo II - PROINFANTIL: em diferentes contextos - contextualiza o objeto da pesquisa. Apresenta o PROINFANTIL, seus princípios fundamentais de organização, descrevendo como ele foi desenvolvido, no estado do Rio de Janeiro e, em especial, no município do Rio de Janeiro.

O Capítulo III- PASSOS METODOLÓGICOS DE APROPRIAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO descreve o percurso metodológico adotado e as questões de pesquisa que possibilitaram os vários olhares e suas múltiplas possibilidades de interpretação. A abordagem qualitativa surge como uma possibilidade de produção de conhecimento científico, por levar em conta a realidade vivenciada, mediante contexto histórico e social. Apresentamos a construção do objeto de pesquisa, os percursos metodológicos e os instrumentos de análise, caracterizando os cenários estudados (as creches) e seus sujeitos. Temos por princípio que fazer pesquisa implica escolhas, passa por desvios, mudanças de trajeto e olhar, sempre em diálogo com a teoria.

Os capítulos IV, V , VI e VII apresentam os resultados da pesquisa:

No Capítulo IV -PROINFANTIL: PRIMEIRAS DESCOBERTAS- iniciamos a análise do Contexto dos Textos Políticos a partir da análise documental, dos estudos acadêmicos referentes ao PROINFANTIL e no diálogo direto com os profissionais que fizeram parte do programa. Com isso, buscamos identificar o lugar dessa política no Contexto da Prática, ou seja, na formação e nas práticas do dia-a-dia, ao longo dos oito anos pós-curso.

No Capítulo V - PROINFANTIL CARIOCA: O CONTEXTO DA ATUAÇÃO apresentamos a Teoria da Atuação da Política na análise das creches cujas professoras cursistas fizeram parte do PROINFANTIL. Os resultados e efeitos destas ações foram analisados a partir da categorização das dimensões contextuais da atuação da política.

No Capítulo VI - PROINFANTIL: O ENCONTRO COM AS NARRATIVAS, através das narrativas das professoras cursistas, analisamos como a política de formação em questão

foi trabalhada, vivenciada e organizada nas instituições estudadas. Observamos como a política foi interpretada e materializada no Contexto da Prática e como esse contexto tem influenciado a política pedagógica das unidades. Acreditamos que as professoras cursistas colocaram em ação a política em suas interpretações, traduções e contextos vivenciados. Utilizamos as Nuvens de Palavras para analisar as impressões de cada unidade de forma conjunta.

No Capítulo VII- NARRATIVAS: DA ORGANIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO, aprofundamos a análise das narrativas, visando apreender os *sentidos e significados* que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos à luz dos Núcleos de Significação. A análise se dará a partir de duas perguntas que serviram de ponto de partida: i) O que o PROINFANTIL enquanto Política Pública modificou a sua vida profissional? e ii) O que o PROINFANTIL enquanto Política de Formação modificou a sua vida profissional? e a partir da construção das categorias de análise: PROINFANTIL como Política de Formação e PROINFANTIL como Política Pública.

No último Capítulo – PROINFANTIL: PERCURSOS ABERTOS – buscaremos sintetizar os achados da pesquisa, pontuando questões que aqui não puderam ser tratadas e que deixam brechas para estudos futuros. A partir de uma visão prospectiva, encerramos a tese apresentando os avanços conquistados e os equívocos cometidos no entendimento do PROINFANTIL, política de formação, para a melhoria da qualidade dos profissionais da Educação Infantil.

1 PROINFANTIL: REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO

> 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 e Mainardes , 2011, p. 93*

Este capítulo apresenta o referencial teórico-analítico que fundamenta a pesquisa e a análise de dados. Toda teoria retrata limitações pelas posições que assume e pelos conceitos que elabora e opera. Assim, traremos aqui os conceitos centrais que sustentarão e darão argumentos às nossas questões de investigação.

Esta pesquisa caracteriza-se por adotar uma perspectiva epistemológica pluralista - emprega uma variedade de esquemas analíticos para compreender, interpretar e explicar o objeto de estudo, utilizando a teorização combinada que acaba por ser uma maneira de reafirmar o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes abordagens que, quando articuladas, permitem aprofundamento crítico das escolhas feitas.

De acordo com Coutinho (1991, p. 14), o pluralismo é: "sinônimo de abertura para o diferente, de respeito à posição alheia, considerando que essa posição, ao nos advertir para os nossos erros e limites e ao fornecer sugestões, é necessária ao próprio desenvolvimento da nossa posição". Igualmente, nossa intenção é contribuir, por meio desta seção, para uma argumentação que possa esclarecer nossos posicionamentos. Buscaremos interseções, dicotomias e composição necessária para o entendimento das fundamentações teóricas e para a análise e desenvolvimento de conclusões.

O capítulo divide-se em quatro seções. Na primeira, teremos a conceituação de política, política educacional e política pública; na segunda, serão apresentadas as principais contribuições do *Ciclo de Políticas* de Ball, Gold e Bowe (1992), Ball (1994), Ball e Bowe (1992). Dar-se-á destaque a alguns conceitos principais e como a teoria contribuiu para a análise de questões ligadas à produção de políticas educacionais; na terceira, apresentaremos

as dimensões contextuais da política em ação (*policy enactment*), formuladas por Ball, Maguire e Braun (2016, p.36) que ajudem a entender como as políticas são interpretadas e materializadas de variadas formas no contexto da prática, além de destacar como esse contexto influencia a política, visto que, na perspectiva dos autores, "a política cria contexto, mas o contexto também precede a política". Por último discutiremos os termos: texto, discurso, sentido, significados e narrativas e a relevância destes conceitos para esta pesquisa.

1.1 **Falando de Política**

A avaliação de políticas e programas na área educacional surge numa conjuntura de transformações da sociedade contemporânea, marcada pela reestruturação produtiva do capitalismo e a concomitante reforma do Estado. Por esta razão, alguns autores (Frey, 2000; Hölfling, 2001; Muller e Surel, 2002; Souza, 2003, 2006; Secchi, 2010; Macêdo, 2011; Souza, 2016), ao longo dos últimos anos, têm registrado que discutir política, política pública, política educacional segue sendo necessário.

Alguns deles esclarecem que a expressão *política pública* (*public policy*) está vinculada ao termo inglês *policy*; referindo-se ao conjunto de ações políticas, à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos. *Policy* significa a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a partir do processo da política. Em português o termo política assume duas conotações principais que, para a língua inglesa estão vinculadas a dois conceitos: *politics* e *policy*. O termo política no sentido de *politics* segundo Secchi (2010, p.1) é a "atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem". Nesta pesquisa, o termo política será utilizado no sentido de *policy*, que, segundo o autor (2010), tem um sentido mais concreto, mais relacionado à decisão e ação.

A Ciência Política tem empregado o termo inglês *polity* para denominar as instituições políticas relativas à esfera política, *politics* para os processos políticos compreendendo a atividade política e, por fim, *policy* para os conteúdos da política, isto é, concernente à ação pública. De acordo com Frey (2000, p. 216): "a dimensão material policy refere-se aos conteúdos concretos; isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas". Na definição de Muller e Surel (2002) *polity* diferencia o mundo da política e da sociedade; *politics* representa a atividade política em geral (a disputa por cargos políticos, as discussões partidárias e as

diversas formas de mobilização); *policies* diz respeito à forma pela qual se constituem e são implementados os programas de ação pública.

Nesta pesquisa, as políticas de governo são vistas como não neutras, mas produto de um processo político, produzido por uma sociedade multifacetada. Seguimos Ball (1998, p.124) quando afirma que política é "um sistema de valores e de valores simbólicos; modos de representar, justificar e legitimar decisões políticas. Políticas são articuladas para atingir efeitos materiais e para obter apoio para estes efeitos". De acordo com Macêdo (2011, p.89) "a política *(policy*) é resultado do entrelaçamento do político (*politics*) com as instituições políticas (*polity*)". Para Souza (2006, p. 25), as políticas públicas são um campo da Ciência Política e têm por foco de estudo a ação dos governos, buscando entender como e por que os governos adotam determinadas ações "(...) as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações do Estado, política, economia e sociedade". Tanto o Estado como a sociedade civil exercem poderes distintos que são traduzidos nos meandros da "*policy"* "estabelecendo-se uma correlação de forças, na qual o cidadão luta por seus direitos e o Estado procurará cumprir com o seu dever" (*idem*, p.84).

As políticas públicas são um dos principais instrumentos de integração do Estado com governos e sociedade; por isso, torna-se importante entender os fatores históricos, políticos, culturais, ideológicos e os movimentos sociais que as desencadeiam. Para Hölfling (2001, p.31) elas são entendidas como "o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade." Isso significa que a implementação e manutenção, a partir de decisões tomadas pelos órgãos públicos, pelos agentes da sociedade civil, são de responsabilidade do Estado, portanto, não podem ser compreendidas, apenas, como políticas de governo.

As políticas públicas como um importante elemento de ação do Estado refletem "os conflitos de interesses, as tensões, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo" (*idem*, p. 38). Daí, poderíamos inferir que as políticas sociais são um conjunto de medidas e programas destinadas ao bem-estar geral da população que devem priorizar o atendimento às populações pobres, visando a diminuição das desigualdades sociais e econômicas, a eliminação da pobreza e a redistribuição de riqueza e renda provocadas pelo desenvolvimento econômico.

Para Souza (2006, p.25) "a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos." As políticas públicas são construídas com efetiva participação de

amplos setores da sociedade e resultam do confronto, da interação e do consenso relativo, disputado no espaço político do Estado. Desse modo, a política educacional, enquanto vertente da política social, é um direito básico e vital de qualquer pessoa.

Para Ball e Mainardes (2011, p. 161), política pública "é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local." Educação e políticas educacionais são marcadas por processos e dinâmicas complexas, que traduzem a historicidade das relações mais amplas, suas prioridades e formações ideológicas. Isso significa dizer que educar é um ato político que expressa diferentes concepções e, não por acaso, as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade à medida que expressam a multiplicidade e a diversidade de políticas, presentes em um dado momento histórico. Para Souza (2016, p.76) a política educacional "contribui para o conhecimento mais aprofundado sobre as disputas do e no Estado, sobre o direito à educação e sobre os conflitos sociais". O mesmo autor (2016) afirma, ainda, que a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato faz, envolvendo vários atores e níveis de decisão, além de ser abrangente em suas ações intencionais.

A partir destes autores, acreditamos que a pesquisa em política educacional reflete a estreita relação entre demanda social por Educação e a tomada de ação (ou não) do Estado. De acordo com Ball (2018, p.1) "cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo feita de novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos dessa palavra".

Para Silva e Silva (2001, p.37), a política educacional faz parte das políticas públicas a partir da concepção de que "toda política pública é uma forma de regulação e intervenção na sociedade." Entendemos que as políticas públicas não estão em um vazio temporal nem histórico, mas estão relacionadas com a interseção do Estado e da sociedade civil, isto é, "é política de intervenção formatada na arena social, em que divergem interesses e racionalidades" (DIÓGENES, 2014, p.349).

Moreira (2016, p.102) afirma que "a pesquisa em política educacional pode ser pensada como um subcampo dos estudos educacionais e, como tal, acompanha as suas fragilidades." Voltamos à Souza (2016, p.80) que nos brinda:

> No campo da pesquisa em política educacional, tal complexidade se revela na necessidade de compreendermos melhor o que e como se constitui a agenda política (a pressão social, do capital, das organizações internacionais, das disputas internas de governo, etc.); o que e como se institui a política propriamente dita (as decisões

> governamentais, as relações do executivo com o legislativo, a recente judicialização da educação, etc.)

No cenário das políticas educacionais, a ênfase do Estado, sob a globalização não pode ficar restrita aos limites do Estado-nação. A política educacional é elaborada em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizadores. Moreira (2016, p.98) relata que o movimento das políticas faz com que o Estado "deve ser explicado (*explanandum*), não representando mais o fator-chave para o entendimento das políticas educacionais (*explanans*)".

Analisar uma política pública requer considerar os diversos níveis em que são tomadas decisões, pois eles assumem configurações e significados diversos. Os significados construídos sobre o conceito de política interferem na forma de pesquisá-la e na interpretação dos dados encontrados no percurso.

Uma preocupação relevante nos estudos sobre análises de política educacional é vê-la "presa a uma nação-estado, a um paradigma política-como-governo" (BALL, 2014, p.11[12]). Há um equívoco de que a política se constitui única e, exclusivamente, como iniciativa advinda do aparelho estatal. O Estado, sem perder sua importância na indução das propostas, deixa de ser visto como único e absoluto precursor das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

A política não pode ser pensada somente nesse limite; ela flui/circula, enquanto processo social, construído historicamente e configura-se como um complexo contraditório de condições históricas, que implicam em movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa (CURY, 2001).

Assim, reconhecemos que a política acontece nas lutas de/pelo poder. Conquistá-la, mantê-la e ampliá-la são elementos que centralizam o Estado como espaço ou ente investigado, sem perder de vista as lacunas deixadas por ele. Para Ball e Mainardes (2011, p.14):

> 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.

Defendemos que quanto mais conhecemos às políticas melhor é o entendimento do que é o Estado, sua operacionalização, suas disputas internas e externas; ou seja, percebemos "o Estado como sujeito e, ao mesmo tempo, como arena de disputa da política" (SOUZA,

---

[12] A referência encontra-se na primeira página do Prefácio do livro.

2016, p.86). Assim, a relação entre a concepção de Estado e política nos remete a inúmeros fatores para a aferição de seu sucesso ou fracasso o que exige grande esforço de análise. Por isso, pontuamos que a política educacional é consequência do viés que se dá às políticas públicas. Pela ação do Estado, pode-se identificar o grau de importância das diversas áreas e setores. Assim, a política surge por uma questão que se torna socialmente problematizada e os grupos sociais lutam para que suas demandas sejam atendidas pelos governos. Essa abordagem nos ajuda a compreender o que diz Macêdo (2011, p.85):

> [...]o Estado não é mais a expressão da classe dominante, nem o único detentor da ideologia. Sendo assim, ele perde o status de todo e passa ao status de parte de um todo, ou seja, parte do sistema político, junto com a sociedade civil, que também exerce uma função política podendo se tornar hegemônica ou não.

Para Ball (1994) o significado que o pesquisador atribui à política influencia a forma como ele interpreta e pesquisa as políticas educacionais. É importante analisar a relação de política e de política educacional com a concepção de Estado. Assim, entendemos que os enfoques acima descritos apontam um panorama de conceitos em política, porém, há necessidade de trabalhar melhor a própria "*policy*".

Ozga (2000, p.19) contribui com esta discussão dizendo que política "é algo sobre o qual se discute, que não se oferece, em lápides de pedra, a populações que se mostram receptivas e gratas por isso." A autora complementa, descrevendo política como "um processo mais que um produto, que envolve negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação" (*idem*, p. 20). Para Lopes (2016, p.6): "as políticas não têm origem e são sempre versões sedimentadas de interpretações das interpretações".

A política, na perspectiva de Ball (2001, p. 102), é considerada "produto de um nexo de influências e interdependências que resultou numa interconexão, multiplicidade e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais". É justamente para compreender essas múltiplas dinâmicas, capazes de entender que a construção de uma política requer uma série de elementos que provocam um remanejamento de estrutura e distribuição das relações de poder, que Ball (2001) ressalta a complexidade entre as intenções da política, expressa nos textos e nas interpretações e reações que suscita. Ball (1994, p. 15) refere-se a essa questão dizendo

> O significado da política se dá por certo teórica e epistemologicamente integrando-se nas estruturas analíticas que eles constroem. Não é difícil ver que o termo política é utilizado para descrever muitas diferentes 'coisas' em diferentes pontos no mesmo estudo. Para mim, muito se apoia no significado ou possíveis significados que

> damos à política; isto afeta 'como' pesquisamos e como interpretamos o que encontramos.

Para o autor (2015, p. 166) políticas são "agenciamentos de valores instáveis, autoridade, significados e práticas, os quais reúnem vários estados de coisas e organismos, bem como declarações, modos de expressão, e regimes inteiros de sinais – tanto materiais quanto imateriais". Nesse sentido, as políticas são elaboradas e contextualizadas em variadas arenas, em todos os níveis e por todos os tipos de pessoas, porque os sujeitos produzem políticas e essas não acontecem em um só lugar. Os sujeitos da política estabelecem relações, produzem *sentidos* e se modificam através deles, formando as diferentes redes[13] que atuam em diversas articulações.

Ball e Mainardes (2011) afirmam que a política é algo que é elaborado por e para pessoas e são produzidas em todos os níveis. As disputas, embates e negociações ocorrem em variadas arenas "em forma de tensões e contradições ou disputas discursivas" (BALL e MAINARDES, 2011, p. 159). O segundo autor (2015, p, 167), na entrevista com o primeiro, afirma que a política "é construída na linguagem, por meio de práticas e relações sociais específicas – relações de poder – e formas e estruturas de organização específicas." Ball (1998, p.124) sugere que, "as políticas são um sistema de valores simbólicos; modos de representar, justificar e legitimar decisões políticas. Políticas são articuladas para atingir efeitos materiais e para obter apoio para estes efeitos".

As políticas são instrumentos de poder, representações simbólicas dos interesses do Estado. São instrumentos poderosos de retórica, pois envolvem negociações, crenças e valores. Elas têm efeitos e não apenas resultados. Por ser um processo social, relacional, temporal, discursivo, torna-se um processo político revestido de relações de poder. A noção de política com a qual trabalhamos nesta tese caminha sob esta perspectiva. Assim, seguimos Ball, Maguire e Braun (2016, p.37) que afirmam

> As políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação à determinados "problemas". As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. (...) um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas.

Cunha e Souza (2014, p. 509) defendem que a análise de políticas, numa visão pós-estruturalista de Ball, deve considerar "a atuação dos sujeitos e as relações de poder entre eles,

---

[13] Para Ball (2016, p. 29) redes "são um tipo de " social " novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos", isto é, a mobilização das políticas pelas redes de relações sociais incorporando novas vozes ao discurso e trazendo concepções, soluções colaborativas e novos arranjos para a política.

independentemente do contexto/campo em que atuam; isto é, analisar a ação dos sujeitos observando os diferentes discursos e os deslocamentos dos mesmos." É a partir da trajetória da política, do olhar de dentro para fora, da contextualização, da recontextualização e reinterpretação dos discursos/textos das políticas que se iniciam as análises, pois a política não acontece em só um espaço. Ela permeia todos os espaços, contextualizando-os.

1.2 **O ciclo de políticas**

O *Ciclo de Políticas* foi formulado por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994; BALL e BOWE, 1992; BALL, BOWE e GOLD,1992). Esta abordagem constitui-se num referencial teórico-analítico, adotado por nosso grupo de pesquisa e por mim desde a dissertação e envolve várias dimensões: as estratégias utilizadas no processo, o envolvimento das pessoas na elaboração, desenvolvimento e tensões, compromissos, embates que a política produz durante a sua execução. De acordo com Ball (1994, p. 26) o ciclo de políticas é uma "estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas." Como o próprio Ball (2006, p. 7) afirma o ciclo de políticas é "um dispositivo heurístico para analisar políticas". Trabalhar com o *ciclo de políticas* impõe uma visão cíclica e uma articulação entre macro e micropolíticas e um avanço em relação às abordagens estadocêntricas.

No Brasil, autores como Lopes (2004, 2004a, 2006); Lopes e Macêdo (2006, 2006 a, 2011) e Mainardes (2006, 2007, 2009, 2011, 2015, 2018), Mainardes e Stremel (2017), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Mainardes e Marcondes (2009) Mainardes e Gandin (2013), Fullgraf (2007) e Amaral (2010) ajudam a ampliar o espectro de análise das políticas educacionais. Em diálogo com estes autores entendemos que *ciclo de políticas* é um referencial teórico-metodológico para pesquisar as políticas públicas e saber como elas são elaboradas e (re)significadas no contexto da prática. Ball (1994) propõe uma análise de política, representativa do *ciclo político* de forma a vê-lo como um processo histórico, dialógico e plural.

Ao analisar a política pública pelo viés desta abordagem, consideramos os contextos de produção de uma política educacional, que permitem compreender a eficiência e a negociação de *sentidos e significados* que compõem os diferentes contextos, uma vez que, "como produtos situados em um contexto, as políticas articulam significados e recursos materiais em um determinado ponto no espaço e no tempo." (BALL, 2013, p.27)

A partir do referencial teórico anunciado (BALL, GOLD e BOWE 1992; BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016), analisamos o PROINFANTIL como um programa que

contempla "o espaço escolar e o social como espaços de produção de sentidos sobre as políticas, de criação e recriação das políticas oficiais" (MAINARDES; GANDIN, 2013 p. 150). Com esta perspectiva, seguimos compreendendo que as políticas não são apenas elaboradas por um grupo, pois elas são, além de criadas/elaboradas, interpretadas e (re)significadas pelos grupos que delas se apropriem em cenários próprios. Deste modo, as professoras cursistas são autoras, tanto quanto os idealizadores do programa (PROINFANTIL) e assim acabam por interferir no rumo, na configuração das políticas e vice-versa, constituindo-as uma via de mão dupla.

Lopes (2016, p. 3) enfatiza que: "o ciclo de políticas se mostrou um modelo heurístico potente, não apenas para questionar a centralidade do Estado na política (...), como para questionar uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade". Por isso, entendemos que o *Ciclo de Políticas* é um referencial inovador por envolver a articulação do macro, meso[14] e microcontextos na análise das políticas, uma vez que o procedimento mais comum nas pesquisas em políticas educacionais é a adoção isolada de um desses enfoques. Nele, os processos micropolíticos ganham destaque na inter-relação com o meso e o macro. Enfatiza-se o potencial de reinterpretação, enfrentamento e recriação das políticas pelos sujeitos que a vivenciam nos espaços formais de Educação, em suas vinculações com as questões que atravessam o campo da Educação no âmbito local, nacional e internacional.

Em 1992, Ball e Bowe apresentaram pela primeira vez a noção de processo político como um ciclo, demarcando seu caráter de continuidade e de interação das facetas que o compõem. Naquela versão, o ciclo seria formado por três facetas ou arenas: (i) a "política proposta" *(intended policy*) que corresponde à política oficial e abarca as intenções não somente do governo e todo seu aparato burocrático, tradicionalmente visto como implementadores de políticas, mas que contempla também as intenções das instituições educacionais e demais arenas onde surgem as políticas; (ii) a "política de fato" (*actual policy*) composta pelos textos das políticas e legislações, documentos que delineiam a política e servem de referência inicial para colocá-la em prática; (iii) a "política em uso" (*policy in-use*) que engloba os discursos e práticas institucionais gerados no interior da política implementada pelos profissionais da prática (MAINARDES, 2007).

Originalmente, Ball e colaboradores (1992; 1994) definiram o ciclo de políticas a partir de três contextos básicos: (i) o contexto de influência, (ii) o contexto da produção do

---

[14] Incluímos este nível (meso) por entendermos que a estrutura educacional e políticas brasileiras é mais complexa, e possa por outros níveis (por ex: os estados, além da União e dos municípios), não presente na política inglesa.

texto da política e (iii) o contexto da prática. Em seguida, Ball (1994) expandiu essa definição apresentando mais dois contextos: (iv) dos efeitos/resultados da política e (v) da estratégia política.

Entendemos contexto não só como um termo da própria análise de política, mas como um campo de força com o qual as pessoas têm que operar, "os contextos iniciam e ativam processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas" (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 42).

Apesar de não haver hierarquização entre eles, em alguns textos, Ball (1992) apresenta o contexto de influência como sendo o primeiro. Neste trabalho, como na dissertação, a circularidade e a não linearidade dos contextos apresentados como eixos de entendimento, será o princípio adotado (CAMPOS, 2014). No contexto de influência, o poder está emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando partir de um lugar fora daqueles reconhecidos como de poder. Esse discurso repercute nas esferas nacionais e locais, mas atua em diversos âmbitos mais amplos, podendo envolver organismos internacionais que operam, ora como consultores, ora como financiadores das reformas educativas.

Ball (1992) definia o contexto de produção de texto 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.

O contexto da prática é considerado como um microssistema político. É neste contexto que há a representação da política, pois o sujeito produz sentidos originários da representação da influência. Este contexto contém todos os discursos que circulam em outros contextos.

Entendemos que o contexto da prática merece especial atenção, pois é para ele que as políticas são endereçadas, sendo aí reinterpretadas e recriadas. 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), acreditamos que "as políticas são sempre um processo de vir- a- ser". 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 na política original.

O contexto da estratégia política ou da ação política (BALL, 1994) é entendido como contido no contexto de influência porque "é parte do ciclo do processo através do qual as

políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado." (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 306). Os autores (op.cit., p.306) acrescentam ainda "(...) o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política." Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência.

O contexto dos resultados/efeitos pode ser interpretado como a extensão do contexto da prática. Há, de acordo com Ball (1994), uma distinção de primeira e segunda ordem. Mainardes e Gandin (2013, p.155) explicam esta diferença

> Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. Dessa forma, os pesquisadores que utilizam o ciclo de políticas são desafiados e explorar os resultados das políticas e as consequências das políticas para diferentes classes sociais.

O contexto da prática, na dissertação (CAMPOS, 2014), destacou o curso de formação (PRONFANTIL) e mereceu especial atenção. Nele foram analisadas as ressignificações das concepções dos documentos oficiais e os efeitos positivos e negativos das políticas, no fazer cotidiano descrito pelas 44 cursistas, em seus Projetos de Estudo - tarefa de conclusão do curso - tomados como objeto de análise.

Os resultados apontaram que os sentidos atribuídos aos textos políticos tiveram consequências reais, pois ajudaram as participantes a rever suas concepções e a pensar sobre elas, levando-as a interpretá-las e recriá-las em suas próprias ações pedagógicas, introduzindo mudanças e transformações relevantes, nos seus fazeres cotidianos.

Na dissertação, a análise dos Projetos de Estudos permitiu perceber a relação estabelecida entre a formação das então AAC[15] no PROINFANTIL e suas visões de criança. Essa relação possivelmente indicou as concepções de criança que estavam subjacentes ao fazer pedagógico, na educação infantil, dessas profissionais.

> Ao analisar a concepção de criança nos Projetos de Estudos ficou evidente que o sentido empregado pelas AAC às concepções foi um processo de construção interna e que os significados compartilhados no curso apareceram como resultado das vivências ocorridas na formação, associado ao repertório profissional, singular e cotidiano de cada cursista (CAMPOS, 2014, p.80).

[15] Agentes Auxiliares de Creche – AAC.

Os trabalhos permitiram uma análise mais minuciosa do contexto da prática, pois é para ele que o PROINFANTIL foi endereçado. De acordo com Campos e Vasconcellos (2016a, p.5)

> Ao buscar compreender a *concepção de criança* nos Projetos de Estudos não se pode perder de vista que o *sentido* empregado pelas AAC às concepções é resultado de um processo de construção individual e que os significados compartilhados no curso aparecem como efeitos das vivências ocorridas na formação do programa, junto ao repertório profissional já vivido e singular de cada sujeito.

Na análise final, foi possível entender como mudaram as concepções de criança tão relevantes para a atuação profissional, após a participação no curso de formação. Foram agrupadas 6 (seis) concepções: a) *A criança formatada*; b) *A criança em desenvolvimento*; c) *A criança que brinca*; d) *A criança cidadã de direito*; e) *A criança singular* e, f) *A criança social e histórica.*

Ball (1992) definia o contexto de produção de texto como um campo da elaboração de ideias, textos, documentos e propostas oficiais, enquanto representações codificadas e decodificadas sujeitas a influências legítimas ou mais menos legítimas.Para analisar melhor o contexto da produção de texto, Ball e Bowe (1992) com base nos trabalhos de Roland Barthes (1992), distinguiram dois tipos de textos: *writerly (escrevível)*[16] e *readerly (prescritivo).*

O que parece ter diferenciado os estilos de textos foi, no contexto da prática, "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 na qual estavam inseridos" (*idem*, p. 135). O programa de formação (PROINFANTIL) foi analisado na dissertação (CAMPOS, 2014) a partir dos elementos do contexto da produção do texto, da proposta do curso em questão, da sua incorporação e intervenções textuais, além das limitações materiais e possibilidades vivenciadas no contexto da prática.

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. Os textos disponibilizados pelo PROINFANTIL como material didático-pedagógico para as AAC podem ser compreendidos, segundo os dizeres de Ball (1992), ao mesmo tempo, *readerly e writerly*.

---

[16] 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.

> Foram textos readerly porque algumas vezes encontraram leitores acríticos que o interpretaram ao pé da letra, sem levar em consideração o contexto em que eles próprios os elaboravam. Por outro lado, foram textos writerly à medida que foram produzidos a partir da história de docência e das conquistas de cada um dos Agentes Auxiliares de Creche, que participou da formação e produziu significados diferenciados em suas práticas (CAMPOS, 2014, p 135)

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 e estão em contínua relação com uma variedade de contextos. É importante salientar que esses textos não são produtos prontos, pois são interpretados pelas histórias de cada leitor e de suas criações e (re)criações.

Nesta pesquisa, a política (PROINFANTIL) será analisada, porém não teremos como registrar seus resultados em diferentes classes sociais, pois esses dados (classe social) não aparecem como elemento que diferenciem as participantes. Por sua vez, o contexto de estratégia política refere-se às engrenagens criadas para suprir as desigualdades e/ou injustiças elaboradas pela política, ou seja, têm ligação com os propósitos sociais da política oriundos do contexto de influência que reverberam nos contextos de produção de textos e o da prática.

Para Ball, os efeitos não são únicos, eles se dividem em gerais e específicos. Os gerais são mudanças e impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização e os específicos representam as interfaces de uma política com as outras.

1.3 **Teoria da atuação de políticas**[17]

O contexto da prática é onde a política é interpretada, reinterpretada, modificada, transformada ou não, dependendo do processo de criação. Para esta tese, esse contexto é demasiado importante porque produzirá os efeitos positivos ou negativos para a atuação das políticas. Ball, Maguire e Braun (2012) apresentaram *a theory of policy enactment* no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (Routledge, 2012). Trata-se de uma ampliação já anunciada na abordagem do ciclo de políticas, especialmente ao caracterizar o contexto da prática. Portanto, o contexto da prática constitui-se no foco principal da análise de políticas. É no contexto da prática que as políticas ganham sentido, em que elas são "mediadas, disputadas e, às vezes, ignoradas" (Ball, Maguire e Braun, 2016, p.3).

Para os autores (2016, p.21), o uso do conceito de *atuação* baseia-se na premissa de que "colocar a política em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo", pois todos os envolvidos desempenham algum papel na interpretação e na atuação da política nas

[17] Ou Theory of Policy Enactment.

instituições onde trabalham. O caminho percorrido pela política formulada, até que seja efetivada no contexto da prática, é permeado pelas ações dos sujeitos que as interpretam e criam os meios e as condições de efetivá-las.

Ball, Maguire e Braun (2016, p.29-30) relatam que "(...) nós não vimos a atuação como um momento, mas sim como parte de um processo de interpretação que se enquadraria por fatores institucionais que envolvem uma gama de atores". Sendo assim, há três momentos constitutivos do trabalho com a atuação das políticas: o material (aspectos físicos da escola, contextuais), o interpretativo (o problema da significação) e o discursivo. Todos têm uma interdependência no sentido de nenhum é capaz "isoladamente de capturar, entender e representar a atuação" (*idem*, p.30), ou seja, todas "podem fornecer um relato de como a política e a prática são feitas na escola" (*idem*, p.67).

Na atuação, os atores da política se utilizam de diferentes recursos para fazer "leituras" e interpretações a partir de suas vivências, porque as políticas são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência.

Em relação ao material dos textos de políticas, buscaremos compreender as formas pelas quais as políticas educacionais municipais são colocadas em ação, no nível institucional. De acordo com os mesmos autores (2016) na *teoria de atuação de políticas* há que se levar em consideração diferentes dimensões contextuais, pois são mediadores da promulgação das políticas nas instituições (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016) sempre específicos, dinâmicos e flexíveis.

Os autores (*op. cit.)* apresentam para análise: a) contextos situados (ex. cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos); b) culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola); c) contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura) e d) contextos externos (nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação, pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas, rankings, exigências e responsabilidades legais). Nesta pesquisa, os contextos da atuação serão exemplificados de acordo com as especificidades de cada unidade escolar e de seus atores.

Para as análises, trabalharemos com os conceitos de *interpretação* e de *tradução*. Ball, Maguire e Braun (2016) referem-se à *interpretação* como o processo de leitura inicial, que objetiva construir uma aproximação do sentido da política. Para os autores (2016) é uma "decodificação" que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva. É um processo político institucional, uma estratégia. Define a posição da escola em relação à política; isto é, é um compromisso, uma vinculação com as variadas linguagens da política. Ela pode ser "vendida"

para os variados atores de diversos modos e de acordo com a realidade e com o comprometimento deles com a Educação.

Já a *tradução* é uma construção dinâmica, interativa, inventiva, reinterpretada, contextualizada, capaz de apreender a fluidez dos processos políticos, pois enfatiza sempre a elaboração de problemas, de discursos e exige uma rede de atores atuantes na reconstrução dos sentidos da política. Para melhor entendimento, utilizaremos o conceito de *rede* de TEDESCO (1998, p.117) que afirma ser "uma nova forma de institucionalização de determinadas práticas, na qual a ação principal é colocada nas mãos dos usuários."

A *tradução* seria um terceiro elemento, um tipo de espaço entre política e prática. O *processo de tradução* acontece por meio de estratégias de divulgação em conversas, reuniões, planos, eventos, consulta a *websites*, produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas (MAINARDES, 2006). Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.70) as traduções "dão valor simbólico à política" à medida que elas incidem sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política com a prática. A tradução está mais relacionada à forma prática que as políticas assumem, isto é, como as políticas redefinem as práticas e como as práticas redefinem as políticas. Assim, a interpretação assemelha-se com o compromisso com as linguagens da política e a tradução com as linguagens da prática. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016)

Nesta perspectiva de análise, o papel das professoras cursistas é reforçado, pois os autores entendem que os sujeitos desempenham diferentes ações, mais ou menos proeminentes, nos processos de interpretação e tradução da política.

Desse modo, podemos encontrar oito tipos de atores de políticas ou posições de políticas realizadas na interpretação e tradução das mesmas. Eles advertem que esses papéis não são fixos, podendo o sujeito se mover e/ou exercer mais de um papel. Também esclarecem que alguns papéis podem ser mais visíveis em algumas unidades educacionais e que outros tipos de sujeitos podem existir.

Os papéis[18] descritos são: i) narradores: realizam as interpretações da política, "explicando-a" e tentando convencer os demais sobre seus benefícios; ii) empreendedores profissionais que realizam a defesa de determinada política,pessoas carismáticas, com poder de persuasão e fortes agentes de mudança, são exemplos de atuação, por traduzir e produzir

[18] Os papéis mencionados pelos autores são oriundos da teoria da atuação cuja análise é inglesa e por esta razão, nesta pesquisa, acreditamos que alguns deles não serão encontrados, por serem nossas unidades públicas e brasileiras.

algo original; iii) pessoas externas: exercem papel de apoio no trabalho de interpretação e tradução das políticas; iv) negociadores: dão apoio e facilitam a interpretação das políticas; são facilitadores, dão suporte, estabelecem limites e possibilidades de tradução a partir das reais possibilidades materiais, humanas e financeiras institucionais; v) entusiastas da política: modelos a serem seguidos; vi) tradutores, assim como os entusiastas, animam e sugerem ações criativas: podem auxiliar na modificação da prática, cooperando e colaborando, sugerindo ações baseadas em situações reais (re-aplicáveis); vii) críticos: realizam o contradiscurso e aparecem quando as traduções políticas ameaçam algum dos seus interesses ou os interesses do grupo sobre sua influência; contribuem na interpretação monitorando as traduções, a qualidade do serviço e bem-estar dos professores e viii) receptores: demonstram dependência, necessitando sempre de uma orientação e direção, dependendo das "interpretações de interpretações", acatando o trabalho de tradução realizado por outros.

Ao nos aproximarmos da *teoria da atuação política* (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016) compreendemos não só o envolvimento das professoras cursistas nas práticas de políticas, com seus discursos, suas interpretações, suas atuações e suas pedagogias mas, também, como elas percebem o processo político de formação (PROINFANTIL), no intuito de avaliar o curso de formação e a trajetória que as professoras cursistas viveram, além de analisar se elas se reconhecem como produtoras de políticas.

1.4 **Textos, discurso, sentido, significado e narrativas**

Ao trabalharmos com os textos de políticas, identificamos representações que podem ser apresentadas de várias formas: materiais impressos, comentários, textos oficiais, vídeos, folhetos e discursos. Antes de analisá-las, buscaremos alguns estudiosos que as discutem.

Dentre os estudiosos do discurso da política, Foucault (1986, p.135) compreende que "é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva." Para ele (*idem*, p. 49) formações discursivas são "práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais elas falam;" acrescenta que as formações discursivas são caracterizadas por "lacunas e limitações" (*idem*, p.119). Segundo Fischer (2001, p.210), Foucault defende que o discurso está imerso em relações de poder, numa trama que ultrapassa o apenas dito e vai para o não dito, o não falado, o falante e o falado. O discurso torna-se histórico implicando na impossibilidade dos enunciados, entendidos aqui como "a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta dos diferentes campos de poder-saber".

Foucault (1986, 2009) é autor importante em algumas vertentes do Ciclo de Políticas. Mainardes (2007) afirma que em relação à política como discurso, Ball (1992) adota o conceito de discurso de Foucault. 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.

Nesta pesquisa, assumimos que as políticas podem ser consideradas representações tanto de conhecimento quanto de poder, pois as políticas são formações discursivas que falam com processos sociais mais amplos. Assim, "a leitura da política é realizada com a finalidade de se atribuir um sentido para aquele contexto local e para as histórias dos sujeitos envolvidos" (MARCONDES, FREUND, LEITE, 2017, p. 1030). Para tal, os discursos devem ser entendidos como produtores de sujeitos advindos, muitas vezes, de discursos anteriores. Ball e Mainardes (2011, p.13) reafirmam que:

> Os fluxos de política são também fluxos do discurso – metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas. Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política.

Na concepção de Ball, Maguire e Braun (2012) as políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos. Segundo Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), sempre atuamos inseridos em discursos. Em conformidade com o pensamento dos autores citados, o termo discurso, na tese, será adotado na perspectiva da historicidade e de poder reafirmando com esse posicionamento. Os discursos são, assim, um espaço de produção de verdades e de conhecimentos, 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 (BALL; BOWE; GOLD, 1992). As políticas não se limitam a uma representação estática, pois envolvem poder, interesses e história diversas. 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.*[19]

[19] 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.

Assim, de acordo com Ball (2013, p.25) as "políticas não podem ser entendidas somente como textos, para se compreender como elas constituem as subjetividades docentes, precisam ser entendidas como discursos".

Os textos do PROINFANTIL foram e são suscetíveis a leituras, variando em função da história, compromissos, recursos e contexto de seus leitores. Nesta perspectiva, as políticas, tanto como texto quanto como discurso, não se constroem fora do contexto, dos sujeitos envolvidos e das relações de poder aí presentes. Em complemento Lopes (2016, p.8) nos brinda

> O poder dos discursos da política na colonização dos contextos das práticas só é exercido por meio da negociação de sentidos desses mesmos discursos nas práticas. E nessa negociação, tais discursos também são capturados pelas práticas. Um discurso só exerce seu poder colocando este mesmo poder em questão, submetendo-se à tradução.

Deste modo, enfatizamos a importância de se considerar a variedade de interpretações, uma vez que as transformações dos discursos da política possibilitam novos enfoques e ideologias a serem adotadas no controle, ou seja, o que se decodifica/traduz do texto está sujeito aos leitores. A impossibilidade de controle dos sentidos reside nas próprias características do texto, cuja função de controle é dependente de uma interação do leitor com o texto e só pode ser impetrado em prejuízo do próprio controle. Lopes (*idem*, p.9)

> Se entendermos que todo discurso é uma mediação de significados, não há como existir práticas não-discursivas porque não haverá nada fora do discurso nem textos nem falas, nem práticas. (...). Discurso passa a ser o fechamento provisório da significação, a produção de um centro que estabiliza o livre fluxo das diferenças para que seja possível a produção do significado. Nem positivo nem negativo em si, o discurso significa o mundo, nos significa, produz sentidos.

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"*[20]. A partir de Foucault, Mainardes (2007) explica que o poder dos discursos que podem vir a ser "regimes de verdade", uma vez que eles não aparecem independentemente de uma história, de outro poder e de vários interesses. Foucault afirma que o poder não é unitário e global, mas se constitui de formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. A própria verdade, conforme afirma Foucault, é uma construção histórica. Trata-se de entender essas "vontades de verdade" produzidas em certo contexto histórico, sob a ação e a determinação da História. Mainardes (2006, p.54) enfatiza:

[20] "Discursos são relacionados ao que pode ser dito e pensado, mas também são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade"

> Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores.

Para Ball (2006, p. 44), os discursos políticos "(...) produzem quadros de sentido e obviedade com os quais a política é pensada, falada e escrita. Textos políticos são definidos no interior desse quadro que constrange, mas nunca determina todas as possibilidades de ação". Se considerarmos políticas como discursos, então temos que olhar para elas não somente como "(...) pré-eminentemente, declarações sobre a prática – o modo como as coisas poderiam ou deveriam ser – donde se baseiam, derivam, declarações sobre o mundo – sobre o modo como as coisas são" (BALL, 2006, p. 26), mas também como práticas em si mesmas.

Bem próxima é a perspectiva histórico-cultural, representada por Vygotski (1989, 1998, 1991), outro interlocutor privilegiado neste trabalho. Para ele a linguagem - entendida como discurso - é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito e atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural. Assim, a linguagem é quem permite a comunicação entre os indivíduos e a compreensão e a apropriação da cultura. Ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria da cultura, ele a (re)constrói. A linguagem é o instrumento básico da consciência, o meio pelo qual se materializa o pensar e a atividade concreta dos homens.

Vygotski (2001) afirma que o cultural e o histórico estão interligados, pois os instrumentos de compreensão e inserção no mundo são, na verdade, produções de seu grupo social, pois "a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano" (VYGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 26).

A linguagem assume protagonismo na perspectiva vygotskiana, essa passa a ser um construtor ativo de significados nas interações que se estabeleceu com o meio. Desse modo, a realidade só fará sentido depois de ser (re)significada pelo próprio sujeito, garantindo a possibilidade de múltiplas construções da mesma realidade.

No epílogo das Obras Escolhidas de Vygotski (1987, p. 646)[21] lê-se

> *Todo esto le conduce Vygotski a la última tesis del trabajo que analizamos. Tras la palabra no solo se halla el pensamiento; el pensamiento no es la última instancia de todo este proceso: trás la palabra está el objetivo y el motivo de la expresión., el afecto, la emoción, y sin investigar la actitude de la palabra hacia el motivo, la emoción y la personalidad, el estudio del problema del pensamiento y el lenguaje queda incompleto.*

---

[21] Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, a emoção e a personalidade, a análise do problema de "Pensamento e Linguagem" fica incompleto. (p.646) *tradução nossa.*

Segundo Vygotski (2001, p.289), a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado: “isso significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual”. Para o autor (1989, p.131), a unidade de análise da linguagem é a palavra

> A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.

Para o autor, os discursos atuam na construção da consciência das pessoas, a partir da relação entre pensamento e linguagem, do acesso às palavras, enquanto unidade na construção de sentidos e significados, o que dá a forma cultural de representação da realidade.

Vygotski (2001) entende consciência como mecanismo de interpretação do mundo, tornando possíveis as escolhas e atuações do sujeito. Essa interpretação não é algo puramente interno, mas envolve também um processo de reelaboração e de transformação da própria realidade. O sujeito estabelece relações intersubjetivas, com o outro e através da experiência do outro. Para o autor, o meio é revestido de significados culturais, apreendidos com a participação de mediadores (VYGOTSKI, 1989, 1998, 2001), dentre eles, a linguagem ocupa um lugar central nas proposições vygotskianas.

Discurso e narrativa são ferramentas que propiciam um melhor entendimento, quando articuladas, nas arenas políticas que participam dos processos decisórios e, como tal, carregam subjetividades e propiciam uma compreensão da tessitura do social/político.

Ao se falar de linguagem em uma perspectiva vygotskiana, é preciso ressaltar a complementariedade entre *significado* e *sentido*. O autor argumenta que, com a palavra, surgem diversos significados que estão presentes na coletividade. Esses significados ganham novas formas e são convertidos em sentidos pessoais, de acordo com as necessidades, as emoções e as subjetividades do sujeito que as usa. Dessa forma, as palavras quando usadas vão constituindo os discursos e produzindo sentidos na consciência.

Conceituar e distinguir *significado* e *sentido*, à luz do legado de Vygotski (1989), exige entender que seres humanos tecem relações com o mundo, constroem-se e reconstroem a própria realidade nele e assim, “constroem *significados* sociais e *sentidos* subjetivos a partir da interação simbólica e afetiva com os seus pares.” (SANTOS; VASCONCELLOS, 2014, p. 183).

Aguiar (2006, p.60) e colaboradores entendem que a narrativa estrutura os significados da vida numa estreita relação com os significados sociais e culturais.

> Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e dos sujeitos, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente.

Os *significados* "embora sejam estáveis, também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, consequentemente, a relação que mantêm com o pensamento" (*idem*, p. 13). Para a autora (2012, p.64) "os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades." A mesma autora (1992, p.64) afirma que "atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão esta somente para fins didáticos) operam com os significados".

Dessa forma, o *significado* deve ser entendido como um ato do homem mediado socialmente. A palavra é uma unidade construída sócio-historicamente pois, permite a comunicação e a socialização de sujeitos de uma cultura. O significado de uma palavra desenvolve-se e modifica-se nos variados contextos onde é produzido. O *significado* de uma palavra é a unidade de análise mais reduzida e, portanto, partilhável do pensamento verbal.

Para Vygotski (1934/2001, p. 481) a palavra por si só nada acrescenta

> 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 emiti-lo.

Não é por acaso que, Vygotski (1989, p. 190) finaliza "Pensamento e Linguagem" com a seguinte frase: "uma palavra é um microcosmo da consciência humana". A partir daí ele amplia a ideia de apreensão dos *sentidos* e *significados* da própria palavra.

Para Vygotski (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.

Os *significados* são *sentidos* que se ampliam em acordo com as interações sociais, pois são acontecimentos que se alteram, alterando também os próprios significados. A narrativa estrutura os significados da nossa vida numa estreita ligação com os significados sociais e culturais.

No processo de constituição do sujeito, é necessário considerar a singularidade de cada um que se revela na palavra com significado e, ao fazê-lo, temos a possibilidade, pela análise

e interpretação, de aproximar-nos das zonas de sentido (AGUIAR, 2006, 2013). Na mesma direção Vasconcellos (2011, p.34) afirma

> A compreensão dos significados das coisas no mundo, das pessoas com quem nos relacionamos e de nós mesmos, constrói-se a partir de situações partilhadas e vivenciadas com outros sujeitos, na construção de afetos e conhecimentos, no confronto de pontos de vista e na descoberta e criação de novos sentidos.

Já os *sentidos*, são *significados* personalizados, pois são parte da subjetividade de cada pessoa. A categoria "sentido" destaca a singularidade historicamente construída, pois não é uma resposta única, mas formas diferenciadas de percepção das histórias vividas pelo sujeito.

Os *sentidos* são construídos através das relações sociais nas 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).

O *sentido* tem caráter simbólico, é elemento mediador da relação homem/mundo. Permite a relação com o social. O sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social.

Para Aguiar (2006, p. 17):

> 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.

Os *sentidos* designam algo completamente diferente de pessoa para pessoa e em circunstâncias diversas para a mesma pessoa. Junto com o significado, cada palavra, em uma perspectiva vygoskiana, tem um sentido que condiz com o contexto e as vivências afetivas do sujeito. O *sentido* é o elemento fundamental da utilização viva da palavra, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito.

Não é à toa que os textos políticos são elaborados tendo por objetivo sempre algo que mobiliza, que interfere na emoção, numa relação intensa entre o sujeito e as palavras proferidas (MAINARDES, 2015). Assim, o sujeito vai constituindo-se discursivamente, internalizando as relações sociais, num movimento que sempre começa externamente, na relação com o outro. Vale reafirmar: em quaisquer eventos, os *significados* têm *sentidos* que se ampliam em acordo com esses eventos. Por essa razão, esta construção de consciência nunca é acabada, pois as interações sociais estão sempre acontecendo e se alterando, alterando também os processos de formação de consciência.

A narrativa surge como uma representação de uma realidade, na experiência do indivíduo, isto é, ela estrutura os *significados* da vida numa estreita ligação com os significados sociais e culturais.

Voltamos assim a Ball, Maguire e Braun (2016, p. 78) para quem as narrativas são "retrospectivas e prospectivas e trabalham para "unir coisas" e "avançar as coisas" e construir continuidades históricas ou rupturas dramáticas com o passado". A narrativa organiza os acontecimentos da nossa experiência. A narrativa desempenha papel fundamental na construção de significados e surge como mediação entre significado e existência humana. Gonçalves (1998, p. 23) afirma que

> as narrativas só têm existência num processo interpessoal de construção discursiva e como tal são inseparáveis do contexto cultural onde ocorrem, acrescentando, ainda, que a narrativa não é um acto mental individual, mas uma produção discursiva de natureza interpessoal e culturalmente contextualizada.

Nesta tese os discursos serão analisados a partir das narrativas de nossas interlocutoras (professoras cursistas). Ainda, numa perspectiva vygotskiana, as narrativas são construções fundamentais na elaboração dos significados humanos, mas elas não recriam as experiências, as histórias narradas são construídas para dar significado às nossas experiências.

Buscar entender o pensamento das participantes da pesquisa a partir de suas narrativas não é um processo simples. Outra questão referente às narrativas sob a égide do *sentido* e *significado* diz respeito ao lugar do intérprete, do pesquisador que já atribui ao material a ser interpretado a potencialidade de conter significados. Trabalhar com narrativas é não perder de vista que o *sentido* revelado pelos sujeitos às categorias/conceitos/concepções é resultado do processo de construção interna e que os *significados* compartilhados aparecem como efeitos das vivências ocorridas na produção dos dados junto ao repertório pessoal, singular, de cada participante.

Nesta pesquisa, as narrativas são compreendidas como produto cujo propósito é fazer as vozes das pessoas, neste caso, as professoras cursistas, tornarem-se visíveis para elas mesmas, pressupondo um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência da pesquisadora estará interligada com as de suas interlocutoras. Para tal, serão impregnadas de discurso e do olhar da pesquisadora, não só por que as professoras cursistas dialogam diretamente com ela, mas por que a forma de analisar acontecerá imersa no universo de busca da compreensão das palavras dos sujeitos à medida que os *sentidos* construídos *e os significados* revelados não estejam descontextualizados.

Nesta tese, as narrativas das professoras cursistas serão compreendidas como discursos de uma política. Esta ideia está fundamentada em Maguire e Ball (2007, p.98)

> Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas. Palavras são ordenadas e combinadas em formas particulares e outras combinações são deslocadas ou excluídas.

Neste trabalho com narrativas, nos dispomos a reconstruir histórias, mas sabemos que há sempre a interferência de quem ouve, especialmente na reinterpretação de significados, o que demonstra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como de para quem ela se destina.

Desta forma, em nossa investigação a pesquisadora assume a função que Newman e Holzman (2002) entendem ser a proposta de Vygotski: ferramenteira. É ela a responsável pela composição e decomposição das análises, dos entraves, das lutas, das conquistas de toda a produção da pesquisa. Ainda em acordo com os 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). (*idem*, p 62).

O pesquisador é o facilitador da dinâmica que favorece o diálogo no processo de investigação e descoberta dos fatos de maior ou menor relevância aplicado ao estudo desenvolvido, sendo suas decisões de grande responsabilidade para o sucesso do trabalho. Tal responsabilidade está ligada ao conhecimento produzido, uma vez que é autor e sujeito da produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005).

Nossa escolha pela abordagem dos discursos cruzando a perspectiva vygoskiana com à de Ball et al. (1992,1994, 2012, 2016) implica em dar aos sujeitos a possibilidade de, a partir dos enunciados da política em questão, revelar discursos com seus posicionamentos, operando, assim a partir de multiplicidade de vozes. Compreender, discursivamente, os enunciados proferidos significa conceber analogicamente o próprio discurso pois, a partir das narrativas buscaremos elementos que, aparentemente sem relevância num determinado momento, na rede socialmente e historicamente construída, se apresentam permitindo que o próprio discurso seja (re)significado. (ANDRADE, 2015)

Finalizamos este capítulo, reiterando o que consideramos o conceito de política neste trabalho com as palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p.13)

> política será tomado como textos e coisas (legislação e estratégias, nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados.

Entendemos o texto político como um discurso, um texto argumentativo, regulador e fortemente persuasivo e o mesmo é concretizado em diversos meios, como em manuais, orientações e cursos de formação para professores. (MARCONDES, FREUND, LEITE, 2017).

No capítulo seguinte apresentaremos o objeto da pesquisa - o programa PROINFANTIL nos diferentes contextos (nacional, estadual e municipal) através da descrição do mesmo, seus princípios fundamentais de organização.

2 PROINFANTIL: EM DIFERENTES CONTEXTOS

> Não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é persistentemente mais complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento.
>
> *Avelar, 2016, p.4*

As políticas educacionais perpassam o campo das políticas públicas, à medida que são determinantes da condição dada à Educação em cada momento histórico. Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.161) corroboram com a afirmação "uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local". Nesta linha de raciocínio, pode-se considerar que as influências dos variados grupos que atuam nos setores educacionais acabam por conferir a essa política – neste estudo o PROINFANTIL, tem um *status* de produção-reprodução material e simbólica do campo educacional, a partir da presença ou mesmo da ausência do Estado, da sociedade civil e de organizações internacionais.

Esta pesquisa tem a proposta de realizar um estudo em *follow-up*, que dará continuidade à realizada na dissertação de mestrado (CAMPOS, 2014) buscando compreender o envolvimento dos atores das políticas – aqui, as professoras cursistas do PROINFANTIL - e perceber se elas se reconhecem como protagonistas dessa política, identificando nos discursos e nas práticas por elas produzidas, as possíveis interpretações da política.

Desde 2006, viemos, em nosso grupo de pesquisa[22], acompanhando as mudanças das Políticas Públicas de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, analisando os dispositivos legais; com especial atenção para as principais políticas públicas implementadas pela prefeitura, dentre elas: a criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche – (Edital nº1 de 04/08/2007) de Professor de Educação Infantil (PEI) - (Edital nº 91, de 25/10/2010), a adoção

[22] Núcleo de Estudos: Pesquisa e Extensão – NEI:P&E, da linha Infância, Juventude e Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- ProPEd/ UERJ.

de projetos próprios como o PIC (Programa Infância Completa)[23], além da implementação de programas nacionais como o PROINFANTIL e o Proinfância (no Rio de Janeiro, uma modalidade de construção diferenciada- os Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDI[24])

O exercício de investigação das políticas de Educação Infantil é constante, uma vez que os cenários políticos se transformam em decorrência das diversas influências, sejam elas locais, nacionais e/ou internacionais. O trabalho de pesquisa com políticas públicas de formação de profissionais da Educação Infantil torna-se mais exigente já que são, para esses profissionais deste nível, que as políticas são destinadas. Salienta Kramer (2002, p. 57):

> [...] questões de natureza política precisam ser levadas em conta: pesquisadores e profissionais não são neutros ou ingênuos; os papéis que desempenham, as posições que ocupam, as ideias que defendem influenciam essas relações. Muitos são os impasses e continua difícil a interação da pesquisa e das políticas públicas.

De acordo com Nunes et al. (2011, p. 67) para atingir uma das metas estabelecidas, no PNE/01[25], " 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 que suprissem esta demanda. No âmbito federal, criou-se o PROINFANTIL para a formação de professores de Educação Infantil; o Proformação[26], para os atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Prolicenciatura[27], para os professores em licenciatura dos anos finais do Ensino Fundamental.

2.1 **PROINFANTIL no Brasil: algumas considerações**

O PROINFANTIL foi um programa do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância, destinado aos profissionais que atuavam na Educação Infantil sem a formação específica de magistério

---

[23] ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. A relação família- creche no programa Primeira Infância Completa. 2014 (Dissertação de Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

[24] EDI- Espaço de Desenvolvimento Infantil. - Na época da criação dos EDI (no período da gestão de 2008 a 2011) foi elaborado um documento– "Modelo Conceitual e Estrutura dos Espaços de Desenvolvimento Infantil". O texto, publicado e distribuído em fevereiro de 2010, não se encontra mais à disposição dos professores e pesquisadores

[25] Plano Nacional da Educação - 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.

[26] Proformação - Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído a partir de 1999 com o objetivo de acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica)

[27] Prolicenciatura - O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino

(BRASIL, 2005): profissionais de creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas ou confessionais conveniadas ou não). O objetivo era agilizar o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96, artigo 62)[28] que, embora priorizasse a formação em nível superior para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, admitiu a formação em nível médio, modalidade Normal. No âmbito nacional, o programa teve início em 2005 e terminou em 2011.

Foi organizado como curso semipresencial, de formação de Ensino Médio na modalidade Normal e considerado pelo Ministério da Educação - MEC- como um curso emergencial. 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. Ainda de acordo com o Guia Geral (BRASIL, 2005a) podiam participar do PROINFANTIL todos os professores que não possuíssem habilitação legal para o exercício do magistério, trabalhassem em instituições de Educação Infantil, por um período mínimo de seis meses. A idade mínima exigida era de 18 anos completos[29].

O PROINFANTIL visou à formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade da prática nas salas de atividades, indagando as ações pedagógicas realizadas e buscando (re)significar as concepções de criança, infância e Educação Infantil. O programa teve como ponto de partida a formação em serviço, o que vale dizer que se tornava, assim, possível a reflexão teórica sobre a prática concomitantemente. Propunha um questionamento sobre a prática social, tentando dar-lhe um caráter histórico e cultural, para possibilitar aos professores cursistas a produção, a teorização e a construção de suas práticas, abrangendo os diferentes contextos: a prática pedagógica, a comunidade e a sociedade. De acordo com Ball e Mainardes (2011, p.14)

> 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.

Segundo dados do Sistema de Informação do PROINFANTIL – SIP (BRASIL, s/d), o programa teve grande abrangência, contribuindo para a formação de aproximadamente 16.300

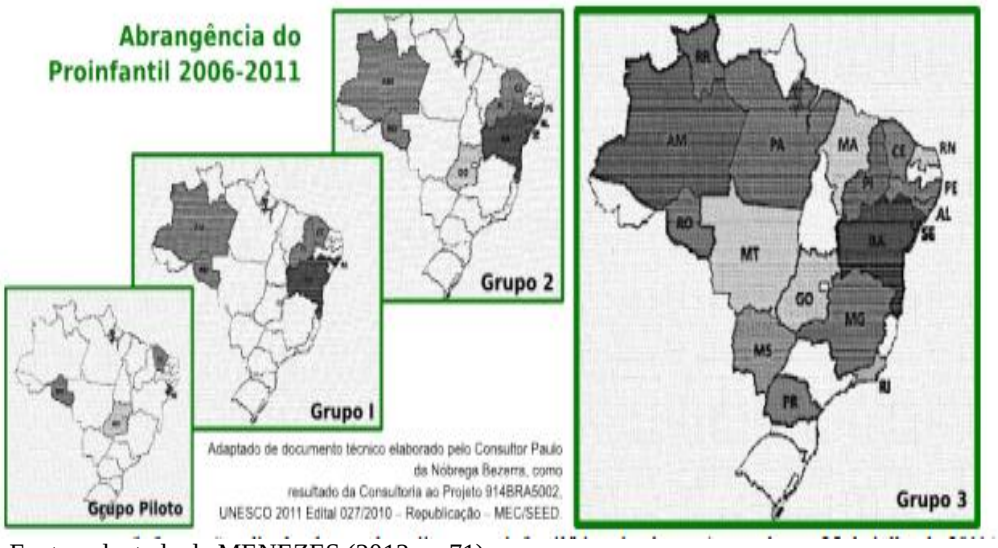
---

[28] LDBEN/96 - BRASIL, 2006, v 2., il - "no mínimo diploma de nível médio modalidade Normal e, preferencialmente, de nível superior (pedagogia)" .

[29] Esta idade deveria ser completada até o final do Módulo I do curso.

professores em nível nacional, em seus quatro grupos, realizados no decorrer dos anos 2006 a 2011, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Abrangência do PROINFANTIL 2006 - 2011



Fonte: adaptada de MENEZES (2012, p. 71)

Em junho de 2005, o PROINFANTIL (BRASIL, 2005b) começou com um Grupo Piloto envolvendo os estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe, sob a gerência da Coordenação da Educação Infantil- COEDI- (SEB/MEC)[30]. Após a realização de uma reunião executiva com as equipes de Gerenciamento Estadual do programa (EEG)[31] ficou definida a implementação do PROINFANTIL em outros estados. A partir dos critérios estabelecidos pela COEDI – junto à supervisão da Professora Sônia Kramer (PUC/RJ), iniciaram-se os processos de seleção dos Articuladores Pedagógicos da Educação Infantil (APEI)[32] e dos Professores Formadores (PF) nos estados, bem como dos tutores nos municípios que faziam parte do programa. A expansão, segundo o Secretário de Educação a distância do Ministério da Educação[33] à época, foi prova da eficiência e do amadurecimento do programa. "É um curso produzido não apenas para oferecer conteúdos, mas melhorar o processo de ensino", afirma. O Secretário salientou que a ampliação ocorreu tanto do ponto de vista operacional quanto pedagógico. "É o resultado da integração do MEC com estados, municípios e as universidades federais". (CAMPOS, 2017, p. 14)

---

30 SEB-Secretaria de Educação Básica – Secretaria do Ministério da Educação responsável, juntamente com a SEED, pela implementação e elaboração da proposta técnica, pedagógica e financeira do PROINFANTIL.

31 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.

32 APEI- - Articulador Pedagógico da Educação Infantil – professor, com experiência em formação de professores e conhecimentos na educação de 0 a 6 anos.

33 O Secretário de Educação a distância do Ministério da Educação à época era o Sr. Carlos Bielschowsky.

Tabela 1 - Número de professores cursistas inscritos, de cursistas formados, de professores formadores e de tutores do PROINFANTIL, por grupo- MEC, out./2010[34]

GRUPO	DATAS INÍCIO E FIM	Nº DE CURSISTAS INSCRITOS	Nº DE CURSISTAS FORMADOS	Nº DE PROFESSORES FORMADORES	Nº DE TUTORES
GRUPO PILOTO[35]	2005/2007	1.408	782	259	217
GRUPO I[36]	2006/2007	2.443	1.448	328	317
GRUPOII[37]	2008/2010	3.566	1.643	491	525
GRUPO III[38]	2009/2011	8.971	8.805	763	1.122
TOTAL GERAL		16.388	12.678	1.841	2.181

Fonte: MEC-SEED- Coordenação Nacional do Proinfantil, out/2010

De acordo com a tabela, incluindo o Grupo 3 - grupo do qual fazia parte o município/campus desta pesquisa – Rio de Janeiro, finalizado em 2011, foram aproximadamente 12.678 professores de Educação Infantil formados pelo programa. Participaram do mesmo, no Grupo 3, 763 Professores Formadores, 1.122 Tutores e 8.805 Professores Cursistas, perfazendo um total de 10.690 participantes. Este resultado registra a importância do PROINFANTIL e a possibilidade de visibilidade da Educação Infantil, em quase todo o território nacional (CAMPOS, 2017).

Os dados da Tabela 1 mostram que, ao longo dos seis anos de existência (2005-2011) o PROINFANTIL resultou em um grande aumento do número de professores e municípios comprometidos com a Educação Infantil e na profissionalização dos docentes que nela atuavam. Percebe-se ter havido um contingente maior de participantes em cada novo grupo criado, independente do tamanho dos estados e dos municípios dos quais faziam parte.

De acordo com o Guia Geral (BRASIL, 2005a, p. 19), no âmbito nacional, à Secretaria de Educação Básica e à Secretaria de Educação a Distância competiam a elaboração técnica e

---

34 Tabela retirada do trabalho das Profª Drª 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.

35 Em 2005, eram aproximadamente 1.410 cursistas, com o Grupo Piloto em quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. (Disponível em : http://proinfantil.mec.gov.br/historico.htm. Acesso em 23 de junho de 2016)

36 Em 2006, com aproximadamente 2.443 cursistas, ainda sob a coordenação da COEDI, o MEC iniciou o Grupo 1 nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí, e Rondônia. (Disponível em : http://proinfantil.mec.gov.br/historico.htm. Acesso em 23 de junho de 2016)

37 Em 2008, com 3.562 cursistas, teve inicio o Grupo 2, nos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, agora com a parceria de quatro Universidades Federais. (Disponível em : http://proinfantil.mec.gov.br/historico.htm. Acesso em 23 de junho de 2016)

38 Em 2009, com o intuito de uma ampliação das ações e terminalidade do Programa, inicia-se o Grupo 3 em 18 estados com 9.231 cursistas: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe. Treze Universidades Federais compõem a parceria com o MEC na implementação do Grupo 3. (Disponível em : http://proinfantil.mec.gov.br/historico.htm. Acesso em 23 de junho de 2016)

financeira, além da responsabilidade pela viabilidade de implementação do programa, pela articulação política e institucional, pelo acompanhamento e avaliação de todas as ações realizadas. O Programa foi organizado em módulos com um Guia Geral e Livros de Estudo e teve como atividade final a produção de um Projeto de Estudos[39] (BRASIL, 2005b).

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 a serem 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 Trabalho Pedagógico), mais um Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e um Coordenador (CAMPOS, 2017).

A metodologia desenvolvida foi sob a modalidade de Educação a Distância; os materiais eram autoinstrucionais (impressos) e ficavam disponibilizados em um Serviço de Apoio à Aprendizagem, atividades coletivas presenciais e atividades individuais. Esses materiais (autoinstrucionais) eram os Livros de Estudo –com textos organizados por unidades e distribuídos em 4 módulos, sendo 34 livros das áreas temáticas 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 das alunas.

2.2 **O PROINFANTIL no Estado do Rio de Janeiro**

O Estado do Rio de Janeiro foi o último estado a aderir ao programa, no ano de 2009. À época os três entes federados (federal, estadual e municipal) compartilhavam o mesmo discurso político, o que facilitou o fato de não encontrar resistência à nova política de formação. O Estado do Rio de Janeiro não só fez parte dessa política como também obteve grande expressão, pois dos 92 municípios, 19 participaram do PROINFANTIL[40]. No estado atuaram dois grupos: Grupo A que iniciou em 2009 e o Grupo B – o município do Rio de

---

[39] Projetos de Estudos: atividade de avaliação final. O objetivo era levar os cursistas ao desenvolvimento da competência de interpretar a realidade ampliando a compreensão de sua própria prática, buscando formas para transformá-la.

[40] Grupo A : 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

Janeiro - que entrou no programa em janeiro de 2010, com cerca de 1.400 Agentes Auxiliares de Creche (AAC), recém concursados.

> Em 2011, 1681 Professores Cursistas, 199 Tutores e 91 Professores Formadores. Em relação ao Grupo III, o estado apresentou 19,09% de professores cursistas, 26,08% de tutores e 8,1% de professores formadores, sendo o estado brasileiro com o maior número de participantes neste Grupo III (Souza, 2011, p. 42).

De acordo com os resultados da pesquisa anterior (CAMPOS, 2014), entendemos que toda política tem efeitos que traduzem, algumas vezes, impactos para as questões sociais no processo da sua implementação. Corroborando com o Ball (1998, p.124) "as políticas são um sistema de valores e de valores simbólicos; modos de representar, justificar e legitimar decisões políticas. Políticas são articuladas para atingir efeitos materiais e para obter apoio para estes efeitos".

No âmbito estadual, o Programa provocou discussões sobre as disciplinas pedagógicas no Ensino Médio modalidade Normal, fomentando uma revisão curricular das mesmas. Em consonância com a SEEDUC/RJ[41] foi estabelecido um novo currículo mínimo para as escolas normais atendendo à área da Educação Infantil, observando alguns itens propostos pelo PROINFANTIL, assim como a adesão às referências bibliográficas do programa. Nas escolas normais que atuaram como Agência Formadora (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.

Outro efeito da pesquisa foram as críticas no que tange aos professores estaduais que trabalhavam como Professores Formadores. Como política de formação de professores de Educação Infantil, os professores convidados deveriam ter conhecimentos do universo infantil, o que muitas vezes não acontecia.

Assim, o trabalho com a história da formação dos profissionais de Educação Infantil, especificamente o PROINFANTIL, tanto no estado quanto no município do Rio de Janeiro, teve considerável influência sobre a dinâmica de formação, atendendo o que FERREIRA (2000, p.5) preconiza:

> O fundamental era o estudo das estruturas, em que assume a primazia não mais o que é manifesto, o que se vê, mas o que está por trás do manifesto. O que importa é identificar as relações que, independentemente das percepções e das intenções dos indivíduos, comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais, engendram as formas do discurso.

[41] SEEDUC/RJ – Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro

2.3 **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro**

O início de uma nova gestão municipal (2009-2012) permitiu a confluência de interesses das três esferas políticas administrativas e a presença do Programa na cidade do Rio de Janeiro[42]. Nesta cidade, o programa foi operacionalizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pelos governos do estado e do município. Tinha como objetivo capacitar e qualificar Agentes Auxiliares de Creche (AAC) concursados e empossados, sem habilitação em magistério, atuantes nas creches municipais.

A cidade do Rio de Janeiro foi a que contou com o maior número de profissionais participantes. De acordo com Souza (2011, p.59) se inscreveram: "aproximadamente 1.200 Professores Cursistas, 160 Tutores (professores da rede municipal responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do professor cursista) e 49 Professores Formadores." Se comparado com os dados do Grupo 3, o município do Rio de Janeiro, teve 13,62% professores cursistas, formados por 14,26% dos tutores e 6,42% dos professores formadores.

O programa foi organizado em sete agências formadoras, cujas escolas são Estaduais com Ensino Médio modalidade Normal: AGF Júlia Kubitschek, AGF Ignácio Azevedo do Amaral, AGF Carmela Dutra, AGF Heitor Lira, AGF José Accioli, AGF Sarah Kubitschek I, AGF Sara Kubitschek II.

Como política pública voltada para a Educação Infantil, o PROINFANTIL foi, nesse município, durante o biênio 2010/2011, para os Agentes Auxiliares de Creches uma oportunidade de formação pedagógica em serviço, que garantia o cumprimento da lei e enriquecia a sua própria formação.

Para entender o papel deste 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 Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) /Secretaria Municipal de Educação (SME) 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 vinculadas a ela, enquanto as crianças de 4 a 6 anos passariam para a SME, garantindo, dessa forma, vagas nas turmas de pré-escola das unidades escolares da rede municipal já existente[43] (ROCHA, 2010).

---

[42] Acordo de Participação nº 86/2009 do Processo 23000.000965/2009-44

[43] ROCHA, Fátima Verol. *Creche Odetinha:* um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, 2010.

Com o Decreto nº 20.525 de 14 de setembro de 2001, na cidade do Rio de Janeiro, o início do ano de 2003 foi marcado pela transferência das creches – antes vinculadas à SMDS, atual Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Tal passagem deveria ser realizada até 1999, em atendimento à Lei nº 9394/96, mas só se efetivou quatro 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 a 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 fixou 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 a substituição progressiva dos "**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".

Em janeiro de 2004, um ano após o início desse processo, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Resolução nº 816, que normatizava o funcionamento das creches públicas vinculadas ao sistema municipal de ensino. 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 publico para as creches etc. (grifo do autor)

A prefeitura da cidade, através da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), em 2005, criou o cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC),[44] 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).

---

[44] O referido concurso foi concluído em fevereiro de 2008. Foram oferecidas 1.600 vagas sendo 81 para pessoas portadoras de necessidades especiais e cento e dez mil e oito pessoas participaram do processo seletivo (TATAGIBA, 2010, p.296)

Segundo o edital do concurso[45], as atribuições básicas do AAC seriam prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades da rede municipal ou nas adjacências. Além disso, o edital definia o professor: "como membro de uma equipe pedagógica, participante da elaboração do projeto político pedagógico da instituição, de ações e momentos de formação continuada, atento ao planejamento que atenda às necessidades infantis de seu grupamento" (ROCHA, 2010, p.03).

Para compreender a política estudada, na dissertação, Campos (2014), utilizou dentre outros, um instrumento bastante atual na comunicação entre as profissionais à época: os *blogs*. As discussões neles suscitadas possibilitaram a interlocução com os demais dados.

O então prefeito da cidade[46] criou um concurso público para o cargo de Agente Auxiliar de Creche para o qual o candidato precisaria ter apenas o Ensino Fundamental. O salário base de um professor girava em torno de hum mil reais, mais benefícios para 4 horas diárias. Os vencimentos dos AAC eram setecentos reais, mais benefícios para 8 horas diárias, o que daria 65% a menos do total.

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 seleção de forma regionalizada, isto é, por CRE. O quadro de pessoal das creches públicas municipais, em junho de 2008, passou a contar com os novos profissionais concursados. Em dezembro do mesmo ano, os novos profissionais denunciaram, ao recém-criado Ministério Público de Proteção à Educação do Estado, o que estava ocorrendo nas creches públicas municipais: falta de professores e número insuficiente de profissionais para cuidar e educar as crianças.

De acordo com o *blog* [47], mais de 40 mil pessoas foram aprovadas, no concurso de 2007, para 4 mil vagas, mas no final 8 mil foram contratadas. Em abril de 2010, encerrada a validade do concurso, houve a prorrogação pelo tempo máximo legal de dois anos**.** Em março de 2012, pouco antes do encerramento da validade do concurso, um dos vereadores defensores dos AAC pressionou para a chamada de mais 1.100 aprovados.

Ainda, de acordo com o *blog*, paralelamente a isso, uma ação judicial, que acontecia desde 2010 deu ganho de causa aos profissionais concursados e, em 2012, houve o afastamento de terceirizados e à efetivação de quem havia sido aprovado e não chamado. A

---

45 Edital Conjunto SME/SMA N° 08, de 24 de Julho de 2007

46 O Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro na época era o Sr. César Maia (2005-2009).

47 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/

Prefeitura recorreu da decisão, protelando as chamadas e o movimento dos AAC começou a ficar mais forte e unido, inclusive ganhando as ruas em alguns momentos.

No dia 24 de outubro de 2012 foi anunciada a prorrogação dos contratos que deveriam 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 dia 23/01/2012. Em abril de 2012, a prefeitura decidiu não recorrer mais e chamar do banco de aprovados o número correspondente aos terceirizados à época.

O que podemos verificar é que as eleições municipais em 2008 trouxeram propostas diferenciadas no quesito das políticas públicas na área de Educação Infantil para a gestão 2009-2012. Primeiro, deu para os recém-admitidos por concurso a oportunidade de uma formação pedagógica, para os que não a tinham e que fazia parte da exigência legal (LDBEN/96), através do PROINFANTIL. Como segunda medida, foi criada em 2010, a categoria funcional de Professor de Educação Infantil (PEI)[48], admitido em concurso público, em consonância com os dispositivos legais nacionais.

O projeto de Lei nº 701/2010 estabeleceu 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". No mesmo ano, foi lançado, em outubro, o Edital nº 91[49], que regulamentava o primeiro concurso público para PEI, com carga horária semanal de 22h30min.

A partir de junho de 2011, os Professores de Educação Infantil – PEI- começaram a tomar posse nas creches públicas municipais. Em 2012, novo edital de concurso[50], oferecia um total de 100 vagas, tendo em vista a expansão da rede com a construção de novos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI). O terceiro edital[51], para o mesmo cargo, foi lançado em 2015, com carga horária de 40 horas semanais e salário correspondente às horas trabalhadas. Esses profissionais deveriam ter formação em curso de ensino superior, ensino normal ou terem participado do PROINFANTIL.

Concluí-se que, para o município do Rio de Janeiro "O PROINFANTIL foi a carta de intenção governamental para solucionar o problema deixado pela gestão anterior, relativo à

---

[48] 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.

[49] O concurso público correspondente aconteceu em 16 de janeiro de 2011, através de análise de provas e títulos.

[50] Edital SMA Nº 111, de 28 de maio de 2012

[51] Edital SMA nº 81, de 22 de maio de 2015.

formação das recém concursadas e incorporados profissionais leigos (AAC) na Educação Infantil" (CAMPOS, 2014, p. 134). Desse modo, a análise dos efeitos dessa política permitiu afirmar que a política estudada cumpriu seu papel de abrir possibilidades de interpretar a realidade dos professores em exercício naquele momento, projetou identidades pedagógicas e orientou a produção do conhecimento (oficial).

A pesquisa anterior (CAMPOS, 2014) destacou que o concurso para AAC evidenciou conflitos e disputas presentes no debate da Educação Infantil da cidade. Inicialmente, o concurso representou um retrocesso por não acompanhar a política nacional, uma vez que a contratação dos Agentes Auxiliares de Creche (AAC), sem habilitação, foi uma estratégia do município para expandir a oferta de vagas nas creches a baixo custo, usando o argumento da carência de professores com habilitação para essa faixa etária. O baixo salário[52] e a carga excessiva[53] de trabalho dos AAC, à época, foram questões problematizadoras do concurso que expressava uma desvalorização desses profissionais e a não motivação para continuar na mesma função. Outro fator adverso foi a inexistência de um plano de carreira na categoria AAC.

Outros efeitos da política estudada e retratado em estudo anterior (CAMPOS, 2014) foram a falha no setor administrativo-financeiro, como o não cumprimento do Acordo de Participação[54] por parte estadual e municipal e a denúncia da não articulação do PROINFANTIL com a proposta pedagógica do município. Tudo isso gerou constrangimentos e impasses entre as ações das professoras cursistas e as orientações dadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Outro ponto de análise foi a omissão do Ministério da Educação (MEC), órgão responsável pela indução de políticas educacionais, em relação às secretarias estaduais e municipais, na não extinção de concursos de professores sem a formação mínima exigida pela lei - LDBEN/96 – por ele promulgada.

O trabalho anterior (CAMPOS, 2014) ressalta ainda que a política de formação trouxe inúmeras questões para as creches. Em primeiro lugar, colocou-as no debate educacional, apontando a precariedade de formação pedagógica dos AAC, acompanhado de um subemprego e um barateamento do atendimento especializado e adequado às crianças em idade de creche, pois os profissionais recebiam salário muito abaixo do piso nacional de

---

[52] O salário base de um professor girava em torno de um mil reais, mais benefícios para 4 horas diárias. Os vencimentos dos AAC eram setecentos reais, mais benefícios para 8 horas diárias, o que daria 65% a menos do total.

[53] A carga horária semanal dos AAC era de 40 horas.

[54] Acordo de Participação nº 86/2009 do Processo 23000.000965/2009-44

professores. Marcou também a necessidade de formação para os profissionais que trabalhavam com crianças de 0 a 5 anos.

Como efeitos da política PROINFANTIL, há, desde 2011, no quadro da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) um novo profissional da educação – o Professor de Educação Infantil (PEI) que, mesmo concursado, não atua sozinho. No Berçário e no Maternal I, tem a companhia de Agentes Auxiliares de Creche.

Em 2013, a lei nº 5620 de 20 de dezembro de 2013 cria a Gratificação por Desempenho (GDAC) para os Agentes auxiliares de Creche com habilitação de ensino médio Normal, após muita luta judicial. Essa gratificação era 75% sobre o valor do salário e correspondeu a uma política compensatória como incentivo para que todos os Agentes procurassem a habilitação devida.

Em 2014, mudou-se a nomenclatura de Agente Auxiliar de Creche para Agente de Educação Infantil (AEI) aos que possuíam a habilitação de ensino médio Normal e corrigiu a tabela de valores, definindo sete níveis específicos de tempo de serviço para a categoria. Em 2017, o poder legislativo apresentou um projeto de lei (lei nº 591/2017) decretando a qualificação indispensável para os Agentes de Educação Infantil, a formação em nível médio – modalidade Normal com reajustes salariais os investidos até a data da publicação.

Outro efeito foi a criação de uma nova categoria funcional – Professor Adjunto de Educação Infantil – PAEI (Lei nº 1086/2018), em 2018, com formação em nível médio, modalidade normal que auxilia o PEI. Os Agentes de Educação Infantil que comprovarem a formação mínima exigida por lei (Nível Médio – Modalidade Normal) puderam fazer o concurso e a habilitação mínima para ingresso no cargo de Professor de Educação Infantil passe a ser Nível Superior.

Os Agentes de Educação Infantil tiveram a escolaridade do cargo corrigida do ensino fundamental para o ensino médio modalidade Normal e os seus vencimentos reajustados, com a incorporação ao salário da GDAC a partir de dezembro de 2019 (lei nº 6696, de 27 de dezembro de 2019). Muitos dos que hoje são PEI passaram pela experiência de outras funções, inclusive terem sido AEI, na rede. Existem[55] 5.313 AEI na rede municipal e 5.518 PEI (GIL, 2013).

No próximo capítulo apresentaremos os passos metodológicos de apropriação do campo empírico, a construção do objeto de pesquisa e os instrumentos de análise. Os cenários da pesquisa - as creches e os sujeitos, também serão apresentados.

---

[55] Números de outubro de 2018 Fonte: SME/RJ

3 PASSOS METODOLÓGICOS DE APROPRIAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

> As abordagens metodológicas das políticas públicas educacionais estão circunscritas em uma temporalidade histórica, em um campo de disputa teórica entre concepções clássicas do pensamento científico, considerando que a produção científica é historicamente construída e se insere, por si própria, em uma determinada época histórica.
>
> *Diògenes, 2014, p.339*

No livro "O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde", Minayo (2013) afirma que a metodologia é o caminho do pensamento pelo qual a pesquisa transcorre, englobando a apresentação dos métodos, técnicas e instrumentos utilizados e a criatividade do pesquisador.

A fundamentação metodológica desta pesquisa está apoiada em Lev Vygotski (1998, 1989) o que nos propicia olhar o conhecimento como possibilidade e optar por metodologias que retratem o próprio estudo como um momento de arriscar novas perspectivas e vivências, apoiadas em ações metodológicas já consolidadas. Assim, os diferentes discursos de nossas interlocutoras são reorganizados e (re)significados de forma singular, permitindo uma reflexão sobre a prática e a construção de um novo olhar sobre ela. Buscar uma visão de conhecimento prospectivo (VYGOTSKI, 1989) significa investir na produção de pesquisas que valorizem o novo, lidam com o imprevisto, com o súbito, com as surpresas e o repentino, abandonando saberes fossilizados, controles previsíveis, além de perceber no desconhecido, a legitimidade de outros modos de olhar e de fazer diferente.

3.1 A construção do objeto de pesquisa

O percurso de uma pesquisa em política pública pressupõe escolhas tanto teóricas quanto metodológicas, pois trata-se de assumir posições quanto às crenças do investigador. Assumiremos o pensar sobre as finalidades da política estudada como possibilidade de entender o processo, no inacabado, na transformação, na busca das relações que subjazem aos contextos do *Ciclo de Políticas* de Ball e colaboradores (1992, 1994) e a *Atuação de Políticas* (Ball, Maguire e Braun, 2016); ou seja, as relações com os diversos contextos, buscando descrever e explicar o movimento das políticas e as manifestações perceptíveis.

Ao estudar a formação dos profissionais do PROINFANTIL, apostamos em possibilidades de entendimento da formulação e execução da política, sendo possível afirmar a importância em se pesquisar como a política e suas ações são colocadas em contextos variados. Partimos do pressuposto de que não há apenas uma verdade absoluta e analisamos, na presente tese, como o seu objeto de investigação (PROINFANTIL) é recontextualizado, interpretado e traduzido (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) nas narrativas das professoras cursistas (VYGOTSKI).

Nesta perspectiva, a abordagem qualitativa surge como uma possibilidade de produção de conhecimento científico, por levar em conta a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, em seu contexto histórico e social. González Rey (2005, p. 87) reforça estas posições ao dizer

> (…) não se descobre só o que se busca, pois surgem elementos que sem terem sido definidos pelo pesquisador, se convertem em opções de peso teórico, que podem ser relevantes para o processo de construção de conhecimento. O assunto estudado não surge de forma linear em face de instrumentos diretamente planejados para descobri-lo, porém de forma progressiva e diversa ao longo da expressão complexa do sujeito estudado, o que nos leva por novos caminhos.

A pesquisa numa abordagem qualitativa possibilita uma postura crítica, cuja visão de realidade depende do referencial e de um processo de construção, que a compreenda como efêmera – pois tudo está em constante mudança e sempre sujeita a novas subjetivações. Relacionar as mudanças de ordem legislativa com as trabalhistas, os cursos e valorizações recebidas, na formação do professor de Educação Infantil e a compreensão das relações públicas e particulares trazem à pesquisa implicações diversas.

Para a interpretação dos dados, utilizaremos diferentes recursos metodológicos que auxiliem na organização dos mesmos para as análises. Diógenes (2014, p. 343) descreve a abordagem qualitativa de perspectiva crítica referente à política educacional como

> Um processo que possui movimento, uma dinâmica própria, em que se analisa a ação de sujeitos sociais distintos na arena social de contradições, afirmando seu caráter histórico e dinâmico, levando ao entendimento de que o real é instável, múltiplo, diferente e contraditório.

Temos por objetivo, nesta tese, analisar o que mudou oito anos depois do PROINFANTIL, enquanto política pública de formação municipal (2010 – 2011), nas ações educacionais de profissionais da infância carioca, através da narrativa de 24 professoras cursistas.

A natureza da pesquisa permitiu uma opção metodológica que privilegiasse três momentos diferenciados: (i) levantamento do perfil das professoras cursistas que atuam na

Educação Infantil na rede municipal de educação do Rio de Janeiro e participaram enquanto grupo de pesquisa (AGF13) na dissertação (CAMPOS, 2014); (ii) conhecimento do trabalho realizado pelas professoras cursistas com crianças pequenas, a partir de suas narrativas e/ou visitas nas unidades escolhidas e (iii) análise das narrativas, que expressem a visão das professoras cursistas sobre a política estudada.

Para tal os seguintes procedimentos foram utilizados: (i) revisão[56] e análise de textos oficiais referentes às políticas públicas de Educação Infantil e, em especial, às que fazem alusão ao Programa investigado; (ii) revisão de produções acadêmicas que abordem o tema (PROINFANTIL); (iii) envio de um questionário digital[57] e carta convite[58] para os professores cursistas que participaram do estudo de mestrado; (iv) reencontro com as respondentes do questionário e visita às unidades onde elas trabalhavam em 2017[59]; (v) solicitação de autorização à Comissão Ética da SME/RJ[60]; (vi) entrevistas individuais com as professoras cursistas; (vii) roda de conversa nas unidades, com as professoras cursistas, em horário estipulados pela direção das creches e (viii) realização de um grupo focal, com todas as participantes, na Universidade do Estado do Rio de |Janeiro – UERJ - com o objetivo de entender melhor a avaliação delas sobre a política estudada.

A partir de questionários aplicados e de observações e dos demais instrumentos elaborados nesta tese investigamos: (i) a formação do/a professor/a; (ii) a proposta pedagógica e a organização dos espaços/tempos lúdico/pedagógicos e de convivência; (iii) a atual concepção/compreensão da criança enquanto sujeito de direitos; (iv) a qualidade do atendimento em seus múltiplos aspectos (infraestrutura, edificação); (v) outras formações propiciadas aos profissionais que lidam com bebês e crianças pequenas, recursos materiais e didáticos disponíveis, atividades lúdico/pedagógicas e de avaliação.

3.2 **Instrumentos de Análise**

3.2.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental, como procedimento metodológico na produção de dados, foi importante na composição do material de análise. A leitura crítica dos documentos legais

---

56 A primeira análise documental já havia sido realizada na dissertação de mestrado (CAMPOS, 2014).
57 Encontra-se no Apêndice A.
58 Encontra-se no Apêndice B.
59 Ano do início da pesquisa empírica do doutorado.
60 Nº do processo 07/001.913/2017 com parecer favorável da equipe técnica E/SUBE/CED/GEI, E/SUBE/EPF-GFC e do Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ – Plataforma Brasil.

estudados foi compreendida como contexto de produção de texto, que interfere na construção de propostas de ação presentes no discurso oficial do programa. Partimos do pressuposto de que a política é iniciada diante de influências das diversas arenas públicas, tais como comunidade cientifica, movimentos sociais, organismos multilaterais, grupos representativos, entre outros.

A análise documental se deu sobre textos referentes às políticas de educação e planos educacionais (nacionais, estaduais e municipais) e neles os específicos de Educação Infantil. Analisamos tudo o que foi produzido referente ao PROINFANTIL (leis, decretos, resoluções, portarias, guia geral e cadernos de formação). Nas leituras buscou-se compreender os documentos em articulação com a formulação do discurso oficial à época.

3.2.2 Revisão Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica privilegiou as publicações acadêmicas referente ao PROINFANTIL. A maior parte do material encontrado foi acessada via internet, na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC (BTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), bases de reconhecimento nacional. A revisão bibliográfica realizada permitiu um diagnóstico do PROINFANTIL em estudos de diferentes grupos de pesquisa e revelou nuances e facetas (aspecto qualitativo) específicas da política estudada.

3.2.3 Questionário Digital

Uma primeira inserção foi realizada no 1º semestre de 2017, por meio de um questionário[61] digital, que permitiu o reencontro com as professoras cursistas - sujeitos da primeira pesquisa (CAMPOS, 2014). Do documento enviado constavam questões fechadas e abertas, para facilitar o levantamento do perfil dessas professoras cursistas à época do PROINFANTIL. Os dados das questões fechadas serão apresentados nos próximos capítulos.

3.2.4 Visita às Unidades atuais das Professoras Cursistas

Após reencontrá-las, fomos conhecer os locais onde estavam alocadas, para pedir autorizações aos órgãos responsáveis (SME/RJ, CRE e direção das creches) e iniciar a

[61] O questionário, assim como as demais etapas, está de acordo com a Plataforma Brasil nº do Parecer: 1.661.130 (Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos municípios do Rio de Janeiro).

pesquisa empírica. Feito isso, foram marcadas entrevistas com o objetivo de realizar um primeiro *feedback* do trabalho produzido no mestrado.

3.2.5 Entrevistas Individuais

A entrevista é ferramenta bastante utilizada em pesquisas, concebidas como um evento discursivo, produzido por sujeitos em interação. Não há neutralidade, já que o entrevistador e o entrevistado colaboram na construção de um sentido comum, nos diálogos que acontecem e cujas vozes reverberam nos variados papéis sociais que desempenham e em que se inserem.

Na presente tese, a entrevista foi um dos instrumentos escolhidos para explorar o contexto da prática, juntamente com a observação. No campo de análise das políticas educacionais as entrevistas têm sido utilizadas para explorar como as políticas são interpretadas e traduzidas na prática.

Os *loci* da pesquisa foram três creches públicas municipais, entendidas como cenário de interações, contradições, tensões e múltiplos olhares que serão descritos no próximo capítulo.

A observação é processo no qual o pesquisador necessita tornar-se cada vez mais um participante para acessar o campo de atuação. Realizamos as observações durante todo o ano de 2018, nas três unidades escolares, com registro em Diário de Bordo. Semanalmente, realizamos encontros complementares às observações, com duração de 4 horas em cada creche. Uma vez por mês, os encontros eram organizados ora indo às salas, ora em Rodas de Conversa. No final do segundo semestre de 2018, as idas às creches se tornaram esparsas, já que o acesso às mesmas foi impedido por muitos tiroteios nas comunidades.

A todas as participantes dos procedimentos de pesquisa (entrevistas, observações, Roda de Conversa e Grupo Focal), foi garantida a confidencialidade e o anonimato das informações disponibilizadas.

3.2.6 Roda de Conversa

Construímos, com base nas etapas anteriores, um roteiro prévio para as Rodas de Conversa[62]. Elas aconteceram nas creches municipais com as professoras cursistas, porém, algumas vezes outras Agentes de Educação Infantil, que não fizeram o PROINFANTIL,

[62] Encontros em pequenos grupos.

desejavam participar das discussões[63]. Esta forma de ação possibilitou, também, que as profissionais organizassem mentalmente suas narrativas antes do início efetivo da conversa[64].

3.2.7 Grupo Focal

Outro instrumento utilizado foi o Grupo Focal. Recorremos a Almeida (2014, p.77) para conceituar esse dispositivo

> [...] como uma estratégia da pesquisa qualitativa que pode ser utilizada conjuntamente com entrevistas ou outros instrumentos. Constitui-se em um tipo de debate em pequenos grupos e permite que os sujeitos envolvidos se expressem e interajam, produzindo dados que auxiliam na compreensão de práticas e pontos de vista, em uma situação coletiva.

Para a realização do Grupo Focal respeitamos alguns critérios: determinar que todos os participantes fossem professoras cursistas; elencar temas que incentivassem as participantes a agregarem elementos aos dados da pesquisa; possibilitar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos e facilitar a expressão de ideias e de experiências que tenham ficado obscuras nas entrevistas individuais. O Grupo Focal aconteceu uma vez em cada creche com as professoras cursistas e uma vez na UERJ com o grupo de participantes das três unidades. Foi o momento de discutir o programa e suas consequências. O conteúdo foi todo gravado, por ser importante compreender as visões partilhadas no grupo sobre o PROINFANTIL.

3.2.8 Procedimentos éticos em Pesquisa

Com o intuito de preservar a ética e integridade da pesquisa, o projeto da presente tese foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e aprovado[65]. A negociação de acesso ao contexto da prática (três creches) para a realização de entrevistas, filmagens e observações foi aprovada no parecer. Assim, a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (Apêndice C) e pela 2ª Coordenadoria Regional de Educação (Apêndice D); além de fazer parte de outra maior com aprovação da Plataforma Brasil[66]. Elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[67], para ser

---

63 As rodas de conversa dependiam da liberação da direção.
64 Importante registrar que obtivemos permissão de todas as participantes, para gravar as Rodas de Conversas.
65 Há um termo de autorização da pesquisa na SME/RJ processo nº 07./001.913/2017.
66 Plataforma Brasil (Nº 1661.130) e “Cientista do Nosso Estado”, financiada pela FAPERJ (E-26-203.093/2016).

entregue em duas vias às participantes, que ficaram com uma cópia e nos entregaram a outra assinada.

3.3 **O contexto da pesquisa**

Há, de acordo com Paiva (1998), um fosso que separa o tempo, as intenções e as finalidades dos gestores e de pesquisadores. Nota-se, então, que o tempo, muitas vezes, é favorável à pesquisa. Nesta, que é um estudo de *follow-up*, isso se faz presente. Para Minayo (2013, p. 47), a pesquisa possui "a característica do acabado provisório e do inacabado permanente". Seguindo esta premissa, declaramos que na dissertação (CAMPOS, 2014) não houve tempo para investigar a atuação profissional das participantes e nem tampouco analisar com elas como cada uma avaliava a sua própria atuação. Por esta razão, no doutorado procuramos entender as (re)significações da formação e da política na atuação profissional, após a participação delas no Programa. Isto implicou resgatar a trajetória de cada professor cursista de uma formação continuada, trazendo a objetividade da profissão e a subjetividade de cada um.

Na conjuntura em que foram abordadas as próprias vivências, identificamos a confluência de conteúdos, tanto da esfera privada/pessoal quanto daquelas que se constituem no coletivo do trabalho das creches. Buscamos investigar as trajetórias das professoras cursistas e também entender o trabalho atual delas, através de nossas observações e suas narrativas, avaliações frente ao PROINFANTIL, suas atuações e visões da política educacional vivida. Tudo isso está em acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), quando registram que os membros das comunidades escolares - neste estudo, as Agentes de Educação Infantil (professoras cursistas) constroem histórias sobre as práticas pedagógicas e as políticas baseadas em suas experiências pessoais.

3.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Os resultados da pesquisa de mestrado (CAMPOS, 2014) registraram que as AAC exerceram papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação da política educacional (PROINFANTIL). Dessa forma, o que elas pensaram e documentaram com suas escritas refletiu no processo de implementação da política municipal em cada unidade (creche).

---

[67] Encontra-se no Apêndice E.

Iniciamos a pesquisa empírica buscando contato com os antigos sujeitos do mestrado por meio telefônico, mas muitas não queriam participar porque não estavam satisfeitas com o não recebimento do diploma[68] do PROINFANTIL. Numa segunda tentativa, resolvemos mandar os questionários via aplicativo de mensagem instantânea para telefones celulares (*Whatssap*®); novamente, atrelavam a resposta ao questionário à demora dos documentos[69] que causou uma desmotivação na vida profissional.

Das participantes contactadas, somente 25 (vinte e cinco) responderam ao questionário e aceitaram a proposta. Com as respostas em mãos, deparamo-nos com outro obstáculo: das 25 (vinte e cinco) respondentes, apenas 12 (doze) pertenciam ao grupo inicial da dissertação, sendo que a proposta inicial deste estudo seria realizar um *follow-up,* com as antigas participantes. Optamos por ficar com o grupo de 12 (doze) professoras cursistas. Antes de irmos aos locais, outro problema aparece, eram 7 (sete) creches, em localidades distintas: 3 (três) creches apresentaram 1 (um) professor cursista em cada; em outras 3 (três) havia 2 (duas) professoras cursistas, além de outra creche com 3 (três). A escolha das creches deu-se pelo quantitativo. As creches com maior número de professoras cursistas seriam escolhidas. Ficamos com a de 3 (três) e dentre as de 2 (duas) professoras, escolhemos as duas mais próximas.

Ao chegarmos à primeira creche (com três professoras cursistas), percebemos que, na verdade outras professoras cursistas, que não haviam recebido contato telefônico ou email, lá estavam e gostariam de participar. Assim o universo passou para 8 (oito) professoras cursistas, na primeira unidade. Na segunda creche, inicialmente com duas professoras cursistas, encontramos 10 (dez) e na terceira, *a priori* com 2(dois), encontramos 6 (seis) professoras cursistas. Optamos por trabalhar com as três creches e ter como sujeitos da pesquisa as 24 (vinte e quatro) professoras cursistas que fizeram o PROINFANTIL e que atuam na Educação Infantil, como Agentes de Educação Infantil.

Assim, formamos o grupo de pesquisa com as 24 (vinte e quatro) professoras cursistas (Agentes de Educação Infantil) de três creches cariocas. Naquele momento, pedimos para que as mesmas respondessem o questionário. Dados relevantes da identificação do perfil do grupo (Questões: 1 a 30) serão apresentados no próximo capítulo.

---

68 Encontra-se no Anexo C.

69 A grande razão da frustração das professores-cursistas era que até janeiro de 2017, não houve nenhum movimento por parte dos órgãos estaduais e federais (SEEDUC e UFRJ) na resolução da emissão dos certificados e/ou diplomas o que acarretou um descrédito aos pedidos de preenchimento do questionário

3.3.2 Local

As três creches pertencem à 2ª Coordenadoria Regional de Ensino no Município do Rio de Janeiro, situadas nos bairros da Tijuca, Grajaú e Andaraí. São unidades inseridas em comunidades. As observações foram iniciadas em setembro de 2017 e terminadas em maio de 2019. Combinamos com as direções e demais participantes que o nome das unidades seria fictício na apresentação dos dados.

3.4 **Modalidades de análise: das entrevistas à construção dos Núcleos de Significação**

As transcrições das entrevistas, Rodas de Conversa e Grupo Focal foram realizadas por uma ex-bolsista do NEI:P&E/UERJ[70] com experiência neste tipo de atividade e que conhecia a política estudada, já que inúmeros termos e siglas exigem leituras prévias. O material gravado foi transcrito ortograficamente. O ato de transcrever exige muitos cuidados. O transcritor necessita "acautelar-se ao máximo no sentido de não impor sobre a transcrição quaisquer marcas pessoais" (RAMILO & FREITAS, 2001, p. 55). Isso significa que só foi transcrito o que fez parte das entrevistas, Rodas de Conversa e Grupo Focal.

A opção de realizar a primeira transcrição por um terceiro se deu pela necessidade de buscar um distanciamento com o transcrito, porém a neutralidade das transcrições é questionada por Bruno (2013, p. 81-82), que diz "os procedimentos de transcrição nada têm de neutros: são uma questão teórico-metodológica que deve ser acompanhada de reflexão e consciência crítica". Sabemos que as transcrições são passíveis de equívocos ou incompreensões, mesmo sendo realizadas com orientação. O material transcrito, precisou ser revisado pela pesquisadora, retornando às gravações várias vezes, pois só ela, por ter estado presente em todos os momentos, podia compreender o contexto, expressões e emoções que foram difíceis de captar na transcrição inicial. A cada nova audição foi possível acrescentar novos entendimentos ao texto. Com diz Silva (2013, p. 97) a transcrição é "uma representação do contexto em que ocorreu a situação de conversa. Como tal poderá apresentar problemas, pois não é um produto acabado".

---

[70] Agracedemos à Jessica Carvalho Miranda de Azevedo (atual mestranda do ProPEd/ UERJ) pela colaboração na transcrição de todo o material para análise.

3.4.1 Nuvem de Palavras

A primeira modalidade de organização dos discursos se deu em forma de *Nuvem de Palavras. Nuvem de Palavra* é usada para destacar com que frequência um termo ou categoria específica aparece em uma fonte de dados. Quanto mais vezes uma palavra estiver presente, maior e mais forte ela será, enquanto representação visual da frequência e do valor das palavras-chave.

As nuvens foram elaboradas colocando-se a transcrição dos questionários, das rodas de conversa, das entrevistas e do Grupo Focal referente a cada creche no programa *Wordart* ®[71]. Numa primeira escolha, separamos palavras que se repetiam pelo menos cinco vezes. Organizamos o resultado listando, separadamente, por creches as palavras em ordem de maior para menor frequência. Retiramos palavras monossílabas, gírias, pronomes, conectivos, artigos e conjunções.

As transcrições feitas deram, como primeiro movimento de análise, as "nuvens" com as palavras–chave de tudo que foi posto em discussão. Para que pudéssemos fazer a *Nuvem* de *Palavras*, precisávamos codificar os textos. Cada creche recebeu uma letra: a creche Coragem (C), a creche Esperança (E) e a creche Vida (V). As professoras cursistas foram codificadas com números.

Na *Nuvem de Palavra* o tamanho de cada palavra indica sua frequência, admitida como relevante de determinada temática. O próprio programa *Wordart*® organiza em várias cores e tamanhos com base no número de menções feitas no texto.

Desenvolvemos quatro *Nuvens de Palavras:* uma de cada creche e mais uma confrontando as nuvens das três creches.

As *Nuvens de Palavras* ressaltam a palavra e por isso pode ser considerada "síntese do pensamento e da fala" (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p.63). No primeiro momento da apropriação das narrativas, este recurso faz-se necessário para o entendimento das palavras mais usadas pelas professoras cursistas. Em um segundo momento, necessitamos de outro procedimento de análise para ampliar o trabalho com as narrativas: os *Núcleos de Significação* porque o trabalho com as nuvens de palavras demonstra, simplesmente, a repetição e a frequência das palavras mais usadas. Percebemos que há que entender e acompanhar o movimento da narrativa e do processo.

---

[71] O *Wordart* ® é um programa de livre acesso (http://www.wordart) que cria as chamadas "nuvens de palavras". É uma ferramenta da Web, acessada via internet.

3.4.2 Núcleos de Significação

O instrumento de análise denominado *Núcleo de Significação* não é uma técnica; ele é um procedimento de compreensão do sujeito histórico. Os *Núcleos de Significação* são interpretativos e constituídos para facilitar a compreensão das relações e acompanhar os movimentos que acontecem nas interações, ou seja, falamos em significações fazendo referências à articulação entre *sentidos* e *significados.*

Partimos das palavras presentes nas narrativas nas *Nuvens de Palavras*, buscando compreender o que pertence aos sujeitos e o que foi produzido a partir da realidade vivida. Aguiar e Ozella (2013, p.308) ressaltam que não se trata de partir de palavras "estéreis", absolutas em si mesmas, mas de "palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem". De acordo com Vygotski (2009) os processos constitutivos dos sujeitos, pressupõem que o pensamento se realiza na palavra, sendo esse um processo mediado por significados. Para o autor (1998), as narrativas adquirem múltiplos sentidos, tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Para tal, necessitamos ir além das aparências; isto é, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo constituiu o objeto estudado, estudando-o em pleno processo histórico.

Para a análise dos *Núcleos de Significação* faz-se necessária a construção de categorias, que são sempre pontos essenciais a serem considerados sobre o método e que farão parte do processo constitutivo e interpretativo do material a ser analisado. Na proposta original de Aguiar e Ozella (2013) as categorias eram mediação, historicidade, necessidade e motivo. Nesta tese, as categorias de análise serão definidas a partir dos *Núcleos de Significação.*

O trabalho de análise dos *Núcleos de Significação* começa com a organização das narrativas em formato de um banco de dados. Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61) possibilitam com essa metodologia ao pesquisador "apreender esse processo para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)".

Para analisar o *corpus* da pesquisa foi necessário codificar o material, o que incluiu a seguinte ordem: a letra da creche e o número para a professora cursista cuja narrativa fazia referência. Definido a modalidade de organização do *corpus* de análise, passamos a descrever

o processo de seleção e construção dos itens anteriores (ou constituidores) dos Núcleos de Significação. São eles: os *Pré-Indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação.*

Num primeiro momento, faz-se uma *leitura flutuante*[72] e a organização do material culmina com o levantamento dos *Pré-Indicadores*, que é o momento, ainda empírico da pesquisa, em que a palavra com significado destaca-se como a unidade de análise (AGUIAR e OZELLA, 2006; 2013). Nesse momento, o objetivo não é fazer uma análise discursiva das construções narrativas, mas colocar em relevo o contexto em que se insere o sujeito, composto por suas narrativas e as condições de produção histórico-sociais em que as palavras circulam. Essa etapa consiste em analisar as palavras ditas pelo sujeito e, assim, apreender seus significados.

Ressaltamos que "sendo o ponto de partida do pesquisador, os Pré--Indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico" (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 62).

A etapa seguinte é a de construção dos Indicadores e Conteúdos Temáticos. Consiste na aglutinação dos Pré-Indicadores, partindo dos princípios de similaridade, depois de contraposição e, por último de complementação, buscando sempre, chegar a unidades menores de análise. Ressaltamos que o segundo passo – a contraposição – tem como finalidade a negação do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito. É importante considerar que "os Indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos apresentados, ou seja, na totalidade das expressões do sujeito" (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 13).

Na etapa de sistematização dos Indicadores, o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, "pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem" (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 67).

Apesar de Indicadores terem um componente interpretativo, para que haja uma nova articulação (por semelhança, complementaridade e/ou contradição), os mesmos deverão ser esmiuçados para apresentarem uma síntese mais condizente do sujeito. Esta síntese é o que Aguiar e Ozella chamam de Núcleos de Significação que contêm e explicitam "as transformações e as contradições que ocorrem no processo de construção dos *sentidos* e *significados* dos sujeitos da pesquisa" (*idem*, 2006, p. 231).

---

[72] É um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise.

A última etapa é a Construção e Análise dos Núcleos de Significação. Eles resultam do processo de articulação do conjunto de indicadores. A tarefa, nesta última etapa, é articular os indicadores construídos a partir dos pré-indicadores. É um momento voltado à síntese, pois supera o discurso mais aparente e busca os *sentidos* que articulam a fala e o pensamento do sujeito.

Para Aguiar e Ozella (2015, p.72) os movimentos de síntese, nos Núcleos de Significação, "não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando "juntar" as palavras que foram antes quebradas, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados". Sabemos que tal movimento não é formado pela junção de partes e, sim, pelas articulações delas. As palavras produzidas pelo sujeito são mediadas por *sentidos* e *significados* sobre a realidade. Dessa forma, os autores (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 71) explicam que os Núcleos de Significação "tendem a passar de uma visão empírica para uma visão concreta da realidade, isto é, avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito".

Trazemos como sustentação metodológica da pesquisa a apropriação daquilo que diz respeito ao sujeito – as narrativas das professoras cursistas e daquilo que representa o que é novo para ela; e que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito singular, configurado pela unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação.

No próximo capítulo, apresentaremos as primeiras descobertas da pesquisa como passo inicial para o entendimento maior dos objetivos desta tese. Apresentaremos a pesquisa documental: a revisão e análise de textos oficiais e legais referentes ao programa investigado; a análise das produções bibliográficas acadêmicas brasileiras (teses e dissertações) que tratam do PROINFANTIL, e as análises do questionário digital aplicado aos sujeitos do estudo. Além do contexto da pesquisa onde serão apresentados os locais escolhidos e analisados dos sujeitos do estudo.

4 PRIMEIRAS DESCOBERTAS

> A análise de políticas educacionais, [...] precisa, necessariamente, incorporar não somente as vozes ouvidas e incluídas, mas também as vozes deixadas de lado e não ouvidas, bem como as vozes ausentes ou silenciadas.
>
> *Mainardes, 2007, p.105*

Detalhamos, no capítulo anterior, os caminhos que a pesquisa percorrerá. No desenvolvimento do tema - uma política voltada para a formação de profissionais de Educação Infantil - estudar o contexto da formação dos profissionais da Educação Infantil é um processo complexo e desafiador, que leva o investigador a deslocar-se do lugar conhecido e palpável para um possível distanciamento habitado por múltiplas visões, questionamentos e tensões.

Assim, há necessidade de relatar os primeiros dados desbravados como subsídios para o entendimento maior dos objetivos gerais da pesquisa. Deste modo, dividimos o capítulo em três momentos: o primeiro, a análise dos documentos legais referentes ao PROINFANTIL já havia sido realizada na dissertação (CAMPOS, 2014) e agora, ampliamos a partir dos resultados do Censo Escolar Notas Estatísticas de 2017[73] e 2018[74], realizado pelo MEC/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)[75]. O segundo momento é a análise das produções bibliográficas acadêmicas brasileiras (teses e dissertações) que tratam do PROINFANTIL, realizadas de 2007 a 2018, como forma de reconhecer o que já foi publicado na comunidade acadêmica e possibilitar o aprimoramento das pesquisas referenciadas, contribuindo para o aumento do conhecimento sobre o tema. Por fim, as análises do questionário aplicado às participantes da pesquisa, como forma de compreensão do perfil do público alvo e de alguns posicionamentos referentes ao objeto de estudo.

4.1 Análise Documental

Com foco em ampliar a análise documental realizada, inicialmente, na dissertação de mestrado (CAMPOS, 2014), a partir dos resultados do Censo Escolar Notas Estatísticas de 2018, produzidos pelo MEC/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

---

[73] Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf . Acesso em 12 de agosto de 2018.

[74] Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2019/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2018.pdf . Acesso em 22 de junho de 2019.

[75] www.inep.gov.br/

(Inep), a ênfase desta nova análise recairá nos dados preliminares, relativos à Educação Infantil e à formação de seus profissionais, no que tange às Metas 15, 16, 17,18 e 20 do PNE (BRASIL, 2014)[76].

De acordo com o Censo Escolar Notas Estatísticas de 2018 foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas. (Gráfico 1)

Gráfico 1 - Total de matrículas na Educação Básica segundo a rede de ensino – Brasil 2014-2018[77]

Fonte: Censo Escolar Notas Estatísticas 2018 – INEP (BRASIL, 2019)

A maior rede de Educação Básica do país está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (60,6%) num total de 181.939 escolas.

Em relação às escolas de Educação Infantil há 115.195 unidades no Brasil; 71,5% dessas unidades são de responsabilidade pública, sendo 98,95% da rede municipal. A maior parte dessas matrículas (Educação Infantil) encontra-se na rede pública (82.385). O crescimento se deve, sobretudo, a uma Emenda Constitucional[78], aprovada em 2009, que tornou obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil e ao aumento na oferta de escolas. De acordo com o Censo Escolar de Notas Estatísticas de 2018 na faixa etária da creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar é de 32,7%[79], enquanto a meta do PNE é de 50% da população nesta faixa etária. No período de 2014 a 2018, as matrículas em creche cresceram 23,8%. Na pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar é de 91,7%[80]. O

---

[76] Traremos os dados de 2014 porque até o presente momento da pesquisa as Metas do PNE/ 14 ainda estão em vigor e poderão ser modificadas.

[77] Tabela retirada do Inep, 2019, p. 2. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/01/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 22 de junho de 2019.

[78] Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade.

[79] Fonte: IBGE/PNADc – 2017

[80] idem

Plano Nacional de Educação estabelece a universalização do atendimento escolar para essa faixa etária. (Tabela 2).

Tabela 2 - Número de escolas, segundo etapa de ensino 2018 [81]

Etapa de ensino	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Educ. infantil	115.195	82.385	23	842	81.520	32.810
Anos iniciais	112.146	88.679	26	11.422	77.231	23.467
Anos finais	62.009	48.266	39	19.099	29.128	13.743
Ensino médio	28.673	20.379	577	19.611	191	8.294

Fonte: Censo Escolar Notas Estatísticas 2018– INEP (BRASIL, 2019)

Os dados revelam que o Brasil avançou nos últimos anos, no que diz respeito ao acesso na Educação Infantil. Ainda de acordo com o Relatório do Censo Escolar Notas Estatísticas 2018 (INEP/MEC), no caminho contrário ao das demais etapas do ensino básico, a Educação Infantil apresentou alta nas matrículas, passando de 8.508.731 em 2017, para 8.745.184, no ano de 2018. O número de matrículas na Educação Infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018 (Tabela 3).

Tabela 3- Número de matrículas de educação infantil e ensino fundamental 2018 [82]

Ano	ETAPA DE ENSINO					
	Educação infantil			Ensino fundamental		
	Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais
2014	7.869.869	2.897.928	4.971.941	28.571.512	15.805.134	12.766.378
2015	7.972.230	3.049.072	4.923.158	27.931.210	15.562.403	12.368.807
2016	8.279.104	3.238.894	5.040.210	27.691.478	15.442.039	12.249.439
2017	8.508.731	3.406.796	5.101.935	27.348.080	15.328.540	12.019.540
2018	8.745.184	3.587.292	5.157.892	27.183.970	15.176.420	12.007.550

Fonte: Censo Escolar Notas Estatísticas 2018– INEP (BRASIL, 2019)

Os resultados do módulo de Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua de 2017) (BRASIL, 2018) revelam que houve melhora em

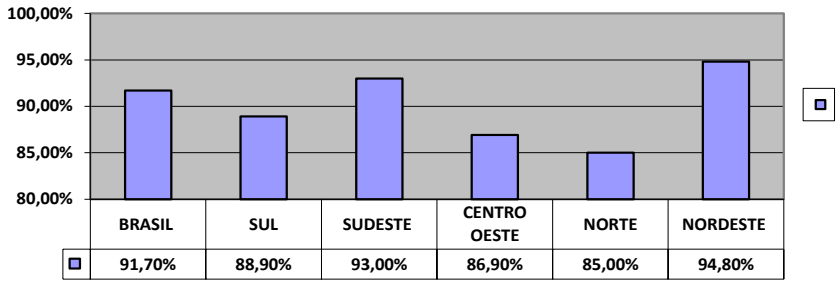
[81] Tabela retirada do Censo Escolar Notas Estatísticas 2018, Inep, 2019, p. 9. Disponível emhttp://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2018.pdf Acesso em 22 de junho de 2019.

[82] Tabela retirada do Censo Escolar Notas Estatísticas 2018, Inep, 2019, p. 9. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2018.pdf . Acesso em 22 de junho de 2019.

praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018. O relatório do PNAD Contínua 2017 Educação/IBGE (Brasil/ 2018) relatou que, no país, em 2018, a faixa etária de 0 a 3 anos, com taxa de escolarização de 34,2%, o equivalente a 3,5 milhões crianças. Comparado ao ano de 2017, a taxa de escolarização das crianças de 0 a 3 anos aumentou 1,5 p.p. (158 mil crianças). Entre as crianças de 4 e 5 anos (pré-escolar), a taxa foi de 92,4% em 2018, frente aos 91,7% em 2017, totalizando quase 5 milhões de crianças.

Apesar do atendimento na pré-escola passar de 72% para 91,7% de 2005 a 2017, ainda temos 370,4 mil crianças fora da pré-escola e a taxa de atendimento, neste segmento, pouco varia dependendo da região do país²(BRASIL, 2018) (Gráfico 2).

Gráfico 2- Atendimento da pré-escola por região do país (2017)



Fonte: a autora

Segundo o Censo Escolar Notas Estatísticas 2018 são 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica brasileira. A maior parte dos docentes está no ensino fundamental (62,9%), onde se encontram 1.400.716 docentes. Na Educação Infantil há 589,8 mil docentes o que equivale a 26,9%. (Tabela 4)

Tabela 4 - Número de docentes, segundo ano, nas etapas de ensino[83]

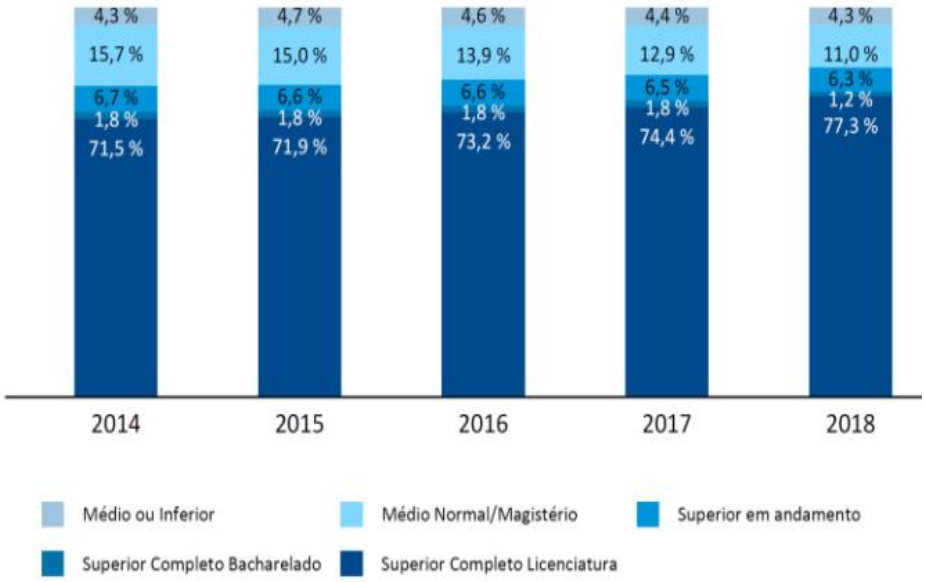
Ano	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
2014	2.184.267	502.445	1.425.316	522.426	84.171	259.111
2015	2.187.154	518.308	1.415.588	522.826	81.400	249.171
2016	2.196.397	540.567	1.413.495	519.883	74.862	247.830
2017	2.192.224	557.541	1.399.114	509.814	70.985	248.956
2018	2.226.423	589.893	1.400.716	513.403	72.146	244.799

Fonte: Censo Escolar Notas Estatísticas 2018– INEP (BRASIL, 2019)

[83] Tabela retirada do Censo Escolar Notas Estatísticas 2018, Inep, 2019, p. 8. Disponível emhttp://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2018.pdf . Acesso em 22 de junho de 2019.

Em relação à formação do professor de Educação Infantil, no Censo Escolar de Notas Estatísticas de 2018, não foi encontrado tal dado. O total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 78,5% têm nível superior completo (77,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2% bacharelado), 6,3% estão cursando o ensino superior e 11,0% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,3% com nível médio ou fundamental (Gráfico 3).

Gráfico 3- Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental - Brasil - 2014 a 2018[84]



Fonte: Censo Escolar Notas Estatísticas 2018– INEP (BRASIL, 2019)

Na Educação Infantil, ainda que se tenha verificado progressos na formação das professoras, há expressivo número de postos ocupados por docentes com apenas o Ensino Médio ou Médio Normal. Esse número não tem demonstrado grandes alterações, apesar de estarmos lidando com o segundo PNE (BRASIL, 2014), até o momento a Meta 15[85] não foi alcançada, apesar de ter havido um crescimento em relação à formação dos profissionais com o Ensino Superior.

As repercussões da Lei 9394/96 (BRASIL/96) no município do Rio de Janeiro, como em muitos municípios do Brasil, produziram um período de mudanças significativas nas

---

[84] Tabela retirada do Censo Escolar Notas Estatísticas 2018, Inep, 2019, p. 8. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2018.pdf . Acesso em 22 de junho de 2019

[85] Meta 15(PNE/2014) - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam

políticas públicas de Educação Infantil, particularmente no cotidiano das creches que, historicamente – até 2003, constituíram-se sob os padrões de organização das Secretarias de Desenvolvimento Social. (AQUINO, LOBO e VASCONCELLOS, 2003).

Analisaremos os resultados do Observatório do PNE/2014[86] referentes, especificamente, ao município do Rio de Janeiro (Tabela 5). Verificamos que, em relação aos indicadores da Educação Básica, o município consta com 3.817 estabelecimentos de ensino; 1.398.251 matrículas; 58.804 docentes e 59.657 turmas. Em 2014 havia um total de 14.860 professoras da Educação Infantil, atuando em companhia de outros profissionais sem a devida formação exigida por Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

Tabela 5- Formação dos Professores da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro (2007-2014) [87]

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio - Normal/Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior	
2007	0,8%	63	29,3%	2.372	12,4%	1.005	57,5%	4.645
2008	0,6%	58	51,8%	5.218	5,6%	559	42%	4.232
2009	0,7%	63	53,1%	5.081	5,2%	500	41%	3.919
2010	0,8%	82	54,8%	5.398	6%	589	38,4%	3.781
2011	0,7%	78	46,2%	5.187	8%	901	45,1%	5.068
2012	0,8%	105	42,6%	5.407	8,4%	1.066	48,1%	6.101
2013	0,7%	101	40,6%	5.711	8,6%	1.214	50%	7.035
2014	0,6%	90	40,7%	6.053	9,1%	1.355	49,5%	7.362

Fonte: MEC/Inep/ DEED/ Censo Escolar/ Preparação: Todos pela Educação

Ao observar os dados no âmbito público municipal da cidade, na Tabela 6, constata-se que a maioria dos professores possui Ensino Superior. Isto é, em 2017: 80,8%, em números absolutos, cerca de 20 mil. Os formados na modalidade Ensino Médio (Magistério/Normal) representaram 3,7% do total de docentes da Educação Infantil, em números absolutos, 927 profissionais, porcentagem em queda desde 2015.

---

86 O Observatório do PNE não disponibiliza o quantitativo referente ao total de professores, em 2017, na Educação Infantil e, por isso, só utilizaremos dados anteriores a esta pesquisa.

87 Quadro retirado do Observatório do PNE/17. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/dossie-localidades. Acesso em 15de dezembro de 2018.

Tabela 6 – Formação dos Professores da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro da Rede Municipal (2007-2017) [88]

Ano	Com superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2007	74,7%	15.917	60,2%	12.828			14,5%	3.089
2008	69,8%	14.610	67,1%	14.031			2,8%	579
2009	68,9%	14.393	66,7%	13.936			2,2%	457
2010	64,6%	13.349	62,6%	12.930			2%	419
2011	79,1%	17.706	67,1%	15.009	9,2%	2.053	2,9%	644
2012	84,1%	21.324	71,6%	18.154	8,7%	2.197	3,8%	973
2013	85%	22.337	72,7%	19.112	8,5%	2.245	3,7%	980
2014	84,7%	22.158	72,4%	18.934	8,4%	2.203	3,9%	1.021
2015	84,9%	20.564	72,9%	17.648	8,2%	1.992	3,8%	924
2016	82,4%	20.348	70,8%	17.462	7,9%	1.958	3,8%	928
2017	80,8%	20.292	69,4%	17.424	7,7%	1.941	3,7%	927

Fonte: MEC/Inep/ DEED/ Censo Escolar/ Preparação: Todos pela Educação

Em relação à formação do profissional que trabalha na Educação Infantil na etapa creche, observa-se queda em todos os níveis de escolaridade conforme o quadro a seguir (Tabela 7).

Tabela 7- Formação dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro de Educação Infantil da etapa Creche (2007-2017)[89]

Ano	Com superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2007	39,4%	39	25,3%	25			14,1%	14
2008	21,5%	17	17,7%	14			3,8%	3
2009	43,9%	18	39%	16			4,9%	2
2010	50,9%	57	42,9%	48			8%	9
2011	62,2%	145	51,9%	121	8,2%	19	2,1%	5
2012	59,6%	1.045	49%	858	6,4%	113	4,2%	74
2013	61,3%	1.259	50,6%	1.039	6%	124	4,7%	96
2014	57,6%	1.580	47,2%	1.295	5,8%	159	4,6%	126
2015	58,7%	1.045	49,3%	878	5,3%	94	4,1%	73
2016	54,2%	1.178	44%	958	5,7%	123	4,5%	97
2017	50,1%	1.125	40,2%	903	5,7%	128	4,2%	94

Fonte: MEC/Inep/ DEED/ Censo Escolar/ Preparação: Todos pela Educação

Em relação ao outro segmento da Educação Infantil - a pré-escola - verificamos a mesma diminuição na escolaridade em relação a esta etapa, conforme o quadro seguinte (Tabela 8).

---

88 Quadro retirado do Observatório do PNE/17. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/dossie-localidades. Acesso em 15de dezembro de 2018.

89 Quadro retirado do Observatório do PNE/17. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/dossie-localidades. Acesso em 15de dezembro de 2018.

Tabela 8- Formação dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro de Educação Infantil da etapa Pré-escola (2007-2017) [90]

Ano	Com superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2007	64,6%	2.722	50,8%	2.139			13,8%	583
2008	54,6%	2.082	50%	1.908			4,6%	174
2009	51,7%	1.847	47,9%	1.714			3,7%	133
2010	41,8%	1.239	38,7%	1.148			3,1%	91
2011	66,3%	2.370	56,5%	2.020	6,4%	230	3,4%	120
2012	74,6%	2.872	62,7%	2.414	7,7%	298	4,2%	160
2013	77,6%	3.083	65%	2.581	8,3%	328	4,4%	174
2014	76,6%	3.315	63,9%	2.764	8,5%	367	4,3%	184
2015	74,6%	3.039	62,1%	2.529	7,9%	322	4,6%	188
2016	72,2%	2.907	60,2%	2.423	7,7%	310	4,3%	174
2017	67,9%	2.676	57,2%	2.254	6,4%	254	4,3%	168

Fonte: MEC/Inep/ DEED/ Censo Escolar/ Preparação: Todos pela Educação

A partir dos quadros apresentados nesta seção, alguns comentários se fazem necessários. No contexto da prática, a Educação é a arena de crescentes e diversificadas lutas políticas. Defendemos que a formação, seja ela inicial ou continuada dos profissionais da Educação Infantil, deve passar pela construção de uma prática coletiva, baseada em aprendizagens partilhadas onde todos são protagonistas: crianças, professores, pais, gestores, pesquisadores.

A atratividade da carreira docente é outro ponto a ser refletido. A questão da diferença salarial, um dos aspectos, entre professores e demais profissionais com mesmo nível de instrução é preocupante. Elevar os salários do magistério é opção mais política do que técnica: implica em mudar prioridades e passar a enxergar a Educação como fonte sustentável de desenvolvimento de um país. A baixa valorização e a ausência de planos de carreira do magistério não contribuem para o desenvolvimento profissional docente em prol da aprendizagem dos alunos e são alguns obstáculos a serem transpostos para que as Metas 15,16,17,18 e 20 do PNE/14 (BRASIL, 2014) sejam alcançadas.

4.2 Análise dos estudos acadêmicos sobre o PROINFANTIL

Esta seção apresenta as produções bibliográficas acadêmicas brasileiras (teses e dissertações) que tratam do PROINFANTIL, realizadas de 2011a 2018. Escolhemos este recorte temporal porque o programa foi criado em 2005 e, apesar do PROINFANTIL ter sido

[90] Quadro retirado do Observatório do PNE/17. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/dossie-localidades. Acesso em 15de dezembro de 2018.

realizado em vários estados brasileiros[91] desde 2006, não encontramos pesquisas entre 2006 a 2011, depositadas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, referente ao programa. Nesta revisão, o objetivo é identificar quais caminhos foram trilhados na abordagem da política pública em questão e sob quais vertentes teórico-metodológicas foram analisados.

Para o levantamento bibliográfico recorremos à produção nacional de teses e dissertações na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações[92], ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC (BTD)[93] e na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) por serem bases de reconhecimento consolidado. A palavra-chave utilizada foi PROINFANTIL e o processo de busca se deu nas bases de dados e BDTD, do BTD e no SCIELO.

Como resultado da busca, foram encontrados 11 trabalhos no BDTD, 18 produções no BTD e nenhum no SCIELO. Por haver alguns trabalhos repetidos nos dois levantamentos, optamos por ficar somente com o BTD, por apresentar maior número. Foram catalogados 18 trabalhos publicados, no período de 2011 a 2018. Dos 18, 14 eram de mestrado acadêmico, um de mestrado profissional e três de doutoramento.

O Quadro 1 apresenta as teses e dissertações, em ordem cronológica, títulos, instituições e grau de produção.

Quadro 1 – Dissertações e teses encontradas na BTD

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	GRAU
2011	Marina Pereira de Castro e Souza	O Proinfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?	Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ	Mestrado Acadêmico em Educação
2011	Kátia Silene Barbosa de Carvalho	As contribuições do programa Proinfantil na identidade profissional do professor de educação infantil: estudo de caso no pólo Arapiraca	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Mestrado Acadêmico em Educação
2011	Flávia de Figueiredo de Lamare	Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: o caso do PROINFANTIL	Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ	Mestrado Profissional em educação profissional em saúde
2012	Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza	Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil.	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Mestrado Acadêmico em Educação

[91] Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe.

[92] http://bdtd.ibict.br/vufind/

[93] Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/. O BTD é um banco de dados multidisciplinar de livre acesso online que reúne informações fornecidas pelos programas de pós-graduação do país, constituindo-se em uma ferramenta útil para encontrar pesquisas relacionadas a diferentes temáticas em estudo.

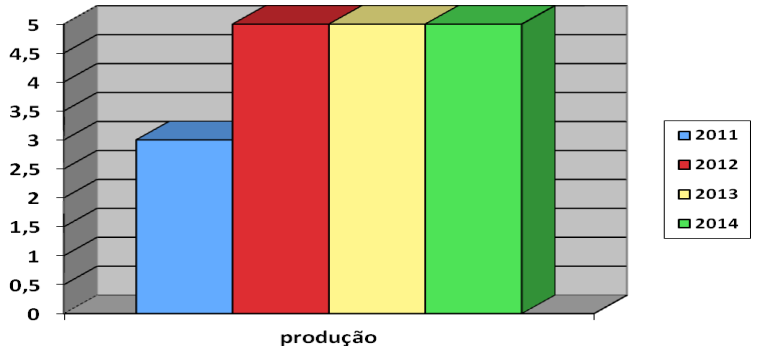
Quadro 1 – Dissertações e teses encontradas na BTD

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	GRAU
2012	Rosimeire Dias de Camargo	PROINFANTIL: (re)significando as práticas pedagógicas na educação infantil	Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT	Mestrado Acadêmico em Educação
2012	Lais Caroline Andrade Bittencourt	Formação de professores: contrapontos e paradoxos no Proinfantil da Bahia 2010/2012	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Mestrado Acadêmico em Educação
2012	Ludimila Sant´anna Fernandes	O Portfólio na Formação Docente como Espaço de Produção Curricular na Educação Infantil: o Proinfantil em Mesquita	Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ	Mestrado Acadêmico em Educação, Cultura e Comunicação
2012	Karina Moreira Menezes	Sentidos produzidos sobre as TIC por professores formadores do Proinfantil	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Mestrado Acadêmico em Educação
2013	Ana Maria Cunha Aguiar	A docência na educação infantil: representações sociais dos professores cursistas do Proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente	Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN	Doutorado em Educação
2013	Juliana Bernardi Petek	O Proinfantil em Mato Grosso do Sul: uma análise do material didático dirigido ao ensino de sociedade, identidade e cultura	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	Mestrado Acadêmico em Educação
2013	Tatiana da Silva Almeida	A formação docente via Proinfantil: com a palavra os professores do município de Manaquiri-AM	Universidade Federal do Amazonas- UFAM	Mestrado Acadêmico em Educação
2013	Ana Rubia Menezes Barbosa	Ludicidade e aprendizagem na educação infantil: um estudo de caso no Proinfantil em Rondônia	Universidade Federal de Rondônia- UNIR	Mestrado Acadêmico em Educação
2013	Isabele Lacerda Queiroz Fernandes	Eu poderia até ser a professora mesmo: conflitos entre formação e prática a partir do Proinfantil em Nova Iguaçu	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ	Mestrado Acadêmico em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
2014	Polyana Aparecida Roberta da Silva	Infância e educação infantil: programa de formação inicial para professores em exercício (2004–10)	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Doutorado em Educação
2014	Maria Francisca Mendes	Narrativas de professoras em processo de formação (com)tinuada: de escrever as e inscrever-se nas práticas cotidianas	Universidade Federal Fluminense- UFF	Doutorado em Educação
2014	Maria Ignez Ferreira Campos	O Proinfantil no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ	Mestrado Acadêmico em Educação
2014	Dorilene Pantoja Melo	O Proinfantil e a formação de professores ribeirinhos: análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras – Pará	Universidade Federal do Pará - UFPA	Mestrado Acadêmico em Educação
2014	Maiara de Oliveira Nogueira	Formação de professores para a educação infantil e o Proinfantil	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	Mestrado Acadêmico em Educação

Fonte: a autora

O Gráfico 4 sistematiza as pesquisas encontradas por ano de elaboração e Gráfico 5 as apresenta por universidade ou vínculo institucional.

Gráfico 4 – Produção de dissertação e tese por ano

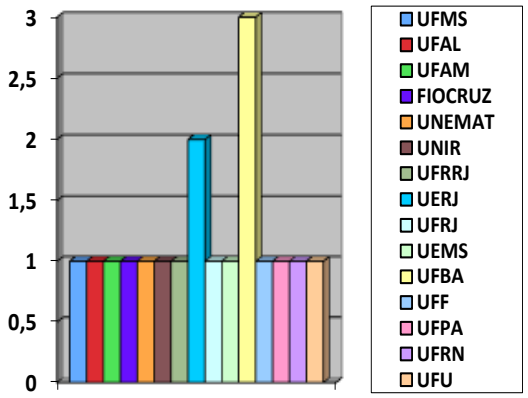


Fonte: a autora

No Gráfico 4, encontramos o mesmo número de trabalhos 5 (cinco) produzidos nos anos 2012, 2013 e 2014, o que pode ser justificado pela abrangência do programa nos estados, de acordo com a formação dos grupos de adesão ao PROINFANTIL.

No Gráfico 5, não encontramos trabalhos referentes ao PROINFANTIL em nenhuma universidade da Região Sul do Brasil, o que pode ser explicado pelo estado do Paraná ter sido o único da região que aderiu ao Programa. Notamos que não há muita diferença entre o quantitativo de produções nas universidades, mas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresentou três trabalhos e participa do Programa desde 2007. Tanto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) quanto a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) apresentaram 2 trabalhos cada. Vale ressaltar que a UERJ não fez parte do Programa como universidade responsável. No estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi a responsável pela implantação do mesmo e apresentou 1 (um) trabalho.

Gráfico 5 – Produção por universidade



Fonte: a autora

Para categorizar as pesquisas analisamos os objetivos de cada investigação,os encontramos nos resumos ou no próprio corpo do trabalho, conforme demonstrado no Apêndice D.

A partir dos títulos das produções categorizamos os estudos em 4 (quatro) eixos conforme enunciado no Quadro nº 2.

Quadro 2- Categorização por Eixos Temáticos em Teses e Dissertações

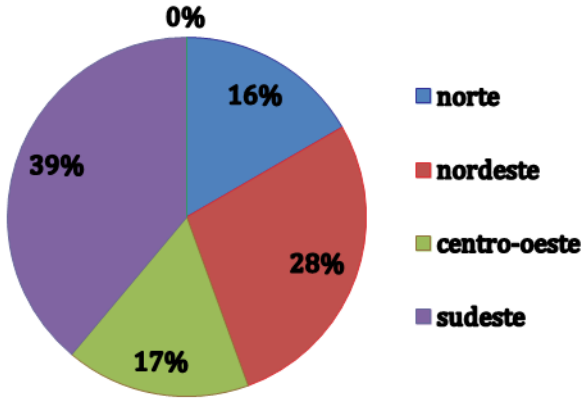
EIXOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES	AUTOR (ANO)	TOTAL %
PROINFANTIL: formação da identidade profissional	SOUZA (2011) CARVALHO (2011) SOUZA (2012) BITTENCOURT (2012) AGUIAR (2013) ALMEIDA (2013) BARBOSA (2013) MELO (2014) MENDES (2014) NOGUEIRA (2014)	10 (55,55%)
PROINFANTIL e as práticas pedagógicas	CAMARGO (2012) MENEZES (2012) PETEK (2013) FERNANDES (2013)	4 (22,22%)
PROINFANTIL e a política de formação	LAMARE (2011) SILVA (2014) CAMPOS (2014)	3 (16,66%)
PROINFANTIL e o currículo	FERNANDES (2012)	1 (5,55%)

Fonte: a autora

A maioria dos trabalhos enquadra-se na categoria PROINFANTIL: formação da identidade profissional com 10 trabalhos. A categoria com menor número de trabalho foi PROINFANTIL e o currículo, com apenas 1. Para dar continuidade a esta revisão, foi necessário observar a ambiência na qual cada estudo foi realizado e qual o envolvimento do autor com a temática. Nosso intuito foi perceber os cenários de cada temática e assim possibilitar maior compreensão do desenho atribuído à política estudada (Apêndice E).

As regiões do Brasil que apresentaram pesquisas sobre o tema estão representadas no Gráfico 6.

Gráfico 6- Regiões do país onde os estudos de mestrado e doutorado foram realizados



Fonte: a autora

Na região Sudeste apareceram 7 (sete) produções, sendo que 4 (quatros) pertinentes ao município do Rio de Janeiro e 2 (dois) a municípios metropolitanos: Nova Iguaçu e Mesquita além de 1 (um) referente a Minas Gerais Na Região Nordeste foram produzidos dados relativos a 5 (cinco) estados: 3 (três) na Bahia, 1 (um) em Alagoas e 1(um) no Rio Grande do Norte. Este último abrangeu dois municípios: Natal e Mossoró. Na região Norte e Centro Oeste tiveram 3(três) trabalhos cada. Na primeira região, 3(três) estudos: 1(um) no Pará (Ponta de Pedras), 1(um) em Rondônia (Porto Velho) e outro no Amazonas (Manaquiri) e na segunda, no estado de Mato Grosso do Sul, 2 (dois) trabalhos aparecem Campo Grande e outro em Mato Grosso com apenas 1 (um) no município de Tangará da Serra.

Além de mapearmos os cenários onde foram elaboradas as pesquisas, identificamos que os pesquisadores que analisaram o PROINFANTIL de alguma forma estiveram envolvidos com ele. Identificamos 7 (sete) Assessores Técnico Pedagógicos[94] (ATP), 3 (três) tutoras[95] , 4 (quatro) Professores Formadores[96] (PF), 1 Articulador Pedagógico de Educação Infantil[97] (APEI) e 3 (três) pesquisadoras. (Gráfico 7)

---

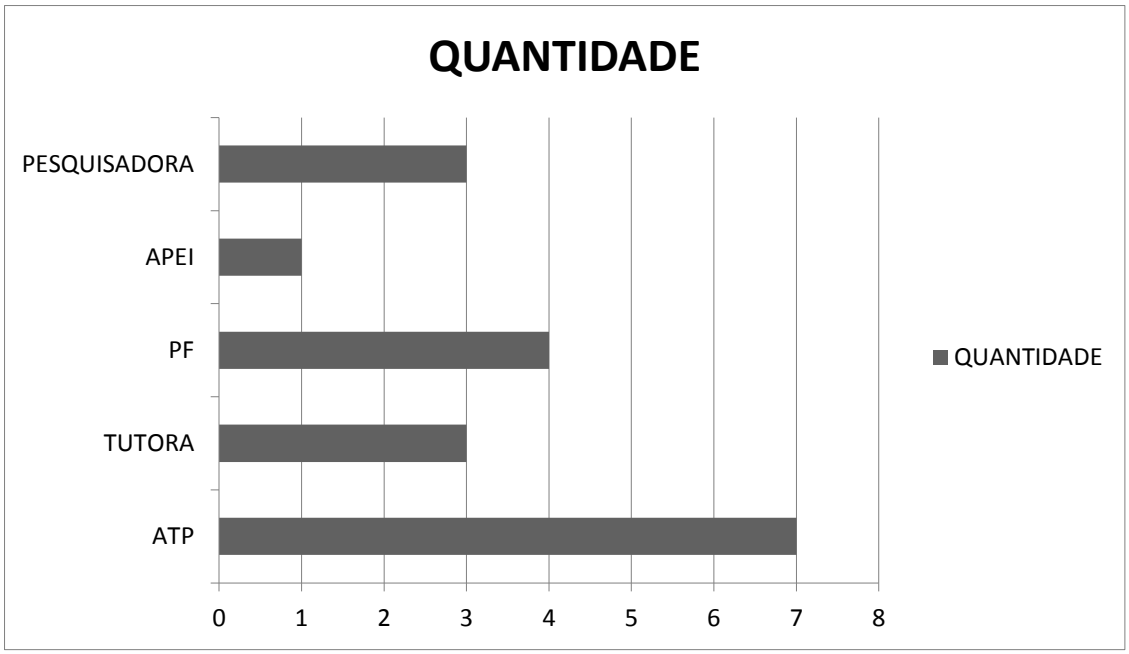
94 ATP-É quem acompanha e monitora o desenvolvimento das atividades nas agências formadoras dos municípios, articulando as diferentes ações que compõem o processo de implementação do programa.

95 Tutora - profissional 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 autoinstrucionais, na sua prática pedagógica e nas demais atividades do curso,

96 Professor Formador - profissional é habilitado em curso compatível com a área temática pela qual seria responsável, assim como por outras atividades desenvolvidas pela AGF

97 Articulador Pedagógico da Educação Infantil – professor, com experiência em formação de professores, com formação em nível superior, e experiência na área de Educação Infantil.

Gráfico 7 – Autores dos trabalhos da revisão de literatura



Fonte: a autora

Se analisarmos a autoria das pesquisas, identificadas no Gráfico 7, verificamos que, das sete produções das ATP, 5 (cinco) foram sobre a formação do professor e 2 (duas) sobre as práticas pedagógicas. Em nenhuma das pesquisas houve preocupação em considerar a política de formação como um dos eixos a ser discutido por ter influência tanto na formação quanto na prática. Damos ênfase a esta questão por ser ela um dos objetivos desta pesquisa.

Nesta direção, 4 (quatro) estudos foram realizados por Professor Formador (PF), nos quais cada pesquisa correspondeu a um eixo temático. Em relação à Tutoria, foram 3(três) os estudos encontrados sendo um em cada um dos eixos: formação dos professores, práticas pedagógicas e currículo. Não houve nenhum relacionado à política de formação. A única pesquisa de currículo faz alusão ao *ciclo de políticas* e abordou a importância do programa como política na mesma direção traçada por esta tese.

Uma Articuladora Pedagógica da Educação Infantil (APEI) apresentou 1(um) trabalho, na linha de formação do professor, dando ênfase ao tema, na modalidade Educação a Distância, mediante análise e reflexões sobre a prática dos educadores infantis.

Três pesquisadoras não tinham vínculo profissional com o PROINFANTIL e trabalharam a partir de dois eixos temáticos: 2(duas) em Política de Formação e 1(uma) para Práticas Pedagógicas. Duas pesquisas abordaram os efeitos do programa como dispositivo que produz sujeitos para atuar na Educação Infantil.

Se fizermos um entrelaçamento do Gráfico 7 com os Quadros 1 e 2 perceberemos que o eixo - PROINFANTIL e a Formação da Identidade Profissional - todas as autoras estavam

vinculadas ao Programa. Foram 10 (dez) estudos e todo relativos ao Programa, num enfoque pedagógico.

No eixo - PROINFANTIL e as Práticas Pedagógicas-, 3 (três) trabalhos eram de profissionais vinculadas ao Programa. Os estudos abordavam a confiança na melhoria da formação dos profissionais da Educação Infantil, na prática pedagógica, a partir da política em questão. Apenas um trabalho era de uma pesquisadora que não fazia parte do Programa.

Na categoria - PROINFANTIL e a Política de Formação - encontramos 3 (três) trabalhos dos quais 1(um) era de um professor formador. O eixo PROINFANTIL e Currículo foi produzido por uma tutora que analisou a visão política de currículo.

Diante da abrangência e impacto do PROINFANTIL, mostrou-se relevante estudar como esta política de formação de professor de Educação Infantil foi pensada nacionalmente e como se articulou nos contextos internacionais, nacionais e locais. Buscamos compreender como o PROINFANTIL foi desenvolvido nos vários locais, quais contextos foram produzidos, quais os sujeitos envolvidos e quais relações foram tecidas neste processo.

Apresentaremos, a seguir, uma síntese destes textos nos eixos elencados.

4.2.1 PROINFANTIL e a formação da identidade profissional

Esta categoria inclui 10 (dez) trabalhos (8 de mestrado acadêmico e 2 de doutorado). Todas as investigações adotaram metodologias qualitativas, entrevistas, estudos de caso, abordagens etnográficas, análise documental e observação com registro em diário de campo. Visavam descrever alguns recortes da realidade.

Essas pesquisas tratam dos seguintes aspectos: a construção identitária dos professores cursistas - SOUZA (2011) e CARVALHO (2011); identificação dos principais aspectos formativos de um curso de formação de professores em Educação Infantil - NOGUEIRA (2014) e BARBOSA (2013); a identidade profissional - SOUZA (2012), MELO (2014) e ALMEIDA (2013); as representações sociais dos professores cursistas do PROINFANTIL - MENDES (2014), BITTENCOURT (2012) e AGUIAR (2013); a percepção da formação de professores na ascensão dos quadros municipais de remuneração da Educação Infantil - ALMEIDA (2013).

Em relação à avaliação que fizeram sobre o PROINFANTIL, os estudos apontaram que o programa foi responsável pela mudança de imagem sobre o que é ser professor de Educação Infantil, pelo crescimento profissional e pessoal dos cursistas.

Em relação ao PROINFANTIL enquanto política pública, reconheceram que o Programa aconteceu por conta de um momento político voltado para a formação de professores de Educação Infantil pós-LDBEN/96 (BRASIL, 1996), porém em nenhum trabalho desse eixo houve a discussão sobre que movimento político estava acontecendo.

4.2.2 PROINFANTIL e as práticas pedagógicas

Esta categoria inclui 4 (quatro) trabalhos de mestrado acadêmico – CAMARGO (2012), MENEZES (2012), PETEK (2013) e FERNANDES (2013). As investigações adotaram abordagens qualitativas e utilizaram procedimentos de pesquisa como entrevistas, memoriais, questionários, estudo de caso e observação com registro em diário de campo.

Os textos apontam que o PROINFANTIL apresentou ambiguidades, uma vez que, ao proporcionar uma formação, não atentou para a complexidade do público atendido. Os resultados das pesquisas deste eixo permitiram afirmar que os conteúdos do Programa foram relevantes ao exercício da docência na Educação Infantil. Em alguns trabalhos, houve a tentativa de evidenciar uma proposta renovada de trabalho docente que na prática permaneceu ancorada em um discurso de centralização e controle por parte do Ministério da Educação.

Os estudos destacaram ainda que programas desse tipo podem trazer, durante o processo formativo, várias contribuições, tanto à vida pessoal como à vida profissional dos atores envolvidos, especialmente no que concerne aos seus saberes e fazeres inerentes à formação e a conhecimentos sobre a criança e nas especificidades de sua faixa etária. Nessa perspectiva, foram avanços considerados significativos em relação às transformações no trabalho com a criança na Educação Infantil, tanto no plano da didática, como na sistematização do planejamento e seu reconhecimento como instrumento imprescindível para a práxis pedagógica

As pesquisas analisaram o Guia Geral (BRASIL, 2005 a) e os Livros de Estudos, por serem esses os elementos centrais na organização do trabalho didático. Do ponto de vista do material didático utilizado como objeto de pesquisa, observou-se ser ele um interessante instrumento de formação de professores, destacando a importância do domínio dos aspectos teóricos e práticos necessários para o trabalho docente. A articulação entre estas duas dimensões é uma marca do material. Desse modo, os estudos elencados contribuíram para uma efetiva práxis pedagógica baseada na concepção dialógica da formação do professor de Educação Infantil.

Com relação à organização do trabalho pedagógico, o planejamento é destacado como o elemento central na melhoria da prática pedagógica, pois as atividades tornaram-se mais organizadas, houve maior preocupação com as crianças e com o seu desenvolvimento, maior otimização do tempo e dos temas trabalhados e mais criatividade.

4.2.3 PROINFANTIL e a política de formação

Esta categoria inclui 3 trabalhos (1 de mestrado acadêmico, 1 de mestrado profissional e 1 de doutorado), de acordo com o Quadro 1, que tratam dos seguintes aspectos: buscaram conhecer na legislação brasileira e nos documentos dos organismos internacionais conhecer e compreender os elementos que integraram a formação inicial dos professores e as especificidades presentes na Educação Infantil, além de analisar o PROINFANTIL, enquanto programa de formação inicial para professores da Educação Infantil.

As pesquisas sobre esse eixo apresentaram as estratégias do poder público de oferecer a formação exigida na legislação brasileira e as limitações que são peculiares às políticas educacionais. Foram, ainda, abordadas as dimensões que têm sido determinantes para as políticas de formação de professores no Brasil, particularmente dos docentes de Educação Infantil relacionando-as ao contexto nacional e internacional, buscando compreender tal programa como política de formação mediante uma análise de seus impactos na prática dos professores cursistas.

Os efeitos do Programa como dispositivo constituidor e formador de docentes atuantes na Educação Infantil, se desdobraram na dimensão da análise documental à luz da abordagem qualitativa, buscando apreender tanto as diretrizes operacionais de viabilização e materialização de tais políticas na formação referida quanto os efeitos dessa política/programa.

Os dois trabalhos foram elaborados por pesquisadoras que abordaram a política de formação – LAMARE (2011) e SILVA (2014). Um trabalho de mestrado acadêmico - CAMPOS (2014) buscou estabelecer ligação entre duas posições: a proposta oficial do programa PROINFANTIL e os sentidos e os significados construídos pelas Agentes Auxiliares de Creche nos Projetos de Estudos. Para os três trabalhos o programa é, ao mesmo tempo, uma conquista para os professores leigos sem outras oportunidades de obter a formação exigida pela LDBEN/96 (BRASIL, 1996) e um instrumento utilizado para atender aos interesses dominantes traduzidos pelos organismos internacionais.

4.2.4 PROINFANTIL e o currículo

A pesquisadora do único trabalho de mestrado acadêmico (FERNANDES (2012) analisou a produção curricular contida no Programa. Ela foi tutora. O currículo proposto no PROINFANTIL baseia-se na noção de formação que capacite o indivíduo a buscar novas competências para se atualizar em sua prática diária no trabalho com as crianças. O estudo enfatiza o conceito de currículo integrado que se estabelece na perspectiva da formação politécnica, na qual a educação integra todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura). As reflexões apresentadas descrevem os pontos fundamentais para pensarmos as políticas educacionais brasileiras, em especial as voltadas à formação de professores de Educação Infantil.

O trabalho ponderou o PROINFANTIL como uma experiência significativa para os sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento, pois proporcionou novas construções sobre concepções de infância, docência, currículo e organização das creches e pré-escolas.

Percebemos que poucas foram as pesquisas que fizeram alusão ao estudo político, como política de formação. A análise dos estudos produzidos até então, reforçam a relevância desta pesquisa, por analisar os aportes do PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro, retornando ao campo oito anos depois e observando os efeitos da formação tanto pedagógicos quanto políticos, a partir das narrativas das professoras cursistas. Entendemos que o estudo de *follow-up* permite revisitar os sujeitos da pesquisa anterior e analisar através das suas narrativas a reverberação da política estudada na formação de 24 profissionais que atuam na Educação Infantil carioca oriundos do PROINFANTIL.

4.3 **Análise do Questionário**

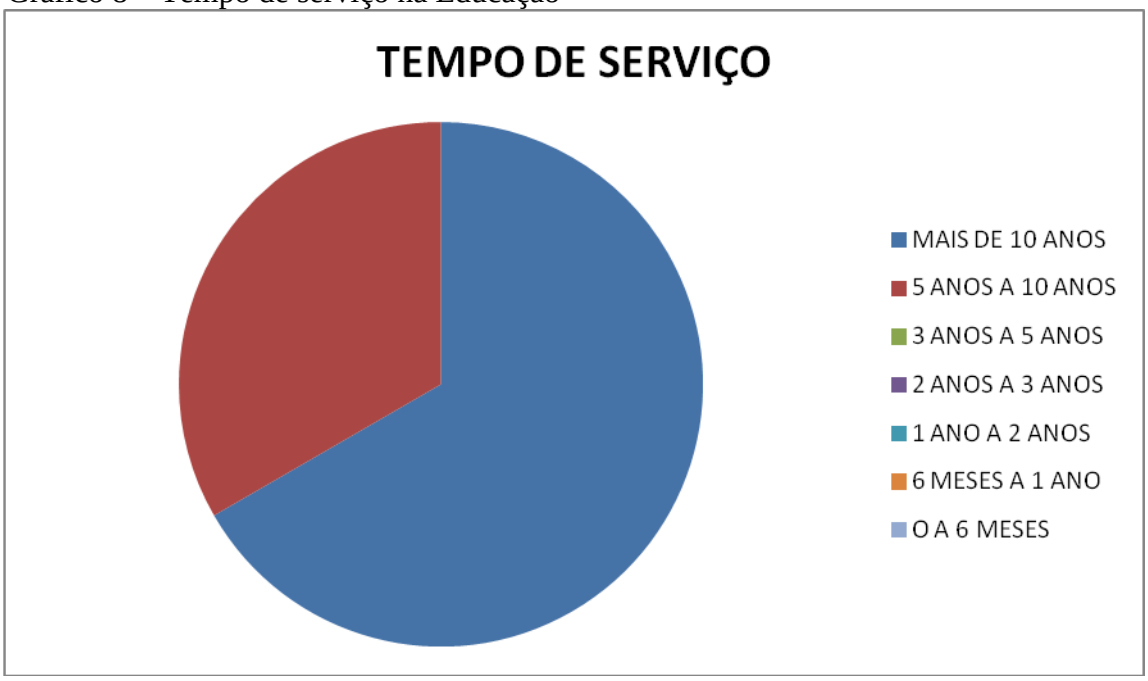
Os questionários revelaram que as respondentes (professoras cursistas) eram todas mulheres, reforçando a predominância feminina no universo da Educação Infantil (GIL, 2014). Outro dado relevante é que as 24 AEI (Agente Educação Infantil) seguem trabalhando na 2ª CRE e todas têm mais de cinco anos de experiência com Educação Infantil, tendo a maior parte mais de 10 anos de experiência (Gráfico 8). Treze professoras cursistas estão na faixa etária de 41-50 anos e 2 (duas) têm mais de 61 anos (Tabela 9).

Tabela 9 – Idade/Gênero

IDADE	FEMININO	PERCENTUAL
31 anos – 40 anos	**4**	16,7%
41 anos – 50 anos	**13**	54,1%
51 anos – 60 anos	**5**	20,9%
61 anos – 70 anos	**2**	8,3%
TOTAL	24	100%

Fonte: a autora

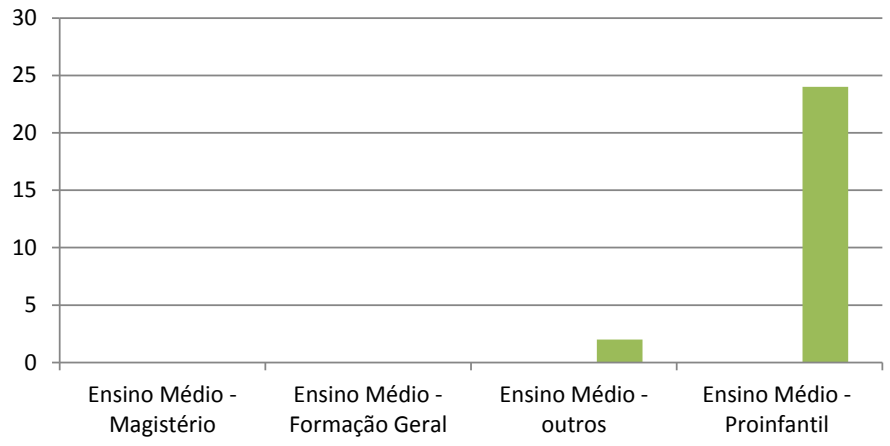
Gráfico 8 – Tempo de serviço na Educação



Fonte: a autora

As Questões 6 e 7 identificam o nome da escola e a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) onde trabalham as AEI. A Questão 8 indagava sobre a formação delas e os resultados obtidos foram 100% das respondentes tinham formação de Ensino Médio PROINFANTIL, sendo apenas 2 que tiveram outra formação a nível médio anterior: Secretariado e Turismo (Gráfico 9).

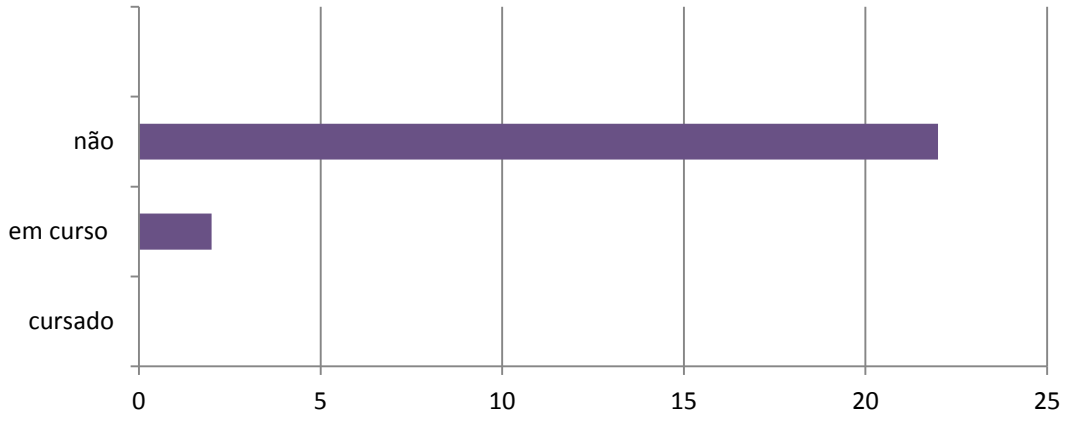
Gráfico 9- Formação Acadêmica no Ensino Médio



Fonte: a autora

Quanto às Questões 9, 10 e 11 - Aprimoramento profissional das professoras cursistas: 2 (duas) estavam cursando graduação em Pedagogia (Gráfico 10); 1(uma) estudava em universidade pública estadual e outra em instituição particular.

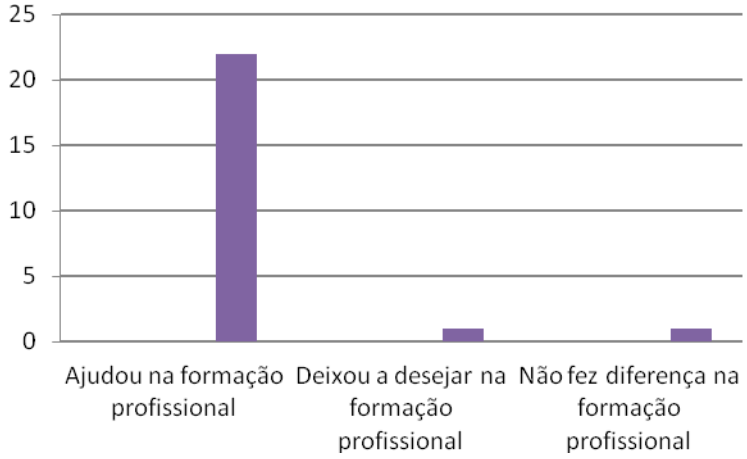
Gráfico 10 – Formação Acadêmica Superior



Fonte: a autora

Na Questão 16 pergunta-se o que a professora cursista diria em relação à formação profissional do PROINFANTIL. As respostas foram de extrema importância para a definição dos passos seguintes da pesquisa, pois assim obtivemos uma primeira informação do que ficou registrado na prática e na formação delas. Perguntamos o que elas diriam sobre o curso como política pública de formação, 22 professoras cursistas (92%) afirmaram que ajudou na formação profissional e duas respostas “deixou a desejar e não fez diferença” (com 1 voto cada). Estas respostas nos indicaram a necessidade de averiguar a opinião de cada uma de forma personalizada, via entrevistas individuais (Gráfico 11).

Gráfico 11- PROINFANTIL e a formação profissional



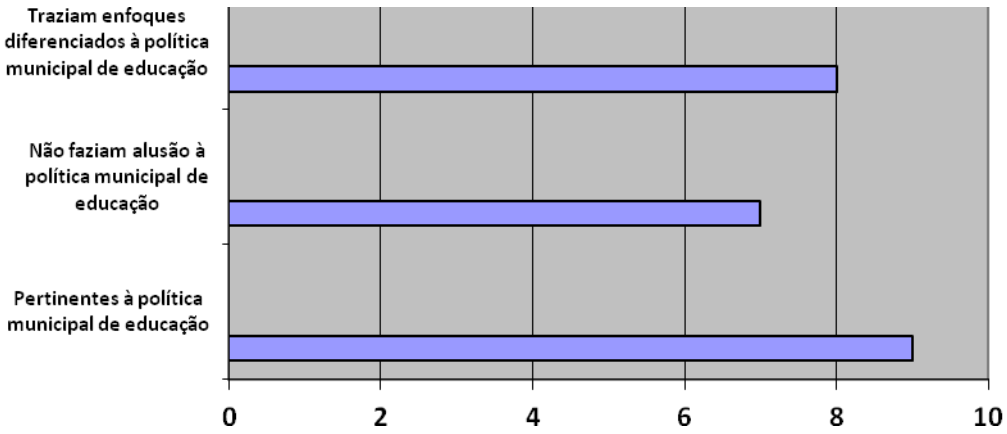
Fonte: a autora

Observamos que, passados oito anos, o curso ainda era reconhecido como referência na vida profissional das professoras cursistas, possibilitando progredir na carreira e nos estudos.

A partir das considerações levantadas no mestrado, propusemos uma pergunta sobre a conscientização do trabalho nas três esferas políticas-administrativas envolvidas (Questão 17), mais precisamente à esfera próxima a elas – a municipal. O resultado encontrado foi bem diversificado

O que as professoras cursistas pensam e documentam com suas escritas tem implicações para o processo de significação da política. Identificamos que o processo de interpretação de pertinência dessa política, por parte das professoras cursistas, deu-se no momento de vislumbrar um novo patamar profissional. (Gráfico 12).

Gráfico 12 – PROINFANTIL e a política municipal



Fonte: a autora

Esperamos que as reinterpretações das políticas pelas professoras cursistas potencializem seu poder de intervenção e participação ativa, tanto no seu local de trabalho quanto na política em questão. Ball; Maguire e Braun (2016, p. 15) afirmam que "a política não é 'feita' em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de 'tornar-se', mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida".

A Questão 18 referiu-se ao movimento de busca de novos caminhos a partir do PROINFANTIL. A resposta mais contundente com 23 marcações foi o aprimoramento da prática. Em seguida, com apenas uma resposta o avanço nos estudos, buscando maiores conhecimentos em outros cursos. Percebemos que o programa, nesse sentido, proporcionou um olhar mais criterioso para as práticas pedagógicas das professoras cursistas.

Quanto à Questão 19 - o conceito de criança[98], a resposta mais encontrada foi a criança em desenvolvimento. No Gráfico 13, observamos que a categoria criança em desenvolvimento foi 54,2% o que corresponde a 13 cursistas. O conceito da criança que brinca apareceu em 25% das respostas. As novas respostas apresentadas são diferentes dos dados do mestrado, que davam predominância à categoria criança histórico-social. Enfatizada nos textos do curso, oito anos depois, a criança histórico-social apareceu em apenas 4 respostas o que corresponde a 16,7%.

Pensar a concepção de criança expressa no programa PROINFANTIL impregnada do sentido social, político, cultural e crítico que dela origina-se 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 estão implícitas e são correlatas. Isso significa que tanto o texto da política (os Livros de Estudos) quanto suas autoras e leitoras (professoras cursistas) têm histórias que interferem nas representações da política. Desse modo, acreditamos que cada concepção reflete a experiência da professora cursista, a creche em que ela trabalha, o grau de credibilidade que tem no programa, os interesses particulares e as suas relações com a prática.

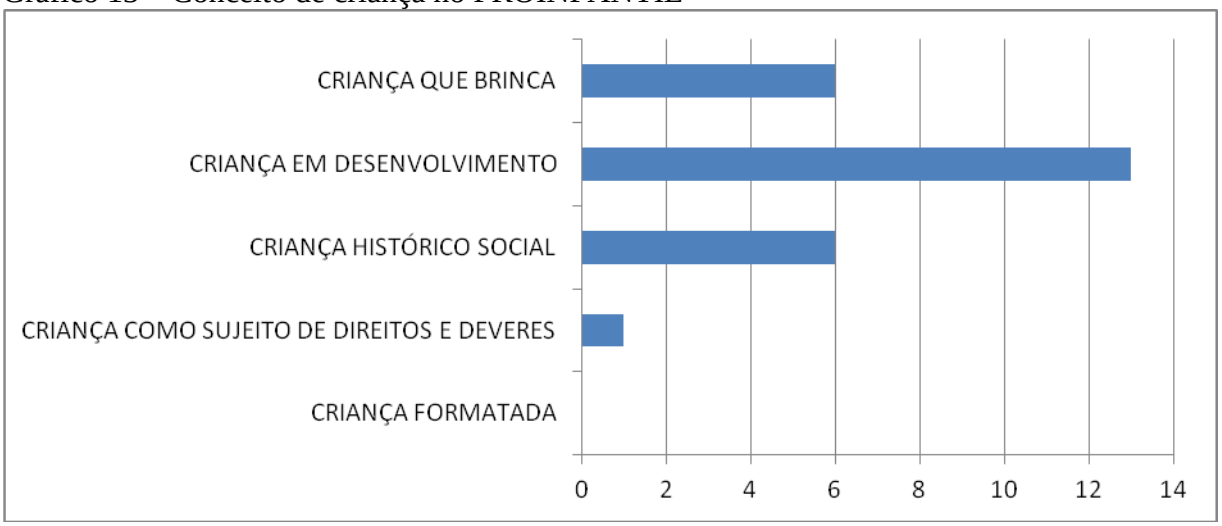
Assim, a questão da criança em desenvolvimento, a que brinca se tornam mais próximas da realidade cotidiana dessas professoras do que a criança sócio-histórica. A indissociabilidade das ações de cuidado e educação esperava-se que significasse, para o educador uma visão de criança compreendida como cidadã, em processo de desenvolvimento

---

[98] Essa questão fez parte do questionário por ser a pergunta chave da dissertação (CAMPOS, 2014). A questão foi elaborada com as respostas encontradas na conclusão do referido trabalho como produto do conhecimento elaborado nos Projetos de Estudos do PROINFANTIL.

e que, como tal, necessitasse de cuidados especiais em complementação à ação da família. Esperava-se que implicasse, sobretudo, respeitar o sujeito criança que está em processo de formação. Nenhum registro foi verificado quanto à criança formatada. No quesito criança como sujeito de direitos e deveres tivemos apenas uma resposta (Gráfico 13).

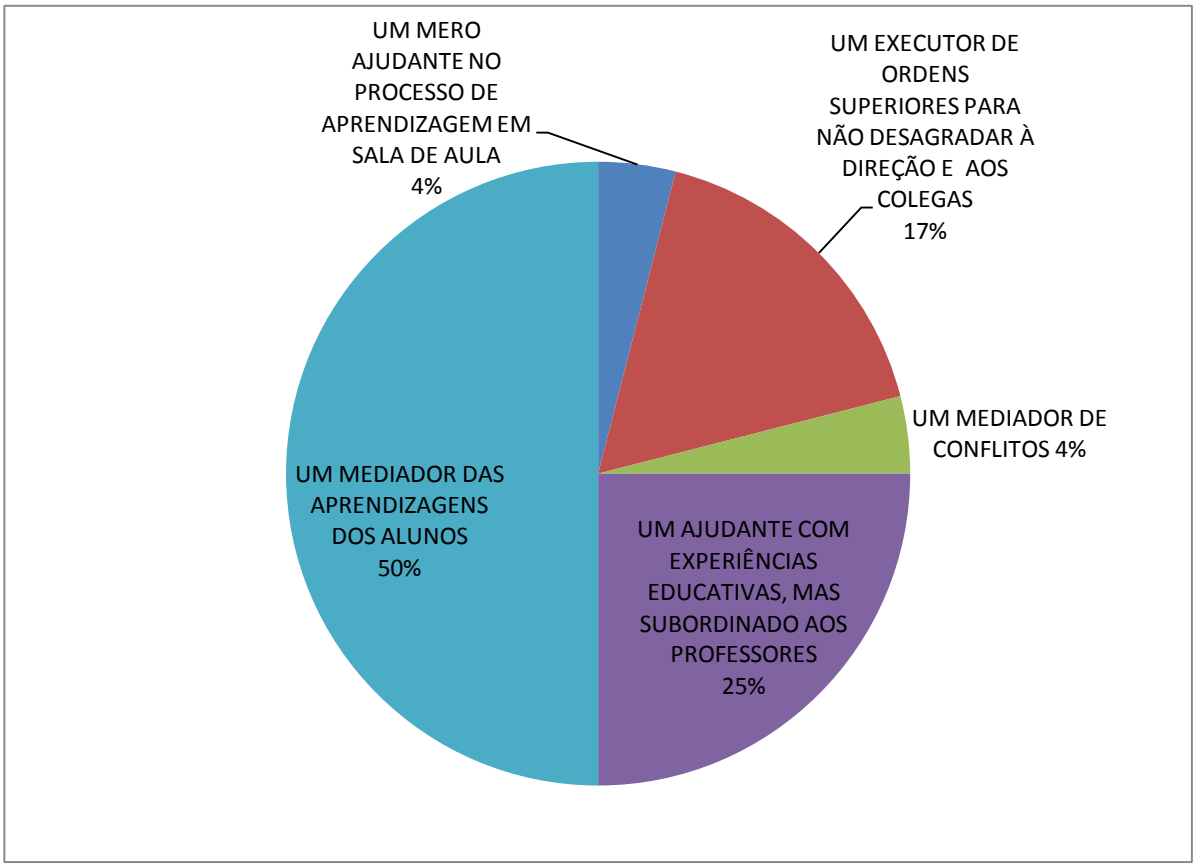
Gráfico 13 – Conceito de criança no PROINFANTIL



Fonte: a autora

A Questão 20 indaga como após o curso as professoras cursistas entenderam o seu lugar. 50% responderam que são mediadoras de aprendizagens, mas ainda há necessidade de melhor entendimento na prática de que lugar é esse que elas ocupam e como o ocupam. Essas preocupações serão tratadas nesta tese. Tivemos como resposta de 6 professoras cursistas (25%), que enfatizaram a posição de subordinação à colega professora de educação infantil – PEI, atuando na ajuda aos trabalhos pedagógicos. Chamou-nos a atenção o profissional ainda estar atrelado à questão do desagrado ou não com a instância superior da escola. Obtivemos 10 respostas cujo teor eram a submissão frente aos “superiores” (direção e professor), o que parece ser reforçado na proposta educacional das diferentes unidades (Gráfico 14).

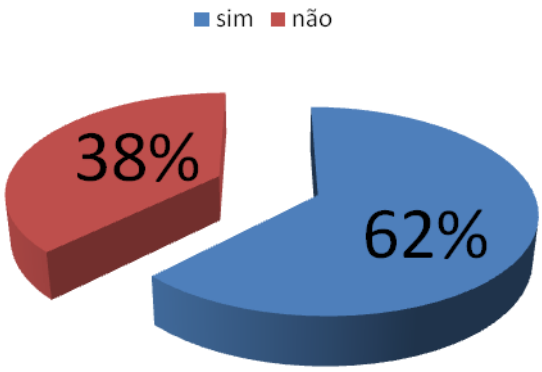
Gráfico 14 – Posicionamento Profissional



Fonte: a autora

Em relação à Questão 24, 15 (quinze) professoras cursistas fizeram o concurso para Professor da Educação Infantil e 2 (duas) estão à espera de serem chamadas. As restantes não fizeram (Gráfico 15).

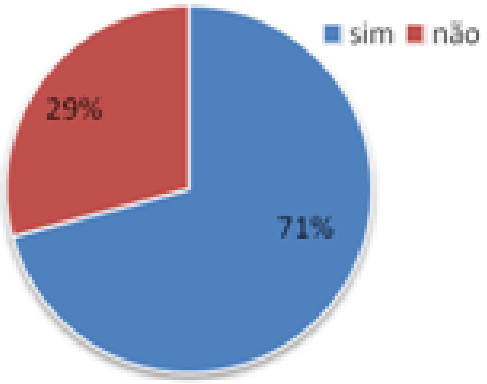
Gráfico 15- Concurso para Professor de Educação Infantil



Fonte: a autora

A Questão 25 indaga o grau de satisfação com a própria prática profissional e quais aspectos poderiam contribuir para a melhoria da atuação profissional, Questão 26. Quanto à satisfação profissional, 71% disseram estarem satisfeitos com a própria prática de seu trabalho; porém 29% declaram estarem insatisfeitos e pedem melhorias. (Gráfico 16)

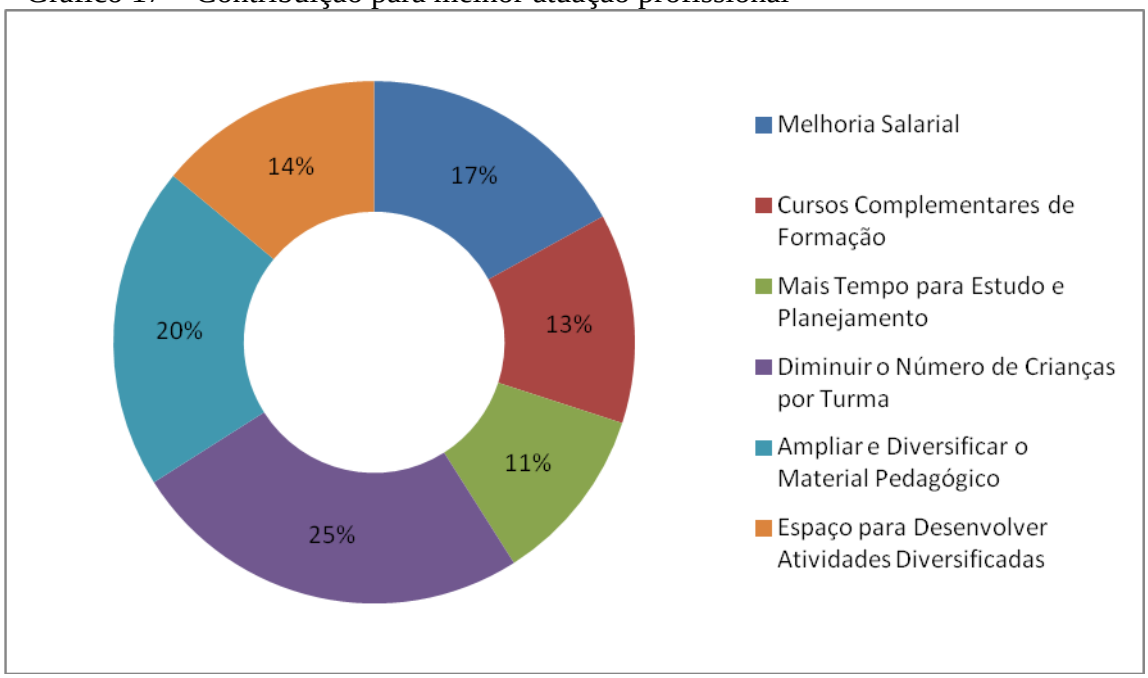
Gráfico 16 – Satisfação Profissional



Fonte: a autora

Quanto aos aspectos que poderiam contribuir para melhor atuação do profissional da Educação Infantil, a primeira resposta foi a diminuição do número de crianças em sala (25%), seguida da ampliação e diversificação do material pedagógico (20%). Notório ver que poucas professoras cursistas elencaram como possíveis melhorias da atuação profissional a qualificação em cursos e estudos (Gráfico 17).

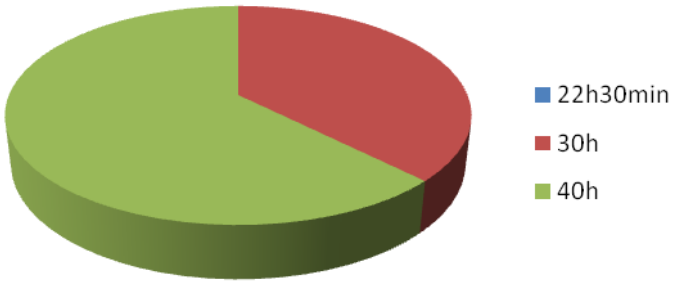
Gráfico 17 – Contribuição para melhor atuação profissional



Fonte: a autora

Quanto ao número de horas trabalhadas (Questão 27), a grande maioria 62% trabalha 40 horas semanais e 38%, 30 horas. (Gráfico 18)

Gráfico 18 – Jornada de trabalho



Fonte: a autora

O questionário, como primeira etapa da pesquisa, aponta que os resultados apresentados são possibilidades de busca em novas investigações. Os dados do questionário se aproximam do que dizem Ball e Bowe (1992) que não há como controlar todos os sentidos emergidos na política. 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.

Diante disso, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) ressaltam que as políticas não explicitam o que fazer: “elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas e que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo”.

Compreendemos que estabelecer uma relação da teoria com a prática é um processo complexo que exige muito esforço por parte do pesquisador. Cientes dessa complexidade e, com base na abordagem qualitativa, pretendemos, nos próximos capítulos, realizar mais análise dos variados contextos e sua tradução e interpretação no papel que exerce a professora cursista, de modo a apresentar ao leitor desta tese o quão relevante é a análise mais abrangente e crítica de uma política que reverbera no contexto da prática. Para tanto, usamos todo o percurso político, para identificar, no contexto da prática, o que o contexto de produção de texto e o contexto de influência ajudaram a materializar no que concerne à formação do profissional de Educação Infantil na rede pública municipal do Rio de Janeiro a partir do PROINFANTIL.

5 PROINFANTIL CARIOCA: O CONTEXTO DA ATUAÇÃO

> [...] A política é "implementada" ou a "implementação" falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a "implementa", ou não. [..] Atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. [...] Atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. [...] Os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política "entra" nos contextos, ela não destrói eles – para parafrasear Anthony Giddens.
>
> *Avelar, 2016, p. 6*

Na epígrafe, Avelar (2016) explica o conceito de atuação a partir do entendimento de que as políticas são interpretadas, traduzidas e colocadas em ação por diferentes indivíduos e/ ou grupos de atores em contextos diversos, a partir de realidades socioculturais e históricas que afetam e são afetadas na sua concretude.

Nesta seção, apresentamos a teoria da atuação da política na análise das creches cujas professoras cursistas fizeram parte do PROINFANTIL.

Entendemos como Ball, Maguire e Braun (2016) que as escolas - nesta pesquisa, as creches – inseridas em uma dinâmica complexa, são o centro da atuação política. Para os autores (2016, p. 142) a escola "[...] é um local de política que é muito mediado pelo tempo, pelo local e pelos atores de política com diferentes formações profissionais, perspectivas e táticas práticas."

O papel do contexto na atuação da política é analisado pelos autores a partir das seguintes dimensões contextuais:

- contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e "gestão da política" nas escolas);
- contextos materiais (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- contextos externos (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *Ofsted*[99] , posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38)

Cada dimensão contextual revelará aspectos ou elementos que darão suporte para melhor entendimento de cada creche e sua atuação. Essas dimensões trazem o contexto, como asseguram Ball, Maguire e Braun (2016, p. 42), como uma "[...] força ativa, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm que operar. O contexto inicia e ativa processos de política e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas".

O contexto da prática, nesta pesquisa, envolveu três creches municipais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), pertencentes à 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Assim, neste capítulo, apresentaremos as creches[100] Coragem, Vida e Esperança. A definição dos elementos a serem analisados em cada dimensão contextual só foi finalizada após o levantamento de dados via entrevista, observação e análise documental. As entrevistas aconteceram dentro do espaço escolar em horários estipulados pelas creches. As observações foram realizadas em sala e em outros ambientes da unidade e o acesso a documentos e dados da instituição foi possibilitado pelos sujeitos da pesquisa. Destaca-se que o processo foi autorizado pela Comissão de Ética em Pesquisa da SME/RJ, permitido pelas professoras cursistas e suas respectivas direções. Os resultados e efeitos destas ações foram analisados a partir da categorização das dimensões contextuais da atuação da política. Consideramos relevantes os seguintes elementos, em cada dimensão:

a) Contextos situados: dependência administrativa, localização geográfica, conjuntura história, características das comunidades onde as creches estão inseridas (perfil socioeconômico) e dados sobre matrículas na Educação Infantil municipal; b) Contextos materiais: infraestrutura das unidades, recursos didático-pedagógicos e funcionários; c) Culturas profissionais: comprometimento das professores em relação à Educação Infantil, formas de condução ao cargo de direção, autonomia da unidade e gestão institucional e d)

[99] (Office for Standards in Education), estabelecido em 1993 é o responsável estatal pelos padrões de Educação: é o departamento não ministerial do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra (PAVEZI, 2018, p.3). Nesta tese, essa classificação não será utilizada por não ser condizente com a política brasileira.

[100] Chamaremos as três creches por nomes fictícios

Contextos externos: imagem da unidade junto à comunidade local e autoridades educacionais; políticas de apoio à gestão institucional.

Para examinar os elementos citados no contexto situado, coletamos dados sobre perfil socioeconômico da comunidade educacional, oferta de atendimento de matrículas de crianças e localização de cada creche.

As observações nos contextos situados possibilitaram analisar a estrutura física com foco no tamanho das creches, na cozinha, nos banheiros para crianças, na existência de Sala de Leitura e ambientes externos, na climatização, nas adaptações arquitetônicas, nos recursos didático-pedagógicos e funcionários das creches.

Na dimensão "Culturas profissionais da atuação da política" foi analisado o cotidiano dos profissionais da creche (professores, AEI, PEI, PA[101] e diretores) no que se refere aos valores, compromissos e experiências advindas da formação e da prática, que orientam suas ações do planejamento à ação pedagógica, bem como da gestão. Nossa atenção maior é com as AEI – sujeitos da pesquisa.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.57) contextos externos estão relacionados aos aspectos como "[...] pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, [...] bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas". Os elementos dos contextos externos exercem pressão e influências nas maneiras como os profissionais da creche atuam com as políticas educacionais.

As creches são constituídas por histórias singulares, com personagens com percursos profissionais e de vida diversos, desempenhando papéis variados de acordo com os diferentes momentos e necessidades. Os relatos aqui trazidos situam-se em tempos e lugares definidos, marcados historicamente. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 138) "[...] as políticas também têm o seu tempo bem como o seu lugar. O ano letivo tem ritmos e pressões que variam". Assim, as narrativas das AEI trouxeram à tese a possibilidade de entender o processo de sua atuação nas instituições, através dos seus discursos, a partir de uma política de formação num determinado tempo letivo.

5.1 **Creche Coragem**

Iniciamos o relato da creche Coragem a partir de uma das idas ao local.

---

[101] PA- professora articuladora: É um professor, coordenador pedagógico ou profissional com cargo equivalente, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício e preferencialmente lotado na unidade na qual serão desenvolvidas as atividades do Programa.

Estávamos gravando em áudio no refeitório a entrevista com três professoras cursistas. De repente, aconteceu um tiroteio na lateral da creche e todos tiveram que se jogar no chão. Era um confronto direto entre policiais e traficantes. A gravação revela o exato momento do início dos disparos, do falatório e da correria. Ficamos atônitas durante aproximadamente 10 minutos, esperando o tiroteio cessar.

Nesses momentos todos da creche se dirigiram ao corredor na tentativa de buscar proteção. Ao chegarmos a uma sala, encontramos os profissionais (PEI e AEI) trabalhando, como se nada estivesse acontecendo. As crianças estavam na hora do cochilo e as pessoas tentavam ninar mais forte e cantar mais alto para ensurdecer o barulho dos disparos. Em determinado momento, entrou a merendeira para retirar o lanche das crianças. Todos trabalhavam normalmente.

A direção, prontamente, perguntou por todos e iniciou a itinerância pelos andares, para ver a real situação. Percebi nos rostos dos adultos que não estavam tranquilos, mas precisavam continuar e dar afago aos bebês e às crianças bem pequenas que ali estavam. Umas não se conformavam com a situação; outras pediam em oração e outras trabalhavam freneticamente para não pensar no momento vivido. Desejei sair dali o mais rápido possível. Sabia que não podia.

A creche voltou à aparente “normalidade” e o silêncio do exterior se fez presente. Policiais chegaram perto da creche. Não se ouvia mais nada, nem do lado de fora nem dentro da creche. O silêncio pairou. As pessoas se entreolhavam e diziam que já estava ficando comum tal atividade. As crianças dormiram. As poucas crianças acordadas ficavam quietas. Depois do longo silêncio, lá fora, algumas motos já circulavam e pessoas desciam o morro. Nesse momento, fui embora. Desci e resolvi chamar esse lugar de creche Coragem.

5.1.1 Contextos situados da Creche Coragem

A Creche Coragem localiza-se no bairro do Andaraí, em uma comunidade com dificuldades sociais e financeiras. Fica sediada na rua principal, em uma ladeira que dá acesso às vielas locais. Nos arredores há um pequeno comércio e, duas vielas abaixo, um posto da Polícia Militar. Nesta comunidade há outras duas creches municipais localizadas no alto do morro.

A Creche Coragem foi reformada em 2011. Antes era uma casa antiga com apenas um andar e pouca estrutura. Durante a reforma (2010-2011), funcionou em outro local: no terceiro andar de uma escola municipal situada a aproximadamente 500m da comunidade. Esse

período foi o exato momento da implementação do PROINFANTIL no Rio de Janeiro. Depois da reforma, a creche passou a ter três andares, escada em mármore e elevador. Tem cinco salas com ar condicionado, pátios coberto e descoberto amplos, banheiros adequados à faixa etária e às crianças com mobilidade reduzida. No térreo, ficam a sala da direção, refeitório, cozinha e duas salas. No 1º andar, três salas e no 3º andar ficam os pátios descoberto e o coberto com brinquedos infantis. Nos pátios, as crianças fazem atividades durante o dia. Elas sobem e descem pelas escadas.

Tanto a direção quanto as professoras cursistas relatam que a razão das salas estarem sempre cheias de crianças é a localização da unidade. É a creche mais perto da "rua" (modo como as pessoas tratam a rua principal fora da comunidade), ou seja, a maioria dos moradores passa por ali toda vez que desce para o trabalho ou para fazer algo no bairro. É também a creche mais "nova", pois recebeu reforma, além de mobiliário e equipamentos atuais na época.

5.1.2 Contextos materiais da Creche Coragem

Em março de 2018 havia 117 crianças matriculadas, pertencentes à própria comunidade: dois grupos de berçário II, dois maternais I e um maternal II. Possui 30 funcionários – 16 AEI e seis PEI, além da diretora e diretora adjunta (que exerce também a função de professora articuladora – PA) Dessas, dez AEI participam do presente estudo.

De acordo com a análise documental (Censo Escolar 2018), as instalações da creche oferecem: alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água, energia e esgoto da rede pública, acesso à internet e lixo destinado à coleta periódica.

Em relação à coleta de lixo, o que chamou a atenção no relato dos profissionais da creche foi que a comunidade deposita, diariamente, lixo na parte lateral do prédio. Descrevem que o cheiro é insuportável e o quantitativo de material depositado é grande. A direção da creche, juntamente com a comunidade educativa, pede com avisos e cartazes para que essa ação não aconteça, mas nada é resolvido. As crianças fizeram manifestação com várias ações para os moradores não depositarem lixo ali. Para os garis e para o caminhão de lixo é o melhor lugar para parar e fazer a coleta.

Outras instalações analisadas constantes no Censo/2018 são: biblioteca, cozinha, berçário, banheiro, banheiro com chuveiro dentro do prédio e adequado à educação Infantil, bem como às crianças com deficiência ou mobilidade reduzida, além de outras dependências

e vias adequadas também a elas. A creche possui ainda ala de secretaria, refeitório, despensa, lavanderia, pátio coberto e descoberto – ambientes também analisados.

A partir de nossas observações, verificamos que as salas têm ar condicionado e mobiliário adequado. No refeitório não há espaço para todos os grupos ao mesmo tempo e as refeições são servidas a cada duas turmas em média. As turmas de maternal (I e II) utilizam caneca e prato de vidro[102], garfo e colheres. As crianças sobem e descem as escadas para as atividades no pátio coberto e descoberto, durante o dia, sob a orientação dos profissionais que acompanham os grupos. Não vimos nenhuma criança utilizando o elevador.

Durante as doze semanas de ida à creche, não foi observado, em nenhum momento, ida à Sala de Leitura por parte das crianças. Observamos livros nas salas e alguns professores fazem uso dos mesmos. Há televisão e aparelho de DVD em todas as salas. Na secretaria (local dividido com a direção) há copiadora, aparelho de som, câmera fotográfica e filmadora.

De acordo com as entrevistas com a direção, a creche recebe verba de manutenção e compra de materiais. Em relação à manutenção, a verba supre apenas os pequenos reparos necessitando chamar, para os grandes, a Divisão de Obras do município. Com relação à verba de custeio, o valor é considerado pela direção como bem pequeno, havendo restrições para alguns materiais de papelaria e pedagógico.

As professoras cursistas relatam que na creche há uma variedade de materiais comprados por elas e PEI em conjunto. Nos murais, vimos produções das crianças com pouca criatividade utilizando apenas a cópia impressa e a pintura delas. A organização das salas e a proposta são elaboradas pelas professoras, juntamente com a Professora Articuladora. Muitos elementos utilizados são comprados já prontos, havendo pouca participação das crianças.

O impacto tanto do espaço quanto do material da creche sobre a atuação das políticas é indiscutível e reverbera nos seus resultados. Percebemos que apesar da limitação de recursos enviados pela SME/RJ, há, por parte do corpo docente e dos funcionários, criatividade para driblar e colocar as políticas em ação e responder por seus resultados.

5.1.3 Culturas profissionais da Creche Coragem

Nesta creche, dez AEI participaram da presente pesquisa. Todas apresentavam, nas entrevistas e nas observações em sala, muito apreço pelo trabalho realizado, porém relataram que as PEI nem sempre valoram positivamente o trabalho por elas realizado. Elas comentaram

[102] Fato que será diferente nas demais unidades, onde o utensílios são de plástico.

que não há planejamento conjunto nem diálogo pedagógico. Das dez AEI, seis estavam procurando cursos para aprofundar seus conhecimentos; oito gostariam de fazer prova de PEI quando saísse o edital do concurso e uma estava esperando a chamada para a entrega de documentos relativos ao concurso anterior de PEI no qual havia passado.

Observamos, em nossas visitas, que as atitudes da direção (formada pela diretora e diretora adjunta, que também era professora articuladora) com os profissionais da creche são cordiais e profissionais. Em entrevista foi dito que a ascensão à diretora se deu, após aposentadoria de membros da direção anterior, onde atuava como Professora Articuladora (PA). Assumiu a direção em 2016, junto com a diretora adjunta.

Em outubro de 2018, houve eleição de novo prefeito da cidade, o que acarretou mudança na gestão educacional municipal e, portanto, nova organização e dinamização das políticas nas creches. Na eleição de 2018, porém, a chapa única composta pela mesma equipe venceu, permanecendo a mesma direção.

Todas as vezes que a pesquisadora esteve no local a equipe diretiva, sempre presente, a recebia. Observamos também que a direção, em situações de conflito (criança-criança, profissional-criança, profissional-responsável) coloca-se à disposição, tentando colaborar com a resolução do conflito. Em relação aos afazeres pedagógicos e administrativos, observamos que o trabalho realizado pela direção, às vezes, era acumulado pela quantidade de recados e pedidos diários dos órgãos superiores. Entendemos que o nível de autonomia na gestão da unidade era limitado, mantendo estreita relação com as estruturas intermediária - 2ª CRE – e central - SME/RJ - o que acaba por interferir na maneira de atuação das políticas de Educação Infantil.

5.1.4 Contextos externos da Creche Coragem

Destacamos os seguintes elementos dos contextos externos: (i) ponto de vista das AEI quanto à imagem da unidade junto à comunidade local e (ii) avaliações externas e os materiais avaliativos.

Em relação ao item (i) ponto de vista das AEI quanto à imagem da unidade junto à comunidade local, percebemos que todas demonstram satisfação em estar lá, por ser uma instituição com infraestrutura nova e com espaços adequados. Muitas já estiveram em outras creches e sempre ressaltam a organização e limpeza da mesma. Nas entrevistas, comentaram que gostavam de estar ali lotadas, muitas porque era próxima às suas residências, outras porque gostavam da clientela e outras, ainda, porque não encontraram outra creche melhor.

Em relação ao item (ii) avaliações externas e os materiais avaliativos, percebemos que quanto à imagem da creche junto à comunidade há uma preocupação extrema com a transferência das crianças de 4 anos que vão sair da creche. Observamos que são transferidas para outras instituições educacionais perto da comunidade, os EDI ou escolas municipais que oferecem a pré-escola. Nas entrevistas, a preocupação, tanto do corpo docente quanto da direção, na ida das crianças para esses lugares é o *feedback* positivo do trabalho realizado. A partir das observações e das entrevistas, percebemos que a relação da creche com as outras escolas a partir da ida dos seus alunos para as outras unidades cria expectativas. Nesse sentido, os comentários advindos da comunidade educativa e das reuniões das equipes gestores das unidades escolares, inseridas no entorno, trazem, aos membros da creche Coragem, muita apreensão.

Notamos que não houve multiplicação de comentários em relação à avaliação da comunidade sobre o trabalho realizado na creche, por parte das professoras cursistas. A apreensão é notada como um aval do trabalho realizado lá. A equipe diretiva comentou sobre o resultado positivo do trabalho ali realizado.

De acordo com narrativas das professoras cursistas, a presença e avaliação dos órgãos externos à creche (nível intermediário, 2ª CRE, e central, SME/RJ) sempre traziam inquietação ao cotidiano educativo e, por isso, pode ser apontado como influente na definição de políticas e práticas educacionais. Observamos que a necessidade de materiais avaliativos (fotos, relatórios, atas, entre outros) para prestar conta das solicitações dos setores educacionais hierarquicamente superiores, bem como o foco da direção e dos profissionais da creche na preparação das crianças para as outras escolas, também interferiam nas práticas escolares.

5.2 **Creche Esperança**

A Creche Esperança recebeu este codinome por um único motivo: o trabalho realizado possibilita, ainda, acreditar na formação dos profissionais da Educação Infantil em seu local de trabalho. Percebemos que os fazeres nesta instituição têm uma preocupação pedagógica e que os profissionais que ali estão entendem que precisam trazer o melhor para as crianças.

Ao entrar na creche, notamos que é um lugar de trabalho com Educação Infantil. Todos são envolvidos nas ações pedagógicas, desde a funcionária da limpeza até a direção. Para melhor entendimento, relataremos uma passagem.

No primeiro dia em que lá cheguei para apresentar a pesquisa e pedir permissão para entrar na instituição, a funcionária da limpeza foi quem me recebeu. Logo pedi para falar com a direção. As diretoras estavam resolvendo algo e a própria funcionária fez questão de mostrar o *hall* de entrada com as produções das crianças. As explicações dela e o carinho com aquelas crianças que, começaram a se juntar, deixava claro que as relações existentes ali ultrapassavam qualquer organograma escolar. No meio das explicações, uma das diretoras veio ao meu encontro e pediu que ela continuasse. Fiquei tão impressionada com a recepção e com os afazeres daquela instituição que só poderia colocar o nome de Esperança, por acreditar que o verbo esperançar faz parte daquela comunidade.

5.2.1 Contextos situados da Creche Esperança

A Creche Esperança localizada no bairro do Grajaú, fica na rua principal de uma comunidade. É a primeira casa de uma ladeira bem íngreme. Não há vegetação por perto e logo é identificada. Do lado de fora, para os que ali chegam, há um grande portão que fica trancado sempre. Fica perto da Associação de Moradores, mas, a partir das entrevistas com as professoras cursistas, percebemos que a creche não mantém proximidade com a mesma. No entorno há pessoas vendendo legumes, salgadinhos e frutas.

Observamos que a creche é bem grande e arejada. Há um jardim entre o portão e o prédio que, de acordo com a nova direção, será remodelado, trazendo um ambiente mais atrativo e acolhedor.

A creche possui dois andares, unidos por uma escada. Observamos um sobe e desce constante já que as crianças utilizam os vários espaços da creche. São seis salas amplas, pátio coberto e uma área descoberta e com brinquedos infantis (escorrega, casinha e cavalinho). Nesse pátio são feitas muitas atividades e todos da creche têm um horário específico para usá-lo. As festas e comemorações são realizadas aí também.

Na entrada, há um grande *hall* seguido por um corredor enorme que apresenta as várias salas. Ficam no térreo a sala da direção, a cozinha, o refeitório, o pátio, além da Sala de Leitura e duas salas de atividades. No 2º andar são quatro salas e o lactário. Há em duas salas um pequeno espaço com céu aberto (chamado de *solarium)* para que as crianças possam brincar livremente ou desenvolver propostas orientadas pelos profissionais. Há, a cada duas salas, um banheiro compartilhado, com chuveiros e bancadas.

Percebemos que o *hall* é usado para exposição de produções realizadas pelas turmas de forma cuidadosa e não tradicional. Durante todo o tempo da pesquisa, esse espaço foi

transformado com as produções infantis quase que quinzenalmente. As paredes das salas e corredores da instituição expõem trabalhos das crianças e todos da comunidade educacional participam das produções, visitando e/ou colaborando para que aconteçam.

5.2.2 Contextos materiais da Creche Esperança

Em março de 2018, na Creche Esperança, havia 150 crianças distribuídas em: dois berçários; dois maternais I e dois maternais II. Havia 36 funcionários (cinco PEI e 15 AEI), além da diretora e diretora adjunta que exerce a função de Professor Articulador, uma professora de Sala de Leitura e 13 funcionários. Das 15 AEI, oito são participantes da pesquisa.

As Agentes de Educação Infantil conhecem todas as crianças pelo nome, suas histórias, seus parentescos, já que muitas moram na própria comunidade. Há uma preocupação na separação entre o que realmente é da creche e o que é da comunidade. Observamos, tanto nas narrativas quanto nas idas à instituição que, muitas vezes, problemas diários das crianças e dos funcionários da creche ficam deturpados ou não resolvidos porque não há uma separação entre aspectos pessoais e profissionais.

De acordo com a análise documental (Censo Escolar 2018) há alimentação escolar para as crianças, água filtrada, água, esgoto e energia da rede pública, acesso à internet e lixo destinado à coleta periódica. O Censo/2018 avalia também instalações, tais como: sala de diretoria, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, Sala de Leitura, parque infantil, berçário, banheiros adequados à educação infantil com chuveiros, refeitório, despensa, almoxarifado e lavanderia.

As professoras avaliam que a Sala de Leitura é ampla e possui um ótimo acervo, mesmo assim, durante as visitas, não foi observado nenhuma ida das crianças ao local. Observamos que as seis salas são espaçosas, apesar do excesso de mobiliário (mesas e cadeiras). No berçário há poucos berços e um grande tatame no chão, para o sono das crianças. Na hora das refeições, a escala para a ida ao refeitório é de uma turma por vez. Os grupos do berçário fazem as alimentações nas próprias salas de referência, em cadeiras de bebê-conforto (insuficientes), com padrões diversos, já que foram doadas pela comunidade.

Observamos que os ambientes são bem calmos e pouco barulhentos. As profissionais têm a preocupação de falar baixo e criar uma ambiência tranquila. Os materiais a serem usados estão sempre num canto da sala, disponíveis para a realização das atividades. Há aparelho de televisão, de vídeo cassete e de DVD em todas as salas e o uso deles é bem

frequente. Na sala da direção ficam alocados a copiadora, a impressora, o aparelho de som, o fax, a câmera fotográfica e a filmadora, podendo ser usados, a qualquer momento para o registro das atividades.

De acordo com a direção, nas entrevistas, há, em relação às fontes de recursos disponíveis, uma verba mensal oriunda da SME/RJ para dois fins: manutenção e custeio. Não houve relato quanto à falta de materiais de papelaria ou pedagógico. Os trabalhos das crianças são bem diversificados com a utilização de variedade de papéis e cores. Nas entrevistas com as professoras cursistas, percebemos que tanto elas quanto as PEI compram material para o dia a dia, partilham despesas para as festas maiores e arrecadam materiais diferentes para usarem.

O *hall* da entrada, amplo e arejado, está sempre organizado com proposta de acolhimento e de recepção. Os murais dos corredores estão cotidianamente arrumados com a produção das crianças. É um espaço importante por ser ponto de passagem para todos e local de transição para vários lugares da creche. Há cadeiras para que os familiares esperem a saída das crianças, sendo um bom motivo para apreciarem os trabalhos.

A direção relata que o impacto das verbas sobre a atuação das políticas é irrefutável e pressiona a direção a fazer escolhas quanto ao seu uso. O jardim de entrada da creche ainda não foi reformado, os brinquedos do pátio coberto são poucos e precisam de variedade, há também necessidade de melhorias nos banheiros. Esses são alguns itens que não podem ser resolvidos apenas com a verba recebida, mas que impactam no pedagógico e na relação com a comunidade.

5.2.3 Culturas profissionais da Creche Esperança

Nesta creche, há oito AEI participantes da pesquisa. Diferentemente da Creche Coragem, as AEI mantinham um relacionamento tranquilo com as PEI. Declararam gostar de algumas PEI, pois conseguiam dialogar e trocar informações. Relataram que duas PEI mostravam o planejamento da semana para elas e pediam sugestões e, às vezes, ajuda para complementar o que haviam proposto. Das oito AEI, duas fizeram concurso para PEI e aguardavam a chamada e uma iria se formar na graduação de Pedagogia, em uma universidade estadual naquele ano. Três estavam dispostas a fazer o novo concurso para PAEI[103], edital efetivado somente após o fim desta pesquisa.

[103] PAEI – Professor adjunto de Educação Infantil (edital CVL/SUBSC nº 19 de 25 de janeiro de 2019).

Observamos que a equipe da direção tinha respeitoso relacionamento com os profissionais da creche, porém, durante o processo eleitoral (2017), duas chapas externas à unidade foram constituídas com pessoas que não trabalhavam lá. Houve conflito no momento de apresentação das mesmas, sendo necessária intervenção da CRE e do Conselho Escola Comunidade – CEC[104]. A chapa ganhadora foi de continuidade à gestão anterior (havendo troca de função entre diretora e diretora adjunta). Mesmo nesse período eleitoral, o trabalho pedagógico fluiu com as crianças e responsáveis de forma atenciosa e comprometida.

5.2.4 Contextos externos da Creche Esperança

As dimensões analisadas nos contextos externos são: a percepção da creche junto à comunidade, as avaliações externas e os materiais avaliativos. A partir da disputa pela direção, a creche tem passado por muitas visitas tanto na área pedagógica quanto administrativa o que, relatado pelas professoras cursistas, provoca certa desconfiança. Notamos que a partir das eleições, a direção registra diferentes intercorrências em ata e há pouco espaço para improvisos.

Outra dimensão tratada é a imagem da creche junto à comunidade. Podemos pontuar através das entrevistas que, também, a partir da disputa da direção, houve conversas com toda a comunidade escolar. Nas conversas com os profissionais da creche, notamos que não há apreensão com as crianças que saem para a pré-escola, porque todas as escolas públicas ficam distante da comunidade. As crianças são alocadas em várias escolas e assim não chega a eles a avaliação das mesmas. Não percebemos essa preocupação como um *feedback* do trabalho desenvolvido nem na fala das AEI, nem das PEI, nem da direção.

5.3 **Creche Vida**

A terceira Creche tem por codinome Vida**.** É chamada assim porque o que mais chama atenção nela é a vida onde “tudo fala”: as crianças, os murais, as salas, os funcionários, os visitantes. A creche Vida pulsa, porque transforma e é transformada. Há cores, sons, movimentos em todos os lugares pelos quais transitamos.

[104] CEC – Conselho Escola Comunidade representado por membros das PEI , das AEI, dos responsáveis e da direção.

Não é uma creche que tenha amplos espaços, mas sabe aproveitar tudo que o entorno lhe oferece como possibilidades. A vida acontece dentro e fora da instituição com as crianças, o que dispensaria os muros existentes.

5.3.1 Contextos situados da Creche Vida

A Creche Vida fica localizada na Tijuca, no alto de uma comunidade. A estrada é asfaltada e bem íngreme. De lá se avista a Baía de Guanabara, a Ponte Rio-Niterói, o Maracanã e bairros como a própria Tijuca, Maracanã e Centro.

Fica em frente a um Posto de Saúde e muito perto da quadra de esportes (campo de futebol gramado e cercado) da Associação de Moradores, cujo lugar é usado para as atividades físicas e desportivas das crianças diariamente. A Creche Vida é referência para toda a comunidade. Ha interação com o Posto de Saúde, a Polícia Militar (UPP) e a Associação de Moradores. Todos ajudam a creche.

A creche é o principal ponto da comunidade. Observamos que a partir dela há várias vielas e entradas. De uma das ruas principais da Tijuca até a creche há moradias dos dois lados da estrada íngreme. A instituição fica num *platô* e em frente a ela há uma praça/ espaço asfaltado e cercado, onde as crianças brincam livremente. Usam o lugar, também, para festividades escolares.

Nas entrevistas com os profissionais da creche, observamos que em relação ao perfil socioeconômico da população infantil 78% das matrículas são oriundas da própria comunidade, mas há um percentual que mora distante, em outros bairros. Por se tratar de uma creche que fica dentro de uma comunidade e de difícil acesso, pois somente se chega lá a pé ou de carro, é expressivo o percentual de crianças que não pertencem à comunidade.

5.3.2 Contextos materiais da Creche Vida

Em março de 2018, na Creche Vida, havia 134 crianças, distribuídas em um berçário I e um berçário II; dois maternais I e dois maternais II. Havia 39 funcionários (quatro PEI e 14 AEI), além da equipe de direção (diretora e diretora adjunta que exerce a função de PA), uma professora de Sala de Leitura. Aqui seis AEI participam da pesquisa. Dessas, uma concluirá a graduação em Pedagogia em uma universidade particular (dezembro de 2018) e três estão à procura de cursos com a temática Educação Infantil.

A creche é limpa e arejada. Há um espaço reservado para a exposição das propostas pedagógicas da unidade. Observamos que a produção das crianças é tão rica que a troca dos murais desse espaço é quase semanal.

Nas idas aos grupos, percebemos que a contação de histórias é constante e são utilizados vários espaços para tal. A sala de atividades de cada agrupamento é apenas um desses espaços. Observamos que as crianças falam, com facilidade, sobre suas produções.

A Creche possui três pavimentos sendo um subsolo, um térreo e outro superior. Há um pequeno solário no primeiro pavimento da creche. Há um deslocamento constante das crianças, uma vez que no cotidiano se dirigem aos diferentes pavimentos. No subsolo há uma grande sala de artes onde acontecem propostas artísticas, além do ambiente ser usado para reuniões. Nessa parte há poucas mesas e cadeiras, com material variado de papelaria. No térreo, encontram-se a direção, o refeitório, a cozinha e duas salas, Sala de Leitura e um pátio pequeno descoberto. No 1º andar, há quatro salas e o lactário. As salas possuem banheiros com bancadas e chuveiros. Na entrada sempre há algo convidativo para observar ou interagir. Os trabalhos das crianças são expostos de maneira original e com acesso visual a toda comunidade escolar.

As professoras cursistas relataram que muitos materiais da creche foram doados pelos parceiros da comunidade (Polícia Militar doou vários velocípedes, a Associação de Moradores, algumas cadeiras de almoço e outras pessoas amigas da creche doaram livros e brinquedos). A direção confirmou que essas parcerias continuam e que há sempre uma predisposição deles em ajudar a creche. Há bastante material para as crianças brincarem. Em relação aos materiais do dia a dia (papel, tinta, papéis coloridos) dependem do envio pela secretaria Municipal de Educação. Às vezes, a própria comunidade, faz doações desses materiais. Não houve, durante toda a inserção da pesquisadora, nenhuma falta de material nem para uso das crianças nem para os pedidos dos profissionais da creche. As falas das professoras cursistas em relação ao material tanto de uso diário quanto de materiais diversos sempre foram condizentes com a gestão da creche e muitas vezes teciam elogios pela organização durante todo o ano.

Nas observações do Censo Escolar 2018 há alimentação escolar para os as crianças, água filtrada, água, esgoto e energia da rede pública, acesso à internet e lixo destinado à coleta periódica. O Censo/2018 ainda descreve as seguintes instalações: sala de diretoria, sala de professores, cozinha, biblioteca, parque infantil, berçário, banheiros adequados à educação infantil com chuveiros, refeitório, despensa, pátio descoberto e lavanderia.

5.3.3 Culturas profissionais da Creche Vida

De acordo com as entrevistas, as AEI participantes da pesquisa e as outras da Creche Vida têm como inspiração uma professora cursista da pesquisa cuja formatura em graduação estava para acontecer no final de 2019. A fala da profissional tem um peso grande e suas propostas são sempre bem-vindas. A direção concorda e admira o trabalho dessa profissional e sempre oferece a todos a possibilidade de aprender juntas. Nas idas às salas e nas observações, foi interessante notar que tanto a AEI (relatada anteriormente), quanto a PEI que trabalham juntas, conseguem fazer trabalho de qualidade sem rivalidade ou insegurança. Esta turma sobressai pela dinâmica e pela competência de saber o que estão fazendo. Notamos que as demais profissionais da creche ficam observando o trabalho e pedem ajuda, buscando cooperação e são prontamente atendidas. Percebemos que as professoras cursistas e as PEI têm vontade de aprender cada vez mais.

Nas conversas, identificamos que as PEI foram bastante receptivas e procuraram sempre perguntar sobre o processo da pesquisa para entender qual era o próprio papel na creche. Muitas vezes perguntavam sobre cursos para se aperfeiçoarem e muitas gostariam de continuar os estudos.

As crianças circulam sempre com as pessoas responsáveis pela turma. Não vi nenhuma criança sozinha, andando ou ficando em sala. A preocupação dos profissionais com as crianças e com seu desenvolvimento é notório.

A diretora está no cargo há muito tempo e todos a conhecem. Em 2018, nas eleições para a direção à Creche Vida, houve apresentação de chapa única. Percebemos que a direção é muito receptiva e presente. Sempre esteve nos momentos que a pesquisadora estava na creche. Através das entrevistas, observamos que a relação da direção com os funcionários é bem cordial e amistosa e entre os funcionários, também. Todos conversam muito e há espaço para as reivindicações. O diálogo acontece sempre. Vimos que os responsáveis, também são recepcionados com bastante atenção.

Observamos que a forma de gestão da Creche Vida compreende que o trabalho administrativo e pedagógico tem como foco a criança, sendo ela o centro da preocupação de todos da unidade escolar.

5.3.4 Contextos externos da Creche Vida

Sabemos que os elementos dos contextos externos exercem pressão e influências na maneira como os profissionais atuam com as políticas educacionais. Desse modo destacamos o ponto de vista das AEI quanto à imagem da unidade junto à comunidade local.

Para a comunidade, a Creche Vida é a única instituição do tipo na região. Na localidade, não há outra creche ou escola de nenhum segmento. Sendo a única, a Creche Vida, para os funcionários, é muito importante e sentem-se orgulhosos e gratificados por trabalharem nela. As AEI descrevem a creche como "com poucos problemas e muitas soluções". Elas falam do trabalho com responsabilidade e afeição. Ao falarem das crianças o fazem de forma carinhosa. A comunidade se envolve nos fazeres da creche.

Durante as idas à instituição, observamos que durante o dia, por vezes, as crianças saem da creche e utilizam outros espaços ao redor. Todos da comunidade já conhecem a rotina e muitas auxiliam a ida para os espaços alternativos. As crianças sabem o que fazer em cada lugar e como arrumá-lo. A direção comentou que o Posto de Saúde faz um trabalho específico com as crianças da creche e suas famílias em relação ao tratamento de prevenção e de vacinas. A Associação de Moradores presta ajuda aos funcionários, cedendo a quadra de esporte, com grama sintética, para as atividades diárias das crianças. É parceira sempre presente nas festividades, cooperando com tudo que está ao seu alcance. A Polícia Militar conversa com as crianças e há uma relação bem amistosa com todos daquela comunidade.

De acordo com as entrevistas das AEI, os profissionais da creche ficam preocupados com a devolutiva das crianças que vão para a pré-escola, porque todas as demais escolas não ficam perto. As crianças são alocadas em várias escolas e, mesmo assim, a equipe da creche preocupa-se com a devolutiva dessas unidades, mas sabe que o trabalho desenvolvido ali é de qualidade e compromissado com o educar e cuidar.

Notamos, através dos relatos da direção e das AEI, que os responsáveis conhecem a instituição por meio de amigos e de pessoas oriundas das universidades que aprovam o trabalho realizado ali. A creche é bastante conhecida na CRE pela seriedade e pelo desempenho. Os responsáveis, de acordo com a direção, são os principais difusores de tudo que é realizado e estão sempre muito felizes com a creche. Em nenhuma entrevista houve reclamação sobre a instituição ou sobre o trabalho desenvolvido.

Todos da comunidade têm orgulho de ter a creche como um local de grande aprendizado. Percebemos que as crianças da creche tiveram seus pais e seus avós naquela instituição. As famílias sabem da responsabilidade e da disponibilidade de todos. Tudo é exposto e todas as turmas visitam e conhecem o que é realizado por todos. Notamos que as famílias têm livre acesso à direção e ao *hall* principal, onde a produção dos grupos está sempre exposta.

Apresentaremos a seguir, o capítulo que trata das primeiras análises das narrativas. Abordaremos a interpretação e a tradução da política realizadas pelos sujeitos no processo de

colocá-las em ação. Isso significa que o estudo da política foi realizado com a finalidade de se atribuir um *sentido* para cada local e para as histórias dos sujeitos envolvidos, dando-lhes *significados* e recriando-os na interpretação e na tradução. Por meio de conversas e entrevistas são colocados os textos em ação de forma a apreender a importância das práticas, propondo um novo olhar na avaliação do PROINFANTIL.

6 PROINFANTIL: O ENCONTRO COM AS NARRATIVAS

> [...] o significado direcionado de uma palavra
> nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido.
>
> Vygotski, 1996, p. 125

Conforme indicado no referencial teórico, as políticas, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2012), são construídas dentro e ao redor de discursos específicos, portanto, eles são espaços de produção de verdade e de conhecimento. Estamos inseridos em discursos e eles atuam na construção da consciência das pessoas, a partir da relação entre pensamento e linguagem, do acesso às palavras, da construção de significados e de formas culturais de representação da realidade.

O encontro com as narrativas dar-se-á nos dois capítulos seguintes. No primeiro, apresentaremos as Nuvens de Palavras por creche, com as observações e as análises e, no segundo, utilizando das mesmas narrativas, construiremos os núcleos de significação, a partir dos *sentidos* e dos *significados* criados pelas professoras cursistas e pela pesquisadora como elementos de análise e avaliação da atuação da política.

Os sujeitos da pesquisa terão, aqui, destaque porque necessitamos saber seus papéis, suas identidades tanto individuais como coletivas. Além disso, identificaremos suas responsabilidades quanto à formulação da política, reverberando em suas interações com seus pares e com os diferentes poderes que estão subjacentes a todo esse processo (MAINARDES, 2018).

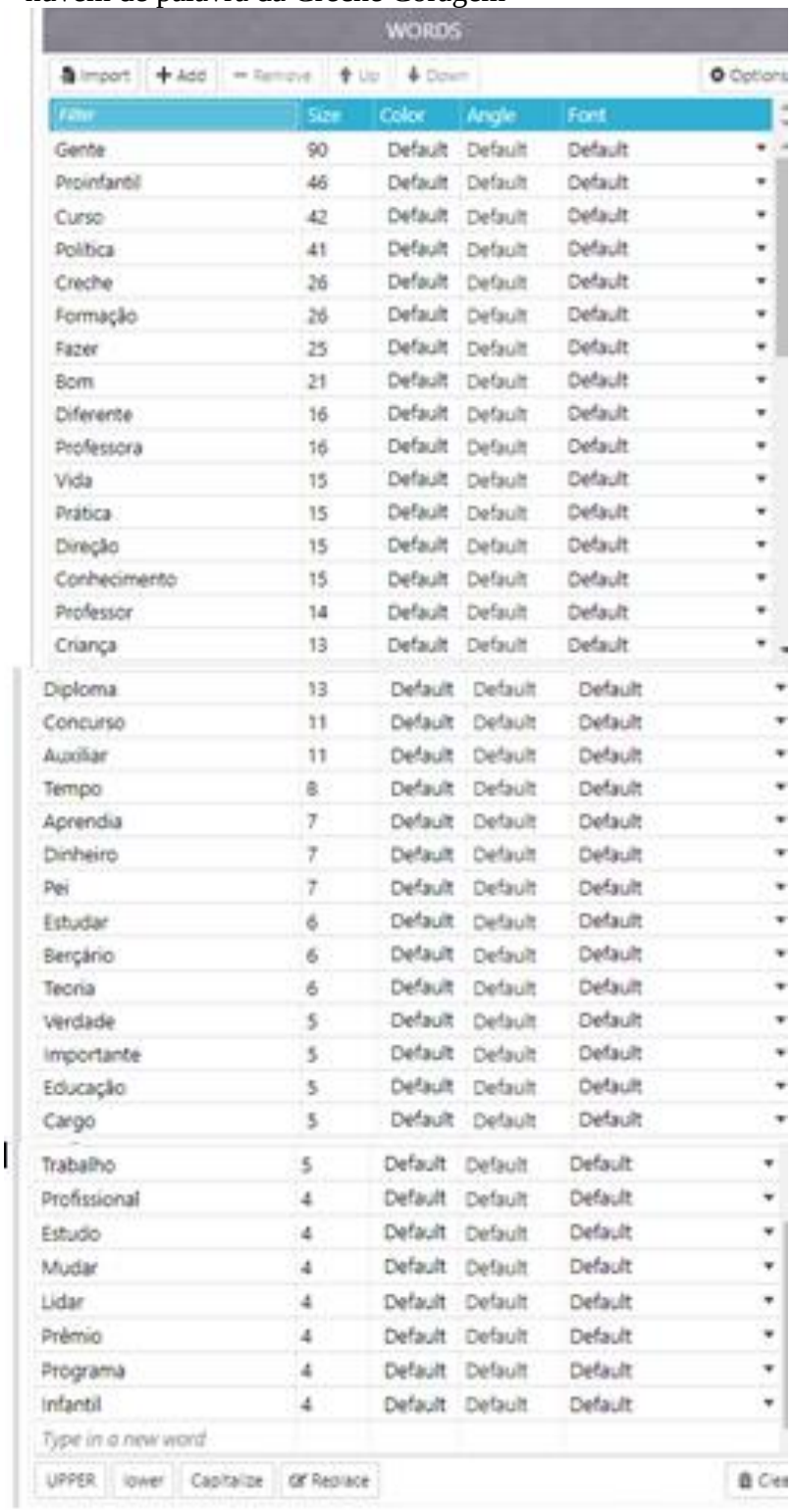
6.1 Nuvem de Palavra

Nosso primeiro movimento, de análise das narrativas foi a confecção de Nuvem de Palavras. As Nuvens foram elaboradas a partir das: transcrições das rodas de conversas, entrevistas e do grupo focal referente a cada creche, foram incluídas no programa *Wordart* ®. Escolhemos analisar palavras que se repetiam pelo menos cinco vezes em cada creche. Organizamos o resultado listando separadamente as creches e as palavras em ordem da maior à menor frequência. Retiramos as falas da pesquisadora, os artigos, os monossílabos, os verbos, os pronomes e gírias.

6.1.1 Nuvem de palavras da Creche Coragem

Figura 2 – Nuvem de Palavra da Creche Coragem

Figura 3 – Quantitativo de repetição de palavras para a nuvem de palavra da Creche Coragem



WORDS

Import | + Add | − Remove | Up | Down | Options

Filter	Size	Color	Angle	Font
Gente	90	Default	Default	Default
Proinfantil	46	Default	Default	Default
Curso	42	Default	Default	Default
Política	41	Default	Default	Default
Creche	26	Default	Default	Default
Formação	26	Default	Default	Default
Fazer	25	Default	Default	Default
Bom	21	Default	Default	Default
Diferente	16	Default	Default	Default
Professora	16	Default	Default	Default
Vida	15	Default	Default	Default
Prática	15	Default	Default	Default
Direção	15	Default	Default	Default
Conhecimento	15	Default	Default	Default
Professor	14	Default	Default	Default
Criança	13	Default	Default	Default
Diploma	13	Default	Default	Default
Concurso	11	Default	Default	Default
Auxiliar	11	Default	Default	Default
Tempo	8	Default	Default	Default
Aprendia	7	Default	Default	Default
Dinheiro	7	Default	Default	Default
Pei	7	Default	Default	Default
Estudar	6	Default	Default	Default
Berçário	6	Default	Default	Default
Teoria	6	Default	Default	Default
Verdade	5	Default	Default	Default
Importante	5	Default	Default	Default
Educação	5	Default	Default	Default
Cargo	5	Default	Default	Default
Trabalho	5	Default	Default	Default
Profissional	4	Default	Default	Default
Estudo	4	Default	Default	Default
Mudar	4	Default	Default	Default
Lidar	4	Default	Default	Default
Prêmio	4	Default	Default	Default
Programa	4	Default	Default	Default
Infantil	4	Default	Default	Default

Type in a new word

UPPER | lower | Capitalize | Replace

Na creche Coragem, com 10 (dez) AEI participantes, as palavras mais repetidas foram: Gente (90 vezes), PROINFANTIL (46); curso (42); política (41) professor/professora (30); creche (26); formação (26).

O leque de palavras apresentadas na Figura 3 demonstra o quão significativo foram as 5 (cinco) primeiras palavras mais usadas nas respostas e nas explicações dadas pelas professoras cursistas. Apesar da aparição da palavra creche (26) ocupar a 5ª colocação, optamos por fazer a soma de duas palavras (professor/professora) embora, o *Wordart ® tê*-las separadamente.

Palavras presentes na formação do PROINFANTIL, tais como creche (26); formação (26); criança (13); berçário (6); educação (5) e Educação Infantil (0) não foram citadas tão amiúde.

Ao enfrentar o real movimento das palavras, nos deparamos com os seguintes trechos:

6.1.1.1 Gente

A palavra GENTE apareceu 90 vezes. Nas falas das AEI a palavra GENTE é uma expressão, uma figura de linguagem de uma coletividade, dando aos envolvidos um pertencimento. Pode ser considerado *falta de vocabulário* para nomear ao mesmo tempo os profissionais e o grupo delas mesmas (AEI) que fez parte do programa. Novamente é dito sobre um agrupamento (GENTE) que engloba muitas coisas em muitos papéis diferenciados, mas que nas narrativas aparece como parte do mesmo todo.

> A **gente** pensou que era importante para a política porque estávamos fazendo o que a Lei mandava. Mas a **gente** é importante para essas crianças e para essas mães que deixam seus filhos aqui. Para a direção, também, para a **gente** não faltar. (C5)

> A **gente** tinha que fazer tudo que mandavam e a **gente** já sabia que não era certo.(C1)

6.1.1.2 PROINFANTIL

O PROINFANTIL obteve 46 reproduções, a segunda mais repetida. A utilização da mesma nas respostas era feita de uma forma mais nominal, enfatizando o programa, ora fazendo elogios de maneira redentora, ora utilizando a nomenclatura como se pedissem respostas aos seus anseios de cunho administrativo (diploma/mudança de nível).

> Olha, o **Proinfantil** influenciou na minha vida até como mãe, aprendi tanta coisa que trouxe para minha vida pessoal.(C7)

> Cada vez mais a gente fica como auxiliar. Se fizemos o **Proinfantil** porque a gente ainda é auxiliar? Eu não consigo entender. (C3)

6.1.1.3 Curso

A palavra CURSO foi colocada 42 vezes em complemento à palavra PROINFANTIL ou em lugar de formação. Observamos que a palavra em destaque traz a importância do estudo, do conhecimento na formação desses profissionais**.** Todos os trechos sinalizam essa interpretação.

> Tudo que eu sei devo ao **curso** e as minhas colegas. Eu aprendi muito aqui na creche. Eu aprendi muito vendo as colegas que sabiam antes de mim. Eu aprendi muito com as leituras que fiz e que ainda tento ler. (C10)
>
> Para mim também, aprendi muitas coisas, eu não tinha experiência nessa área, se eu não aprendesse a teoria não teria desenvolvido minha prática. Eu esperava que o **curso** fosse uma formação mais relacionada ao professor. É claro que a teoria vai ser sempre diferente da prática. Estamos lutando hoje para sermos professoras aquilo que nos foi mandado estudar. (C8)

6.1.1.4 Política

A palavra POLÍTICA apareceu 41 vezes, uma a menos do que CURSO. Para as AEI POLÍTICA é algo fora da escola, algo trazido para o ambiente escolar, alguma coisa que não acontece no espaço escolar. Tratam-na como se fosse uma "terceira pessoa" algo fora do contexto, inclusive não diferenciando a Política dos Políticos da política de formação.

> A política como tudo mundo sabe é política. Só uns ganham e eu não ganhei nada. (C1)
>
> É difícil falar de política. Acho que tudo que fizemos para essa política fizemos a nossa parte e a outra parte não cumpriu o trato. (C6)

6.1.1.5 Professor/a

A palavra PROFESSOR apareceu 16 vezes e o feminino 14 vezes, juntando ambas temos 30 repetições. Observamos, porém que todas as vezes que a palavra professor aparecia fazia referência ao cargo - professor de Educação Infantil (PEI) e a palavra no feminino fazia referência à regente da sala de aula. A palavra no masculino era acompanhada de crítica, ou seja, a formação do programa dava a elas o título de professor, mas não o direito de exercer a profissão como tal. Isso apareceu em todas as narrativas. Outra modalidade da palavra <u>professor</u> - <u>PEI</u> (apenas 7 vezes dita) dava sinais de questionamentos frente ao exercício da função e das tarefas realizadas pelas AEI.

> Eu sou professora. Fiz o curso para isso, mas não sou. Essa é a minha tristeza. Fiz um curso duro de 2 anos para me formar em professora e sou auxiliar. Está alguma coisa errada! (C10)
>
> Elas não vão deixar a gente dar aula porque o concursos delas foi de PEI – de professor e a gente é auxiliar. Isso teria que ter mudado. E não mudou. (C6)

6.1.2 Nuvem de palavras da Creche Esperança

Figura 4 – Nuvem de Palavra da Creche Esperança

Figura 5 - Quantitativo de repetição de palavras para a nuvem de palavra da Creche Esperança

Filter	Size	Color	Angle	Font
Gente	119	Default	Default	Default
Proinfantil	96	Default	Default	Default
Fazer	52	Default	Default	Default
Creche	49	Default	Default	Default
Prática	38	Default	Default	Default
Criança	34	Default	Default	Default
Pei	34	Default	Default	Default
Política	31	Default	Default	Default
Curso	23	Default	Default	Default
Pessoa	23	Default	Default	Default
Professora	20	Default	Default	Default
Trabalho	19	Default	Default	Default
Berçário	18	Default	Default	Default
Conhecimento	17	Default	Default	Default
Auxiliar	17	Default	Default	Default
Diploma	16	Default	Default	Default
Formação	12	Default	Default	Default
Professor	11	Default	Default	Default
Profissional	9	Default	Default	Default
Poder	8	Default	Default	Default
Oportunidade	7	Default	Default	Default
Atividade	7	Default	Default	Default
Teoria	7	Default	Default	Default
Relação	7	Default	Default	Default
Aprendizado	7	Default	Default	Default
Trabalhar	7	Default	Default	Default
Projeto	7	Default	Default	Default
Mundo	7	Default	Default	Default
Concurso	7	Default	Default	Default
Turma	6	Default	Default	Default
Estudar	6	Default	Default	Default
Cargo	6	Default	Default	Default
Colegas	5	Default	Default	Default
Capacitada	5	Default	Default	Default
Grupo	5	Default	Default	Default
História	5	Default	Default	Default
Triste	5	Default	Default	Default
Caminho	5	Default	Default	Default
Sme	5	Default	Default	Default
Type in a new word				

Na creche Esperança, com 8 (oito) AEI participantes, as palavras mais repetidas foram: gente (119); PROINFANTIL (96); fazer (52); creche (49); prática (38); criança (34); PEI (34); professor/a (31); política (31); formação (12).

Nas 5 (cinco) primeiras palavras mais recorrentes há um verbo (fazer) e 2 (duas) delas já haviam aparecido creche Coragem (gente, PROINFANTIL). As palavras criança e PEI

(professor de Educação Infantil) tiveram a mesma quantidade de repetição (34 vezes) igualmente com a palavra política (31) e professor/a (31). Surpreendeu-nos a pouca frequência da palavra Formação_(12) já que estamos tratando de uma política pública de formação. A seguir analisaremos os sentidos atribuídos às cinco palavras mais utilizadas.

6.1.2.1 Gente

Novamente a palavra GENTE, para essa equipe, engloba uma coletividade que muitas vezes não deixa transparecer a individualidade. Ao falarem GENTE não há como dizer quem é e o tratamento é impessoal sem nomear cargos, pessoas, funções comuns ao ambiente escolar.

> Pois é, tem **gente** que diz que berçário é só cuidar. A **gente**, no começo, ia para lá por castigo. Mas eu gosto. Eu trabalhei com o berçário, no começo, fazendo as coisas que eu fazia em casa. Depois fui estudando e aprendendo, mas o Proinfantil ficou a desejar. Ele falou muito pouco do berçário. (E2)

> Porque a **gente** só serviu de bode expiatório. A **gente** só serviu para trabalhar como auxiliar. A **gente** só serviu para ser babá das crianças. (E7)

6.1.2.2 PROINFANTIL

Apesar da palavra PROINFANTIL ser repetida nas narrativas da creche Coragem, as construções foram diferentes, de forma mais intensa e repetitiva. Faziam alusão ao curso, à formação, à política e à aprendizagem.

> O **Proinfantil** foi. Eu vejo assim. Teve um curso, uma política, que me formou. Esse curso custou caro, eu acho. Teve que pagar todo mundo. As tutoras falavam dos hotéis e almoços para vocês porque para nós não tinha nada. Eu não entendo se era para formar professor porque eu não sou professora? Cadê o meu diploma? Por que apareceu outra pessoa para ser professor? Que política é essa? (E4)

> Lá no **Proinfantil** a gente aprendeu que não pode caracterizar a criança, isso tira mexe na identidade dela. Essas datas comemorativas podem ser trabalhadas de diversas formas, não só pintar ou fantasiar a criança e aprender isso foi importante, essa faixa etária da creche cria a identidade e personalidade das nossas crianças. (E1)

6.1.2.3 Fazer

O verbo FAZER aparece 52 vezes. Ao fazermos a escolha das palavras no *Wordart* ® decidimos tirar os verbos, mas este nos chamou a atenção pela frequência. Ao lermos os

trechos selecionados acima percebemos que a palavra FAZER tem como atribuição não só o ato de criar, realizar, fabricar, mas de fazer jus a fazer parte, agir, atuar junto.

> Uma coisa interessante foi à leitura que tive no Proinfantil. A gente entrou crua na creche, sem saber muita coisa, agíamos conforme **fazíamos** com nossos filhos, líamos literalmente a história. No Proinfantil aprendemos que não precisávamos **fazer** isso, que podíamos produzir a história, **fazer** um teatro, usar nossas palavras e que isso é importante para o imaginário da criança, então o que aprendíamos lá trazíamos para cá. (E1)

> Eu acho que só veio a acrescentar no nosso **fazer,** né... porque a gente passou a entender o porquê de **fazer** as coisas e a gente viu que era capacitada, muito mais do que várias pessoas, que tem um monte de teoria. (E6)

6.1.2.4 Creche

A palavra CRECHE foi repetida 49 vezes. As colocações aqui apresentadas levam ao entendimento de local de trabalho. Os profissionais referem-se a ela como espaço e não como uma etapa da Educação Infantil conforme o Art.30 da LDBEN 9393/96[105]. Não houve em nenhum momento alguém que discordasse ou tivesse outro posicionamento. Quando elas citavam outras instituições reportavam-se aos nomes das unidades escolares.

> Eu achei muito importante porque eu já era antes da **creche**, eu era da ONG e eu já fazia o trabalho na **creche**, daí o curso serviu para dar significado ao que eu fazia, porque eu fazia como fazer de todos os dias né, diário, sem saber o significado das práticas que eu estava fazendo, então o proinfantil serviu para isso, para dar significado, para aprender sobre os teóricos e toda essa parte, achei que foi uma coisa muito boa. (E8)

> O Proinfantil fez com que a gente fosse vista e conhecida. As pessoas da **creche** não gostavam da gente porque estávamos trazendo o conhecimento. Só elas podiam falar. Só elas sabiam das coisas. Quando a gente começou a falar e a descobrir o certo que fazíamos, elas ficaram muito chateadas. (E5)

6.1.2.5 Prática

A palavra destacada apareceu 38 vezes. É traduzida, nas narrativas, como atividade, aplicação, desempenho e atuação. A palavra FAZER foi mencionada em um dos sentidos da palavra PRÁTICA, portanto, percebe-se o quanto da palavra FAZER está contida na palavra PRÁTICA. Ao ler os trechos que contêm a palavra PRÁTICA, nota-se que, a ação está presente, apesar de ser um substantivo feminino. É uma palavra dita por quase todas as participantes das atividades da pesquisa desta creche

---

[105] Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

> Para mim, o berçário que eu acho que deveria ter sido melhor trabalhado.Eu acho que seria muito legal se tivesse oficinas, oficinais de dobraduras para ensinar a gente, seria muito interessante ter várias oficinas para nos especializarmos mais na nossa **prática.** (E7)

> O impacto foi grande, porque a gente começou a ter muitas ideias revolucionárias. Colocamos em **prática,** todas ao mesmo tempo... Antes era trem, as crianças todas enfileiradas e a gente mudou: "eu vou levar minha turma assim..." encontramos algumas barreiras por causa de algumas **práticas** que a gente queria fazer, aos poucos a gente foi puxando... a gente conseguiu fazer muitas mudanças. (E6)

6.1.3 Nuvem de palavras da Creche Vida

Figura 6 – Nuvem de Palavra da Creche Vida

Figura 7 – Quantitativo de repetição de palavras para a nuvem de palavra da Creche Vida

Filter	Size	Color	Angle	Font
Gente	35	Default	Default	Default
Prática	31	Default	Default	Default
Proinfantil	23	Default	Default	Default
Professor	16	Default	Default	Default
Fazer	14	Default	Default	Default
Formação	13	Default	Default	Default
Professora	8	Default	Default	Default
Berçário	8	Default	Default	Default
Creche	7	Default	Default	Default
Pessoa	7	Default	Default	Default
Falar	7	Default	Default	Default
Teoria	6	Default	Default	Default
Política	6	Default	Default	Default
Diploma	6	Default	Default	Default
Sala	6	Default	Default	Default
Pei	6	Default	Default	Default
Reconhecimento	6	Default	Default	Default
Pública	5	Default	Default	Default
Auxiliar	5	Default	Default	Default
Agente	5	Default	Default	Default
Diferente	5	Default	Default	Default
Impacto	5	Default	Default	Default
Curso	4	Default	Default	Default
Ensino	4	Default	Default	Default
Criança	4	Default	Default	Default
Planejamento	4	Default	Default	Default
Tutora	4	Default	Default	Default
Trabalho	4	Default	Default	Default
Desenvolvimento	3	Default	Default	Default
Reconhecida	3	Default	Default	Default
Papel	3	Default	Default	Default
Direção	3	Default	Default	Default

Na Creche Vida, com 6 (seis) AEI participantes, as palavras mais frequentes foram: gente (35); prática (31); professor/a (24); PROINFANTIL (23); fazer (14), formação (13);

creche (7); política (6). As palavras GENTE e PROINFANTIL também apareceram nas outras duas unidades, sendo as únicas comuns às três nuvens de palavras.

6.1.3.1 Gente

Como nas outras unidades, na creche Vida a palavra GENTE denota coletividade; porém aqui ela não retrata os outros cargos existentes na creche. Toda vez que a palavra aparece trata-se das AEI como um corpo comum. Está tão impregnada a não individualidade nesse grupo que fortemente a palavra GENTE torna-se um nós.

> Eu acho que nós fomos bem acolhidas. A direção à época nos ajudava, nos enaltecia, ajudava nos trabalhos. A **gente** sabia de algumas creches que não apoiavam o projeto e nem as Agentes. Muitas tinham que esconder todo o material e eram proibidas de falar a respeito.(V5)

> Eu acho que pra **gente** que já trabalhava nessa área foi um pouco mais fácil, mas quem não trabalhava ficou um pouco perdido. Tinha as tutoras que passavam coisas para a **gente** fazer em casa e a prática era elas virem ver nosso trabalho, o que a **gente** fazia no dia-a-dia, mas eu queria fazer a prática vendo de outras pessoas e não elas me assistindo.(V3)

6.1.3.2 Prática

A palavra PRÁTICA apareceu 31 vezes e ficou em segundo lugar das palavras mais repetidas. Entender a sua tradução nos fez pensar sobre o que realmente significa a prática nessa unidade escolar. Para elas, a prática não é somente o fazer ou o "colocar a mão na massa". Vai além.

> Me ajudou bastante, para gente que já tinha um pouco da prática a teoria veio para abrir os nossos olhos. Sei que ainda tenho que aprender muito , mas para a nossa prática valeu a pena. (V1)

> Gostei muito das aulas de OTP*, mas acho que faltou ver mais a prática, tirar a gente do livro e levar mais para prática. Eu tinha prática no berçário, mas não tinha no maternal. (V2)
> *OTP era uma disciplina de cunho pedagógico: Organização do Tempo Pedagógico

6.1.3.3 PROINFANTIL

A palavra PROINFANTIL foi repetida 23 vezes. Em todas as colocações o nome era dito para fortalecer o curso feito. Nos relatos apresentados, as professoras cursistas não entendiam o PROINFANTIL como política e muito menos como programa. Elas falavam dele

como curso que se frequenta. Elas, também, apresentaram críticas ao programa, muitas apontaram o aprofundamento em determinados pontos e disciplinas, outras elogiaram os novos conhecimentos e possibilidades de entendimento maior em relação à Educação Infantil.

> Em relação ao **Proinfantil**, na época, estudava à noite na escola Barão de Itacurussá. Fechei a matrícula para terminar o **Proinfantil** e não senti muita diferença. Achei que o **Proinfantil** deu muita pincelada, poderia ir mais a fundo.(V6)

> Eu acho que o **Proinfantil** para quem só tinha prática e não tinha teoria deu um norte, principalmente na matéria Psicologia da Educação, para saber sobre o desenvolvimento da criança e atrelar isso a sua prática. (V2)

6.1.3.4 Professor/a

A palavra professor apareceu 16 vezes e o feminino 8 vezes, juntando ambas temos 24 repetições. Novamente, observamos a palavra no feminino referia-se ao trabalho das AEI, ou seja, a função de regência. A palavra usada no masculino fazia alusão ao PEI como forma de julgamento do não exercício da profissão. A palavra - PEI (apenas 6 vezes dita) sinalizou o quanto essa questão da nomenclatura sugere questionamentos frente ao exercício da função e das tarefas realizadas pelas AEI.

> E quando o município precisou nós estávamos lá atuando em sala de aula. Se houver greve quem segura são os AEIs, **professor** nenhum fica sem AEIs, mas AEIs fica sem **professor.(**V1)

> Isso, por mais que o PEI deixe a gente tomar algumas iniciativas, algumas vezes, eu não me sinto à vontade de fazer o papel do **professor** e é o **professor** que recebe para isso.(V3)

6.1.3.5 Fazer

O verbo FAZER reaparece, nesta creche, por quatorze vezes. A palavra FAZER passa a ser entendida, como uma efetivação daquilo que foi aprendido. Tem como sentido algo a ser executado, feito e elaborado.

> Isso. Eu acho que pra gente que já trabalhava nessa área foi um pouco mais fácil, mas quem não trabalhava ficou um pouco perdido, tinha as tutoras que passavam coisas para a gente **fazer** em casa e a prática era elas virem ver nosso trabalho, o que a gente fazia no dia dia, mas eu queria **fazer** a prática vendo de outras pessoas e não elas me assistindo. (V5)

> Isso, por mais que o PEI deixe a gente tomar algumas iniciativas, algumas vezes, eu não me sinto à vontade de **fazer** o papel do professor e é o professor que recebe para isso. (V1)

6.1.4 Juntando as Nuvens de Palavras das três creches

Findas as primeiras análises por creche, buscamos observar as palavras repetidas nas três creches, utilizando, novamente, o *Wordart* ® para analisá-las como um coletivo. Fizemos uma nuvem de palavras com todas as palavras das três creches e obtivemos como resultado a figura a seguir (Figura 8):

Figura 8– Nuvem de palavras das creches Coragem, Esperança e Vida

Figura 9 – Quantitativo de repetição de palavras para a nuvem de palavras das três creches Coragem, Esperança e Vida

Filter	Size	Color	Angle	Font
Gente	244	Default	Default	Default
Proinfantil	165	Default	Default	Default
Fazer	91	Default	Default	Default
Creche	84	Default	Default	Default
Prática	84	Default	Default	Default
Política	78	Default	Default	Default
Curso	69	Default	Default	Default
Criança	51	Default	Default	Default
Formação	51	Default	Default	Default
Pei	47	Default	Default	Default
Professora	44	Default	Default	Default
Professor	41	Default	Default	Default
Diploma	35	Default	Default	Default
Auxiliar	33	Default	Default	Default
Conhecimento	32	Default	Default	Default
Trabalho	28	Default	Default	Default
Direção	21	Default	Default	Default
Concurso	18	Default	Default	Default
agente	18	Default	Default	Default
Profissional	14	Default	Default	Default
Pública	11	Default	Default	Default
Educação	10	Default	Default	Default
Reconhecimento	10	Default	Default	Default
Grupo	8	Default	Default	Default
Infantil	8	Default	Default	Default
Diretora	8	Default	Default	Default

Registramos na tabela as palavras mais frequentes nas narrativas com as respectivas repetições por creche. (Tabela 10)

Tabela 10 – Quantitativo de palavras nas nuvens de palavras conjunta das creches Coragem, Esperança e Vida

Palavras mais repetidas	CRECHE CORAGEM	CRECHE ESPERANÇA	CRECHE VIDA	Total
GENTE	90	119	35	244
PROINFANTIL	46	96	23	165
FAZER	25	52	14	91
PROFESSOR/A	30	31	24	85
CRECHE	26	49	7	84[106]
PRÁTICA	15	38	31	84
POLÍTICA	41	31	6	78

As palavras que mais se repetiram foram: GENTE (244), PROINFANTIL (165), FAZER (91), PROFESSOR/A (85), CRECHE (84), PRÁTICA (84) e POLÍTICA (78). Se olharmos para as 5 palavras principais de cada creche (Tabela 11), percebemos que a palavra CURSO não está presente na Tabela 10 ocupando o quantitativo de 69 repetições.

Tabela 11- Quantitativo de palavras nas nuvens de palavras de cada creche: Coragem, Esperança e Vida

CRECHE CORAGEM	CRECHE ESPERANÇA	CRECHE VIDA
GENTE 90	GENTE 119	GENTE 35
PROINFANTIL 46	PROINFANTIL 96	PRÁTICA 31
CURSO 42	FAZER 52	PROFESSOR/A 24
POLÍTICA 41	CRECHE 49	PROINFANTIL 23
PROFESSOR/A 27	PRÁTICA 38	FAZER 14

Se pensarmos que estamos tratando de uma política de formação de professores é muito estranho que a palavra que contém essa política (FORMAÇÃO) não tenha sido encontrada facilmente nas narrativas das três creches juntas. A partir da frequência dada às palavras, iniciaremos indagações sobre as mesmas como uma das formas de avaliação sobre a formação recebida.

A utilização da palavra GENTE 244 vezes traz à tona, além da possibilidade de ser entendida como um vício de linguagem, de uma época ou de um grupo, algumas questões: o que realmente é GENTE para esse grupo? Que significados estão colocados mais coletivamente e menos individualmente como forma de não comprometimento ou de um maior comprometimento com o próprio processo de formação? O fato de colocarem a palavra

[106] A soma da palavra CRECHE nas três creches é 82. O quantitativo 84 resultou da soma a partir do programa *Wordart* ®.

num sentido “plural” (Gente de Grupo) aumenta ou diminui a responsabilidade com a educação da criança na própria formação profissional?

A ênfase dada à palavra GENTE pelos sujeitos das três creches ecoou como uma associação, um conjunto pelo qual todas se fortaleciam e se viam naquela palavra como profissionais e pessoas muito mais do que a sigla AEI (Agente de Educação Infantil). A força que emanava da palavra GENTE era suficiente para amenizar qualquer desgaste em relação a cargo e funções e, também, ao mesmo tempo, dar a elas um referencial próprio, uma autoria respaldada na singularidade de uma coletividade.

As falas que contêm a palavra GENTE nos levam a supor que as entrevistadas têm dificuldade de se colocarem como protagonistas da própria formação. Elas demonstram que ao falar na 3ª pessoa, se protegem e se fortalecem, ao mesmo tempo, enquanto categoria. Outra hipótese é um aparente sentimento de exclusão, de não pertencimento da categoria – professor - parecendo fragilizadas e indefinidas quanto ao seu cargo/função. Essa ideia transita no pedagógico, no pessoal, no profissional dando a ideia de que somente elas são capazes de trabalhar nas instituições. Alguns exemplos:

> Agora a **gente** tem o senso crítico. A **gente** tem o saber, a **gente** sabe e isso incomoda. (V4)
>
> A **gente** da creche gosta de **gente**. A creche é um lugar especial para mim. (C9)
>
> A criança fala muito com a **gente**. Ela fala pouco com as outras pessoas. (E5)

A palavra PROINFANTIL apareceu 165 vezes, em sua maioria associada à palavra formação. A palavra PROINFANTIL é sempre dita como algo mais ameno, algo a ser construído, a ser feito, a ser realizado; apresentando um sentido de aprendizagem. Ao longo das narrativas, esta palavra teve sempre esse cunho. Havia necessidade das professoras cursistas, nas narrativas, citarem o programa como se ao citá-lo fizessem referência à sua própria formação.

A palavra em questão tem sua relevância porque a busca pelo reconhecimento da formação com a aquisição do diploma e do reconhecimento do cargo se tornaram objetivos quase pessoais.

Algumas inquietações permanecem: A que esse nome as remete? Por que ao falarem do programa davam a ele uma aparente conotação política? Qual a diferença para elas de falar curso e PROINFANTIL? O que torna os sentidos diferentes? A palavra PROINFANTIL, nas narrativas, para algumas professoras cursistas, aparece como orientação, caminho, sequência e não faz referência à política. Os problemas administrativos com o diploma e com a não

mudança de nível, após a conclusão do curso, ajudaram a perceber o programa por um viés mais político. Percebe-se a palavra como algo externo. Retratam-no como poder tanto monetário como de autoridade. Seguem algumas amostras:

> No **PROINFANTIL** eu aprendi a olhar a criança, a ter conhecimento com a criança. (V3)
>
> Acho que o **PROINFANTIL** veio oficializar o que nós fazíamos. (E1)
>
> Quero saber pra quem serviu essa política do PROINFANTIL? (C6)

As palavras FAZER e PRÁTICA, respectivamente apareceram 91 vezes e 84 vezes, foram mencionadas no viés do pragmatismo nas três creches.

Se compreendermos que o verbo fazer é um verbo de ação, como a palavra FAZER é (re)criada como substantivo nas falas dos sujeitos da pesquisa? Que fazer é esse que consegue tal transformação? Entendemos o FAZER, nas narrativas, como algo referente ao trabalho, ao labor diário. Ele se torna maior do que a própria palavra PRÁTICA pois o fazer engloba o estar produzindo não só com a prática, mas estar fazendo simultaneamente com ela. É nesse momento que a palavra GENTE se personifica nas pessoas das creches como se o FAZER somente pertencesse a elas.

A tônica da repetição da palavra PRÁTICA, nas narrativas, destaca que pensar a prática para elas é na ação do fazer, na ação do construir junto, numa perspectiva de aprender com o outro relacionando com a história vivida de cada uma com a intenção de trabalho, de labor, referindo-se a situações cotidianas reais. Outras vezes aparece referindo-se ao aprender a fazer, ao fazer *in loco* e a conhecimento, saber o que estava fazendo. Exemplificando os dizeres:

> O curso veio nos mostrar na teoria o que a gente **fazia** na **prática.** (V5)
>
> Na **prática** da gente tudo o que a gente **faz** com a criança é pedagógico. (E7)
>
> A gente aprendeu com a **prática.** Nós não tínhamos livros para saber de nada. (C2)

As palavras professor e professora obtiveram, respectivamente, 41 e 44 repetições. Percebemos, nas narrativas, o uso diferenciado desses termos porque cada palavra em destaque traz a importância do estudo, do conhecimento e até da formação desses profissionais.

A palavra PROFESSOR refletia ora a luta, na justiça, pela reivindicação do cargo ora a possibilidade, através de concurso de almejar tal posto. A palavra PROFESSORA apresentava o trabalho realizado por elas, mas, muitas vezes, não reconhecido pelos

funcionários da creche o que as incomodava muito. O não recebimento do diploma de finalização do PROINFANTIL, como professora de Educação Infantil, por parte dos órgãos competentes, gerou com esta palavra uma polêmica cujo resultado foram discussões das AEI com as direções em relação aos seus afazeres e aos das PEI, além de uma cobrança na definição de funções.

Outra palavra que não apareceu na tabela 10 e nem na tabela 11, mas que está relacionada com as palavras assinaladas, é a palavra PEI. Ela apareceu 47 vezes. Como já foi dito, neste capítulo, nas narrativas, ela era citada como algo pejorativo. Alguns exemplos:

> Quando éramos nós, tínhamos nada. Quando as **PEI** entraram nós duas tínhamos a teoria. (V2)
>
> A **professora** era eu e chegou a **PEI**. Antes a gente aprendia com a prática. Com ela (PEI) não conseguia colocar em prática porque ela não perguntava e a gente estava ali para ser auxiliar dela mesmo sendo professor. (C5)
>
> A gente escuta ainda a **PEI** falar quer aqui estão as minhas auxiliares. Alto lá! Aqui não tem auxiliar. Aqui tem Agente de Educação Infantil! Cuidar e educar não se separam portanto não sou auxiliar, sou Agente de Educação Infantil igual a professora. (E3)

Outra palavra que teve muito destaque foi a palavra CRECHE com 84 repetições, nas narrativas, somente era mencionada pelas creches estudadas como referencial para a unidade de trabalho. Não houve nenhuma elocução contrária a isso. A palavra CRECHE significava apenas aquela na qual a entrevistada era funcionária. Essa palavra, nas narrativas, contém o sujeito da pesquisa.

Percebemos que o nome da unidade escolar em nenhum momento foi dito e nem retirado para não comprometer a ética da pesquisa, como se a palavra CRECHE substituísse o próprio nome da instituição. A força dada a essa palavra é notada nos trechos das narrativas. Quando as entrevistadas retomam a fala de si, no local de trabalho, usam a palavra creche como suporte. Algumas amostras a seguir:

> Na **creche** que eu trabalho eu aprendo muito com as colegas. (C3)
>
> As pessoas da **creche** estão sempre dispostas ajudar. (E4)
>
> Na nossa **creche** a gente cuida e educa. (V1)

A palavra POLÍTICA apareceu 78 vezes. A palavra POLÍTICA mencionada nas narrativas apresentou muitas facetas (coisa ruim, algo de fora para dentro, algo que vem da Secretaria Municipal de Educação ou do MEC entre outros). Poucas vezes que a palavra POLÍTICA *("policy"*) é dita como pertencente ao próprio fazer e ao mesmo tempo

relacionado à decisão e ação. Desse modo, compreendemos que o entendimento do programa pelas participantes como política pública, nas narrativas, não obteve o resultado esperado.

Se a palavra em destaque teve um peso considerável na formação da nuvem de palavras, entendemos que ela deva servir muito mais como poder do que como resolução da vida econômica. Se a política retratada aqui tem esse poder todo, de cima para baixo, por que ele não foi dito de maneira explícita? Quem "manda"? O que "manda"? O que fizeram para a política e o que ela não fez para elas?

O termo POLÍTICA utilizado nas narrativas ora dava um tom de "*polity*" ora de "*politics*" e apenas três vezes, na essência, "*policy*". É como se a política já estivesse determinada. Nas narrativas fica claro que a formação levou as professoras cursistas a outro patamar de qualificação, mas não de remuneração e muito menos de profissionalização. Elas têm a formação, mas não há titulação. Exemplificando o dito acima:

> Eu queria saber o porquê da **política** ter PEI já que estava muito bom só a gente? (C7)
>
> Essa **política** só veio para complicar a gente. (V6)
>
> A nossa **política** era a prática das vivências e não prática das teorias. (E6)

As narrativas apresentaram que as participantes atribuíram ao programa toda a responsabilidade de não serem professoras ou de não terem o diploma. Para elas, isso era a política em termos de instituição política. Elas não compreenderam que todo o programa desde a sua gênese é política. Para muitas, a política é algo que está ao redor, que entrelaça, que enreda, mas da qual ela não faz parte como protagonista e sim como, quiçá, coadjuvante.

No próximo capítulo apresentaremos a construção dos núcleos de significação. A necessidade de tal construção deu-se pelo fato de que, nas nuvens de palavras, há a predominância da palavra, sua frequência e repetição. Precisamos entender o movimento da narrativa pois esta alcança vários sentidos dependendo das interações e dos arranjos dos sujeitos além de entender o processo histórico vivenciado pelas AEI durante toda essa conjuntura referente à política de formação.

7 NARRATIVAS: DA ORGANIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

> [...] nossa 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 irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico.
>
> *Aguiar e Ozella, 2006, p.224*

Neste capítulo, construiremos os Núcleos de Significação. Iniciamos o processo observando o significado da palavra e verificando a importância dela na compreensão do objeto de estudo.

No capítulo teórico conceituamos *sentido* e *significado* que na perspectiva vygotskiana, representam duas faces do signo e têm diferenças significativas. O homem interage com outros seres humanos através da linguagem, movimentando-se entre palavras e constituindo-se sujeito atribuidor de *significado*s ao mundo ao seu redor. Assim, torna-se ser histórico e social.

Entendemos que o desenvolvimento do pensamento é *significado* pela linguagem através das interações sociais. De acordo com Vygotski (1989, p.104) o *significado* de uma palavra mantém uma estreita relação com o pensamento e com a linguagem. A palavra com *significado* refere-se ao pensamento, à medida que a fala constrói o pensamento e, num processo dialético, a passagem do pensamento para a palavra passa pelo *significado.* Para o autor (1996, p.289), "o *significado* da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual," uma palavra adquire *sentido* no contexto em que surge e em conformidade às relações do grupo social os *significados* vão produzindo alterações nos *sentido subjetivados.*

Para analisar os Núcleos de Significação, traremos as categorias de *sentido* e *significado,* circunscritas à teoria sócio-histórica cultural elaborada por Vygotski (1989). Além disso, será necessário também trazer à cena discursiva as articulações tecidas tanto no *Ciclo de Políticas* de Ball e colaboradores (1992, 1994) como a *Teoria da Atuação* formulada por Ball, Maguire e Braun (2016).

A construção de Núcleos de Significação é o processo de constituição das significações (articulação de *sentidos e significados*). Para tal, a palavra com *significado*

aparenta mais do que é, não sendo apenas palavras descritas, portanto, há necessidade de explicar a riqueza das mediações que estão subjacentes nos *significado*s e os remetem aos *sentidos* aparentes.

É neste espaço de busca de *sentidos* e *significado*s que se insere a interpretação como forma de organização das significações (compreensão). A ação de interpretar, ou seja, desvelar *sentidos* e *significados* nas narrativas das professoras cursistas envolve buscar compreender as provocações, intenções que movimentam a pesquisa a formular *sentidos constituídos*. Aguiar e Ozella (2006, p. 230) sugerem que temos que partir "das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui como contexto desde narrativa do sujeito até as condições históricas sociais que o constituem".

Nesta pesquisa os Núcleos de Significação foram construídos à luz do material transcrito nas perguntas das Rodas de Conversa, entrevistas e Grupo Focal, que serviram inicialmente, para a construção das Nuvens de Palavras, analisadas no capítulo anterior.

Para Aguiar e Ozella (2006) as categorias *sentido* e *significado* são uma tentativa de apreensão da totalidade das produções escritas e preserva o princípio da constituição do movimento histórico. Entendemos que a análise proposta com os Núcleos de Significação não é linear, pois trata-se de um processo dialético no qual o pesquisador atenta para as significações produzidas pelos sujeitos e pelas transformações decorrentes das atividades. As narrativas das participantes tornam-as ao mesmo tempo únicas, singulares e históricas. Há, ainda, as contradições presentes entre as narrativas de uma mesma pessoa e as pessoas do grupo, o que faz parte das relações interpessoais. Cabe à pesquisadora perceber as possíveis *aproximações, distanciamentos* e, principalmente, *articular o* que foi narrado pelas participantes da pesquisa. Segundo os autores (2006) é nesse processo de organização dos Núcleos de Significação que se torna possível verificar as transformações e contradições que ocorreram no processo de construção dos *sentidos* e dos *significados*. Isto possibilita uma análise mais consistente, indo além do aparente; considerando tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Aguiar e Ozella (2013, p.300) explicam

> O Método é aqui entendido, para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações.

Esta metodologia de análise exige a construção de categorias que tenham por objetivo apreender o movimento do real, isto é, apreender o *sentido* da palavra para a compreensão da dinâmica dos *significados.* Elas carregam o movimento do fenômeno estudado, sua

materialidade, suas contradições e sua historicidade. Para tal, torna-se necessário retornar ao objetivo deste estudo - analisar o que mudou oito anos depois da implementação do PROINFANTIL, enquanto Política Pública de formação, na atuação de profissionais de Educação Infantil. A análise se materializa nas narrativas de 24 professoras cursistas e em suas ações realizadas nas unidades onde trabalham.

Após analisar a Nuvem de Palavra conjunta - Figura 9 do capítulo anterior, observamos que das sete palavras registradas com maior frequência três podem ser descartadas: Gente, Fazer e Prática. A primeira, por ser usada de forma genérica, sem vínculo a nenhum vocábulo específico; a segunda, por ser verbo presente em todas as ações do cotidiano; a terceira (prática) está relacionada ao verbo (fazer). Desta forma, analisaremos outras quatro palavras mais frequentes nas Nuvens de Palavras: PROINFANTIL, CRECHE, PROFESSOR/A e POLÍTICA.

A análise se dará a partir de duas perguntas que serviram de ponto de partida em todos os encontros: i) O que o PROINFANTIL enquanto Política Pública modificou na sua vida profissional? e ii) O que o PROINFANTIL enquanto Política de Formação modificou na sua vida profissional? Entendemos que as palavras a serem analisadas estavam incluídas na formulação das perguntas e, por isso, escolhemos para a construção dos Núcleos de Significação as categorias: PROINFANTIL como Política de Formação e PROINFANTIL como Política Pública.

Ao buscar nas narrativas as diferentes concepções de POLÍTICA e FORMAÇÃO deparamo-nos com discursos algumas vezes semelhantes, outros, contraditórios, que foram construídos a partir da visão das professoras cursistas nas suas histórias e nas percepções que o PROINFANTIL ajudou a construir após oito anos de prática.

Para codificar o *corpus* da pesquisa utilizamos os códigos elaborados nas análises das Nuvens de Palavras. Em relação às creches usamos a mesma nomenclatura (C- Coragem, V- Vida e E – Esperança) e às narrativas cada creche com a sua letra e cada professora cursista com um número. Procuramos compor as categorias com, pelo menos, duas narrativas de cada participante. Passamos a descrever o processo de seleção e construção dos Pré-Indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação.

7.1 **Pré-Indicadores das categorias PROINFANTIL**

Após *leitura flutuante* e organização do material é feito o levantamento dos *Pré-Indicadores.* Os Pré-Indicadores são construídos pela importância atribuída a eles pelos

sujeitos, pela carga emocional percebida e pela relação com o objetivo da pesquisa. Para tal, selecionamos frases, parágrafos e, algumas vezes, contextos nos quais os sujeitos da pesquisa mencionavam as categorias escolhidas. Ao nos referirmos aos significados da palavra, estamos compreendendo-os como totalidades parciais (partes do todo); isto é, como elementos que constituem e são constituídos na dialética da totalidade em que o sujeito está inserido (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

No Apêndice F, demos destaque às construções narrativas, o que pertence ao sujeito e as condições de produção histórico-sociais em que as palavras circulam em relação ao **PROINFANTIL como Política de Formação** e no Apêndice G, o **PROINFANTIL como Política Pública.** Para deixar mais claro o processo por nós utilizado na análise de pesquisas com os Núcleos de Significação, faremos uso de alguns exemplos retirados das narrativas.

> Aqui na creche as pessoas sabem quem fez e quem não fez o PROINFANTIL porque as coisas eram diferentes no tempo do curso. A gente aprendia as coisas e a todo mundo ficava de olho na gente. Até as pessoas da direção naquela época não sabiam tudo o que a gente sabia. Foi bom sim. Muito bom. (C5)

> Concordo, nesse sentido de saber se impor, falar, lidar… O PROINFANTIL me proporcionou ter aquele conhecimento sobre a prática. Nós fizemos a diferença e fazemos coisas bem diferentes. A postura, a maneira como lidar com as crianças, de como falar com elas e de como fazer. A gente tinha conhecimento sobre aquilo que eu estava fazendo. Nós sabíamos que estávamos fazendo e o porquê estávamos fazendo. Isso era o diferencial. A gente falava com sabedoria. (V5)

> A gente aprendeu que não ganhamos nada com essa política a não ser conhecimento. Nem o diploma saiu até agora. Um absurdo. A gente ganha um dinheirinho a mais no salário porque fizemos o curso e isso foi bom, mas só isso. Essa política alguém ficou com o dinheiro e com o diploma. (C10)

> Elas[107] achavam que a gente ia lá falar das coisas erradas da creche. A gente ia aprender. Elas falavam que a política não ia mudar e quem mandava ali eram elas. Muitas creches ficaram perseguindo as cursistas. Elas ficavam com medo da gente entender das políticas mais do que elas. (E7)

Os excertos denotam *empoderamento*. Consideramos que a palavra com significado seja a primeira unidade que se destaca na *leitura flutuante.* Partimos dela (frases, trechos) sem a intenção de fazer qualquer análise das construções narrativas. Notamos que nesses exemplos as narrativas nos dizem algo – comum entre as participantes - sobre as categorias escolhidas, oferecendo indícios que têm relação com a proposta do estudo: Compreender o que o PROINFANTIL significou para elas.

A etapa seguinte aos Pré-Indicadores tem a intencionalidade de efetuar a articulação entre eles (os Pré-Indicadores), construindo, assim, a sistematização dos Indicadores.

---

[107] O pronome pessoal foi utilizado para fazer referência às diretoras.

7.2 Dos Pré-Indicadores aos Indicadores da categoria PROINFANTIL como Política de Formação e PROINFANTIL como Política Pública.

Nesta etapa o processo analítico consiste em entender como as relações elaboradas nos excertos procedem a um novo movimento de articulação. Esta construção se dá abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que os compõem para aproximá-la em Zonas de Sentido.

Ao sistematizar Indicadores é necessário aglutinar os Pré-Indicadores por *similaridade, contraposição, ou complementação* de modo a levá-los a unidades menores de análise. Deste modo, a análise dos Indicadores pretende apreender o modo pelo qual os Pré-Indicadores foram articulados, constituindo as formas de significação da realidade; ou seja, apreender as relações e as contradições constitutivas dos sujeitos da pesquisa. Para cada pré-indicador, foi escolhida uma expressão a partir de uma unidade de análise reduzida, o que foi, posteriormente, articulado à construção dos Núcleos de Significação. Para Aguiar, Soares e Machado (2015, p.68) "os Indicadores, revestidos da dimensão contraditória da realidade, permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito".

Ainda nesta etapa, a articulação e a aglutinação traduzem os *sentidos* constituídos pelos sujeitos acerca da realidade na qual atuam e esses procedimentos não são necessariamente isolados entre si. A volta às narrativas faz-se necessária para a seleção dos trechos que ilustram e esclarecem os Indicadores.

Ao nomear os Pré-Indicadores como Indicadores (Apêndice H), para a formação dos Núcleos de Significação do **PROINFANTIL como Política de Formação**, aproximamos aqueles que continham alguns elementos de um item maior. Foram encontrados os seguintes Indicadores:

<u>Formação & Transformação</u>, em 14 excertos.

Pré-Indicadores	Indicadores
A formação do PROINFANTIL mudou a minha maneira de ser. Me formei por inteira. (C1) Eu acho que o Proinfantil para quem só tinha prática e não tinha teoria deu um norte, principalmente na matéria história da educação, para saber sobre o desenvolvimento da criança e atrelar isso a sua prática, mas a respeito das matérias eu penso como a minha amiga, essas disciplinas português e matemática poderiam ter saído da grade e entrado outras mais importantes para ser atrelada a essa prática. (V4)	Formação & transformação

Esse Indicador aponta para a diferença que o PROINFANTIL possivelmente fez nas vidas das professoras cursistas, transformando-as tanto pessoal como profissionalmente. As narrativas foram quase sempre de reconhecimento do curso, porém algumas revelavam pontos negativos em relação ao programa.

Formação & Desenvolvimento, em 10 excertos;

Pré-Indicadores	Indicadores
A gente aprendeu muita coisa lá no curso. Eu só acho que a gente poderia ter continuado com o estudo tipo uma faculdade. Teve gente que fez o curso só pelo dinheiro e por acreditar que seria professora. (V1) A direção só queria saber do que nós estávamos aprendendo para que elas também pudessem ler e não ficar atrás da gente. Mas o curso foi bom. Aprendi bastante. (C10)	Formação & desenvolvimento

Entendemos que esse Indicador sinaliza, nas falas dos sujeitos, uma preocupação com a formação além do curso para obter benefícios tanto pessoais, quanto profissionais. As falas das professoras cursistas revelavam, neste Indicador, vontade de continuar estudando, de buscar mais conhecimentos.

O não reconhecimento à Formação, em 10 excertos;

Pré-Indicadores	Indicadores
A gente viveu muita coisa lá no curso. A gente sofre até hoje por não ter diploma nem o status de ser professor. É muito triste. (C5) No curso queríamos aprender e também buscar o reconhecimento, mas não aconteceu isso deram essa gratificação no salário e não nos reconheceram como professores… hoje em dia fazemos o mesmo trabalho dos professores, a única diferença é que eles são regentes. O salário foi um ganho mas o impacto para mim foi a falta de reconhecimento, a gente batalhou muito por essa formação, em busca do reconhecimento, queríamos um trabalho de qualidade e não aconteceu. (V2)	O não reconhecimento da Formação

O não reconhecimento da Formação foi um Indicador que apareceu em 10 (dez) narrativas. Este não reconhecimento é externo a elas, refere-se sempre a outrem. Apesar de terem feito o curso de formação para professoras, não se veem reconhecidas por seus pares, nem pelos promotores do curso que não lhes produzem o diploma devido, nem lhes permite ascensão ao cargo de PEI.

Formação & acesso à Teoria, em 6 excertos;

Pré-Indicadores	Indicadores
O PROINFANTIL me fortaleceu em várias coisas que eu já sabia, mas não tinha o conhecimento teórico. (C3) Talvez se eu não tivesse aprendido a teoria eu hoje não seria essa professora que sou com todos os problemas de não nos darem voz. Precisei da teoria para discutir hoje com as PEI e mostrar que eu também sou professora. (C8)	Formação & acesso à Teoria

A construção desse Indicador revelou o reconhecimento das professoras cursistas da importância da parte teórica do PROINFANTIL, por ser esse o suporte necessário à compreensão das ações cotidianas que elas vivenciam com as crianças.

Formação & Prática, em 4 excertos;

Pré-Indicadores	Indicadores
Em termos de formação eu acho que a gente poderia ter feito estágio, visitado outras creches para pegar experiência. Acho que ficou faltando essa parte prática. (C6) Uma coisa que ensina muito também é olhar a prática do outro. A gente teve a teoria que acrescentou a nossa prática individual, mas não tivemos a prática de olhar o outro... Hoje vejo as PEI e com umas eu até aprendo e com outras eu não. Faria tudo diferente, mas eu não posso opinar. Observo e rezo. Gostaria que tivesse mais trocas. Esses cursos que a gente faz poderiam ter trocas rápidas de experiências e não palestras. A gente aprende tanto com o outro. (E8)	Formação & Prática

O Indicador revela que as 4 (quatro) professoras cursistas percebem na Política de Formação a necessidade de observação de práticas positivas. O “pegar” nas experiências alheias significava a possibilidade de conhecer e tirar proveito para as suas unidades escolares.

Formação & Lei, em 2 excertos;

Pré-Indicadores	Indicadores
O curso foi só para atender a LDB… (V3) O PROINFANTIL foi só um tapa buraco, né? Em relação à formação mínima exigida. (V6)	Formação & Lei

Este Indicador denota, nas narrativas de 2 (duas) professoras cursistas, uma descrença no valor do PROINFANTIL como Política de Formação profissional. Elas o veem como resposta a uma determinação legal, já que a legislação educacional brasileira exige formação mínima para o professor (Art. 62 da LDBEN/96 – BRASIL, 1996)

Formação mais Pedagógica, em 1 excerto;

Pré-Indicadores	Indicadores
Eu acho que em relação à formação, foi bom para a nossa prática, mas eu acho que foi um pouco a mais para quem já tinha o ensino fundamental e médio em refazer algumas matérias. Poderia ser algo relacionado só a prática, com as matérias pedagógicas sem passar de novo o português, a matemática. Eu acho que podia ser algo dividido, para quem só tinha o fundamental refazer e quem tinha o ensino médio fazer voltado só para a prática. (V2)	Formação como mais pedagógica

A escolha deste Indicador foi feita pelo relato da professora cursista sobre o que mais a incomodava era ter que estudar disciplinas do Ensino Médio regular, novamente, pois ela já havia feito esse nível de ensino. Para ela, o aprofundamento nas disciplinas pedagógicas era o necessário.

Formação & Resolução de Problemas, em 1 excerto;

Pré-Indicadores	Indicadores
Para mim, embora o PROINFANTIL não tenha focado no meu problema - eu tinha duas alunas com deficiência e foi muito difícil - ele deu uma noção melhor para a minha prática. (E6)	Formação & resolução de problemas

Apenas 1 (uma) professora cursista diz que o curso não atingiu temas específicos, nem em termos teóricos, nem práticos. Deu como exemplo o tema da deficiência. Este depoimento aponta uma fragilidade no componente curricular da política de formação.

Ao nomear os Pré-Indicadores com Indicadores (Apêndice I) para a formação dos Núcleos de Significação do **PROINFANTIL como Política Pública**, aproximamos aqueles que continham alguns elementos comuns de um item maior. Foram encontrados os seguintes Indicadores:

Política & Esfera Política, em 15 excertos;

Pré-Indicadores	Indicadores
O PROINFANTIL foi. Eu vejo assim. Teve um curso, uma política, que me formou. Esse curso custou caro, eu acho (E4) A política deve ter sido boa. Alguém ficou com o dinheiro. Nem para a formatura teve. Um horror. Nem o meu diploma saiu. Política boa essa!!!(C3)	Política & esfera política

As narrativas de 15 (quinze) professoras cursistas apontam o PROINFANTIL como Política Pública numa perspectiva de uma instância superior, de um sistema político - administrativo. O uso da palavra política retrata a diferença do mundo social para o político.

Política & Instituição em, 11 excertos

Pré-Indicadores	Indicadores
São coisas diferentes a justiça e a política. Da justiça a gente já está com ação contra a prefeitura e para saber do diploma e com a política para saber como vamos ficar com o salário, cargo, função e essas coisas todas. (V3) Como política acho que mandaram a gente fazer o curso por uma ordem da justiça. Tudo bem. Fizemos, e aí? Cadê o diploma e o reconhecimento? Não sei se valeu tanto a pena isso tudo. Ganhamos mais, ganhamos. Temos um adicional por causa do curso mas não temos o cargo. Não somos professores. Somos e não somos. (C4)	Política & Instituição

Este indicador revela que a palavra *política* é entendida como algo das instituições. Algo externo às pessoas, como se tivesse um "lugar" para resolver as questões políticas/materiais. Elas fazem referência à política como parte ou setor de algum órgão público.

Política Promotora de Poder, em 12 excertos

Pré-Indicadores	Indicadores
O PROINFANTIL mudou muito a cabeça das Agentes e principalmente das diretoras. Elas ficavam loucas. Elas sabiam que só tinham a gente aqui na creche e que tinha que contar com a gente. Elas ficaram muito tempo com medo mas não falaram. Sabiam que nós estávamos estudando para aprender e saber igual a elas. Elas ficaram com medo. Essa política fez isso na creche. Isso foi bom. (V4) A política foi só para elas. As coisas ficaram muito feias e cada vez mais está difícil aturar elas com a soberna delas. O curso devia dar uma reciclagem em todos da creche rsrsrs (C5)	Política Promotora de poder

As narrativas apontam que a palavra *política* pode provocar empoderamento. Elas perceberam o poder exercido pelo PROINFANTIL, em dar a elas um lugar diferenciando na creche, quanto ao conhecimento recebido, frente às gestoras e às PEI. Esse Indicador revela que a palavra política fez sentido na formação, as empodera na tomada de decisão e na preocupação coletiva com os grupos dos quais fazem parte.

Política & Externa à creche, em 3 excertos

Pré-Indicadores	Indicadores
A política veio só fazer estrago nas AAC. (C7) É difícil falar de política. Acho que tudo que fizemos para essa política fizemos a nossa parte e a outra parte não cumpriu o trato. (C6)	Política & externo à creche

O entendimento da palavra *política* neste Indicador, nas narrativas de 3 (três) professoras cursistas, indica que é vista como algo externo, que "vem de cima para baixo",

que não pertence a elas. Elas são apenas profissionais que trabalham na creche e que fizeram curso e almejam novas oportunidades. Para essas profissionais a política não fazia parte do trabalho delas.

Política & Processo Político, em 7 excertos.

Pré-Indicadores	Indicadores
A gente tem que aprender que a política é para alguém. A nossa do nosso curso serviu para alguém ficar no nosso lugar e não a gente. Quero saber de onde vem tanto bláblablá da política. (E2) A política de hoje é que somos auxiliares com a formação mas a gente quer ser professor e não seremos porque falam tanto de política que acho que não vai sair nada.(C9)	Política & processo político

As 7(sete) narrativas das professoras cursistas expressam que a palavra política refere-se aos cargos e as atividades desempenhadas nas instituições escolares. Às vezes, a palavra *política* aparece como discurso de nada fazer e de nada acontecer, temendo as mudanças de cargo e função advindas do processo político.

7.3 **A constituição dos Núcleos de Significação**

Aguiar e Ozella (2013, p. 310) apontam que o Núcleo de Significação deve "ser entendido como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria – avança em direção ao concreto pensado: - "Zonas de Sentido".

Esta etapa se dá a partir da organização discursiva do material analisado. A tarefa é capturar o movimento dos significados das palavras rumo às Zonas de Sentidos.

Verificamos as *transformações* e contradições que ocorriam no processo de construção dos *sentidos e significados*, buscando uma análise mais consistente, indo além da aparência e considerando tanto as condições subjetivas quanto as contextuais, culturais e históricos. "Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito" (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 13-14).

Em outro artigo os autores (2013, p.311) afirmam que uma análise completa é alcançada quando os Núcleos de Significação são integrados entre si, em seu movimento, são "analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social e histórico, à luz da teoria".

Para a nomeação dos Núcleos de Significação (Apêndice J e K) é feita extração da própria fala e/ou de expressões das professoras cursistas, de modo a compor um Núcleo que reflita a articulação realizada na elaboração dos mesmos e que explicite o processo e o movimento dentro dos objetivos da pesquisa.

No Apêndice J encontram-se os Indicadores do **PROINFANTIL como Política de Formação**. A partir dos exemplos expostos, aglutinamos em: Formação & Prática, Formação & Transformação, O não reconhecimento à Formação e Formação & Lei. Acreditamos que o significado empregado nos Indicadores nos possibilitou a união em um só indicador: Formação & Prática apresentando um total de 6 Indicadores. Unimos a formação mais pedagógica (1) e a formação & prática (4) com a formação & resolução de problemas (1).

Indicadores	Núcleos de Significação
Uma coisa que ensina muito também é olhar a prática do outro. A gente teve a teoria que acrescentou a nossa prática individual, mas não tivemos a prática de olhar o outro... Hoje vejo as PEI e com umas eu até aprendo e com outras eu não. Faria tudo diferente, mas eu não posso opinar. Observo e rezo. Gostaria que tivesse mais trocas. Esses cursos que a gente faz poderiam ter trocas rápidas de experiências e não palestras. A gente aprende tanto com o outro. (E8) Para mim, embora o PROINFANTIL não tenha focado no meu problema - eu tinha duas alunas com deficiência e foi muito difícil - ele deu uma noção melhor para a minha prática. (E6) Eu acho que em relação à formação, foi bom para a nossa prática, mas eu acho que foi um pouco a mais para quem já tinha o ensino fundamental e médio em refazer algumas matérias. Poderia ser algo relacionado só a prática, sem passar de novo o português, a matemática. Eu acho que podia ser algo dividido, para quem só tinha o fundamental refazer e quem tinha o ensino médio fazer voltado só para a prática. (V2)	Formação & Prática

Outro item que também aglutinamos foi a formação como desenvolvimento (10) e a formação & acesso à teoria (6) com a formação & transformação (14), porque todas `as vezes que os Indicadores da formação como desenvolvimento e da formação & acesso à teoria apareciam mostravam uma preocupação com o diferencial da formação, seja em torno da própria formação, em seu desenvolvimento profissional/pessoal e nos novos aprendizados teóricos que o PROINFANTIL se propunha a formar. O Núcleo de Significação formação & transformação totalizou 30 Indicadores.

Indicadores	Núcleos de Significação
Ah, eu acho que teve um crescimento grande, a gestão percebeu que a gente estava diferente, começamos a ficar mais questionadores, a pesquisar mais as coisas, a mostrar que a gente sabia o que estava fazendo. A gente cobrava porque tínhamos conhecimento, antes não tínhamos essa capacidade. (E2) A gente fazia coisas que a gente acreditava. A gente não esperava nada vir da secretaria ou da CRE. A gente fazia projetos bem legais, mas não sabíamos o porquê fazíamos. Com o curso isso foi nos dando garra e ânimo e de repente tudo acabou. (E7) Eu acho que o PROINFANTIL para quem só tinha prática e não tinha teoria deu um norte, principalmente na matéria história da educação, para saber sobre o desenvolvimento da criança e atrelar isso a sua prática, mas a respeito das matérias eu penso como a minha amiga, essas disciplinas português e matemática poderiam ter saído da grade e entrado outras mais importantes para ser atrelada a essa prática. (V4)	Formação & Transformação

Apresentamos mais dois Núcleos de Significação: Formação & Lei, (2) e o não reconhecimento à Formação (10).

Indicadores	Núcleos de Significação
O PROINFANTIL foi só um tapa buraco, né? Em relação a formação mínima exigida. (V6) O curso foi só para atender a LDB… (V3)	FORMAÇÃO & LEI
Indicadores	Núcleos de Significação
Mudou muito a nossa vida. A gente acreditou numa fala e não recebemos até agora nem o diploma. O curso foi bom, mas teve isso. A gente só é professora no papel. (C4) A gente está lutando para que a formação seja reconhecida. A luta é grande, mas estamos dentro dela. Estamos tapando buraco porque somos professores no papel e não somos professores e não nos veem como tal. (C2)	O NÃO RECONHECIMENTO DA FORMAÇÃO

Em relação aos Núcleos de Significação do **PROINFANTIL como Política Pública** (Apêndice K) foram encontrados os seguintes Indicadores: política & instituição política apareceu em 11 (onze) Indicadores; política externa à creche, em 3 (três); política promotora de poder , em 12 (doze); política & processo político, em 7 (sete); e política & esfera política, em 15 (quinze).

A partir dos Indicadores, aglutinamos política externa à creche (3) e política & instituição política (11) com política & esfera política (15), porque percebemos que esses Indicadores possibilitavam a existência de um só: política & esfera política, totalizando 29

(vinte e nove) Indicadores. Tomamos a política & esfera política como algo maior em detrimento da política & instituição política que observamos como local/ ambiente da política.

Indicadores	Núcleos de Significação
Isso é verdade. É um troca-troca de nome e eu não sei para quê. Agora eles querem fazer outro concurso para professor. Eu sou o quê para essa política? (C2) Que política é essa? Duvido que aconteça a gente dar aula porque o concurso delas foi de PEI – de professor e a gente é auxiliar. Isso teria que ter mudado. E não mudou. (C6) Como política acho que mandaram a gente fazer o curso por uma ordem da justiça. Tudo bem. Fizemos, e aí? Cadê o diploma e o reconhecimento? Não sei se valeu tanto a pena isso tudo. Ganhamos mais, ganhamos. Temos um adicional por causa do curso mas não temos o cargo. Não somos professores. Somos e não somos. (C4)	POLÍTICA & ESFERA POLÍTICA

Outro tópico que a pareceu foi política & processo político, com 7 Indicadores.

Indicadores	Núcleos de Significação
A política foi só para elas. As coisas ficaram muito feias e cada vez mais está difícil aturar elas com a soberba delas. O curso devia dar uma reciclagem em todos da creche rsrsrs (C1) A política de hoje é que somos auxiliares com a formação mas a gente quer ser professor e não seremos porque falam tanto de política que acho que não vai sair nada.(C9)	POLÍTICA & PROCESSO POLÍTICO

Finalizamos com mais um Núcleo de Significação política promotora de poder obtendo 12 (doze) Indicadores.

Indicadores	Núcleos de Significação
Mas eu vejo o PROINFANTIL como política porque ele me deu a oportunidade de formação. Ainda não concreta, mas vamos ganhar o diploma e aí sim vamos ter tudo que pensamos um dia: além da formação, a oportunidade de ser professora. Isso é uma Política de Formação. (E1) Estamos numa política e fazemos parte dela e lutando por um reconhecimento que já deveríamos ter, não queremos aceitar certos tipos de represálias que lutamos para não ter. Temos que passar por certos constrangimentos que nos foi dado pela formação do PROINFANTIL e que ninguém vai nos tirar. (C8) Éramos a política em tudo. A gente mesmo cansada, pensava e fazia. Não tinha nada e nem ninguém para falar algo ou não fazer. Assim era a política da creche. Agora a política é outra. A gente fala menos e faz tudo para ficar bem na fita. (C9)	POLÍTICA PROMOTORA DE PODER

Construímos os Núcleos de Significação, a partir dos Pré-Indicadores e Indicadores como foi proposto no capítulo metodológico. Reconhecemos que para analisar o PROINFANTIL como POLÍTICA e como FORMAÇÃO, recorremos à visão de Ball, de que uma política é sempre atravessada por várias vozes, "arenas", que revelam as transformações que vão sendo vividas no processo de implementação e de execução. Selecionamos 4 (quatro) Núcleos de Significação no **PROINFANTIL como Política de Formação** e 3 (três) no **PROINFANTIL como Política Pública** que serão exemplificados a seguir.

7.3.1 PROINFANTIL como Política de Formação

7.3.1.1 Formação & transformação

Este Núcleo de Significação foi construído a partir de 30 (trinta) Indicadores, sendo 14 (quatorze) de Formação & transformação, 10 (dez) de Formação & Desenvolvimento e 6(seis) de Formação & acesso à Teoria. Notamos que os três indicadores sinalizavam o PROINFANTIL como Política de Formação diferenciada.

Entender a política de formação desta maneira é confirmar que para grande parte das professoras cursistas o Programa contribui para o seu aprendizado e desenvolvimento, dando maior sentido ao trabalho com as crianças.

A palavra PROINFANTIL, neste Núcleo de Significação, apareceu com o sentido de Política citada pelas professoras cursistas. Elas mesmas não encontraram outra palavra ou não tinham consciência do uso. Ao citá-la não faziam correspondência com a política de formação, mas usavam o termo para explicar o curso como Política. A nomenclatura CURSO era usada sempre com o caminho, e orientação, sem ter a ver com a Política de Formação.

Ao citar o **PROINFANTIL como Política de Formação** transformadora percebemos que o programa demonstrou pontos que não foram totalmente contemplados como: *o trabalho teoria/prática &* aprendizado e promotor de novas significações; *a continuidade do estudo em cursos de extensão, oferecidos pelas instâncias públicas de ensino*; *a não cumplicidade dos órgãos competentes de Educação Infantil com a formação recebida por elas e a não realização de formação em serviço ou continuada para as professoras cursistas, após o termino do PROINFANTIL*.

O entendimento trazido por este Núcleo de Significação aponta a formação na vertente da aprendizagem e do desenvolvimento. A primeira refere-se a novos conhecimentos, pois todas as professoras cursistas da pesquisa tinham nível fundamental de formação e não tinham

experiências pedagógicas. A segunda retrata o quão importante a formação foi trazendo benefícios tanto pessoais, quanto profissionais, apresentando a elas outras possibilidades de estudo e de busca por novos rumos profissionais.

Entendemos o olhar dos sujeitos deste estudo nas narrativas, neste Núcleo de Significação, como receptores do **PROINFANTIL como Política de Formação**. Elas ao serem indagadas sobre a Política de Formação demonstraram dependência, necessitando sempre de uma orientação e/ou direção para melhor compreensão da política, acatando sempre o trabalho de tradução realizado por outros. Não percebemos, enquanto Política de Formação, a visão delas entenderem a formação como política.

7.3.1.2 O não Reconhecimento da Formação

A construção deste Núcleo de Significação foi elaborada a partir de 10 (dez) Indicadores. Entender o PROINFANTIL como Política de Formação sem reconhecimento é ouvir as professoras cursistas em duas queixas constantes durante a pesquisa: a aquisição do diploma e o reconhecimento do cargo. Ambos tornaram-se reivindicações não só pessoais, como coletivas.

O problema administrativo com o diploma tornou-se questão para alguns professores cursistas já que muitas receberam a correta certificação. Outra grande preocupação das professoras cursistas foi serem reconhecidas pelas PEI e diretoras como professoras.

Os Agentes de Educação Infantil e os Professores de Educação Infantil convivem no mesmo espaço e, supostamente, partilham à mesma responsabilidade quanto à Educação das crianças com quem trabalham. Há no próprio organograma oficial uma hierarquização, além de diferença de salário e carga horária, mesmo quando o nível de formação é o mesmo.

O não reconhecimento da Formação, neste contexto de AEI e PEI apresenta outro aspecto bastante destacado: a experiência em relação à formação. Para as entrevistadas, a experiência acumulada aparece como fator importante na determinação de quem tem o domínio com as crianças; além disso, a maior parte das professoras cursistas mora na mesma comunidade onde trabalha e elas alegam conhecer mais as crianças do que as PEI e direção. Para as professoras cursistas, o curso deixou um legado de aprendizagem e desenvolvimento, mas não teve o devido reconhecimento.

A análise das entrevistas e dos questionários apresenta a existência de dois grupos de professores nas creches: os concursados, com nível superior, sem experiência e prática com a comunidade e com as crianças e as professoras cursistas, com a formação do PROINFANTIL,

com experiência com a comunidade e conhecimento prévio das crianças, pois muitas já eram recreadoras nas creches, quando ainda pertenciam à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social.

Assim, este Núcleo de Significação expõe as relações hierárquicas existentes dentro das creches, o que altera as demais relações existentes.

7.3.1.3 Formação & Prática

Este Núcleo de Significação é composto por 6 (seis) Indicadores, sendo 1 (um) de formação como mais pedagógica, 1 (um) de formação & resolução de problemas e 4 (quatro) de formação & prática.

Contrapondo-se a outro Indicador (Formação & Teoria), este relata a preocupação extrema com o pragmatismo da formação. Percebemos o quanto o PROINFANTIL, neste núcleo, está aliado à ideia de prover receitas ou dar conta de especificidades pessoais para a resolução de problemas pontuais. A necessidade de respostas imediatas às suas dúvidas, ao seu cotidiano e o vislumbramento de novas atitudes frente ao conhecimento das crianças ressalta, neste núcleo, o imediatismo da aprendizagem. Notamos que as professoras cursistas, gostariam de ter aval sobre seus afazeres e para tal necessitavam de um ser superior competente, que garantisse que o caminho trilhado era válido e com respaldo científico. Um dos objetivos do PROINFANTIL escrito em seu Guia Geral (BRASIL, 2005a, p.12) era "propiciar conhecimentos pedagógicos que levam ao aprimoramento da prática pedagógica dos profissionais em exercício docente". Desta forma, acreditamos que o programa cumpriu essa função, apesar de não tem como dar subsídios aos problemas e esquemas particulares.

Nas narrativas apresentadas neste núcleo verificamos que a formação como prática relatada tinha sempre uma queixa do "não experimentar" como se todos os conhecimentos apreendidos tivessem que ser colocados à prova, sem serem discutidos, pensados e refletidos, produzindo um saber maior, mais profundo e mais elaborado. Para as professoras cursistas, nas entrevistas, tudo deveria ser "traduzido" logo nas creches, para mostrar o que estavam fazendo o PROINFANTIL. A materialidade do conhecimento teve como compromisso a escrita de um trabalho – Projeto de Estudos – no qual teriam que descrever e fundamentar atividades a partir de um tema relacionado ao seu cotidiano.

Notamos que a palavra prática - traduzida como atividade, aplicação - apareceu nas Nuvens de Palavras, em duas creches e na Nuvem que juntava as três creches estudadas.

Neste núcleo as narrativas sempre eram relativas às próprias práticas e nunca de outros colega da creche como se a prática as personificasse, como se o "fazer" somente pertencesse a elas. Não há, nos discursos, nada relacionado aos demais membros da unidade escolar.

7.3.1.4 Formação & Lei

A elaboração deste Núcleo de Significação é resultante de 2 (dois) Indicadores. Entendemos que o PROINFANTIL como Política de Formação & Lei teve o suporte legal da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDBEN/ 96 (BRASIL, 1996).

As duas narrativas constituintes deste núcleo refletem a ideia de que a formação aconteceu, apenas, pela intervenção dos aparatos jurídicos, sem considerar a conjuntura existente. É certo que houve a pressão legislativa para o programa ser implementado e os relatos das entrevistadas apontavam a legislação como a causa da sua formação.

7.3.2 PROINFANTIL como Política Pública

7.3.2.1 Política & esfera política

Este Núcleo de Significação foi construído a partir da aglutinação de 3(três) Indicadores: política externo à creche (3) e política & instituição política (11) com política & esfera política (15), totalizando 29 (vinte e nove) Indicadores.

Entendemos que a expressão esfera política tem a intenção de trazer as instituições políticas, a governança, algo que diferencia o mundo político e o mundo social. O termo *polity* (em inglês) traz o sentido de ordem do sistema político juntamente com o sistema jurídico, bem como a estrutura institucional do sistema político-administrativo.

As narrativas desse Indicador revelam que o entendimento das professoras cursistas sobre o PROINFANTIL enquanto uma política é de uma instituição fora do seu alcance; isto é, elas não têm a compreensão que atuam e são atuadas pela política. Seus discursos cobram a produção de seus diplomas e a definição de seus direitos.

Apesar de as professoras cursistas pertencerem a uma instância municipal de governo, elas, ainda, não percebem que tudo que fazem nas creches faz parte das políticas. Nas conversas e no Grupo Focal ficaram evidentes que a postura frente à atuação é de subordinação; isto é, de fazer coisas que, muitas vezes, não gostariam mas, para agradar os outros (colegas/ direção/ PEI), fazem para não ficarem mal vistos pelos envolvidos.

Ao trazer o Indicador política & instituição política – para este núcleo temos que fazer uma diferenciação para melhor compreensão. As palavras *instituição* e *esfera* apesar de não serem sinônimos podem, muitas vezes, ter a mesma conotação. Neste núcleo, nas narrativas, a palavra instituição tem o sentido de explicação de lugar. Aparecem toda vez que as professoras cursistas referiam-se a política como órgão administrativo (SME/RJ, a direção da creche, a cúpula do PROINFANTIL. Ao se referirem a esfera pública, apresentavam uma explicação mais abrangente sem mencionar o órgão, mas fazendo alusão ao todo fora das creches.

7.3.2.2 Política & processo político

Este núcleo foi formado por 7(sete) Indicadores. Nas narrativas a palavra política aparece denotando os processos de negociação política, algumas vezes em relação aos seus pares imediatos nas creches (gestores, PEI e AEI) outras ao poder público (CRE/ SME/ direção do PROINFANTIL) como forma de pleitear a formação e os encargos salariais, decorrentes dessas discussões.

Entendemos que a política PROINFANTIL como processo político nas narrativas, como um conjunto de atividades/procedimentos que garantem e mantêm o poder. Para as professoras cursistas o PROINFANTIL era visto como a possibilidade de ter o conhecimento/poder de ser habilitada como professora e saber usá-lo de acordo com o seu interesse. Ao mesmo tempo (relatado nas conversas e no Grupo Focal) as gestoras usavam o poder administrativo e hierárquico *para mostrar quem mandava ali*.

É interessante retomar, na língua inglesa, a palavra que traduz bem esse núcleo: *politics.* Se levarmos em conta a explicação de Secchi (2010, p.1), no capítulo teórico, ("atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem"), concordamos que este núcleo tem como foco a atividade de alcançar o poder e garantir a permanência no exercício do mesmo. O poder, neste caso, é sinônimo de qualquer manifestação de caráter conflituoso, no que diz respeito às decisões e às imposições.

Verificamos que em relação à política como processo deu a elas, na interpretação e tradução das mesmas, o papel de ator de política crítico. Esse papel foi desempenhado a partir dos contradiscursos; isto é, como ameaça a algum dos seus interesses ou os interesses do grupo sobre sua influência. As professoras cursistas contribuíram, em suas práticas e discursos, no monitoramento das ações da creche a qual pertenciam, servindo, muitas vezes,

de porta-voz das sugestões elencadas pelos seus pares, para a qualidade dos trabalhos e de suas permanências.

7.3.2.3 Política promotora de poder

A constituição deste núcleo se deu a partir de 12 (doze) Indicadores. Apesar de ter como nome promotora de poder, na realidade, é um núcleo formado pelo empoderamento da política. Nele obtivemos relatos nos quais as professoras cursistas assumem o papel de narradoras e de empreendedoras da atuação da política.

São narradoras porque entendem que o PROINFANTIL foi uma política que possibilitou capacitá-las para reivindicar melhores condições de trabalho e de profissionalismo. Através de suas narrativas, observamos que realizam as interpretações das políticas e sabem convencer seus pares, quando necessário. As narrativas produzidas, as conversas e o Grupo Focal sinalizaram que as professoras cursistas deste núcleo, são pessoas que defendem a política, com clareza, criticidade e assim, por entenderem e terem o poder da oratória e serem pessoas que gostam de desafios foram as que mais se destacaram na pesquisa.

Neste estudo utilizamos o termo inglês *policy*, referente ao conjunto de ações políticas, à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, como foco em temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos. A política como *policy* é a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a partir do processo da política. Isto exige a junção da *politcs* com a *polity*.

As narrativas revelaram que elas sabem o papel político que têm e das políticas: *estamos numa política e fazemos parte dela.* Compreendem que precisam da política e a utilizam para conhecer os entraves e as manobras e assim saber conviver e fazer o bom uso da política.

Observamos que as creches pesquisadas foram lugares onde as relações com o PROINFANTIL se deu de forma difusa; percebemos também que cada professora cursista entendeu tanto à política quanto à formação de forma própria.

PROINFANTIL: PERCURSOS ABERTOS

Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.

Manoel de Barros

Ao iniciarmos a avaliação de uma Política de Formação de Professores da Educação Infantil, tivemos em mente duas premissas: as políticas não são neutras e são construídas e reconstruídas pelas pessoas, aí incluídas aquelas que estão em formação.

A partir da abordagem do *Ciclo de Políticas* e da *Teoria da Atuação* analisamos, o percurso de construção do PROINFANTIL, bem como as influências na elaboração das propostas e projetos, interpretações, traduções, desenvolvimento da política, resultados e estratégias de ação em diferentes contextos. Rompemos, então, com o modelo linear de análise de políticas educacionais considerando as fases: - formulação, implementação e avaliação. Assim, esta tese analisou o PROINFANTIL, enquanto política pública de formação, na atuação de 24 profissionais de Educação Infantil, através de suas narrativas, acolhidas por diferentes recursos metodológicos: entrevistas, observações, rodas de conversa e grupo focal, realizados quase todos nas unidades de trabalho das professoras cursistas em foco. Foram analisadas suas concepções de Educação em geral e, em particular, as relativas ao PROINFANTIL, nas categorias: - Política e Formação.

Entender o PROINFANTIL como política pública é concebê-lo como uma totalidade que transcende o alcance de seu objetivo, a formação. Ele traduz as "materialidades que são inerentes à sua prática em atuação" (Ball et al, 2016, p. 9), pois as forças econômicas, sociais, as pessoas envolvidas em todo o processo de elaboração interagiram e seus resultados e atuações independeram das propostas iniciais. Percebemos o quanto a política em questão possibilitou a construção e reconstrução das identidades profissionais de seus diferentes atores.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13): "muitas políticas "feitas" nas escolas são "escritas pelo governo" e envolvem negociações entre todos os grupos que estejam dentro ou fora da máquina da elaboração da política oficial". O que percebemos foi que as (re)significações que foram sendo construídas a partir do programa de formação - o PROINFANTIL elaborado em um contexto global de política de estado, ao ser desenvolvido em diversos locais (estados e municípios) ou mesmo, em unidades distintas de um mesmo município, levaram a interpretações de forma singular, acarretando nas políticas públicas articulações e interseções próprias a cada contexto.

As respostas às duas perguntas elaboradas como ponto de partida para o início do estudo (o que o PROINFANTIL enquanto Política Pública modificou a sua vida profissional? e o que o PROINFANTIL enquanto Política de Formação modificou a sua vida profissional?) mostraram à pesquisadora que o PROINFANTIL não foi apenas um programa de formação, mas um programa no qual as participantes tiveram papéis relevantes na permanente reconstrução e na avaliação da política.

A política estudada é sempre revisitada e reconstruída no imaginário e nos diálogos das professoras cursistas que dela participaram. Os textos dessa política de formação, mesmo tendo sido muito bem elaborados - reconhecimento que aparece na fala das professoras cursistas - não determinam o fazer pedagógico de suas participantes, em seus locais de trabalho, apesar de serem pensados para instituições extraordinárias. Eles têm, na tradução e na interpretação das professoras cursistas que estão na prática, a exigência de serem colocadas em ação. Essa ação se dará através da realidade histórica, social e cultural dos envolvidos o que muitas vezes pode ficar aquém ou ir além do propósito da política.

As análises do PROINFANTIL sob a ótica do *Ciclo de Política* possibilitaram o entendimento de como esta política foi trabalhada em todos os seus contextos e assim contribuiu para um olhar mais criterioso da pesquisadora no que tange aos seus dois pontos relevantes: a Política e a Formação. O trabalho com a *Teoria da Atuação* resultou na exploração dos papéis desenvolvidos por diversos atores – professoras cursistas - nas creches cariocas em relação às suas práticas a partir da política de formação. As professoras cursistas foram os sujeitos e os objetos das políticas. Olhá-las e dialogar com elas, em seus espaços de trabalho, possibilitou entender os processos de interpretação e de atuação da política.

Quando se trata do PROINFANTIL é importante destacar que, através das narrativas das professoras cursistas, observamos que é impossível afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deva unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. A formação se dá também, através de conhecimentos específicos e originados em suas práticas, uma vez que são esses os exigidos no exercício da função. Na verdade, sabemos que os saberes acadêmicos são importantes para a formação do profissional, mas o saber da experiência e da prática tem igual importância.

Percebemos que ainda há necessidade de discutir a formação de professores alinhada aos problemas que emergem no/do cotidiano das escolas como as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas singulares, a gestão das escolas, a formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização dos demais profissionais da

unidade e a condição da sua formação, incluindo os planos de carreira e salário e as condições de trabalho. Estas temáticas apareceram nos Núcleos de Significação como temas que fazem parte do cotidiano das professoras cursistas e que precisam ser ouvidos e debatidos em cada creche, além de chegar às coordenadorias superiores para prover soluções possíveis.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa revelaram que o PROINFANTIL como política de formação de professores foi relevante à medida que nela reconheceram oportunidade de refletir sobre concepções de infância, de criança, bem como sobre as práticas docentes cotidianas.Vimos também alguns discursos realçarem a necessidade de maior prática na formação; outros destacaram o não reconhecimento da própria formação, a formação como Lei e a maioria, a formação como transformação.

Nas Nuvens de Palavras, o entendimento em relação ao PROINFANTIL como política de formação, assinalava importância do estudo e do conhecimento do curso para os profissionais da creche. Houve ambiguidade em relação ao uso dos termos CURSO e PROINFANTIL. Para muitas, a primeira palavra referia-se ao currículo e a segunda, em sua maioria, foi associada à palavra Formação, com o sentido de aprendizagem. Notamos, também, que a palavra PROINFANTIL foi expressa, sempre, como fator de busca pelo reconhecimento da formação com a aquisição do diploma e da aspiração ao cargo de professor. Houve críticas ao programa, quanto ao aprofundamento em determinados pontos e disciplinas e, em outras tantas, elogios aos novos conhecimentos e possibilidades de entendimento maior em relação à Educação Infantil. Tanto nas Nuvens de Palavras como nos Núcleos de Significação, a repetição da palavra PRÁTICA destacou-se. Entendemos que a prática das professoras não é somente um espaço de reprodução dos saberes teóricos, aqueles aprendidos na formação, mas é também um lugar de desenvolvimento e de produção de saberes oriundos dessa mesma prática.

Para algumas professoras cursistas, pensar a formação, desenvolvida no PROINFANTIL, foi acreditar que a mesma significa subsidiar com conhecimentos, práticas e políticas os processos de constituição no qual o profissional da Educação Infantil ocupa lugar central.

O PROINFANTIL, na perspectiva da formação em exercício, objetivava agregar a prática à teoria, buscando contribuir para um magistério de qualidade, com formação profissional interferindo na prática, (re)significado fazeres e produzindo sujeitos mais críticos às questões educacionais. Observamos que, passados oito anos, a política de *transformação* aconteceu além da formação pedagógica, ligada às ações e ao suporte político e social a ela

destinada; assim, reconhecida como referência na vida pessoal e profissional das professoras cursistas.

Na pesquisa, pudemos inferir que o processo de formação em serviço, em que a prática é o ponto de partida e de chegada, propiciou o surgimento de inquietações e conflitos entre o já conhecido e o novo, demonstrando que as práticas não estavam cristalizadas em concepções que as distanciavam da possibilidade de inovações, de rupturas e de mudanças. Observamos que várias questões foram postas nas narrativas das professoras cursistas em relação aos aspectos básicos do ofício de ser docente. Notamos que pela ausência de habilitação mínima inicial, não exigida no concurso, o desconhecimento de obrigações e competências da docência acarretou uma prática sem fundamentos pedagógicos. Tornou-se evidente, nas narrativas apresentadas, que o trabalho desenvolvido nas creches, antes do curso de formação, era originalmente, de reprodução das suas próprias vivências.

Em relação aos relatos sobre a formação, houve grande pressão, à época do início do PROINFANTIL, por parte dos Agentes de Educação Infantil, junto com os movimentos organizados de professores da cidade do Rio de Janeiro, para a realização do concurso de Professor de Educação Infantil (PEI). A chegada dos PEI trouxe tensões para a creche. Muitos professores cursistas tinham a ideia de que, com o curso (PROINFANTIL), seriam promovidos automaticamente ao cargo de professor. O programa coloca os Agentes de Educação Infantil no lugar da docência, mas não atribui a isso uma nova categoria.

Os resultados apontam que o diálogo com a prática e sua reinvenção, como forma reflexiva da teoria, proposta original do PROINFANTIL, em muitas narrativas, esse diálogo é colocado em questão. As entrevistadas declararam que isso pouco aconteceu, sendo clara a preocupação de algumas em criticar o programa, por não ter propiciado momentos efetivos de trabalhos com a prática. Por sua vez, a parte teórica foi enaltecida como possibilidade de conhecimento e aprender mais. Críticas foram feitas à política de formação, quanto à reflexão da práxis pedagógica. Podemos identificar nas respostas das professoras cursistas que, a partir do PROINFANTIL, mudanças positivas no desenvolvimento de suas atividades práticas foram realizadas. Isso, porém, é registrado somente antes da chegada das PEI; depois delas as funções das AEI ficaram atreladas ao fazer daqueles profissionais que, muitas vezes, utilizavam modelos fossilizados como forma “correta” do fazer pedagógico. Nos diálogos provocados pela pesquisa, apareceu a afirmação que essa atitude era acolhida para evitar embates com colegas e com a direção. Encontramos em alguns relatos a posição de subordinação, nem sempre intencional, tanto à direção quanto às PEI.

As diretrizes traçadas no Programa muitas vezes não permitiam aos professores cursistas, agora formados, um efetivo exercício do magistério nas instituições em que trabalham. Por outro lado, o curso movimentou esses profissionais no sentido de desenvolverem um olhar mais crítico sobre suas práticas, de seus colegas e suas condições de trabalho. Acreditamos que o PROINFANTIL ajudou-os a ter consciência da formação necessária e inicial para a docência. Pelas respostas apresentadas no questionário e nas conversas, percebemos que há muitas lacunas em relação ao fazer pedagógico. A preocupação com a diminuição do número de crianças em sala e a diversificação dos materiais pedagógicos são apontadas como fatores que contribuiriam para a melhoria da atuação profissional, muito mais do que alternativas como cursos e palestras.

Observamos que nas três creches na prática e na política, ocorreram tensões, em que alguns professores pareceram menos tolerantes e tiveram percepções diferentes em relação à formação política do PROINFANTIL. Para algumas, os prêmios recebidos pelos projetos educativos apresentados pelas creches durante o último ano do curso e os quatro anos consecutivos foram consequência do conhecimento e de aprendizagens oriundas do programa. Para outras, os conflitos quase que diários com a direção para colocar em prática as novas descobertas foi de grande desgaste.

Percebemos nas narrativas e nas conversas com as profissionais das creches que, em uma delas, a direção não permitiu que nada referente ao material do programa fosse circulado, no horário do expediente o que causou muita irritação. Outro relato foi o momento da recepção às tutoras (responsáveis pela mediação e verificação da prática das professoras cursistas) pela direção, feita com muita cautela e sempre muito rápido. A presença dessas profissionais, como coadjuvantes no processo de acompanhamento do trabalho pedagógico da formação do programa, fez com que as direções se sentissem pressionadas e “espiadas” pelo tipo de trabalho, toda a semana. Havia uma preocupação velada com a arrumação e com a exposição dos trabalhos toda vez que a tutora aparecia. Acredito que a presença da pesquisadora, semanalmente, durante o ano da pesquisa, também causasse tal comportamento em algumas creches, minimizado com as entrevistas e as conversas informais.

As narrativas referentes ao PROINFANTIL como Política de Formação, além de instrumento de intervenção nas práticas, podem ter sido um espaço de construção coletiva, valorizando a dimensão cultural de todos os envolvidos no processo.

Encontramos, em algumas narrativas, uma direção no caminho da criatividade, auto-organização, espontaneidade, mudanças, que seriam elementos emancipatórios em tensão com a ordem, a conservação. Reconhecer essa tensão, na prática de sala, nas creches e nas

conversas foi um primeiro passo para um posicionamento frente às posturas mais convencionais.

Pensar na educação brasileira é entendê-la como fruto de políticas. A discussão da política de formação do profissional da Educação Infantil, no Brasil, requer uma abordagem histórica das políticas de atendimento e das legislações concernentes às mudanças das políticas educacionais, decorrentes dos 24 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN – Lei nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação- PNE/14 (2014-2024).

Entender o PROINFANTIL como política pública, para as professoras cursistas foi de extrema dificuldade. Muitas apontaram, como vimos nas Nuvens de Palavras, como fora do ambiente escolar, algo que não pertence a elas. Outras citavam como algo que especificamente advinha de um lugar de "onde" fazem política: SME/RJ e/ou MEC e, pouquíssimas vezes, a política apareceu relacionada à ação política.

Percebemos nas nossas idas às creches que a ação pedagógica das professoras cursistas apresentava diferenças. Vimos professoras cursistas engajadas num projeto educativo inovador, respeitando as crianças como sujeitos histórico-sociais e trazendo conhecimentos significativos para o seu dia-a-dia; desta forma, traduziam a proposta do PROINFANTIL como política de formação. Muitas relataram que a formação como política deveria promover a valorização crítica da experiência de professores e crianças, o uso dos diferentes tipos de conhecimento e a compreensão histórica da necessidade de uma nova educação adequada a novos tempos. Dificuldades e obstáculos encontrados no cotidiano como: violência, gestão da escola, projetos oriundos da SME/RJ não foram causas de desânimo para elas e sim, incentivos ao enfrentamento dos conflitos e do desafio de fazer do conhecimento um meio para a compreensão crítica do mundo e da educação escolar um agente da mudança.

A compreensão do PROINFANTIL como política de formação ajudou a consolidar a inclusão da Educação Infantil, definitivamente como primeira etapa da Educação Básica, exigiu que a questão da identidade docente fosse colocada à prova, no sentido de pensar sobre o profissional, seus direitos e deveres, em um contexto de responsabilidades – as creches e definiu as competências que envolvem o educar - cuidar.

O debate sobre a formação docente para os anos iniciais ganhou destaque a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que estabeleceu o princípio da valorização dos profissionais do ensino (art. 206, V) e da LDBEN/96 que dedicou um título a esses profissionais (Título VI, arts 61 – 67). A partir de então, a Educação Infantil está contida na Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Médio. Pela Lei 9394/96

(BRASIL, 1996), A Educação Infantil passou à categoria de nível de ensino e isto trouxe consequências para a visão do profissional que atua neste segmento. Sabemos também, que a passagem das creches para as Secretarias de Educação dos municípios demonstrou a compreensão do cuidar e educar como dimensões inseparáveis, inerentes à concepção de criança e de educação do professor.

A qualidade de atendimento oferecido às crianças de 0 a 5 anos passa pela formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil desde o PNE/2001(BRASIL, 2001). Nossas análises nos permitiram perceber que as metas atuais do PNE/14 (BRASIL, 2014) necessitam de ações das gestões municipais, juntamente com os governos estadual e federal. Investiu-se na formação superior (Meta 15), para os professores da Educação Básica até 2015 e esperava-se que 50% dos professores desse nível (Meta 16), tivessem concluído cursos de pós-graduação até 2024. Em relação à formação continuada, havia a proposta de que todos os professores fizessem a formação, em acordo com a demanda e o contexto de cada sistema de ensino.

Em relação à validade da formação dos profissionais de Educação Infantil, nossos dados confirmam que ela implica na valorização e na confirmação da identidade profissional, na história de vida pessoal e no histórico de formação acadêmica. Dentre os múltiplos fatores que influenciam o alcance das competências e saberes que a tornam válida destaca-se a participação efetiva em seus cursos.

No município do Rio de Janeiro, apesar da expansão de creches e pré-escolas efetivada nos últimos anos, em 2007 foi realizado um concurso público para Agentes Auxiliares de Creche – AAC, sem a exigência de formação mínima para o exercício do magistério. Somente dois anos depois -2009, a confluência de interesses das três esferas político-administrativas, no início de uma nova gestão municipal, possibilitou a presença de um programa de formação em magistério – o PROINFANTIL.

Percebemos que a política enquanto formação tornou-se, inicialmente, *locus* de resistência, constatado nas Nuvens de Palavras, mas aos poucos, foi dando lugar a um sentimento coletivo de decepção, observado nos Núcleos de Significação. A falta de valorização profissional por parte da esfera municipal foi um dos indicativos da ausência de responsabilidade da instância pública. Em muitas narrativas, percebemos que a resistência se deu pois não havia, àquela época, quem auxiliar. Nas creches, durante cinco anos, somente existia as Agentes Auxiliares de Creche, além da direção e do Professor Articulador. Eram elas próprias as professoras cursistas que faziam o trabalho pedagógico. Observamos que houve, através do conhecimento recebido no curso, a possibilidade de entenderem o que

estavam fazendo, aprendendo a pensar a Educação Infantil e se sentir respaldadas, integrantes de um território comum àqueles que pensam este segmento.

Conviver com o PROINFANTIL durante oito anos não foi tarefa fácil. Implicou em vivenciar muitas mudanças; uma das mais significativas foi, no âmbito legislativo-judicial, a criação de cargos para dar conta da formação mínima exigida para o magistério e a política de enquadramento de pessoal, de cargos e salários.Ficou evidente, nas reflexões narradas, que, nas creches há uma variedade de profissionais exercendo as mesmas funções. Sabemos que a esfera municipal fica responsável por alocar os diferentes profissionais concursados e inseri-los em seus quadros administrativos. As creches municipais têm em seus quadros servidores com diversos vencimentos e formação: AEI, 40 h, com Ensino Fundamental completo, AEI, 40h, com habilitação em curso Normal; PEI, 22h30min, com habilitação em curso Normal; PEI, de 22h30min, com habilitação nível superior; PEI, 40 h com habilitação em curso Normal; PEI, 40h, com habilitação nível superior e PAEI, 40h, nível médio - curso modalidade normal.

Os grandes problemas presentes no município para as professoras cursistas que o PROINFANTIL não ajudou a solucionar, apesar de relacionado à questão da formação pedagógica e profissional, são as políticas de salário, de cargo e a definição da função dessas profissionais em relação aos demais. Nas narrativas, observamos a tensão à relação delas com as Professoras de Educação Infantil (PEI).

Dos textos políticos que analisamos e que possibilitam o entendimento sobre os profissionais do magistério, o mais completo foi o que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015). Nela, “professores” são conceituados como pessoas que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas habilitados na formação mínima exigida pela LDBEN/96. Outro documento, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, (Decreto nº 8752/ 2016), contempla uma política de formação que mantém a exigência de regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para professores que atuam nas escolas públicas. Neste Decreto, a identificação dos profissionais da Educação Básica é ampliada, isto é, não são apenas os professores e pedagogos, mas, também, os denominados “funcionários da educação”, embora não haja na legislação, nenhuma clareza quanto aos cargos e/ou funções desses funcionários.

Nesta Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, exige-se formação inicial e continuada de qualidade, para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, por considerá-los peças fundamentais do processo educativo, dando-lhes

oportunidades de almejar uma qualificação melhor e a possibilidade de se tornarem profissionais reflexivos e investigadores.

Um dos pontos principais desta tese foi o posicionamento político reconhecido pelas cursistas frente à formação. No questionário, as respostas a esse item foram diversas: ora o PROINFANTIL era considerado pertinente à política municipal de educação, ora nem era feita alusão a esse aspecto, ora era percebido como descolado da política municipal. Com grande margem, as narrativas analisadas nos Núcleos de Significação deram à política o status de *polity*. A falta do entendimento, por parte das professoras cursistas, do ser político - no sentido de ter a capacidade de promover mudanças, quando necessárias, no seu entorno a partir de suas reivindicações - impossibilitou a reflexão do papel que exerciam como pertencentes e atuantes no Programa.

Outro ponto a ser enfatizado é referente ao profissionalismo das professoras cursistas, quanto ao conhecimento e à atuação cidadã. Notamos que a questão do reconhecimento ou não da formação permeou todo o processo desta pesquisa e culminou com um marco negativo, em 2019, com a constatação da inconstitucionalidade da transposição de AEI para PEI, tanto pleiteado por elas. A criação de um novo cargo municipal de PAEI, trouxe a possibilidade de, enfim, serem professoras.

Nesta tese, observamos que poucas cursistas entenderam que exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, confirmando que “a política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 13). A falta de entendimento de conhecimentos pedagógicos, legislativos e sociais por parte das professoras cursistas e de alguns Professores Formadores, diminuiu a possibilidade de tornarem-se reivindicadoras de seus direitos inerentes à função de professora, delegando aos demais profissionais que trabalham na creche o poder de usufruir destes direitos, impossibilitando um maior engajamento pedagógico.

Notamos que a política, para a maioria das professoras cursistas, ainda é algo que não pertence a elas e ao qual não podem ter acesso, fazerem parte ou produzí-la. A política não aparece no debate sobre formação como sinônima às políticas de formação. Se refletirmos a partir de Ball et.al. (2016, p.137) perceberemos que elas têm “sido produzidas ao longo do tempo por meio de políticas e atos da política”, o que as torna produto das políticas educacionais.

De acordo com os dados dos questionários a idade média das cursistas é 50 anos, o que nos leva a concluir que fizeram o ensino fundamental na década de 1990. Podemos construir uma justificativa de que a questão da submissão e do não enfrentamento, reflete a

política educacional e social da época. Por esse motivo, cremos que, muitas vezes, a política, nas narrativas, foi evitada, foi silenciada e até mesmo apagada, pois anunciava mudanças a serem enfrentadas.

Através das entrevistas, compreendemos “certa obediência” de algumas professoras cursistas, associada à oportunidade que tiveram de ter um cargo público, somente com a formação do ensino fundamental completo e trabalhar “com crianças” numa idade tão avançada. Talvez esses “ganhos” soem como que já tivessem adquirido tudo o que almejavam para ter estabilidade e prestígio sociais.

As narrativas apresentam as professoras cursistas como *politcs;* por isso, não se percebem relacionadas com elas. Compreendem o PROINFANTIL como política que se coloca em um lugar alheio a elas: não se veem fazendo política apenas a recebendo. Há, em seus discursos, um entendimento de que a formação foi um programa que elas “tinham” que fazer.

Ao cruzarmos os dados das narrativas e das respostas do questionário aparece a despreocupação com a questão da própria política, tanto da legislação quanto da formação. Para elas, o PROINFANTIL não tem entrelaço com o aparecimento dos PEI, por exemplo.

Cabe-nos esclarecer que entre as respostas dadas, encontramos algumas professoras cursistas que compreenderam o PROINFANTIL como política e a reconheceram como *policy*. Entenderam seus papéis e relatam que o enfrentamento é necessário. Revelaram que a tensão, tanto nas instituições quanto na sociedade, foi um primeiro passo para um posicionamento frente às políticas.

A partir das análises do Grupo Focal, percebemos que as professoras cursistas entenderam o PROINFANTIL como uma política de formação tanto pedagógica como política. Algumas consideram que as políticas públicas da educação e a creche são campos privilegiados para a prática de uma pedagogia do diálogo, desestabilizando o pensamento único que ainda prepondera na educação reprodutora e elitista; algumas têm inclusive a compreensão histórica da necessidade de uma nova educação na creche, adequada aos novos tempos. Relatam que dificuldades e obstáculos são encontrados todo dia, mas *com estudo e posicionamento frente às coisas irão conseguir enfrentar os conflitos.*

Observamos que não houve, para as professoras cursistas, nenhuma opção de formação continuada até o mês de junho de 2019, data final da pesquisa empírica. Em relação ao Plano de Carreira, houve em 2018 com o cargo PAEI, a nova grade de vencimento para os profissionais de creches e EDI, no qual está inclusa a promoção por tempo de serviço e formação.

Percebemos nas conversas com as direções das creches pesquisadas que os próprios vencimentos são bem parecidos com os das Agentes de Educação Infantil. Há, neste comentário, uma reclamação salarial velada, que registra menosprezo às conquistas das professoras cursistas. Muitas vezes, nas brincadeiras, as falas dirigidas às professoras cursistas pelas diretoras era para pedir empréstimos já que as mesmas *ganhavam muito*.

Analisar os contextos da atuação da política nos quais elas atuavam levou-nos a compreender as narrativas pelo prisma do lugar de onde falam, quando falam, como falam, por que falam, para que falam, por quem e com que valores falam. Reconhecer todos esses elementos e mais os não falados, foi além da interpretação da política, ou seja, "uma decodificação, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva" (BALL et al. , 2016, p. 68) traduzi-la, "espaço mais próximo às linguagens da prática" (BALL et al. , 2016, p. 69) produzindo atores em diferentes arenas. A pesquisa permitiu entender os vários papéis desempenhados pelas entrevistadas que podem ser mudados a todo momento.

Acreditamos que as narrativas das professoras cursistas com maior e melhor entendimento da política como promotora de poder e suas atuações reforçam o papel de ora tradutores da política, exercendo modificações na sua prática, ora de empreendedores tentando explicar aos demais a importância de um pensamento crítico em relação à política. Tivemos, também, em grande número, na atuação de políticas, os receptores como atores dependentes e conformados com a política. Muitos relataram que se oprimidos pela política como se tratasse de algo distante de suas preocupações imediatas e não conseguem traduzí-la como algo próprio delas, que está inserida nela.

Recordamos Ball et al. (2016, p.168) quando afirmam "as políticas que emergem são os produtos canibalizados de influências e agendas múltiplas (mas circunscritas)." Inferimos, portanto, que as professoras cursistas influenciaram a produção, quando ainda alunas do curso de formação e agora exercem, como professoras, influência nos efeitos das políticas. Elas elaboram ou influenciam as ações pedagógicas que são contextualizadas em diversos campos, isto é, nas diferentes creches ou mesmo nos diferentes agrupamentos onde atuam junto às PEI.

Nesta tese, os sujeitos da política – as professoras cursistas - estabeleceram relações, produziram *sentidos* e se modificaram através deles, por serem sujeitos que produzem políticas e são produzidos por elas, mesmo nem sempre se reconhecendo assim.

Percebemos, com nossos dados, 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). As políticas nacionais encampam os preceitos dos organismos internacionais. Assim, as políticas municipais se estabelecem pelas legislações nacionais que

já se encontram imbuídas de tais significados. Ao trazer a proposição de parcerias com organismos nacionais e internacionais para a política de formação docente, o Plano Municipal (PME/2018), acompanhando as orientações de Agências Internacionais, tais como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) reconhecem o importante papel da Educação como principal motor do desenvolvimento e "agem poderosamente tanto na definição do currículo como nas identidades docentes e em sua constituição como profissionais" (BALL et al., 2013, p.53).

No município do Rio de Janeiro, as parcerias foram firmadas especialmente com o Banco Mundial. Os documentos produzidos a partir dessa parceria tinham o compromisso de potencializar o desenvolvimento, em especial das crianças pobres (GIL, 2018). O estreito relacionamento mantido entre o Banco Mundial e as políticas para a Educação Infantil da cidade, nas gestões de 2009-2013 e 2013-2017, utilizou algumas estratégias que foram singulares, dentre elas, a construção do novo modelo de edificação para a Educação Infantil, no município do Rio de Janeiro, - os Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDI. Essas parcerias expressam a forma de legitimar a relação público-privada.

Observa-se, por parte dos organismos internacionais citados, na última década, uma centralidade às políticas docentes, atribuindo maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, consequentemente, da Educação. As orientações advindas da esfera municipal propõem novas formas de produção às quais a Educação deveria se adaptar. Além disso, a qualificação dos profissionais da Educação Infantil torna eficiente a descentralização e autonomia institucional, entendendo que essas palavras no Plano Municipal (PME/2018), geram medidas que restringem a autonomia e o profissionalismo docente. Em relação ao PROINFANTIL, percebemos que toda política tem efeitos que traduzem, algumas vezes, impactos para as questões sociais no processo da sua implementação.

Há que ser apontada, também, como resultado desta pesquisa, a atenção que deverá ser dada aos cursos Normais, em Nível Médio, como elemento importante do Sistema Estadual de Educação/RJ, pois este nível de ensino, como política pública de formação para os professores da Educação Infantil se consolidou como formação inicial. O que a literatura da área tem demonstrado é que os cursos de formação em nível médio e sua organização não oferecem aos professores uma formação suficiente para enfrentar os desafios do magistério.

Os resultados apresentados apontam para possibilidades de busca de novas pesquisas. Reiteramos a importância de considerar, para futuros estudos, a nova configuração das creches cariocas e a multiplicidade de cargos e suas relações. Enfatizamos, a importância de se cruzar os resultados desta pesquisa com as de outros municípios, observando as convergências e divergências para a avaliação da política em questão. Insistimos na necessidade de avaliação das formações ministradas e a programação de outras continuadas, produzidas por órgãos municipais, associado às universidades públicas para professores e Agentes Auxiliares de Educação Infantil.

Estudar políticas públicas de formação de profissionais da Educação Infantil carioca nos obrigou a conhecer melhor a quem elas se dirigiam e quais as tensões sociais e institucionais estavam subjacentes. A discussão da competência da formação do profissional que lida com a infância é de extrema importância. Os profissionais que compõem o quadro atual – PEI, PAEI e AEI – no Rio de Janeiro, precisam estar integrados numa mesma direção de respeito e acolhimento às crianças, suas infâncias e famílias, em um trabalho com qualidade em Educação Infantil trabalhar em prol das diferenciadas infâncias.

Finalizamos esta tese, indicando como Ball et al. (2016, p.201) o fez "a atuação da política está na escola - mas a escola não é nem uma entidade simples e nem coerente". Isto nos conforta ao ver que as narrativas das professoras cursistas não foram simples e muito menos coerentes. O estudo da política pública de formação – PROINFANTIL - permitiu entendê-la através do olhar de quem a vivenciou, seja como professora formadora (a pesquisadora) ou como aluna (as professoras cursistas). Ao dialogarmos com as usuárias do Programa, verificamos que o PROINFANTIL como política de formação, apesar de ter sido formulado e realizado por especialistas, numa estruturação hierarquizada e verticalizada, não impediu que fosse atuado de maneiras diferentes, pois nós e as professoras cursistas somos e fazemos políticas em todos os lugares em que estamos.

Sintetizando as conclusões, ainda que temporárias, podemos apresentar as respostas aos questionamentos que a originaram.

Resultaram do PROINFANTIL: i) uma contribuição na formação pedagógica e cívica de profissionais para as creches; ii) a possibilidade de ascensão na carreira do magistério ; iii) a verificação *in loco* de uma atuação mais comprometida com a educação da criança pequena, fruto de nova concepção de infância, Educação e professor, a partir das informações e reflexões proporcionadas pelo Projeto; iv) a constatação que a maioria das cursistas não se percebeu parte da política como autoras de sua reconstrução e se viu como receptoras, conformadas com as propostas do Projeto; v) o impacto nas relações sociais intra e

extraescolares (professoras de diferentes níveis, professor-diretor, relações com as comunidades circundantes).

Cumpre-nos acrescentar que a pesquisa exigiu a quebra de paradigmas de investigação da realidade da Educação Infantil, a leitura e interpretação de textos legais e sua aplicação na prática e o uso de instrumentos diversificados e eficazes, dos quais destacamos a Nuvem de Palavras e os Núcleos de Significação. Embora trabalhosa e demorada, nos trouxe grande prazer pessoal e a esperança de ver o interesse por uma política pública frutificar, ensejando a avaliação de outras políticas e, por que não? a elaboração de outras, com o compromisso em dar maior qualidade à Educação Infantil, no Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria "consciência". Cadernos de Pesquisa. n. 110, p. 125-142, julho/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.

_____. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 5., 2012. São Leopoldo, RS. Anais. Porto Alegre, PUC-RS, 2012.

_____. CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 11., 2013. Uberlândia, MG. Anais... Compromisso ético-político com a educação. Uberlândia: UFU, 2013.

AGUIAR, Wanda M. J., BOCK, Ana Mercês B. (Orgs). A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão. vol 26, nº 2. Brasília, Junho/2006

_____. 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

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015

ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014

ALMEIDA, Tatiana da Silva. A formação docente via Proinfantil: com a palavra os professores do município de Manaquiri-Am. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, 2013

AMARAL, Josiane C.S.R de. A política de gestão da Educação Básica na Rede Estadual do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial. Teses de Doutorado em Educação. Porto Alegre; Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010

ANDRADE, Ludmila Thomé. O rigor metodológico de uma pesquisa-formação. In: LEITE, Miriam, GABRIEL, Carmem Teresa (Orgs). Linguagem, Discurso, pesquisa e Educação. Petrópolis, RJ: De Patrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. p.131-148

AQUINO, Ligia M. L. de; LOBO, Ana Paula S.L.; VASCONCELLOS, Vera M.R.de. A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: FARIA, L.C.M.de; SOUZA, D.B. (orgs). Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A. 2003

ARIÈS, Phillipe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 24, 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2368

BALL, S. J. Educação global: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

_____. Política Educacional Global: reforma e lucro. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, Ponta Grossa, DOI: 10.5212/retepe.v.3.015 v. 2, 2017.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: Ball, Stephen J.; Mainardes, J. Políticas educacionais: questões e debates. São Paulo: Cortez. 2011. p. 21-53.

_____ . Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.

_____. Education reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press. 1994

_____. Entrevista com o professor Stephen Ball por Jefferson Mainardes. Olh@res, Guarulhos, v.3, n.2, p.161-171, Nov. 2015.

_____. 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., MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. *How schools do policy - policy enactments in secondary school*. London: Routledge. 2012

_____. Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio Olmedo. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. Revista Educação em Questão, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36 maio/ago. 2013.

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

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos - sumário executivo. 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-classeducation-in-brazil-the-next-agenda>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BARBOSA, Ana Rubia Menezes. Ludicidade e aprendizagem na educação infantil: um estudo de caso no Proinfantil em Rondônia. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Rondônia, 2013.

BARTHES, Roland.. S/Z. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1992

BITTENCOURT, Lais Caroline Andrade. Formação de professores: contrapontos e paradoxos no Proinfantil da Bahia 2010/2012. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 2012

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/ CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/ index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DOU 12.11.2009. Disponível em: http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 25 de julho de 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasil: Inep, 2013.

BRASIL. Lei 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil In: Diário Oficial da União. Ano, nº 248, de 23/12/1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília. Subsecretaria de Edições Técnicas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 23.12.1996.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 26.6.2014 - Edição extra.

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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 7.2.2006.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 17.7.2008

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 5.4.2013.

BRASIL. Lei nº 13.005 – PLANO NACIONAL de EDUCAÇÃO (2014-2024). Diário Oficial da União, Ano CLI nº 120-A, 26/ 06/2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Guia Geral. 2005. Brasília: Ministério da Educação, 2005b. 51 p. (Coleção Proinfantil).

BRASIL. Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2005

BRASIL. Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Sistema de Informação do Proinfantil / Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: http://proinfantil.mec.gov.br/. Acesso em: 05/03/2012.

BRASIL. Lei n° 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação dá outras providências. MEC. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, seção 1, pág. 146. Assunto: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006, Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

BRASIL. Emenda à Constituição n° 9, de 26/12/2006 - Dá nova redação aos arts. 23, 30, 206 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e acrescenta § 5º ao art. 211 da Constituição Federal. (Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB). (VOLUME II)

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de maio de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Publicada no DOU de 29/5/2009, Seção 1, p. 41 e 42

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 1 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BRASIL. Lei n º 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

BRASIL. Acordo de Participação nº 86/2009. PARTÍCIPES: Secretaria de Educação a Distância - SEED do Ministério da Educação - CNPJ/MF nº 00.394.445/0540-23 e o

Governo do Estado do Rio de Janeiro, representado por sua Secretaria de Educação do Estado CNPJ/MF nº 42.498.659/0001-60 e o seguinte Município: Rio de Janeiro. (Processo nº 23000.000965/2009-44). Disponível em: www.jusbrasil.com.br/diarios/1572617/pg-39-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-01-2010. Acesso em 12 de maio de 2013.

BRASIL. Decreto nº 8752 (9 de maio de 2016) - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRUNO, Daniela Caldeira. "Não tem formalidade nenhuma. Muito pelo contrário, é um prazer": análise de hierarquias discursivas em uma entrevista de pesquisa qualitativa (p.71-99). In: BASTOS, Liliana Cabral Bastos; SANTOS, William Soares dos. A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

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

CAMPOS, Maria Ignez F. O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos. 171p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

_____. O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos. Novas Edições Acadêmicas, 2017.

CAMPOS, Maria Ignez F.; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Concepções de criança: construção a partir das narrativas do PROINFANTIL. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo (SP), v.4, n.6, p. 368-389, dez. 2016

_____. O PROINFANTIL e o ciclo de políticas no município do Rio de Janeiro. Anais do Congresso Ibero Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Perspectiva Contemporânea. Criciúma, PR, 2016a. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/article/view/2815/2601

CAMPOS, Maria M. (Coord.). Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/MEC/BID, 2002.

CARVALHO, Kátia Silene Barbosa de. As contribuições do programa Proinfantil na identidade profissional do professor de educação infantil: estudo de caso no pólo Arapiraca. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, 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.

CORSINO, Patrícia. 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.

COUTINHO, Carlos. Nelson. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. Caderno ABESS, São Paulo: Cortez, n. 4, p. 5-17, 1991.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da; SOUZA, Maria Inês G. F. Marcondes de. Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo: subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em textos oficiais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.9, n.2, p.503-530, jul/dez.2014

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da Educação: um convite ao tema. Trabalho apresentado em Seminário sobre Políticas Públicas de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001. (mimeo.)

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.9, n.2, p.333-353, jul/dez.2014 Disponível em : http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf Acesso em 20 de ago de 2018.

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.

FERNANDES, Isabele Lacerda Queiroz. Eu poderia até ser a professora mesmo": conflitos entre formação e prática a partir do Proinfantil em Nova Iguaçu. Dissertação. (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013.

FERNANDES, Ludimila Sant´anna. O portfólio na formação docente como espaço de produção curricular na educação infantil: o Proinfantil em Mesquita. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf. Acesso em 16 de maio de 2017.

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

_____. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e políticas públicas nº 21, p. 211-259, jun de 2000.

FULLGRAF, Jodete B. G. O UNICEF e a política de Educação Infantil no Governo Lula. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC/SP. 2007.

GABRIEL, Carmem Teresa. Memórias e projetos de Brasil validades no ensino médio: narrativas nacionais em disputa nos textos curriculares. In: LEITE, Miriam, GABRIEL, Carmem Teresa (Orgs). Linguagem, Discurso, pesquisa e Educação. Petrópolis, RJ: De Patrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. p. 287-317

GATTI, Bernardete A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Artigo publicado na Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, vol. 31, nº 113, pp. 1355-1379. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, octubre-diciembre, 2010.

_____. 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 de Oliveira Gomes. O perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

_____. Políticas públicas de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro: berçário em foco (2009 a 2016). 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped), Rio de Janeiro, 2018.

GONÇALVES, Óscar F. Psicoterapia cognitiva narrativa: manual de terapia breve. Campinas: Editorial Psy, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Sujeito e Subjetividade – uma Aproximação Histórico-cultural. São Paulo: Ed. Thomson, 2003.

_____. Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Um novo paradigma na integração do cuidar e educar. Pátio educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 1, 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, p.30-40, novembro/2001.

INEP-MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2007. Disponível em http://ideb.inep.gov.br. Acesso em 20 de agosto de 2018.

IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional: 2005-2009. Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Book_Cooperao_Brasileira.pdf. Acesso em 20.Dez.2011.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>Acesso em 23 de abril de 2017.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Caderno de Pesquisa, n.116, p.41-59, julho, 2002.

KRAMER, Sônia. 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: Cortes, 2002a. p 117-132.

LAMARE, Flávia de Figueiredo de. Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: o caso do Proinfantil. 188 f. Dissertação (Profissionalizante em Educação Profissional em Saúde) Fundação Oswaldo Cruz, 2011

LEITE, Miriam, GABRIEL, Carmem Teresa (Orgs). Linguagem, Discurso, pesquisa e Educação. Petrópolis, RJ: De Patrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago. 2004.

_____. Interpretando e produzindo politicas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004

_____. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, Jul/Dez, p. 33-52, 2006.

_____. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, volume 24, n.25, fev 2016. Disponível em http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111. Acesso em 12 de agosto de 2018.
LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.5-9, Jul/Dez 2006a

LOPES, Alice Casimiro. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In Políticas educacionais: questões e dilemas, edited by Stephen J. Ball and Jefferson Mainardes, 249 – 283. São Paulo: Cortez. 2011

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. Estado, sociedade e política educacional brasileira: uma possível análise. Espaço do currículo, v.4, n.1, pp.78-91, Março a Setembro de 2011 ISSN 1983-1579 http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2 , n. 2 , p. 97 - 104, jul.-dez. 2007.

MAIA, Ana Maria Cunha Aguiar. A docência na educação infantil: representações sociais dos professores cursistas do Proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente. 220 p. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

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

_____. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n.16. Agosto de 2018.

_____. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. Revista Polítcas, direitos e condição Humana na contemporaneidade, Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.abr. 2018, p.186-201. Disponível em: http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/399/649. Acesso em: 15 de jan de 2019.

_____. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: TELLO, Cesar (Comp.). Los objetos de estudio em política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015, p. 25-42. Disponível em: http://www.relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20 estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20%20educativa.pdf. Acesso em 14 de julho de 2018.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. Contrapontos, v.9, n.1, p.4-16, 2009.

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Disponível em: Downloads - Abordagem do ciclo de políticas – Stephen Ball. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Acesso em: 16 de fev 2018.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson.; TELLO, Cesar. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inés. 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; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemetodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, Cesar.; Almeida, M.L.P. (Org.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, p.143-167, 2013.

MARCONDES, Maria Inés, FREUND, Cristina, LEITE, Vania Finholdt. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, set./dez. 2017

MELO, Dorilene Pantoja. O Proinfantil e a formação de professores ribeirinhos: análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras – Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, 2014.

MENDES, Maria Francisca. Narrativas de professoras em processo de formação (com)tinuada: de escrever as e inscrever-se nas práticas cotidianas. 451 p.Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal Fluminense, 2014.

MENDES, Rosane Penha. A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

MENEZES, Karina Moreira. Sentidos produzidos sobre as tic por professores formadores do Proinfantil. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, Laélia Portela. Desafios da pesquisa em política educacional: reflexões sobre modelos e abordagens, v. 1, n. 1, pp. 90-104, 2016. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10451/5907. Acesso em 12 de maio de 2017.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. LEV VYGOTSKY- O Cientista Revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NOGUEIRA, Maiara de O. Formação de professores para a educação infantil e o Proinfantil.103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014.

NÓVOA, Antonio (Org.) Formação de Professores e profissão docente. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

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 2018

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28 n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Recife, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

_____. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? Revista Educação em Questão, Natal, v.46, n.32, p.51-74, maio/ago,2013.Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122/4100. Acesso em 24 de ago de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20%20tailandia.pdf.> Acesso em 8 out. 2018

OZGA, Jenny. Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PAIVA, Vanilda P. Pesquisa educacional e decisão política. In: Warde, M.J. (Org.), *Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação, p.125-137, 1998.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323. Acesso em 23 de janeiro de 2019.

PETEK, Juliana Bernardi. O Proinfantil em Mato Grosso do Sul: uma análise do material didático dirigido ao ensino de sociedade, identidade e cultura. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2013.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor ref Professor reflexivo no Brasil lexivo no Brasil: lexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Anne Patricia. 12 anos (2003 – 2015) de Infância e Educação Infantil na UERJ: entre teses e dissertações. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2016.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010. 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.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Edital conjunto SME/SMA Nº 08, de 24 de julho de 2007. A secretária municipal de educação e o secretário municipal de administração, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e tendo em vista a autorização exarada no processo 07/201207/2006, tornam público que farão realizar o Concurso Público para provimento no cargo de Agente Auxiliar de Creche do Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Deliberação E/CME Nº 03 /2000de 09 de agosto de 2000. Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil, no Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 20525 de 14 de setembro de 2001. 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.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei n.º 3.985 de 08 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei n.º 5.217 de 1º de setembro de 2010. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei n º 5.620 de 20 de setembro de 2013. Cria a Gratificação por Desempenho – GDAC - para os ocupantes da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 38276 de 29 de janeiro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 5.620, de 20 de setembro de 2013, que “Cria a Gratificação

por Creche", e o Art. 33 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013 – PCCR da Educação, e dá outras providências.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Resolução nº 816/2004. Normatiza o funcionamento das creches públicas municipais.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei nº 4862 de junho de 2008. Dispõe sobre a estrutura de cargos para estruturação das Unidades de Educação Infantil, modalidade creche.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Deliberação E/CME Nº 06/2001, de 25 de set. de 2001. Fixa normas complementares à Deliberação E/CME Nº 03/2000 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Deliberação E/CME Nº 07/2001, de 25 de set. de 2001. Fixa normas para o credenciamento de instituições de Educação Infantil conveniadas com a Municipalidade. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 2001.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Resolução Conjunta SME/SMDS Nº 364, de 05 de novembro de 2001. Estabelece Comissão de Transição que adotará medidas para transferência do atendimento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 06 de nov. 2001.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Resolução conjunta SMDS/SME nº 405, de 3 de dezembro de 1997 - 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 e as crianças de 4 a 6 anos da Secretaria Municipal de Educação, garantindo, dessa forma, suas vagas nas turmas de pré-escola das unidades escolares da rede municipal.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Edital SMA nº 111, de 28 de maio de 2012 republicado em 26/06/2012. Regulamenta o concurso público para provimento no cargo de professor de professor de educação infantil, do quadro permanente de pessoal do município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Edital SMA nº 81, de 22 de maio de 2015. 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.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 44205 de 08 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - SME.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 35602 de 09 de maio de 2012. Altera a estrutura organizacional da secretaria municipal de educação - SME. Ica criada, na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire - E/EFP

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei N. 6.362, de 28 de maio de 2018, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência por 10 anos, em cumprimento ao disposto no artigo 214 da Constituição Federal.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei nº 1086, de 29 de novembro de 2018. Cria no quadro permanente de pessoal do poder executivo do município do rio de janeiro a categoria funcional de professor adjunto de educação infantil e dá outras providências.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. lei nº 6.696, de 27 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a fixação dos valores vencimentais da categoria funcional de Agentes de Educação Infantil e dá outras providências.

ROCHA, Fátima Verol. Creche Odetinha: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63–78.

_____. Educação infantil Pós-fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele (Org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Cadernos de pesquisa, São Paulo. n. 115, p.25-63, mar. 2002a.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente, 2003, Brasília. Anais.... Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-82.

_____. 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 >. Acesso em 23 de junho de 2018.

SANTOS, Núbia Schaper Santos, VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Percursos teórico-metodológicos de pesquisa: narrativas coletivas e zonas de desenvolvimento proximais. In: LEITE, Miriam, GABRIEL, Carmem Teresa (Orgs). Linguagem, Discurso, pesquisa e Educação. Petrópolis, RJ: De Patrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. p. 171-192

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA E SILVA. Maria Ozanira da. Avaliação de Políticas e Programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA E SILVA, Maria Ozanira (org.) Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática. São Paulo: Veras editora, p. 37-91, 2001.

SILVA, Maciel Cristiano da. Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Polyana Aparecida Roberta da. Infância e educação infantil: programa de formação inicial para professores em exercício (2004–10). 204p. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

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.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudos. Revista de Estudios Teóricos y Epistemilógicos em Política Educativa. Vol 1, n.1, enero-junio 2016

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n.51, p. 15-20, 2003.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. O Proinfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores? 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Mírian Mônica Loiola da Cruz. Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia,2012.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TATAGIBA, Ana Paula. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da Educação infantil. Revista Ensaio , avaliação e política educacional. Rio de Janeiro, v.18, n.67, p.275-302, abr/jun.2010.

TEDESCO, Juan Carlos. O novo pacto educativo: educação competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

UNESCO. O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000a. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/docinernacionais/marcoDakar. Acesso em: 18. jun.2017.

VASCONCELLOS, Vera M. R. Relatório de Pesquisa O Percurso de Agentes Auxiliares e Professores na Creche: da nomeação à construção de uma Pedagogia para a Infância Carioca/FAPERJ –E-26/110.407/2012.

_____. Relatório de Pesquisa: Agente Auxiliar de Creche: Educadores da Infância Carioca/FAPERJ - E-26/102.961/2008.

VASCONCELLOS, Vera M. R. Memórias e Narrativas de Professoras 'Normalistas' do Instituto de Educação/RJ. In: SILVA, D. N. H. E TEJERINA, J.C. Identidade Profissional: Memórias Escolares e Narrativas Docentes. Cadernos CEDES (Impresso), junho, 2012.

_____. Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 Anos. Revista Fractal: Revista de Psicologia (Impresso) Rio de Janeiro, v. 27, s. 1, p. 68-73, 2015.
VASCONCELLOS, Vera M. R. Relatório de Pesquisa: Agente Auxiliar de Creche: Educadores da Infância Carioca/FAPERJ - E-26/102.961/2008, 2009.

_____. Políticas de Educação Infantil: creche e bebês em foco. Plano de trabalho – PROCIÊNCIA / UERJ, 2015.

VASCONCELLOS, Vera. M. R. de. Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 Anos. Revista Fractal: Revista de Psicologia (Impresso) Rio de Janeiro, v. 27, s. 1, p. 68-73., 2015.

_____. de. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. Em aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul, 2001.

_____de. Relatório de Pesquisa O Percurso de Agentes Auxiliares e Professores na Creche: da nomeação à construção de uma Pedagogia para a Infância Carioca/FAPERJ –E-26/110.407/2012, 2013.

_____. 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 Maria Leão de; LOBO, Anna Paula Santos Lima Lanter. A Integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, Donaldo Bellos de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.235-258.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SANTOS, Núbia S. Assistência e Educação: a creche pública entre avanços e retrocessos no século XXI. VI Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias. FE/ UERJ. Jun 2011.

VYGOTSKY, Lev. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo. Martins Fontes, 2001.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Pensamento e linguagem. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Pensamento e Linguagem (J.L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicologia General – Obras Escogidas – v. II. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993b, p. 423-438. (original de 1932).

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. O desenvolvimento da escrita na criança. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: Ícone, 2010.

ZANETTI, Alexsandra. O Processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora (2008 – 2013). Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

ANEXO A – Autorização para realização da pesquisa SME/RJ

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
2ª Coordenadoria Regional de Educação
Gerência de Educação
Praça General Alcio Souto, s/nº - Lagoa - Rio de Janeiro - RJ - CEP.: 22471-310
Telefone: (21) 2537-6922
Correio Eletrônico: gedcre02@rioeduca.net

Autorização para realização de Pesquisa

Destino:

[redacted]

Sr Diretor,

Apresentamos **Vera Maria Ramos de Vasconcellos e Maria Ignez Ferreira Campos da Uerj, intitulada " PROINFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO:DA FORMAÇÃO INICIAL AOS DIAS DE HOJE"** ,que realizará em sua Unidade Escolar,**de acordo com o Parecer Favorável de Equipe Tecnica E/SUBE/CED/GEI, gravação / filmagem, aplicação de entrevista com diretores ,corpo técnico e demais servidores envolvidos na rotina de matrícula** registrada através do processo **nº 07./001.913/2017**

A pesquisa tem como objetivo aprofundar o campo de investigação em políticas públicas de formação .tendo por foco a tríade : criança, formação de professores e política pública.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da Unidade Escolar e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme Portaria E/SUBE/CED nº18/2016.

A pesquisa terá validade até Maio de 2019 e deverá ser entregue na E/2ª CRE

Rio de Janeiro, 06 de Julho de 2017.

p/ Denise Nogueira Barcellos
Gerente da E/2ªCRE/GED
Matícula 11/100.429-0

Tereza Cristina M. V. Lapagesse
Assistente II – E/2ª CRE/ GED
Matr.-12/222.416-0

Tereza Cristina M. V. Lapagesse.

ANEXO B - Autorização para realização da pesquisa 2ª CRE

PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Rua Afonso Cavalcanti, n º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 2ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº **07/001.913/2017**, de **Vera Maria Ramos de Vasconcellos,** Professora Titular da **Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ** e de **Maria Ignez Ferreira Campos** denominado: **"Proinfantil no Município do Rio de Janeiro: da formação inicial aos dias de hoje"**, de acordo com o Parecer Favorável da **Equipe Técnica E/SUBE/CED/GEI, E/SUBE/EPF-GFC** e do **Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Plataforma Brasil.**

O objetivo da Pesquisa é aprofundar o campo de investigação em políticas públicas de formação, tendo por foco a tríade: criança, formação de professores e política pública.

O trabalho fará uso de aplicação de questionário via internet, entrevistas semiestruturadas, gravação e/ou filmagem

A aplicabilidade da mesma ocorrerá com ex-cursistas do Proinfantil, hoje **PEI** e **AEI**, lotadas em Unidades **de Creches/ EDI** desta Coordenadoria a saber: [redacted]

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

A pesquisa terá validade até maio de 2019, podendo ser prorrogada após nova autorização.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/ 2ª CRE..

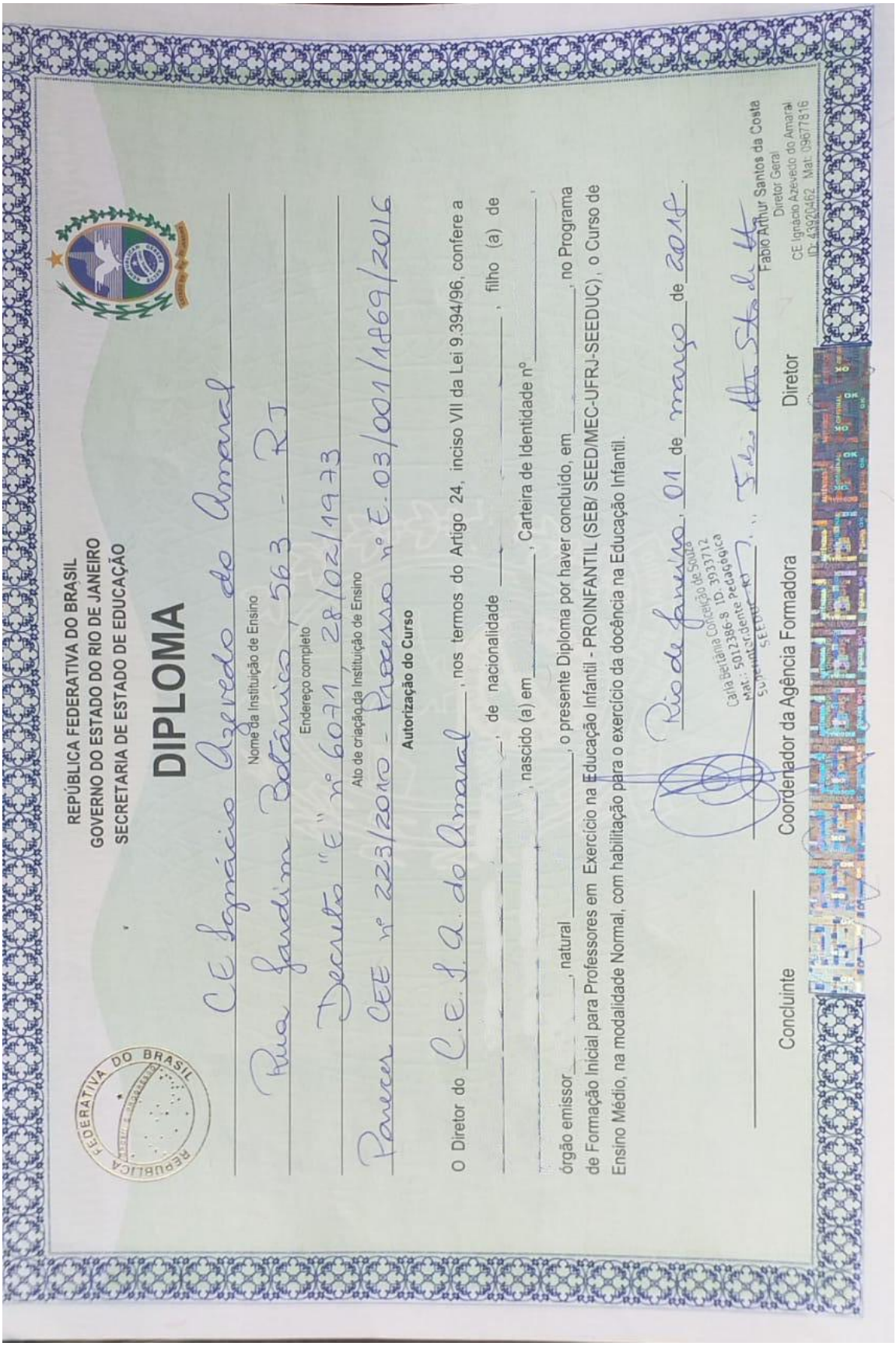
Rio de Janeiro, 24 de maio de 2017.

Vania Maria de Souza

Vania Maria de Souza
Matr.11/052.063-5

Vania Maria de Souza
E/SUBE/CED-ASSIST.I
Mat. 11/052063-5

ANEXO C– Diploma



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

DIPLOMA

CE Ignácio Azevedo do Amaral
Nome da Instituição de Ensino

Rua Jardim Botânico, 563 - RJ
Endereço completo

Decreto "E" nº 6071, 28/02/1973
Ato de criação da Instituição de Ensino

Parecer CEE nº 223/2010 - Processo nº E-03/001/1869/2016
Autorização do Curso

O Diretor do C.E.I.A. do Amaral, nos termos do Artigo 24, inciso VII da Lei 9.394/96, confere a _____, de nacionalidade _____, Carteira de Identidade nº _____, filho (a) de _____, nascido (a) em _____, órgão emissor _____, natural _____, o presente Diploma por haver concluído, em _____, no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL (SEB/ SEED/MEC-UFRJ-SEEDUC), o Curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, com habilitação para o exercício da docência na Educação Infantil.

Rio de Janeiro, 01 de março de 2018.

Carla Bettânia Conceição de Souza
Carla Bettânia Conceição de Souza ID: 3933712
Mat.: 5012386-8 Pedagoga
Supervisor de RH
SEEDUC

Fabio Arthur Santos da Costa
Diretor Geral
CE Ignácio Azevedo do Amaral
ID: 43920462 Mat: 09677816

Concluinte

Coordenador da Agência Formadora

Diretor

APÊNDICE A- Questionário digital

A Formação Profissional dos Cursistas do PROINFANTIL - AGF13

Orientadora : VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS
Doutoranda : MARIA IGNEZ FERREIRA CAMPOS

*Obrigatório

1. **1- Nome completo** *

.....

2. **1a- Data de nascimento** *

.....

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

Ir para a pergunta 3.

FORMAÇÃO DOS CURSISTAS PROINFANTIL AGF13

3. **2- Qual a sua função atual no município?** *

.....

4. **3- Você é** *

Marcar apenas uma oval.

- homem
- mulher

5. **4- Escreva sua trajetória nos últimos 5 anos (ano/CRE/escola ou EDI ou creche/ função/ turma)** *

.....

.....

.....

.....

.....

6. **5- Em que Coordenadoria Regional está lotada?** *
Marcar apenas uma oval.

- 1ª CRE
- 2ª CRE
- 3ª CRE
- 4ª CRE
- 5ª CRE
- 6ª CRE
- 7ª CRE
- 8ª CRE
- 9ª CRE
- 10ª CRE
- 11ª CRE
- Outro: _____

7. **6- Nome e designação da Unidade onde trabalha** *

8. **7- Quanto à formação acadêmica no Ensino Médio? Preencha todas as opções que forem compatíveis com a sua formação** *
Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio - Magistério
- Ensino Médio- Formação Geral
- Ensino Médio - outros
- Ensino Médio - Proinfantil
- Outro: _____

9. **9- No caso de Ensino Médio - Magistério, qual instituição e em qual ano? Responda apenas se tiver cursado o curso normal.**

_____

10. **10- Em relação à graduação** *
Marcar apenas uma oval.

- Cursando
- Em curso
- Não

17. **17- Os estudos realizados no PROINFANTIL foram :** *
Marcar apenas uma oval.

- Pertinentes à política municipal de educação
- Não faziam alusão à política municipal de educação
- Traziam enfoques diferenciados à política municipal de educação

18. **18- Os estudos realizados no PROINFANTIL impulsionaram você a:** *
Marcar apenas uma oval.

- Terminar o mais rápido possível o curso e tentar outro concurso
- Aprimorar a minha prática
- Avançar nos estudos buscando maiores conhecimentos em outros cursos

19. **19- O conceito de criança no PROINFANTIL, capacitou você a vê-la como:** *
Marcar apenas uma oval.

- Criança que brinca
- Criança em desenvolvimento
- Criança histórica-social
- Criança como sujeito de direitos e deveres
- Criança formatada

20. **20- Você, após o estudo, se vê como:** *
Marcar apenas uma oval.

- Um mero ajudante no processo de aprendizagem em sala de aula
- Um executor de ordens superiores para não desagradar à direção e aos colegas
- Um mediador de conflitos
- Um ajudante com experi~encias educativas, mas subordinado aos professores
- Um mediador das aprendizagens dos alunos
- Outro:_____

21. **21- Você foi Agente Auxiliar de Creche?** *
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22. **22- É Agente Educador Infantil?** *
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

23. **23- Qual o tempo total de experiência na Educação Infantil? Inclua o tempo em instituições privadas e públicas.** *

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Até 6 meses
- ( ) De 6 meses até 1 ano
- ( ) De 1 a 2 anos
- ( ) De 2 a 3 anos
- ( ) De 3 a 5 anos
- ( ) De 5 a 10 anos
- ( ) Mais de 10 anos

24. **24- Fez concurso para Professor de Educação Infantil na rede municipal?** *

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim
- ( ) Não

25. **25- Você está satisfeito com a sua prática profissional?** *

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim
- ( ) Não

26. **26- Assinale abaixo um ou mais aspectos que podem contribuir para a melhor atuação do profissional de Educação Infantil:** *

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Melhoria salarial
- ( ) Cursos complementares de formação
- ( ) Mais tempo para estudo e planejamento
- ( ) Diminuir o número de crianças por turma
- ( ) Ampliar e diversificar o material pedagógico
- ( ) Espaço para desenvolver atividades diversificadas
- ( ) Outro:_____

27. **27- Quantas horas você trabalha semanalmente? Caso faça dupla regência, tenha duas matrículas ou dois empregos, indique o número total de horas** *

Marcar apenas uma oval.

- ( ) 22h 30minutos
- ( ) 30 horas
- ( ) 40horas
- ( ) outro:_____

28. **28- Você tem duas matrículas?** *

Marcar apenas uma oval.

- ( ) Sim
- ( ) Não

29. **29- Na mesma unidade?** *
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

30. **30- Mesma CRE?** *
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Powered by
Google Forms

APÊNDICE B - Carta convite

Carta convite

Caros ex-cursistas do PROINFANTIL AGF13,

O PROINFANTIL permitiu-me adentrar num campo de pesquisa que até o presente momento não fazia parte dos meus planos: as políticas públicas de formação de professores. Acabei por me apaixonar pela temática e utilizei o curso como objeto de estudo do meu trabalho de mestrado, intitulado "O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro:concepções de criança nos Projetos de Estudos" e defendido em 2014. Agora no doutorado, pretendo seguir o mesmo percurso com o tema "PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: da formação inicial aos dias de hoje". Esta pesquisa dará continuidade aos estudos desenvolvidos na dissertação, AGORA com a intensão de compreender o quanto a curso influenciou ou não o trabalho pedagógico realizado pelas participantes do curso ao longo dos sucessivos anos na Educação Infantil.

No mestrado a investigação privilegiou a implantação do PROINFANTIL como uma política pública e sua contribuição para a prática. Delineou os estágios que percorreu, no município do Rio de Janeiro, até chegar ao alvo principal – o cursista. A análise se deu nas concepções de criança encontradas nos Projetos de Estudos como narrativas escritas. Os dados me permitiram concluir que o PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro foi a carta de intenção governamental, 2010 - 2011, para solucionar o problema deixado pela gestão anterior (2005- 2008), relativo à formação dos recém concursados e incorporados profissionais leigos (Agentes Auxiliares de Creche - AAC[1]) na Educação Infantil. Configurou-se um discurso que, como todo discurso oficial, projetou identidades pedagógicas e orientou a produção do conhecimento educacional construído e distribuído às AAC como material de apoio.

Os resultados daquela pesquisa demonstraram que vocês exerceram papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação da política educacional e, dessa forma, o que vocês pensaram e documentaram com suas escritas implicou no processo de implementação da política local de cada unidade (creche).

Pretendo, na pesquisa de doutorado, conhecer o percurso profissional traçado pelas antigas Agentes Auxiliares de Creche - AAC, buscando conhecer: (i) onde trabalha (e/ou trabalhou); (ii) se segue em unidades de Educação Infantil do município (creches e EDI[2]); (iii) se a unidade é a mesma que trabalhava, quando aluna/o do curso; (iv) se fez alguma outra formação e (v) se hoje é PEI ou tem outra função.

Para tal, convido-as todas - participantes do PROINFANTIL AGF13 – a me acompanharem nesta nova jornada (doutorado), tornando-se assim minha parceira privilegiada na nova pesquisa. Para tanto preciso que vocês preencham o questionário em anexo e assinem o TCLE, também em anexo. Todas as etapas desta pesquisa estão acordadas na Plataforma Brasil nº do Parecer: 1.661.130[3]

---

[1] Hoje a designação é – AEI - Agente de Educação Infantil

[2] EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

[3] Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos municípios do Rio de Janeiro

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

APÊNDICE I

TCLE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Políticas Educativas para crianças de 0 a 3 anos nos municípios do Estado do Rio de Janeiro
Pesquisa de Doutorado: **PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: da formação inicial aos dias de hoje**
Pesquisadora responsável: Maria Ignez Ferreira Campos (Matrícula DO1610183)
Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos (vera.vasconcellos@pq.cnpq.br - telefone: 21- 991103588)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este é um convite para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "**PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: da formação inicial aos dias de hoje**, orientada pela Profª Drª Vera Maria Ramos de Vasconcellos e conduzida pela doutoranda Mª Ignez Ferreira Campos. O Estudo tem por objetivo analisar o que mudou cinco anos depois da implementação do PROINFANTIL, na formação dos profissionais de Educação Infantil e avaliar o impacto do mesmo, enquanto política pública de formação, a partir da narrativa de 44[22] ex-cursistas/profissionais de Educação Infantil. Desejamos compreender como as políticas para a primeira infância foram desenvolvidas nos últimos anos no município do Rio de Janeiro, afetando as práticas educativas, as ações docentes e as concepções de criança de PEI e AEI ex-cursistas do programa (2010-2011).

A proposta é dialogar com as ex-cursistas e suas atuais diretoras para perceber como avaliam o próprio desempenho e qual o sentido atribuído ao curso realizado 5 anos atrás. Sua participação não é obrigatória, mas sua colaboração será de grande valia para o processo de investigação.

A pesquisa se propõe a preservar a identidade dos participantes, porém como nossas metodologias preveem ações individuais e grupais, há sempre o risco de reconhecimento de sua identidade. É possível também que a pesquisa não atenda às suas expectativas, nesse caso sinta-se à vontade para questionar ou mesmo desistir de

[22] Obviamente, as que concordarem em participar desta nova pesquisa

13

participar e retirar o consentimento. É importante informar que aceitar o convite não o/a obriga a ter vínculo permanente com a pesquisa e que não há remuneração nem gastos para os participantes.

O planejamento da pesquisa de campo consiste em grupos focais, entrevistas individuais e visitas/observação à unidade onde atua.

Os benefícios de sua participação para a pesquisa será a ampliação o diálogo entre a FE/UERJ e Sistema Municipal de Educação da cidade, mediante promoção de ações inter/multidisciplinares voltadas para crianças das creches e EDI.

Os dados obtidos por meio deste estudo serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete em ao tornar públicos os resultados obtidos (nos meios acadêmicos e científicos) não fará menção a nenhum indivíduo ou instituição participante, que não tenha dado permissão formal para tal.

Se concorda em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias. Uma é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Seguem os telefones e o endereço institucional da orientadora, pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da orientadora Vera M. R. de Vasconcellos, professora titular do Departamento de Estudos da Infância FE/UERJ: vera.vasconcellos@pq.cnpq.br, (21) 991103588 e ProPEd (21) 23340467.

Contatos da pesquisadora responsável Maria Ignez ferreira Campos, doutoranda do ProPEd/UERJ: email: mariaignez66@gmail.com e telefone (21) 998997741.

Caso tenha dificuldade em entrar em contato com a orientadora ou pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3o andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, email:etica@uerj.br - telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em dela participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Nome do participante:

_____

Assinatura do participante:_____

Assinatura da orientadora:

_____

Assinatura da pesquisadora responsável:

_____

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora

APÊNDICE D– Quadro com os objetivos das investigações de cada trabalho acadêmico sobre o PROINFANTIL

AUTOR	OBJETIVO
SOUZA (2011)	"A proposta dessa pesquisa é compreender como a experiência formativa do PROINFANTIL, vivida pelo Professor Cursista, afetou/tem afetado a construção de sua identidade profissional." (p.13)
LAMARE (2011)	"Este estudo tem o objetivo de analisar as políticas atuais de formação de professores de Educação Infantil avaliando o Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) em suas múltiplas determinações inserindo-o no contexto mais amplo dado pelos encaminhamentos do projeto hegemônico de sociabilidade para o século XXI, em que a formação de professores tem um papel estratégico." (p .16)
CARVALHO (2011)	"Este estudo buscou investigar as contribuições do Programa de Formação de Professores para Educação Infantil – Proinfantil/MEC na construção da identidade profissional do(a) professor(a) de Educação de Infantil, tendo como cenário a Agência Paulo Freire situada no município de Arapiraca/AL." (p.11)
SOUZA (2012)	"Analisar a estrutura formativa do Proinfantil para identificar as concepções de inclusão enfatizadas no programa, por meio da análise dos conteúdos postos nos livros de estudos, das áreas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico do módulo II, unidade 8; ressaltar as compreensões das professoras cursistas, sujeitos da pesquisa, sobre inclusão a partir da formação do Proinfantil, relacionando-as com as enfatizadas no programa e refletir sobre o processo de inclusão profissional das professoras cursistas tomando por base o eixo central da proposta curricular do Proinfantil que é a construção da identidade docente." (p.21)
CAMARGO (2012)	"Desse modo iniciamos a construção deste projeto, definindo como temática "Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na Educação Infantil", cujo objetivo é verificar as relações existentes entre os fundamentos teóricos desse processo de formação e seus possíveis desdobramentos na prática pedagógica das professoras cursistas." (p.12)
BITTENCOURT (2012)	"Perceber como são estabelecidas as relações entre profissionais habilitados para a exercer a função de professor de Educação Infantil e profissionais que atuam em salas de aula e não possuem habilitação necessária segundo a legislação; analisar como são construídas as identidades profissionais de professores que atuam em salas de aulas de Educação Infantil; Identificar quais os principais aspectos formativos de um curso de formação de professores em Educação Infantil e refletir sobre as relações estabelecidas nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil."(p.9)
FERNANDES (2012)	"A presente pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo o currículo do Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (PROINFANTIL/MEC). Tem o objetivo de investigar e analisar a produção curricular e docente do referido programa no município de Mesquita - RJ, entre os anos de 2009 a 2011." (p.14)
MENEZES (2012)	"A pesquisa teve como objetivo investigar sentidos produzidos sobre as Tecnologias de Informação de Comunicação (TIC) no Programa de Formação Inicial de Professores em exercício na Educação Infantil (Proinfantil)." (p.14)
AGUIAR (2013)	"O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar representações sociais dos (as) professores(as) cursistas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL - UFRN/MEC sobre o trabalho docente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização."(p.23)
PETEK (2013)	"Este trabalho tem como objeto de investigação os manuais didáticos da área temática de Identidade, Sociedade e Cultura, utilizado na formação de professores do PROINFANTIL." (p.16)
ALMEIDA (2013)	"O objetivo inicial deste estudo é analisar a repercussão do PROINFANTIL na formação e prática de professores à luz da percepção de docentes do município de

AUTOR	OBJETIVO
	Manaquiri -AM.” (p.19)
BARBOSA (2013)	“Esta pesquisa almejou compreender o contexto da ludicidade na educação infantil, enfatizando a formação ofertada pelo Ministério da Educação (MEC), o PROINFANTIL.” (p.25)
FERNANDES (2013)	“Buscou conhecer quais as primeiras implicações do PROINFANTIL nas práticas das professoras que participaram desta formação no município de Nova Iguaçu” (p.14)
SILVA (2014)	“O objetivo central da pesquisa foi compreender o Proinfantil como política de formação de professor na modalidade educação a distância mediante análise de seus reflexos na prática dos educadores infantis.” (p.14)
MENDES (2014)	“A intenção é evidenciar o caráter potencializador das histórias que emergem de sujeitos na busca por elaborar novos significados para a docência a partir do Proinfantil.” (p.14)
CAMPOS (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. 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.” (p.17)
MELO (2014)	“O objetivo principal do estudo é analisar as contribuições do PROINFANTIL na formação dos Professores do município de Ponta de Pedras, localizado na Região do Marajó, no Estado do Pará” (p.15)
NOGUEIRA (2014)	“Buscamos entender os elementos que permearam o processo de formação dos professores de Educação Infantil que cursaram o PROINFANTIL no Estado de Mato Grosso do Sul.” (p.21)

Fonte: a autora

APÊNDICE E - Quadro com Contextos da prática investigados nos estudos de mestrado e doutorado e a função de cada autor

EIXOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES	AUTOR (ANO)	LOCALIDADES	AUTOR (função)
PROINFANTIL e a formação da identidade profissional	SOUZA (2011)	Rio de Janeiro /RJ	Assessora técnica pedagógica (ATP)
	CARVALHO (2011)	Arapiraca/AL	Professor formador (PF)
	SOUZA (2012)	Vitória da Conquista /BA	Assessora técnica pedagógica (ATP)
	BITTENCOURT (2012)	Gandu/BA	Assessora técnica pedagógica (ATP)
	AGUIAR (2013)	Natal e Mossoró/ RN	Professor formador (PF)
	ALMEIDA (2013)	Manaquiri /AM	Professor formador (PF)
	BARBOSA (2013)	Porto Velho/ RO	Assessora técnica pedagógica (ATP)
	MELO (2014)	Ponta de Pedras / PA	Articulador pedagógico (APEI)
	MENDES (2014)	Rio de Janeiro/RJ	Tutora
	NOGUEIRA (2014)	Campo Grande / MS	Assessora técnica pedagógica (ATP)
PROINFANTIL e as práticas pedagógicas	CAMARGO (2012)	Tangará da Serra/MT	Assessora técnica pedagógica (ATP)
	MENEZES (2012)	Salvador/BA	Assessora técnica pedagógica (ATP)
	PETEK (2013)	UFMS/MS	Pesquisadora[108]
	FERNANDES (2013)	Nova Iguaçu/ RJ	Tutora
PROINFANTIL e a política de formação	LAMARE (2011)	FIOCRUZ/ RJ	Pesquisadora
	SILVA (2014)	NEPEI[109] /MG	Pesquisadora
	CAMPOS (2014)	Rio de Janeiro/ RJ	Professor Formador (PF)
PROINFANTIL e o currículo	FERNANDES (2012)	Mesquita/RJ	Tutora

Fonte: a autora

[108] O termo pesquisadora deu-se pelo fato da autora não ter vínculo com o PROINFANTIL.
[109] NEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (UFMG).

APÊNDICE F - Quadro dos Pré- Indicadores – PROINFANTIL como Política de Formação

Em termos de formação eu acho que a gente poderia ter feito estágio, visitado outras creches para pegar experiência. Acho que ficou faltando essa parte prática. (C6)
Aqui na creche as pessoas sabem quem fez e quem não fez o PROINFANTIL porque as coisas eram diferentes no tempo do curso. A gente aprendia as coisas e a todo mundo ficava de olho na gente. Até as pessoas da direção naquela época não sabiam tudo o que a gente sabia. Foi bom sim. Muito bom. (C5)
Eu gostei do curso e acho que ele fez a diferença. Eu aprendi muita coisa. Eu era uma ajudante que não sabia de nada de criança. Aí tive que estudar um monte de coisa para melhorar a minha prática e a minha vida. Acho que foi bom sim. (C10)
A gente aprendeu muita coisa lá no curso. Eu só acho que a gente poderia ter continuado com o estudo tipo uma faculdade. Teve gente que fez o curso só pelo dinheiro e por acreditar que seria professora. Essas pessoas estão todos com raiva. Tudo que eu sei sobre a minha prática eu devo ao PROINFANTIL. (C1)
A gente viveu muita coisa lá no curso. A gente ficou sem a família durante muito final de semana, sem as férias para poder se formar e ter mais dinheiro e status. Só que não aconteceu isso. A gente sofre até hoje por não ter diploma nem o status de ser professor. É muito triste. (C5)
Nós, no começo, éramos vistos como as que sabiam tudo e o resto da creche ficava zangada porque nós estávamos estudando e falávamos de coisas que agora ninguém podia nos enganar. A gente não era querido não. As colegas só queriam saber do que a gente aprendia para fazer na creche. A direção só queria saber do que nós estávamos aprendendo para que elas também pudessem ler e não ficar atrás da gente. Mas o curso foi bom. Aprendi bastante. (C10)
Eu acho que poderia ser melhor. Muita coisa as minhas colegas já falaram, mas eu vou falar. Eu sou professora. Fiz o curso para isso, mas não sou. Essa é a minha tristeza. Fiz um curso duro de dois anos para me formar em professora e sou auxiliar. Está alguma coisa errada! (C7)
A gente está lutando para que a formação seja reconhecida. A luta é grande, mas estamos dentro dela. Estamos tapando buraco porque somos professores no papel e não somos professores e não nos veem como tal. (C2)
O impacto foi grande, porque a gente começou a ter muitas ideias revolucionárias e colocamos em prática todas ao mesmo tempo. Encontramos algumas barreiras por causa de algumas práticas que a gente queria fazer, mas aos poucos a gente conseguiu fazer muitas mudanças. (C9)
A formação do PROINFANTIL mudou a minha maneira de ser. Me formei por inteira. (C1)
Eu acho que o PROINFANTIL mudou muito a minha vida. Eu estudei mais e fiquei sabendo de várias coisas relacionadas à infância e à criança. Eu sabia de algumas coisas, mas o curso me deu o entendimento. (C2)
O curso foi só para atender a LDB… (C3)
O PROINFANTIL mudou também a minha vida. Eu era uma pessoa diferente e agora sou outra. No curso eu aprendia e reclamava de tudo. Hoje eu estou mais tranquila e não reclamo de quase nada. Não adianta mais. (C4)
Mudou muito a nossa vida. A gente acreditou numa fala e não recebemos até agora nem o diploma. O curso foi bom, mas teve isso. A gente só é professora no papel. (C3)
É para falar a verdade. O curso foi bom, mas poderia ser melhor. Falei. Grava isso. (C6)
A gente aprendeu muitas coisas lá e outras a gente aprendeu aqui com as colegas. O curso foi bom. (C4)
Para mim também, aprendi muitas coisas, eu não tinha experiência nessa área, se eu não aprendesse a teoria não teria desenvolvido minha prática. Eu esperava que o curso fosse uma formação mais relacionada ao professor. É claro que a teoria vai ser sempre diferente da prática. Estamos lutando hoje para sermos professoras aquilo que nos foi mandado estudar. Sinto-me mais capacitada para exercer minha profissão. Talvez se eu não tivesse aprendido a teoria eu hoje não seria essa professora que sou com todos os problemas de não nos darem voz. Precisei da teoria para discutir hoje com as PEI e mostrar que eu também sou professora. (C8)
Aprendi muita coisa na teoria para pôr em prática. Tinha coisas que eu não tinha noção e que coloquei em prática porque eu sabia o que estava fazendo depois do curso. Foi sacrificante como a colega falou, mas se eu sei o que estou fazendo eu devo ao PROINFANTIL mesmo com o sacrifício valeu a pena. (C9)
O PROINFANTIL me fortaleceu em várias coisas que eu já sabia, mas não tinha o conhecimento teórico. Quando surgiu o PROINFANTIL para a gente eu achei uma oportunidade muito boa, porque eu ia poder estudar mais sobre tudo aquilo que eu fazia em sala de aula. O curso mudou muito meu conhecimento sobre coisas que eu achava que não teria que fazer ou fazer. (C8)
Eu passei a ver o porquê da criança aprender, aprendi a formar a criança, mas no conjunto o PROINFANTIL veio para me ajudar a completar o que eu já sabia com a teoria. (C7)
Na parte profissional do PROINFANTIL juntamente com a creche eu tive a oportunidade de aprender a fazer a ligação entre a teoria e a prática. Tínhamos uma prática aqui que não sabíamos se estava correta. Quando chegamos aqui em 2008 tinha uma ONG e as recreadoras que trabalhavam aqui nos passaram o que sabiam. O PROINFANTIL abriu minha visão que eu não tinha da parte pedagógica. Uma das coisas que me chamou muita

atenção é que foi muito válido tanto pessoal como profissional. Até hoje eu procuro executar daquela forma. Não é fácil porque surgem várias questões, mas me sinto capacitada para poder ser professora em exercício. (E1)
Na questão profissional eu cheguei para auxiliar alguém, mas não tinha ninguém para auxiliar. Então auxiliávamos umas as outras, por intuição e não tínhamos orientação. Quando fui pro PROINFANTIL vi que algumas coisas que fazia estavam certas e foram dando nomes para essas ações como leitura, brincadeira... Quando terminou o PROINFANTIL eu saí de lá com uma garra e pensei que poderia fazer isso e aquilo, mas infelizmente as PEI assumiram e eu não tive mais espaço. Elas faziam as coisas e não pediam opinião e quando nós fazíamos não davam importância. Então fiquei desestimulada, mas o que eu aprendi ficou pra mim. Se um dia eu tiver que pôr em prática eu saberei, por ter tido uma boa base no PROINFANTIL que foi muito bom. (E3)
Bom, eu já vinha de ONG e lá eu fazia as coisas por intuito. Na minha vida profissional com o PROINFANTIL eu cresci, tive outros conhecimentos, vi que o que eu praticava tinha uma teoria e ampliou bastante os meus conhecimentos. (E4)
Uma coisa interessante foi à leitura que tive no PROINFANTIL. A gente entrou crua na creche, sem saber muita coisa, agíamos conforme fazíamos com nossos filhos, líamos literalmente a história. No PROINFANTIL aprendemos que não precisávamos fazer isso, que podíamos produzir a história, fazer um teatro, usar nossas palavras e que isso é importante para o imaginário da criança, então o que aprendíamos lá trazíamos para cá. (E1)
É... Só acrescentar uma coisa que também foi muito importante para minha parte profissional, no PROINFANTIL aprendi que com um livro a gente consegue trabalhar com todas as linguagens da criança, podemos trabalhar matemática, ciências. (E2)
Com o PROINFANTIL aprendi a fazer a coisa certa, o que é o lúdico... Mas aqui na creche eu não coloquei em prática, não tive espaço, mas eu fiquei com o aprendizado para mim. Eu botava em prática antes das PEI, mas hoje não. Sinto muito. No ano passado eu até participava um pouco mais com as PEI, mas hoje não. Sou auxiliar e sem o diploma aí mesmo que sou a auxiliar. (E3)
Como eu disse eu era de ONG, fazia sem sentir, quando entrei no PROINFANTIL a questão do cuidar e do educar ficou mais visível para mim, passou a fazer mais sentido, aprendi que eu estava cuidando e educando. (E4)
Uma coisa que ensina muito também é olhar a prática do outro. A gente teve a teoria que acrescentou a nossa prática individual, mas não tivemos a prática de olhar o outro... Hoje vejo as PEIs e com umas eu até aprendo e com outras eu não. Faria tudo diferente, mas eu não posso opinar. Observo e rezo. Gostaria que tivesse mais trocas. Esses cursos que a gente faz poderiam ter trocas rápidas de experiências e não palestras. A gente aprende tanto com o outro. (E8)
Eu acho que o PROINFANTIL teve uma importância na creche porque trouxe muitas coisas boas para a vivência. Aprendemos a trabalhar. Claro que a gente fazia coisas que a gente pensava estar certas. (E7)
O curso foi bom sim. As diretoras não podiam ouvir falar em PROINFANTIL. Elas achavam tudo ruim, sabe por quê? Porque a gente ficava esperta e sabia das coisas iguais a elas. Elas não suportam ter o mesmo conhecimento que a gente. (E5)
Para mim, como profissional foi muito bom porque descobri um mundo novo com esse curso. Fiz o ENEM e agora estou fazendo a faculdade. É muita coisa para aprender e eu estou só engatinhando. Para o pessoal foi uma vitória muito grande. Eu não tinha noção que eu poderia chegar aonde eu cheguei e quero ir mais além. (E5)
Eu acho que só veio a acrescentar no nosso fazer porque a gente passou a entender o porquê de fazer as coisas e a gente viu que era capacitada, muito mais do que várias pessoas, que tem um monte de teoria. (E6)
A gente fazia coisas que a gente acreditava. A gente não esperava nada vir da secretaria ou da CRE. A gente fazia projetos bem legais, mas não sabíamos o porquê fazíamos. Com o curso isso foi nos dando garra e ânimo e de repente tudo acabou. (E7)
Com o PROINFANTIL eu comecei a saber o que eu estava fazendo e o porque eu estava fazendo. Eu não sabia nada dessa área, foi bem importante. Quando você tem o embassamento você pode falar não vou fazer isso, por causa disso e daquilo. Então foi muito importante para eu saber o que é e porque estava fazendo. (E8)
Para mim, embora o PROINFANTIL não tenha focado no meu problema - eu tinha duas alunas com deficiência e foi muito dificil - ele deu uma noção melhor para a minha prática. (E6)
Ah, eu acho que teve um crescimento grande, a gestão percebeu que a gente estava diferente, começamos a ficar mais questionadores, a pesquisar mais as coisas, a mostrar que a gente sabia o que estava fazendo. A gente cobrava porque tínhamos conhecimento, antes não tínhamos essa capacidade. (E2)
Eu acho que em relação à formação, foi bom para a nossa prática, mas eu acho que foi um pouco a mais para quem já tinha o ensino fundamental e médio em refazer algumas matérias. Poderia ser algo relacionado só a prática, sem passar de novo o português, a matemática. Eu acho que podia ser algo dividido, para quem só tinha o fundamental refazer e quem tinha o ensino médio fazer voltado só para a prática. (V2)
Eu acho que o PROINFANTIL para quem só tinha prática e não tinha teoria deu um norte, principalmente na matéria história da educação, para saber sobre o desenvolvimento da criança e atrelar isso a sua prática, mas a respeito das matérias eu penso como a minha amiga, essas disciplinas português e matemática poderiam ter saído da grade e entrado outras mais importantes para ser atrelada a essa prática. (V4)

Eu gostei do curso, me orientou em algumas partes que tinha dificuldade, mas achei que faltou um pouco da parte prática sobre planejamento. (V5)
Eu queria ver coisas novas. Uma coisa é falar da teoria outra coisa é ver a teoria na prática e isso a gente não fez no PROINFANTIL. Não sei se não teve tempo ou alguém não deu ou era função das tutoras ou de alguma professora. Isso também na faculdade não tem e eu também sinto falta . A gente é que faz a prática. (V4)
O PROINFANTIL foi só um tapa buraco, né? Em relação a formação mínima exigida. (V6)
No curso queríamos aprender e também buscar o reconhecimento, mas não aconteceu isso deram essa gratificação no salário e não nos reconheceram como professores… hoje em dia fazemos o mesmo trabalho dos professores, a única diferença é que eles são regentes. O salário foi um ganho mas o impacto para mim foi a falta de reconhecimento,a gente batalhou muito por essa formação, em busca do reconhecimento, queríamos um trabalho de qualidade e não aconteceu. (V2)
Eu achei o curso bom , mas o impacto do curso foi a gente não ser reconhecido como professor. A gente tem o diploma, mas por causa de várias pessoas eu sinto essa diferença, como se fossemos ralé. Tudo a gente tem que falar com os professores primeiros, somos as últimas a saber. (V6)
O curso me ajudou muito na minha formação. O município precisou de nós e nós estávamos lá atuando em sala de aula. Se houver greve quem segura são os AEI, professor nenhum fica sem AEIs, mas AEI fica sem professor. (V1)
A formação foi muito boa, mas depois que as PEIs entraram me anulei, relaxei… porque a gente dava ideias e elas não colocavam nada em prática, aquilo foi desmotivando. (V3)
Quanto à minha formação foi boa, mas eu não sou a professora. Às vezes a gente passa umas situações na sala, que os próprios responsáveis chegam e ao invés de falar com você que está ali eles te ignoram e querem falar com o professor da sala. Então isso me deixa chatiadíssima, porque também estou ali como responsável da criança. (V1)
A prefeitura , nesse ponto, ganhou com essa formação um trabalho escravo durante 4 anos de graça com pessoas que tinham várias visões de criança e nenhuma pedagógica. Isso eles esquecem Quanto ao diferencial , eu sempre tive vontade de fazer certas coisas mas como não sabia eu deixava de fazer. Quando fiz o curso de formação, eu agreguei para mim muita coisa boa, coisas que serviram para mudar minha postura em sala. Nós do PROINFANTIL somos completamente diferentes de quem não fez, modestia a a parte, elas ficam até meio possessa com isso, percebo a diferença no lidar com as crianças, no modo de falar, postura, acho muito diferente.Nós formadas pelo PROINFANTIL temos que ser diferentes porque aprendemos muita coisa e com certeza avançaremos nos estudos. Nós levamos sozinha a creche durante muito tempo. Não será uma PEI que chegará e falará como eu vou fazer ou não. (V3)
Concordo, nesse sentido de saber se impor, falar, lidar… O PROINFANTIL me proporcionou ter aquele conhecimento sobre a prática.Nós fizemos a diferença e fazemos coisas bem diferentes. A postura, a maneira como lidar com as crianças, de como falar com elas e de como fazer. A gente tinha conhecimento sobre aquilo que eu estava fazendo. Nós sabíamos que estávamos fazendo e o porquê estávamos fazendo.Isso era o diferencial. A gente falava com sabedoria. (V5)

APÊNDICE G - Quadro dos Pré-Indicadores – PROINFANTIL como Política Pública

Eu não sei responder muito bem a isso. O curso foi bom, mas em termos de política e de tanto dinheiro envolvido eu não vi muita melhora. Eu sei que eles falavam em mudar de categoria e iria ganhar mais mas nada aconteceu. (C5)
A política como tudo mundo sabe é política . Só uns ganham e eu não ganhei nada. (C1)
A gente aprendeu que não ganhamos nada com essa política a não ser conhecimento. Nem o diploma saiu até agora. Um absurdo. A gente ganha um dinheirinho a mais no salário porque fizemos o curso e isso foi bom , mas só isso. Essa política alguém ficou com o dinheiro e com o diploma. (C10)
A política deve ter sido boa, mas para mim só adiantou o meu conhecimento, a minha formação. Tudo que eu sei devo ao curso e as minhas colegas. Eu aprendi muito aqui na creche. Eu aprendi muito vendo as colegas que sabiam antes de mim. Eu aprendi muito com as leituras que fiz e que ainda tento ler. Mas a política do Rio de Janeiro nem quer saber de nós. Só quer mudar a sigla do nosso cargo para dificultar a nossa vida e deixar a gente cada vez mais auxiliar e não professora. (C10)
Eu queria saber o porquê da política ter PEI já que estava muito bom só a gente? (C7)
Isso é verdade. É um troca troca de nome e eu não sei para quê. Agora eles querem fazer outro concurso para professor. Eu sou o quê para essa política? (C1)
A gente pensou que era importante para a política porque estávamos fazendo o que a Lei mandava, mas a gente é importante para essas crianças e para essas mães que deixam seus filhos aqui e para a direção para a gente não faltar... (C5)
Que política é essa? Duvido que aconteça a gente dar aula porque o concurso delas foi de PEI – de professor e a gente é auxiliar. Isso teria que ter mudado. E não mudou. (C6)
A política foi só para elas. As coisas ficaram muito feias e cada vez mais está difícil aturar elas com a soberna delas. O curso devia dar uma reciclagem em todos da creche rsrsrs (C4)
A política deve ter sido boa. Alguém ficou com o dinheiro . Nem para a formatura teve. Um horror. Nem o meu diploma saiu. Política boa essa!!! (C3)
Como política acho que mandaram a gente fazer o curso por uma ordem da justiça. Tudo bem. Fizemos, e aí? Cadê o diploma e o reconhecimento? Não sei se valeu tanto a pena isso tudo. Ganhamos mais, ganhamos. Temos um adicional por causa do curso mas não temos o cargo . Não somos professores. Somos e não somos. (C4)
É difícil falar de política. Acho que tudo que fizemos para essa política fizemos a nossa parte e a outra parte não cumpriu o trato. (C6)
Acho que nessa política fomos enganados. Eu sei que é sobre ser professor mas eu não sou nem no papel. (C2)
A política de hoje é que somos auxiliares com a formação mas a gente quer ser professor e não seremos porque falam tanto de política que acho que não vai sair nada. (C9)
Cada vez mais a gente fica como auxiliar. Se fizemos o PROINFANTIL porque a gente ainda é auxiliar? Eu não consigo entender essa política? Que política é essa? (C3)
A gente é auxiliar porque o nosso concurso era de auxiliar. A gente está lutando na justiça mas está difícil. E para piorar agora tem mais concurso de PEI. A gente tem que aturar elas e a direção colocando a gente cada vez mais como auxiliar. Para mim, essa política está errada. (C8)
Éramos a política em tudo. A gente mesmo cansada, pensava e fazia. Não tinha nada e nem ninguém para falar algo ou não fazer. Assim era a política da creche. Agora a política é outra . A gente fala menos e faz tudo para ficar bem na fita. (C9)
Estamos numa política e fazemos parte dela e lutando por um reconhecimento que já deveríamos ter, não queremos aceitar certos tipos de represálias que lutamos para não ter.Temos que passar por certos constrangimentos que nos foi dado pela formação do PROINFANTIL e que ninguém vai nos tirar. (C8)
A política era outra mesmo. A gente pensava e fazia. Não tinha nada para ficar temerosa. Hoje a política é outra. Cada dia tem uma novidade para arruinar nosso trabalho. (C2)
A política veio só fazer estrago nas AAC. (C7)
Acho que tudo isso é política. Algumas pessoas podiam fazer, outras foram obrigadas e outras queriam e não puderam. Era uma confusão só. E deu no que deu. Hoje temos Agentes com PROINFANTIL ganhando mais um pouco, Agentes sem o PROINFANTIL ganhando bem menos e zangadas com a gente que tem. Uma confusão só. Se política da época era para fazer, todos tinham que fazer. (E1)
Fiz o curso e falaram que eu ia ser professora. E não sou. O que a política fez com todo mundo? Alguém ficou rico e eu pobre. (E2)
Formou o quê? Cadê o nosso diploma? Temos o nome de professor e não exercemos em nada. Só fazemos isso bem feito quando as PEI faltam. Aí a turma é nossa e colocamos em prática tudo aquilo que aprendemos. Ficamos torcendo para que as PEI faltem ou tirem licença. Isso é política? (E3)

É. Somos professoras. Orgulho-me disso. Ninguém me tira. Eu fui formada e passei dois anos indo lá. Ainda não tenho o diploma, mas sou formada. Elas fazem a política delas lá nos gabinetes e eu faço a minha aqui na sala de aula. (E4).
Mas eu vejo o PROINFANTIL como política porque ele me deu a oportunidade de formação. Ainda não concreta, mas vamos ganhar o diploma e aí sim vamos ter tudo que pensamos um dia: além da formação, a oportunidade de ser professora. Isso é uma Política de Formação. (E1)
A gente tem que aprender que a política é para alguém. A nossa do nosso curso serviu para alguém ficar rico e não a gente. A gente se formou e atém agora nada. (E2)
Vou ser curta e grossa. Essa parte política vou dizer que se eu já fiz a formação eu sou professora. Estou lutando pela minha formação. Sinceramente, eu me sinto decepcionada por não ter o conhecimento que deveríamos ter. Afinal, não foi isso que a política fez? (E3)
O PROINFANTIL foi. Eu vejo assim. Teve um curso, uma política, que me formou. Esse curso custou caro, eu acho. Teve que pagar todo mundo. As tutoras falavam dos hotéis e almoços para vocês porque para nós não tinha nada. Eu não entendo se era para formar professor porque eu não sou professora? Cadê o meu diploma? Por que apareceu outra pessoa para ser professor? Que política é essa? (E4)
Porque a gente só serviu de bode expiatório. A gente só serviu para trabalhar com auxiliar. A gente só serviu para ser babá das crianças. Essa foi a política. (E7)
A política era me engana que eu gosto. É para inglês ver. Todo mundo sabia que os prêmios eram por causa das coisas que aprendíamos no PROINFANTIL, mas ninguém falava. Coitadinhas!! (E5)
As pessoas da creche não gostavam de nada do PROINFANTIL. A política lá era outra. (E6)
Elas achavam que a gente ia lá falar das coisas erradas da creche. A gente ia aprender. Elas falavam que a política não ia mudar e quem mandava ali eram elas . Muitas creches ficaram perseguindo as cursistas. Elas ficavam com medo da gente entender das políticas. (E7)
Eu acho que a política do curso era uma e aqui na creche era outra. A gente não podia falar nada de lá aqui. (E6)
Eu acho que é como aquele pai que paga a auto escola pro filho, compra o carro e na hora dele dirigir chama o motorista. Ele fica lá do lado e o motorista que vai dirigindo e ele é pago para isso. Ganha todo o elogio, status e mérito pra isso sendo que você tem o seu filho que você criou, deu todo o suporte, mas não confia a ele esse cargo.Então o PROINFANTIL para mim foi isso: a gente ganhou tudo para poder fazer parte dessa história, mas não pegamos no volante ainda. O menino que aprendeu a dirigir ficou até agora ao lado do motorista vendo quase sempre tudo errado. Ele ficou vendo que ele podia fazer as coisas de outra forma, de outra maneira, de outro modo e o motorista nem olhou para ele. Só dirige porque ele tem a aprovação da direção e nós não temos nem o diploma para provar que somos capazes, que temos tanbém a licença. Essa foi a política quer nos formou? Que Política de Formação é essa? Formar o quê? (E8)
A ideia da política do PROINFANTIL era muito boa. Formar as pessoas que estavam já exercendo e não tinham formação para poder saber o que estavam fazendo, ou seja, melhorar o desempenho profissional. Só que aí houve o problema. Então ficamos no meio do caminho. Fomos capacitados e não tivemos a oportunidade de exercer essa capacitação. (E5)
A política do PROINFANTIL tinha muito dinheiro. (E8)
Eu acho que enquanto Política Pública o PROINFANTIL utilizou a verba pública para fazer dos auxiliares professores, a proposta era essa, né? A proposta era você ser leigo e ao fazer essa formação você ser reconhecido como professor e não foi. Então utilizaram o dinheiro e não fizeram, ou seja, não adiantou de nada, capacitou a gente? Capacitou, mas enquanto Política Pública não houve nenhuma mudança… (V2)
Só foi um tapa buraco né? Em relação à política de formação mínima exigida… (V6)
Foi só para atender a LDB… (V2)
A Política de Formação só deu o diploma, mas e aí? A gente ganhou o diploma, a formação, mas na prática continuamos auxiliares, só mudaram o termo de auxiliar para agente, mas não adequaram o cargo, não mudaram nada, continuamos a mesma coisa… (V5)
Bem ...falar sobre tudo isso é dificil. Eu acho que tinha muito dinheiro envolvido porque eram três secretarias. Tinha muita gente ganhando dinheiro menos nós. Tinha um interesse político porque tinha muita coisa diferente da SME. As brigas se davam por isso. O curso falava uma coisa e a creche outra. Isso é política. (V1)
Rolava muito dinheiro nessa política.Todo o material. Todo o dinheiro recebido que rolava.As diretoras das creches não podiam ouvir o nome PROINFANTIL porque elas ficavam com medo. Falavam que eram ideias novas e só depois que a SME falasse a verdade é que poderia se cumprir o que estava sendo dado no Ignácio. Era uma guerra . Então era política. (V3)

O PROINFANTIL mudou muito a cabeça das agentes e principalmente das diretoras. Elas ficavam loucas. Elas sabiam que só tinham a gente aqui na creche e que tinha que contar com a gente. Elas ficaram muito tempo com medo mas não falaram. Sabiam que nós estávamos estudando para aprender e saber igual a elas. Elas ficaram com medo.Essa política fez isso na creche. Isso foi bom. (V4)
Na época que eu fui fazer o PROINFANTIL a política era de formação. As creches não estavam gostando disso, mas era uma política. A creche também tinha a sua política. (V5)
Mas eu por exemplo, eu fiz concurso para PEI, passei e não quis assumir, porque eu tenho idade, então botei vários empecilhos... eu me cobro muito e acho que para ser professora de educação infantil tem que ser pessoa nova... eu estou com 62 anos, eu sei que não poderia levar isso por muito tempo, eu escolhi assim. A política me formou, mas eu escolhi outra política. (V6)
Eu não me formei só para isso. A política foi errada. Formei-me para ser professor e vou ser. Estou esperando ser chamada. O curso e a política me incentivaram a estudar e a me formar. O curso foi bom. A Claudia Costin disse que sairíamos professores. Esse vídeo saiu do ar. Todos o querem como prova para a ação no Ministério Público. Tem tanta gente que entrou e pediu tanta coisa que eu nem sei se vamos conseguir. (V1)
Mas é isso sim. Estamos pedindo para serem professoras iguais às PEI. Não sei como está. São coisas diferentes a justiça e a política. Da justiça a gente já está com ação contra a prefeitura e para saber do diploma e com a política para saber como vamos ficar com o salário, cargo, função e essas coisas todas. (V3)
O PROINFANTIL foi sim uma Política de Formação. A gente estudava de uma forma e aqui era de outra forma. A gente rebolava para ficar bem nas duas coisas. Era difícil. Às vezes, a gente fazia as coisas, mas não podíamos falar que era do PROINFANTIL e aí as coisas aconteciam. Se falasse, era certo que não podia fazer. (V4)

APÊNDICE H- Quadro dos Pré-Indicadores para os Indicadores PROINFANTIL como Política de Formação

Pré-Indicadores	Indicadores
Em termos de formação eu acho que a gente poderia ter feito estágio, visitado outras creches para pegar experiência. Acho que ficou faltando essa parte prática. (C6)	Formação & prática
Aqui na creche as pessoas sabem quem fez e quem não fez o PROINFANTIL porque as coisas eram diferentes no tempo do curso. A gente aprendia as coisas e a todo mundo ficava de olho na gente. Até as pessoas da direção naquela época não sabiam tudo o que a gente sabia. Foi bom sim. Muito bom. (C5)	Formação & transformação
Eu gostei do curso e acho que ele fez a diferença. Eu aprendi muita coisa. Eu era uma ajudante que não sabia de nada de criança. Aí tive que estudar um monte de coisa para melhorar a minha prática e a minha vida. Acho que foi bom sim. (C10)	Formação & transformação
A gente aprendeu muita coisa lá no curso. Eu só acho que a gente poderia ter continuado com o estudo tipo uma faculdade. Teve gente que fez o curso só pelo dinheiro e por acreditar que seria professora. Essas pessoas estão todos com raiva. Tudo que eu sei sobre a minha prática eu devo ao PROINFANTIL. (C1)	Formação & desenvolvimento
A gente viveu muita coisa lá no curso. A gente ficou sem a família durante muito final de semana, sem as férias para poder se formar e ter mais dinheiro e status. Só que não aconteceu isso. A gente sofre até hoje por não ter diploma nem o status de ser professor. É muito triste. (C5)	O não reconhecimento à Formação
Nós, no começo, éramos vistos como as que sabiam tudo e o resto da creche ficava zangada porque nós estávamos estudando e falávamos de coisas que agora ninguém podia nos enganar. A gente não era querido não. As colegas só queriam saber do que a gente aprendia para fazer na creche. A direção só queria saber do que nós estávamos aprendendo para que elas também pudessem ler e não ficar atrás da gente. Mas o curso foi bom. Aprendi bastante. (C10)	Formação & desenvolvimento
A formação do PROINFANTIL mudou a minha maneira de ser. Me formei por inteira. (C1)	Formação & transformação
Eu acho que poderia ser melhor. Muita coisa as minhas colegas já falaram, mas eu vou falar. Eu sou professora. Fiz o curso para isso, mas não sou. Essa é a minha tristeza. Fiz um curso duro de dois anos para me formar em professora e sou auxiliar. Está alguma coisa errada! (C7)	O não reconhecimento à Formação
A gente está lutando para que a formação seja reconhecida. A luta é grande, mas estamos dentro dela. Estamos tapando buraco porque somos professores no papel e não somos professores e não nos veem como tal. (C2)	O não reconhecimento à Formação
O impacto foi grande, porque a gente começou a ter muitas ideias revolucionárias e colocamos em prática todas ao mesmo tempo. Encontramos algumas barreiras por causa de algumas práticas que a gente queria fazer, mas aos poucos a gente conseguiu fazer muitas mudanças. (C9)	Formação & transformação
Eu acho que o PROINFANTIL mudou muito a minha vida. Eu estudei mais e fiquei sabendo de várias coisas relacionadas à infância e à criança. Eu sabia de algumas coisas, mas o curso me deu o entendimento. (C2)	Formação & desenvolvimento
O curso foi só para atender a LDB… (C3)	Formação & Lei
O PROINFANTIL mudou também a minha vida. Eu era uma pessoa diferente e agora sou outra. No curso eu aprendia e reclamava de tudo. Hoje eu estou mais tranquila e não reclamo de quase nada. Não adianta mais. (C4)	Formação & desenvolvimento
Mudou muito a nossa vida. A gente acreditou numa fala e não recebemos até agora nem o diploma. O curso foi bom, mas teve isso. A gente só é professora no papel. (C3)	O não reconhecimento à Formação
É para falar a verdade. O curso foi bom, mas poderia ser melhor. Falei. Grava isso. (C6)	Formação & transformação
A gente aprendeu muitas coisas lá e outras a gente aprendeu aqui com as colegas. O curso foi bom. (C4)	Formação & transformação
Para mim também, aprendi muitas coisas, eu não tinha experiência nessa área, se eu não aprendesse a teoria não teria desenvolvido minha prática. Eu esperava que o curso fosse uma formação mais relacionada ao professor. É claro que a teoria vai ser	Formação & acesso à teoria

sempre diferente da prática. Estamos lutando hoje para sermos professoras aquilo que nos foi mandado estudar. Sinto-me mais capacitada para exercer minha profissão. Talvez se eu não tivesse aprendido a teoria eu hoje não seria essa professora que sou com todos os problemas de não nos darem voz. Precisei da teoria para discutir hoje com as PEI e mostrar que eu também sou professora. (C8)	
Aprendi muita coisa na teoria para pôr em prática. Tinha coisas que eu não tinha noção e que coloquei em prática porque eu sabia o que estava fazendo depois do curso. Foi sacrificante como a colega falou, mas se eu sei o que estou fazendo eu devo ao PROINFANTIL mesmo com o sacrifício valeu a pena. (C9)	Formação & acesso à teoria
O PROINFANTIL me fortaleceu em várias coisas que eu já sabia, mas não tinha o conhecimento teórico. Quando surgiu o PROINFANTIL para a gente eu achei uma oportunidade muito boa, porque eu ia poder estudar mais sobre tudo aquilo que eu fazia em sala de aula. O curso mudou muito meu conhecimento sobre coisas que eu achava que não teria que fazer ou fazer. (C3)	Formação & acesso à teoria
Eu passei a ver o porquê da criança aprender, aprendi a formar a criança, mas no conjunto o PROINFANTIL veio para me ajudar a completar o que eu já sabia com a teoria. (C7)	Formação & acesso à teoria
Na parte profissional do PROINFANTIL juntamente com a creche eu tive a oportunidade de aprender a fazer a ligação entre a teoria e a prática. Tínhamos uma prática aqui que não sabíamos se estava correta. Quando chegamos aqui em 2008 tinha uma ONG e as recreadoras que trabalhavam aqui nos passaram o que sabiam. O PROINFANTIL abriu minha visão que eu não tinha da parte pedagógica. Uma das coisas que me chamou muita atenção é que foi muito válido tanto pessoal como profissional. Até hoje eu procuro executar daquela forma. Não é fácil porque surgem várias questões, mas me sinto capacitada para poder ser professora em exercício. (E1)	Formação & transformação
Na questão profissional eu cheguei para auxiliar alguém, mas não tinha ninguém para auxiliar. Então auxiliávamos umas as outras, por intuição e não tínhamos orientação. Quando fui pro PROINFANTIL vi que algumas coisas que fazia estavam certas e foram dando nomes para essas ações como leitura, brincadeira... Quando terminou o PROINFANTIL eu saí de lá com uma garra e pensei que poderia fazer isso e aquilo, mas infelizmente as PEI assumiram e eu não tive mais espaço. Elas faziam as coisas e não pediam opinião e quando nós fazíamos não davam importância. Então fiquei desestimulada, mas o que eu aprendi ficou pra mim. Se um dia eu tiver que pôr em prática eu saberei, por ter tido uma boa base no PROINFANTIL que foi muito bom. (E3)	Formação & desenvolvimento
Bom, eu já vinha de ONG e lá eu fazia as coisas por intuito. Na minha vida profissional com o PROINFANTIL eu cresci, tive outros conhecimentos, vi que o que eu praticava tinha uma teoria e ampliou bastante os meus conhecimentos. (E4)	Formação & acesso à teoria
Uma coisa interessante foi à leitura que tive no PROINFANTIL. A gente entrou crua na creche, sem saber muita coisa, agíamos conforme fazíamos com nossos filhos, líamos literalmente a história. No PROINFANTIL aprendemos que não precisávamos fazer isso, que podíamos produzir a história, fazer um teatro, usar nossas palavras e que isso é importante para o imaginário da criança, então o que aprendíamos lá trazíamos para cá. (E1)	Formação & transformação
É... Só acrescentar uma coisa que também foi muito importante para minha parte profissional, no PROINFANTIL aprendi que com um livro a gente consegue trabalhar com todas as linguagens da criança, podemos trabalhar matemática, ciências. (E2)	Formação & transformação
Com o PROINFANTIL aprendi a fazer a coisa certa, o que é o lúdico... Mas aqui na creche eu não coloquei em prática, não tive espaço, mas eu fiquei com o aprendizado para mim. Eu botava em prática antes das PEI, mas hoje não. Sinto muito. No ano passado eu até participava um pouco mais com as PEI, mas hoje não. Sou auxiliar e sem o diploma aí mesmo que sou a auxiliar. (E3)	Formação & transformação
Como eu disse eu era de ONG, fazia sem sentir, quando entrei no PROINFANTIL a questão do cuidar e do educar ficou mais visível para mim, passou a fazer mais sentido, aprendi que eu estava cuidando e educando. (E4)	Formação & transformação
Uma coisa que ensina muito também é olhar a prática do outro. A gente teve a teoria que acrescentou a nossa prática individual, mas não tivemos a prática de olhar o outro... Hoje vejo as PEI e com umas eu até aprendo e com outras eu não. Faria tudo	Formação & prática

diferente, mas eu não posso opinar. Observo e rezo. Gostaria que tivesse mais trocas. Esses cursos que a gente faz poderiam ter trocas rápidas de experiências e não palestras. A gente aprende tanto com o outro. (E8)	
Eu acho que o PROINFANTIL teve uma importância na creche porque trouxe muitas coisas boas para a vivência. Aprendemos a trabalhar. Claro que a gente fazia coisas que a gente pensava estar certas. (E7)	Formação & transformação
O curso foi bom sim. As diretoras não podiam ouvir falar em PROINFANTIL. Elas achavam tudo ruim, sabe por quê? Porque a gente ficava esperta e sabia das coisas iguais a elas. Elas não suportam ter o mesmo conhecimento que a gente. (E5)	Formação & desenvolvimento
Para mim, como profissional foi muito bom porque descobri um mundo novo com esse curso. Fiz o ENEM e agora estou fazendo a faculdade. É muita coisa para aprender e eu estou só engatinhando. Para o pessoal foi uma vitória muito grande. Eu não tinha noção que eu poderia chegar aonde eu cheguei e quero ir mais além. (E5)	Formação & desenvolvimento
Eu acho que só veio a acrescentar no nosso fazer porque a gente passou a entender o porquê de fazer as coisas e a gente viu que era capacitada, muito mais do que várias pessoas, que tem um monte de teoria. (E6)	Formação & desenvolvimento
A gente fazia coisas que a gente acreditava. A gente não esperava nada vir da secretaria ou da CRE. A gente fazia projetos bem legais, mas não sabíamos o porquê fazíamos. Com o curso isso foi nos dando garra e ânimo e de repente tudo acabou. (E7)	Formação & transformação
Com o PROINFANTIL eu comecei a saber o que eu estava fazendo e o porque eu estava fazendo. Eu não sabia nada dessa área, foi bem importante. Quando você tem o embassamento você pode falar não vou fazer isso, por causa disso e daquilo. Então foi muito importante para eu saber o que é e porque estava fazendo. (E8)	Formação & acesso à teoria
Para mim, embora o PROINFANTIL não tenha focado no meu problema - eu tinha duas alunas com deficiência e foi muito dificil - ele deu uma noção melhor para a minha prática. (E6)	Formação & resolução de problemas
Ah, eu acho que teve um crescimento grande, a gestão percebeu que a gente estava diferente, começamos a ficar mais questionadores, a pesquisar mais as coisas, a mostrar que a gente sabia o que estava fazendo. A gente cobrava porque tínhamos conhecimento, antes não tínhamos essa capacidade. (E2)	Formação & desenvolvimento
Eu acho que em relação à formação, foi bom para a nossa prática, mas eu acho que foi um pouco a mais para quem já tinha o ensino fundamental e médio em refazer algumas matérias. Poderia ser algo relacionado só a prática, sem passar de novo o português, a matemática. Eu acho que podia ser algo dividido, para quem só tinha o fundamental refazer e quem tinha o ensino médio fazer voltado só para a prática. (V2)	Formação mais pedagógica
Eu acho que o PROINFANTIL para quem só tinha prática e não tinha teoria deu um norte, principalmente na matéria história da educação, para saber sobre o desenvolvimento da criança e atrelar isso a sua prática, mas a respeito das matérias eu penso como a minha amiga, essas disciplinas português e matemática poderiam ter saído da grade e entrado outras mais importantes para ser atrelada a essa prática. (V4)	Formação & acesso à teoria
Eu gostei do curso, me orientou em algumas partes que tinha dificuldade, mas achei que faltou um pouco da parte prática sobre planejamento. (V5)	Formação & prática
Eu queria ver coisas novas. Uma coisa é falar da teoria outra coisa é ver a teoria na prática e isso a gente não fez no PROINFANTIL. Não sei se não teve tempo ou alguém não deu ou era função das tutoras ou de alguma professora. Isso também na faculdade não tem e eu também sinto falta . A gente é que faz a prática. (V4)	Formação & prática
O PROINFANTIL foi só um tapa buraco, né? Em relação a formação mínima exigida. (V6)	Formação & Lei
No curso queríamos aprender e também buscar o reconhecimento, mas não aconteceu isso deram essa gratificação no salário e não nos reconheceram como professores… hoje em dia fazemos o mesmo trabalho dos professores, a única diferença é que eles são regentes. O salário foi um ganho mas o impacto para mim foi a falta de reconhecimento,a gente batalhou muito por essa formação, em busca do reconhecimento, queríamos um trabalho de qualidade e não aconteceu. (V2)	O não reconhecimento à Formação
Eu achei o curso bom , mas o impacto do curso foi a gente não ser reconhecido como professor. A gente tem o diploma, mas por causa de várias pessoas eu sinto essa	O não reconhecimento à

diferença, como se fossemos ralé. Tudo a gente tem que falar com os professores primeiros, somos as últimas a saber. (V6)	Formação
O curso me ajudou muito na minha formação. O município precisou de nós e nós estávamos lá atuando em sala de aula. Se houver greve quem segura são os AEI, professor nenhum fica sem AEI, mas AEI fica sem professor. (V1)	O não reconhecimento à Formação
A formação foi muito boa, mas depois que as PEI entraram me anulei, relaxei… porque a gente dava ideias e elas não colocavam nada em prática, aquilo foi desmotivando. (V3)	O não reconhecimento à Formação
Quanto à minha formação foi boa, mas eu não sou a professora. Às vezes a gente passa umas situações na sala, que os próprios responsáveis chegam e ao invés de falar com você que está ali eles te ignoram e querem falar com o professor da sala. Então isso me deixa chatiadíssima, porque também estou ali como responsável da criança. (V2)	O não reconhecimento à Formação
A prefeitura , nesse ponto, ganhou com essa formação um trabalho escravo durante 4 anos de graça com pessoas que tinham várias visões de criança e nenhuma pedagógica. Isso eles esquecem Quanto ao diferencial , eu sempre tive vontade de fazer certas coisas mas como não sabia eu deixava de fazer. Quando fiz o curso de formação, eu agreguei para mim muita coisa boa, coisas que serviram para mudar minha postura em sala. Nós do PROINFANTIL somos completamente diferentes de quem não fez, modestia a a parte, elas ficam até meio possessa com isso, percebo a diferença no lidar com as crianças, no modo de falar, postura, acho muito diferente.Nós formadas pelo PROINFANTIL temos que ser diferentes porque aprendemos muita coisa e com certeza avançaremos nos estudos. Nós levamos sozinha a creche durante muito tempo. Não será uma PEI que chegará e falará como eu vou fazer ou não. (V3)	O não reconhecimento à Formação
Concordo, nesse sentido de saber se impor, falar, lidar… O PROINFANTIL me proporcionou ter aquele conhecimento sobre a prática.Nós fizemos a diferença e fazemos coisas bem diferentes. A postura, a maneira como lidar com as crianças, de como falar com elas e de como fazer. A gente tinha conhecimento sobre aquilo que eu estava fazendo. Nós sabíamos que estávamos fazendo e o porquê estávamos fazendo.Isso era o diferencial. A gente falava com sabedoria. (V5)	Formação & transformação

APÊNDICE I - Quadro dos Pré-Indicadores para os Indicadores PROINFANTIL como Política Pública

Pré –Indicadores	Indicadores
O curso foi bom, mas em termos de política e de tanto dinheiro envolvido eu não vi muita melhora. Eu sei que eles falavam em mudar de categoria e iria ganhar mais mas nada aconteceu. (C5)	Política & esfera política
A política como tudo mundo sabe é política . Só uns ganham e eu não ganhei nada . (C1)	Política & promotora de poder
A gente aprendeu que não ganhamos nada com essa política a não ser conhecimento. Nem o diploma saiu até agora. Um absurdo. A gente ganha um dinheirinho a mais no salário porque fizemos o curso e isso foi bom , mas só isso. Essa política alguém ficou com o dinheiro e com o diploma. (C10)	Política & processo político
A política deve ter sido boa, mas para mim só adiantou o meu conhecimento, a minha formação. Tudo que eu sei devo ao curso e as minhas colegas. Eu aprendi muito aqui na creche. Eu aprendi muito vendo as colegas que sabiam antes de mim. Eu aprendi muito com as leituras que fiz e que ainda tento ler. Mas a política do Rio de Janeiro nem quer saber de nós. Só quer mudar a sigla do nosso cargo para dificultar a nossa vida e deixar a gente cada vez mais auxiliar e não professora. (C10)	Política & instituição política
Isso é verdade. É um troca troca de nome e eu não sei para quê. Agora eles querem fazer outro concurso para professor. Eu sou o quê para essa política? (C1)	Política & externo à creche
A gente pensou que era importante para a política porque estávamos fazendo o que a Lei mandava, mas a gente é importante para essas crianças e para essas mães que deixam seus filhos aqui e para a direção para a gente não faltar... (C5)	Política & instituição política
Que política é essa? Duvido que aconteça a gente dar aula porque o concurso delas foi de PEI – de professor e a gente é auxiliar. Isso teria que ter mudado. E não mudou. (C6)	Política & esfera política
A política foi só para elas. As coisas ficaram muito feias e cada vez mais está difícil aturar elas com a soberna delas. O curso devia dar uma reciclagem em todos da creche rsrsrs (C4)	Política promotora de poder
A política deve ter sido boa. Alguém ficou com o dinheiro . Nem para a formatura teve. Um horror. Nem o meu diploma saiu. Política boa essa!!! (C3)	Política & esfera política
Como política acho que mandaram a gente fazer o curso por uma ordem da justiça. Tudo bem. Fizemos, e aí? Cadê o diploma e o reconhecimento? Não sei se valeu tanto a pena isso tudo. Ganhamos mais, ganhamos. Temos um adicional por causa do curso mas não temos o cargo . Não somos professores. Somos e não somos. (C4)	Política & instituição política
É difícil falar de política. Acho que tudo que fizemos para essa política fizemos a nossa parte e a outra parte não cumpriu o trato. (C6)	Política & externo à creche
Acho que nessa política fomos enganados. Eu sei que é sobre ser professor mas eu não sou nem no papel. (C2)	Política & esfera política
A política de hoje é que somos auxiliares com a formação mas a gente quer ser professor e não seremos porque falam tanto de política que acho que não vai sair nada. (C9)	Política & processo político
A política veio só fazer estrago nas AAC. (C7)	Política & externo à creche
Cada vez mais a gente fica como auxiliar. Se fizemos o PROINFANTIL porque a gente ainda é auxiliar? Eu não consigo entender essa política? Que política é essa? (C3)	Política & esfera política
A gente é auxiliar porque o nosso concurso era de auxiliar. A gente está lutando na justiça mas está difícil. E para piorar agora tem mais concurso de PEI. A gente tem que aturar elas e a direção colocando a gente cada vez mais como auxiliar. Para mim, essa política está errada. (C8)	Política & esfera política
Éramos a política em tudo. A gente mesmo cansada, pensava e fazia. Não tinha nada e nem ninguém para falar algo ou não fazer. Assim era a política da creche. Agora a política é outra . A gente fala menos e faz tudo para ficar bem na fita. (C9)	Política promotora de poder
Estamos numa política e fazemos parte dela e lutando por um reconhecimento que já deveríamos ter, não queremos aceitar certos tipos de represálias que lutamos para não	Política promotora de poder

ter.Temos que passar por certos constrangimentos que nos foi dado pela formação do PROINFANTIL e que ninguém vai nos tirar. (C8)	
Eu queria saber o porquê da política ter PEI já que estava muito bom só a gente? (C7)	Política & instituição política
A política era outra mesmo. A gente pensava e fazia. Não tinha nada para ficar temerosa. Hoje a política é outra. Cada dia tem uma novidade para arruinar nosso trabalho. (C2)	Política & instituição política
Acho que tudo isso é política. Algumas pessoas podiam fazer, outras foram obrigadas e outras queriam e não puderam. Era uma confusão só. E deu no que deu. Hoje temos Agentes com PROINFANTIL ganhando mais um pouco, Agentes sem o PROINFANTIL ganhando bem menos e zangadas com a gente que tem. Uma confusão só. Se política da época era para fazer, todos tinham que fazer. (E1)	Política & esfera política
Fiz o curso e falaram que eu ia ser professora. E não sou. O que a política fez com todo mundo? Alguém ficou rico e eu pobre. (E2)	Política & esfera política
Formou o quê? Cadê o nosso diploma? Temos o nome de professor e não exercemos em nada. Só fazemos isso bem feito quando as PEI faltam. Aí a turma é nossa e colocamos em prática tudo aquilo que aprendemos. Ficamos torcendo para que as PEI faltem ou tirem licença. Isso é política? (E3)	Política & esfera política
É. Somos professoras. Orgulho-me disso. Ninguém me tira. Eu fui formada e passei dois anos indo lá. Ainda não tenho o diploma, mas sou formada. Elas fazem a política delas lá nos gabinetes e eu faço a minha aqui na sala de aula. (E4).	Política & processo político
Mas eu vejo o PROINFANTIL como política porque ele me deu a oportunidade de formação. Ainda não concreta, mas vamos ganhar o diploma e aí sim vamos ter tudo que pensamos um dia: além da formação, a oportunidade de ser professora. Isso é uma Política de Formação. (E1)	Política como promotora de poder
A gente tem que aprender que a política é para alguém. A nossa do nosso curso serviu para alguém ficar rico e não a gente. A gente se formou e até agora nada. (E2)	Política & processo político
Vou ser curta e grossa. Essa parte política vou dizer que se eu já fiz a formação eu sou professora. Estou lutando pela minha formação. Sinceramente, eu me sinto decepcionada por não ter o conhecimento que deveríamos ter. Afinal, não foi isso que a política fez? (E3)	Política & instituição política
O PROINFANTIL foi. Eu vejo assim. Teve um curso, uma política, que me formou. Esse curso custou caro, eu acho. Teve que pagar todo mundo. As tutoras falavam dos hotéis e almoços para vocês porque para nós não tínhamos nada. Eu não entendo se era para formar professor porque eu não sou professora? Cadê o meu diploma? Por que apareceu outra pessoa para ser professor? Que política é essa? (E4)	Política & esfera política
Porque a gente só serviu de bode expiatório. A gente só serviu para trabalhar com auxiliar. A gente só serviu para ser babá das crianças. Essa foi a política. (E7)	Política & processo político
A política era me engana que eu gosto. É para inglês ver. Todo mundo sabia que os prêmios eram por causa das coisas que aprendíamos no PROINFANTIL, mas ninguém falava. Coitadinhas!! (E5)	Política & esfera política
As pessoas da creche não gostavam de nada do PROINFANTIL. A política lá era outra. (E6)	Política promotora de poder
Elas achavam que a gente ia lá falar das coisas erradas da creche. A gente ia aprender. Elas falavam que a política não ia mudar e quem mandava ali eram elas . Muitas creches ficaram perseguindo as cursistas. Elas ficavam com medo da gente entender das políticas. (E7)	Política promotora de poder
Eu acho que a política do curso era uma e aqui na creche era outra. A gente não podia falar nada de lá aqui. (E6)	Política promotora de poder
Eu acho que é como aquele pai que paga a auto escola pro filho, compra o carro e na hora dele dirigir chama o motorista. Ele fica lá do lado e o motorista que vai dirigindo e ele é pago para isso. Ganha todo o elogio, status e mérito pra isso sendo que você tem o seu filho que você criou, deu todo o suporte, mas não confia a ele esse cargo.Então o PROINFANTIL para mim foi isso: a gente ganhou tudo para poder fazer parte dessa história, mas não pegamos no volante ainda. O menino que aprendeu a dirigir ficou até agora ao lado do motorista vendo quase sempre tudo errado. Ele ficou vendo que ele podia fazer as coisas de outra forma, de outra maneira, de outro modo e o motorista nem olhou para ele. Só dirige porque ele tem a aprovação da direção e nós não temos nem o diploma para provar que somos capazes, que temos tanbém a licença. Essa foi a política que nos formou? Que Política de Formação é essa? Formar o quê?	Política & esfera política

(E8)	
A ideia da política do PROINFANTIL era muito boa. Formar as pessoas que estavam já exercendo e não tinham formação para poder saber o que estavam fazendo, ou seja, melhorar o desempenho profissional. Só que aí houve o problema. Então ficamos no meio do caminho. Fomos capacitados e não tivemos a oportunidade de exercer essa capacitação. (E5)	Política & instituição política
A política do PROINFANTIL tinha muito dinheiro. (E8)	Política & instituição política
Eu acho que enquanto Política Pública o PROINFANTIL utilizou a verba pública para fazer dos auxiliares professores, a proposta era essa, né? A proposta era você ser leigo e ao fazer essa formação você ser reconhecido como professor e não foi. Então utilizaram o dinheiro e não fizeram, ou seja, não adiantou de nada, capacitou a gente? Capacitou, mas enquanto Política Pública não houve nenhuma mudança… (V2)	Política & instituição política
Só foi um tapa buraco né? Em relação à política de formação mínima exigida… (V6)	Política & esfera política
Foi só para atender a LDB… (V2)	Política & esfera política
A Política de Formação só deu o diploma, mas e aí? A gente ganhou o diploma, a formação, mas na prática continuamos auxiliares, só mudaram o termo de auxiliar para agente, mas não adequaram o cargo, não mudaram nada, continuamos a mesma coisa… (V5)	Política & esfera política
Bem ...falar sobre tudo isso é dificil. Eu acho que tinha muito dinheiro envolvido porque eram três secretarias. Tinha muita gente ganhando dinheiro menos nós. Tinha um interesse político porque tinha muita coisa diferente da SME. As brigas se davam por isso. O curso falava uma coisa e a creche outra. Isso é política. (V1)	Política & processo político
Rolava muito dinheiro nessa política.Todo o material. Todo o dinheiro recebido que rolava.As diretoras das creches não podiam ouvir o nome PROINFANTIL porque elas ficavam com medo. Falavam que eram ideias novas e só depois que a SME falasse a verdade é que poderia se cumprir o que estava sendo dado no Ignácio. Era uma guerra . Então era política. (V3)	Política promotora de poder
O PROINFANTIL mudou muito a cabeça das Agentes e principalmente das diretoras. Elas ficavam loucas. Elas sabiam que só tinham a gente aqui na creche e que tinha que contar com a gente. Elas ficaram muito tempo com medo mas não falaram. Sabiam que nós estávamos estudando para aprender e saber igual a elas. Elas ficaram com medo.Essa política fez isso na creche. Isso foi bom. (V4)	Política promotora de poder
Na época que eu fui fazer o PROINFANTIL a política era de formação. As creches não estavam gostando disso, mas era uma política. A creche também tinha a sua política. (V5)	Política promotora de poder
Mas eu por exemplo, eu fiz concurso para PEI, passei e não quis assumir, porque eu tenho idade, então botei vários empecilhos... eu me cobro muito e acho que para ser professora de educação infantil tem que ser pessoa nova... eu estou com 62 anos, eu sei que não poderia levar isso por muito tempo, eu escolhi assim. A política me formou, mas eu escolhi outra política. (V6)	Política & processo político
Eu não me formei só para isso. A política foi errada. Formei-me para ser professor e vou ser. Estou esperando ser chamada. O curso e a política me incentivaram a estudar e a me formar. O curso foi bom. A Claudia Costin disse que sairíamos professores. Esse vídeo saiu do ar. Todos o querem como prova para a ação no Ministério Público. Tem tanta gente que entrou e pediu tanta coisa que eu nem sei se vamos conseguir. (V1)	Política & instituição política
Mas é isso sim. Estamos pedindo para serem professoras iguais às PEI. Não sei como está. São coisas diferentes a justiça e a política. Da justiça a gente já está com ação contra a prefeitura e para saber do diploma e com a política para saber como vamos ficar com o salário, cargo, função e essas coisas todas. (V3)	Política & instituição política
O PROINFANTIL foi sim uma Política de Formação. A gente estudava de uma forma e aqui era de outra forma. A gente rebolava para ficar bem nas duas coisas. Era difícil. Às vezes, a gente fazia as coisas, mas não podíamos falar que era do PROINFANTIL e aí as coisas aconteciam. Se falasse, era certo que não podia fazer. (V4)	Política promotora de poder

APÊNDICE J - Quadro dos Núcleos de Significação PROINFANTIL como Política de Formação

Indicadores	Núcleos de Significação
Em termos de formação eu acho que a gente poderia ter feito estágio, visitado outras creches para pegar experiência. Acho que ficou faltando essa parte prática. (C6) Uma coisa que ensina muito também é olhar a prática do outro. A gente teve a teoria que acrescentou a nossa prática individual, mas não tivemos a prática de olhar o outro... Hoje vejo as PEI e com umas eu até aprendo e com outras eu não. Faria tudo diferente, mas eu não posso opinar. Observo e rezo. Gostaria que tivesse mais trocas. Esses cursos que a gente faz poderiam ter trocas rápidas de experiências e não palestras. A gente aprende tanto com o outro. (E8) Para mim, embora o PROINFANTIL não tenha focado no meu problema - eu tinha duas alunas com deficiência e foi muito dificil - ele deu uma noção melhor para a minha prática. (E6) Eu acho que em relação à formação, foi bom para a nossa prática, mas eu acho que foi um pouco a mais para quem já tinha o ensino fundamental e médio em refazer algumas matérias. Poderia ser algo relacionado só a prática, sem passar de novo o português, a matemática. Eu acho que podia ser algo dividido, para quem só tinha o fundamental refazer e quem tinha o ensino médio fazer voltado só para a prática. (V2) Eu queria ver coisas novas. Uma coisa é falar da teoria outra coisa é ver a teoria na prática e isso a gente não fez no PROINFANTIL. Não sei se não teve tempo ou alguém não deu ou era função das tutoras ou de alguma professora. Isso também na faculdade não tem e eu também sinto falta. A gente é que faz a prática. (V4) Eu gostei do curso, me orientou em algumas partes que tinha dificuldade, mas achei que faltou um pouco da parte prática sobre planejamento. (V5)	Formação & Prática
Aqui na creche as pessoas sabem quem fez e quem não fez o PROINFANTIL porque as coisas eram diferentes no tempo do curso. A gente aprendia as coisas e a todo mundo ficava de olho na gente. Até as pessoas da direção naquela época não sabiam tudo o que a gente sabia. Foi bom sim. Muito bom. (C5) Eu gostei do curso e acho que ele fez a diferença. Eu aprendi muita coisa. Eu era uma ajudante que não sabia de nada de criança. Aí tive que estudar um monte de coisa para melhorar a minha prática e a minha vida. Acho que foi bom sim. (C10) A gente aprendeu muita coisa lá no curso. Eu só acho que a gente poderia ter continuado com o estudo tipo uma faculdade. Teve gente que fez o curso só pelo dinheiro e por acreditar que seria professora. Essas pessoas estão todos com raiva. Tudo que eu sei sobre a minha prática eu devo ao PROINFANTIL. (C1) Nós, no começo, éramos vistos como as que sabiam tudo e o resto da creche ficava zangada porque nós estávamos estudando e falávamos de coisas que agora ninguém podia nos enganar. A gente não era querido não. As colegas só queriam saber do que a gente aprendia para fazer na creche. A direção só queria saber do que nós estávamos aprendendo para que elas também pudessem ler e não ficar atrás da gente. Mas o curso foi bom. Aprendi bastante. (C10) A formação do PROINFANTIL mudou a minha maneira de ser. Me formei por inteira. (C1) O impacto foi grande, porque a gente começou a ter muitas ideias revolucionárias e colocamos em prática todas ao mesmo tempo. Encontramos algumas barreiras por causa de algumas práticas que a gente queria fazer, mas aos poucos a gente conseguiu fazer muitas mudanças. (C9) Eu acho que o PROINFANTIL mudou muito a minha vida. Eu estudei mais e fiquei sabendo de várias coisas relacionadas à infância e à criança. Eu sabia de algumas coisas, mas o curso me deu o entendimento. (C2) O PROINFANTIL mudou também a minha vida. Eu era uma pessoa diferente e agora sou outra. No curso eu aprendia e reclamava de tudo. Hoje eu estou mais tranquila e não reclamo de quase nada. Não adianta mais. (C4) É para falar a verdade. O curso foi bom, mas poderia ser melhor. Falei. Grava isso. (C6)	Formação & transformação

A gente aprendeu muitas coisas lá e outras a gente aprendeu aqui com as colegas. O curso foi bom. (C4) Para mim também, aprendi muitas coisas, eu não tinha experiência nessa área, se eu não aprendesse a teoria não teria desenvolvido minha prática. Eu esperava que o curso fosse uma formação mais relacionada ao professor. É claro que a teoria vai ser sempre diferente da prática. Estamos lutando hoje para sermos professoras aquilo que nos foi mandado estudar. Sinto-me mais capacitada para exercer minha profissão. Talvez se eu não tivesse aprendido a teoria eu hoje não seria essa professora que sou com todos os problemas de não nos darem voz. Precisei da teoria para discutir hoje com as PEI e mostrar que eu também sou professora. (C8) Aprendi muita coisa na teoria para pôr em prática. Tinha coisas que eu não tinha noção e que coloquei em prática porque eu sabia o que estava fazendo depois do curso. Foi sacrificante como a colega falou, mas se eu sei o que estou fazendo eu devo ao PROINFANTIL mesmo com o sacrifício valeu a pena. (C9) O PROINFANTIL me fortaleceu em várias coisas que eu já sabia, mas não tinha o conhecimento teórico. Quando surgiu o PROINFANTIL para a gente eu achei uma oportunidade muito boa, porque eu ia poder estudar mais sobre tudo aquilo que eu fazia em sala de aula. O curso mudou muito meu conhecimento sobre coisas que eu achava que não teria que fazer ou fazer. (C3) Eu passei a ver o porquê da criança aprender, aprendi a formar a criança, mas no conjunto o PROINFANTIL veio para me ajudar a completar o que eu já sabia com a teoria. (C7) Na parte profissional do PROINFANTIL juntamente com a creche eu tive a oportunidade de aprender a fazer a ligação entre a teoria e a prática. Tínhamos uma prática aqui que não sabíamos se estava correta. Quando chegamos aqui em 2008 tinha uma ONG e as recreadoras que trabalhavam aqui nos passaram o que sabiam. O PROINFANTIL abriu minha visão que eu não tinha da parte pedagógica. Uma das coisas que me chamou muita atenção é que foi muito válido tanto pessoal como profissional. Até hoje eu procuro executar daquela forma. Não é fácil porque surgem várias questões, mas me sinto capacitada para poder ser professora em exercício. (E1) Na questão profissional eu cheguei para auxiliar alguém, mas não tinha ninguém para auxiliar. Então auxiliávamos umas as outras, por intuição e não tínhamos orientação. Quando fui pro PROINFANTIL vi que algumas coisas que fazia estavam certas e foram dando nomes para essas ações como leitura, brincadeira... Quando terminou o PROINFANTIL eu saí de lá com uma garra e pensei que poderia fazer isso e aquilo, mas infelizmente as PEI assumiram e eu não tive mais espaço. Elas faziam as coisas e não pediam opinião e quando nós fazíamos não davam importância. Então fiquei desestimulada, mas o que eu aprendi ficou pra mim. Se um dia eu tiver que pôr em prática eu saberei, por ter tido uma boa base no PROINFANTIL que foi muito bom. (E3) Bom, eu já vinha de ONG e lá eu fazia as coisas por intuito. Na minha vida profissional com o PROINFANTIL eu cresci, tive outros conhecimentos, vi que o que eu praticava tinha uma teoria e ampliou bastante os meus conhecimentos. (E4) Uma coisa interessante foi à leitura que tive no PROINFANTIL. A gente entrou crua na creche, sem saber muita coisa, agíamos conforme fazíamos com nossos filhos, líamos literalmente a história. No PROINFANTIL aprendemos que não precisávamos fazer isso, que podíamos produzir a história, fazer um teatro, usar nossas palavras e que isso é importante para o imaginário da criança, então o que aprendíamos lá trazíamos para cá. (E1) É... Só acrescentar uma coisa que também foi muito importante para minha parte profissional, no PROINFANTIL aprendi que com um livro a gente consegue trabalhar com todas as linguagens da criança, podemos trabalhar matemática, ciências. (E2) Com o PROINFANTIL aprendi a fazer a coisa certa, o que é o lúdico... Mas aqui na creche eu não coloquei em prática, não tive espaço, mas eu fiquei com o aprendizado para mim. Eu botava em prática antes das PEI, mas hoje não. Sinto muito. No ano passado eu até participava um pouco mais com as PEI, mas hoje não. Sou auxiliar e sem o diploma aí mesmo que sou a auxiliar. (E3) Como eu disse eu era de ONG, fazia sem sentir, quando entrei no PROINFANTIL a questão do cuidar e do educar ficou mais visível para mim, passou a fazer mais sentido, aprendi que eu estava cuidando e educando. (E4)	

Eu acho que o PROINFANTIL teve uma importância na creche porque trouxe muitas coisas boas para a vivência. Aprendemos a trabalhar. Claro que a gente fazia coisas que a gente pensava estar certas. (E7) O curso foi bom sim. As diretoras não podiam ouvir falar em PROINFANTIL. Elas achavam tudo ruim, sabe por quê? Porque a gente ficava esperta e sabia das coisas iguais a elas. Elas não suportam ter o mesmo conhecimento que a gente. (E5) Eu acho que só veio a acrescentar no nosso fazer porque a gente passou a entender o porquê de fazer as coisas e a gente viu que era capacitada, muito mais do que várias pessoas, que tem um monte de teoria. (E6) A gente fazia coisas que a gente acreditava. A gente não esperava nada vir da secretaria ou da CRE. A gente fazia projetos bem legais, mas não sabíamos o porquê fazíamos. Com o curso isso foi nos dando garra e ânimo e de repente tudo acabou. (E7) Com o PROINFANTIL eu comecei a saber o que eu estava fazendo e o porque eu estava fazendo. Eu não sabia nada dessa área, foi bem importante. Quando você tem o embassamento você pode falar não vou fazer isso, por causa disso e daquilo. Então foi muito importante para eu saber o que é e porque estava fazendo. (E8) Ah, eu acho que teve um crescimento grande, a gestão percebeu que a gente estava diferente, começamos a ficar mais questionadores, a pesquisar mais as coisas, a mostrar que a gente sabia o que estava fazendo. A gente cobrava porque tínhamos conhecimento, antes não tínhamos essa capacidade. (E2) Eu acho que o PROINFANTIL para quem só tinha prática e não tinha teoria deu um norte, principalmente na matéria história da educação, para saber sobre o desenvolvimento da criança e atrelar isso a sua prática, mas a respeito das matérias eu penso como a minha amiga, essas disciplinas português e matemática poderiam ter saído da grade e entrado outras mais importantes para ser atrelada a essa prática. (V1) Eu gostei do curso, me orientou em algumas partes que tinha dificuldade, mas achei que faltou um pouco da parte prática sobre planejamento. (V5) Concordo, nesse sentido de saber se impor, falar, lidar… O PROINFANTIL me proporcionou ter aquele conhecimento sobre a prática. Nós fizemos a diferença e fazemos coisas bem diferentes. A postura, a maneira como lidar com as crianças, de como falar com elas e de como fazer. A gente tinha conhecimento sobre aquilo que eu estava fazendo. Nós sabíamos que estávamos fazendo e o porquê estávamos fazendo. Isso era o diferencial. A gente falava com sabedoria. (V5)	
O PROINFANTIL foi só um tapa buraco, né? Em relação a formação mínima exigida. (V6) O curso foi só para atender a LDB… (V3)	Formação & Lei
A prefeitura, nesse ponto, ganhou com essa formação um trabalho escravo durante 4 anos de graça com pessoas que tinham várias visões de criança e nenhuma pedagógica. Isso eles esquecem. Quanto ao diferencial, eu sempre tive vontade de fazer certas coisas mas como não sabia eu deixava de fazer. Quando fiz o curso de formação, eu agreguei para mim muita coisa boa, coisas que serviram para mudar minha postura em sala. Nós do PROINFANTIL somos completamente diferentes de quem não fez, modestia a a parte, elas ficam até meio possessa com isso, percebo a diferença no lidar com as crianças, no modo de falar, postura, acho muito diferente.Nós formadas pelo PROINFANTIL temos que ser diferentes porque aprendemos muita coisa e com certeza avançaremos nos estudos. Nós levamos sozinha a creche durante muito tempo. Não será uma PEI que chegará e falará como eu vou fazer ou não. (V3) Quanto à minha formação foi boa, mas eu não sou a professora. Às vezes a gente passa umas situações na sala, que os próprios responsáveis chegam e ao invés de falar com você que está ali eles te ignoram e querem falar com o professor da sala. Então isso me deixa chatiadíssima, porque também estou ali como responsável da criança. (V2) A formação foi muito boa, mas depois que as PEIs entraram me anulei, relaxei… porque a gente dava ideias e elas não colocavam nada em prática, aquilo foi desmotivando. (V3) O curso me ajudou muito na minha formação. O município precisou de nós e nós estávamos lá atuando em sala de aula. Se houver greve quem segura são os AEI, professor nenhum fica sem AEI, mas AEI fica sem professor. (V1) Eu achei o curso bom, mas o impacto do curso foi a gente não ser reconhecido como professor. A gente tem o diploma, mas por causa de várias pessoas eu sinto essa diferença, como se fossemos ralé. Tudo a gente tem que falar com os professores	O não reconhecimento à formação

primeiros, somos as últimas a saber. (V6) No curso queríamos aprender e também buscar o reconhecimento, mas não aconteceu isso deram essa gratificação no salário e não nos reconheceram como professores… hoje em dia fazemos o mesmo trabalho dos professores, a única diferença é que eles são regentes. O salário foi um ganho mas o impacto para mim foi a falta de reconhecimento, a gente batalhou muito por essa formação, em busca do reconhecimento, queríamos um trabalho de qualidade e não aconteceu. (V2) Mudou muito a nossa vida. A gente acreditou numa fala e não recebemos até agora nem o diploma. O curso foi bom, mas teve isso. A gente só é professora no papel. (C3) A gente está lutando para que a formação seja reconhecida. A luta é grande, mas estamos dentro dela. Estamos tapando buraco porque somos professores no papel e não somos professores e não nos veem como tal. (C2) Eu acho que poderia ser melhor. Muita coisa as minhas colegas já falaram, mas eu vou falar. Eu sou professora. Fiz o curso para isso, mas não sou. Essa é a minha tristeza. Fiz um curso duro de dois anos para me formar em professora e sou auxiliar. Está alguma coisa errada! (C4) A gente viveu muita coisa lá no curso. A gente ficou sem a família durante muito final de semana, sem as férias para poder se formar e ter mais dinheiro e status. Só que não aconteceu isso. A gente sofre até hoje por não ter diploma nem o status de ser professor. É muito triste. (C5)	

APÊNDICE K - Quadro dos Núcleos de Significação PROINFANTIL como Política Pública

Indicadores	Núcleos de Significação
O curso foi bom, mas em termos de política e de tanto dinheiro envolvido eu não vi muita melhora. Eu sei que eles falavam em mudar de categoria e iria ganhar mais mas nada aconteceu. (C5) A política deve ter sido boa, mas para mim só adiantou o meu conhecimento, a minha formação. Tudo que eu sei devo ao curso e as minhas colegas. Eu aprendi muito aqui na creche. Eu aprendi muito vendo as colegas que sabiam antes de mim. Eu aprendi muito com as leituras que fiz e que ainda tento ler. Mas a política do Rio de Janeiro nem quer saber de nós. Só quer mudar a sigla do nosso cargo para dificultar a nossa vida e deixar a gente cada vez mais auxiliar e não professora. (C10) Isso é verdade. É um troca troca de nome e eu não sei para quê. Agora eles querem fazer outro concurso para professor. Eu sou o quê para essa política? (C1) A gente pensou que era importante para a política porque estávamos fazendo o que a Lei mandava, mas a gente é importante para essas crianças e para essas mães que deixam seus filhos aqui e para a direção para a gente não faltar... (C5) Que política é essa? Duvido que aconteça a gente dar aula porque o concurso delas foi de PEI – de professor e a gente é auxiliar. Isso teria que ter mudado. E não mudou. (C6) A política deve ter sido boa. Alguém ficou com o dinheiro. Nem para a formatura teve. Um horror. Nem o meu diploma saiu. Política boa essa!!!(C3) Como política acho que mandaram a gente fazer o curso por uma ordem da justiça. Tudo bem. Fizemos, e aí? Cadê o diploma e o reconhecimento? Não sei se valeu tanto a pena isso tudo. Ganhamos mais, ganhamos. Temos um adicional por causa do curso mas não temos o cargo. Não somos professores. Somos e não somos. (C4) É difícil falar de política. Acho que tudo que fizemos para essa política fizemos a nossa parte e a outra parte não cumpriu o trato.(C6) Acho que nessa política fomos enganados. Eu sei que é sobre ser professor mas eu não sou nem no papel. (C2) A política veio só fazer estrago nas AAC. (C7) Cada vez mais a gente fica como auxiliar. Se fizemos o PROINFANTIL porque a gente ainda é auxiliar? Eu não consigo entender essa política? Que política é essa? (C3) A gente é auxiliar porque o nosso concurso era de auxiliar. A gente está lutando na justiça mas está difícil. E para piorar agora tem mais concurso de PEI. A gente tem que aturar elas e a direção colocando a gente cada vez mais como auxiliar. Para mim, essa política está errada. (C8) Eu queria saber o porquê da política ter PEI já que estava muito bom só a gente? (C7) A política era outra mesmo. A gente pensava e fazia. Não tinha nada para ficar temerosa. Hoje a política é outra. Cada dia tem uma novidade para arruinar nosso trabalho. (C2) Acho que tudo isso é política. Algumas pessoas podiam fazer, outras foram obrigadas e outras queriam e não puderam. Era uma confusão só. E deu no que deu. Hoje temos Agentes com PROINFANTIL ganhando mais um pouco, Agentes sem o PROINFANTIL ganhando bem menos e zangadas com a gente que tem. Uma confusão só. Se política da época era para fazer, todos tinham que fazer. (E1) Fiz o curso e falaram que eu ia ser professora. E não sou. O que a política fez com todo mundo? Alguém ficou rico e eu pobre. (E2) Formou o quê? Cadê o nosso diploma? Temos o nome de professor e não exercemos em nada. Só fazemos isso bem feito quando as PEI faltam. Aí a turma é nossa e colocamos em prática tudo aquilo que aprendemos. Ficamos torcendo para que as PEI faltem ou tirem licença. Isso é política? (E3) Vou ser curta e grossa. Essa parte política vou dizer que se eu já fiz a formação eu sou professora. Estou lutando pela minha formação. Sinceramente, eu me sinto decepcionada por não ter o conhecimento que deveríamos ter. Afinal, não foi isso que a política fez? (E3) O PROINFANTIL foi. Eu vejo assim. Teve um curso, uma política, que me formou.	Política & esfera política

Esse curso custou caro, eu acho. Teve que pagar todo mundo. As tutoras falavam dos hotéis e almoços para vocês porque para nós não tínhamos nada. Eu não entendo se era para formar professor porque eu não sou professora? Cadê o meu diploma? Por que apareceu outra pessoa para ser professor? Que política é essa? (E4) A política era me engana que eu gosto. É para inglês ver. Todo mundo sabia que os prêmios eram por causa das coisas que aprendíamos no PROINFANTIL, mas ninguém falava. Coitadinhas!!(E5) Eu acho que é como aquele pai que paga a auto escola pro filho, compra o carro e na hora dele dirigir chama o motorista. Ele fica lá do lado e o motorista que vai dirigindo e ele é pago para isso. Ganha todo o elogio, status e mérito pra isso sendo que você tem o seu filho que você criou, deu todo o suporte, mas não confia a ele esse cargo.Então o PROINFANTIL para mim foi isso: a gente ganhou tudo para poder fazer parte dessa história, mas não pegamos no volante ainda. O menino que aprendeu a dirigir ficou até agora ao lado do motorista vendo quase sempre tudo errado. Ele ficou vendo que ele podia fazer as coisas de outra forma, de outra maneira, de outro modo e o motorista nem olhou para ele. Só dirige porque ele tem a aprovação da direção e nós não temos nem o diploma para provar que somos capazes, que temos também a licença. Essa foi a política que nos formou? Que Política de Formação é essa? Formar o quê? (E8) A ideia da política do PROINFANTIL era muito boa. Formar as pessoas que estavam já exercendo e não tinham formação para poder saber o que estavam fazendo, ou seja, melhorar o desempenho profissional. Só que aí houve o problema. Então ficamos no meio do caminho. Fomos capacitados e não tivemos a oportunidade de exercer essa capacitação. (E5) A política do PROINFANTIL tinha muito dinheiro. (E8) Eu acho que enquanto Política Pública o PROINFANTIL utilizou a verba pública para fazer dos auxiliares professores, a proposta era essa, né? A proposta era você ser leigo e ao fazer essa formação você ser reconhecido como professor e não foi. Então utilizaram o dinheiro e não fizeram, ou seja, não adiantou de nada, capacitou a gente? Capacitou, mas enquanto Política Pública não houve nenhuma mudança…(V2) Só foi um tapa buraco né? Em relação à política de formação mínima exigida…(V6) Foi só para atender a LDB…(V2) Eu não me formei só para isso. A política foi errada. Formei-me para ser professor e vou ser. Estou esperando ser chamada. O curso e a política me incentivaram a estudar e a me formar. O curso foi bom. A Claudia Costin disse que sairíamos professores. Esse vídeo saiu do ar. Todos o querem como prova para a ação no Ministério Público. Tem tanta gente que entrou e pediu tanta coisa que eu nem sei se vamos conseguir. (V1) Mas é isso sim. Estamos pedindo para serem professoras iguais às PEI. Não sei como está. São coisas diferentes a justiça e a política. Da justiça a gente já está com ação contra a prefeitura e para saber do diploma e com a política para saber como vamos ficar com o salário, cargo, função e essas coisas todas. (V3) A Política de Formação só deu o diploma, mas e aí? A gente ganhou o diploma, a formação, mas na prática continuamos auxiliares, só mudaram o termo de auxiliar para agente, mas não adequaram o cargo, não mudaram nada, continuamos a mesma coisa…(V5)	
A política como tudo mundo sabe é política. Só uns ganham e eu não ganhei nada. (C1) A gente aprendeu que não ganhamos nada com essa política a não ser conhecimento. Nem o diploma saiu até agora. Um absurdo. A gente ganha um dinheirinho a mais no salário porque fizemos o curso e isso foi bom, mas só isso. Essa política alguém ficou com o dinheiro e com o diploma. (C10) A política foi só para elas. As coisas ficaram muito feias e cada vez mais está difícil aturar elas com a soberba delas. O curso devia dar uma reciclagem em todos da creche rsrsrs (C4) A política de hoje é que somos auxiliares com a formação mas a gente quer ser professor e não seremos porque falam tanto de política que acho que não vai sair nada. (C9) Porque a gente só serviu de bode expiatório. A gente só serviu para trabalhar com auxiliar. A gente só serviu para ser babá das crianças. Essa foi a política. (E7)	Política & Processo político

Eu acho que a política do curso era uma e aqui na creche era outra. A gente não podia falar nada de lá aqui. (E6) Bem ...falar sobre tudo isso é dificil. Eu acho que tinha muito dinheiro envolvido porque eram três secretarias. Tinha muita gente ganhando dinheiro menos nós. Tinha um interesse político porque tinha muita coisa diferente da SME. As brigas se davam por isso. O curso falava uma coisa e a creche outra. Isso é política. (V1)	
Mas eu vejo o PROINFANTIL como política porque ele me deu a oportunidade de formação. Ainda não concreta, mas vamos ganhar o diploma e aí sim vamos ter tudo que pensamos um dia: além da formação, a oportunidade de ser professora. Isso é uma Política de Formação. (E1) Estamos numa política e fazemos parte dela e lutando por um reconhecimento que já deveríamos ter, não queremos aceitar certos tipos de represálias que lutamos para não ter. Temos que passar por certos constrangimentos que nos foi dado pela formação do PROINFANTIL e que ninguém vai nos tirar. (C8) Éramos a política em tudo. A gente mesmo cansada, pensava e fazia. Não tinha nada e nem ninguém para falar algo ou não fazer. Assim era a política da creche. Agora a política é outra. A gente fala menos e faz tudo para ficar bem na fita. (C9) O PROINFANTIL mudou muito a cabeça das Agentes e principalmente das diretoras. Elas ficavam loucas. Elas sabiam que só tinham a gente aqui na creche e que tinha que contar com a gente. Elas ficaram muito tempo com medo mas não falaram. Sabiam que nós estávamos estudando para aprender e saber igual a elas. Elas ficaram com medo. Essa política fez isso na creche. Isso foi bom. (V4) Na época que eu fui fazer o PROINFANTIL a política era de formação. As creches não estavam gostando disso, mas era uma política. A creche também tinha a sua política. (C5) A gente tem que aprender que a política é para alguém. A nossa do nosso curso serviu para alguém ficar rico e não a gente. A gente se formou e até agora nada. (E2) Elas achavam que a gente ia lá falar das coisas erradas da creche. A gente ia aprender. Elas falavam que a política não ia mudar e quem mandava ali eram elas. Muitas creches ficaram perseguindo as cursistas. Elas ficavam com medo da gente entender das políticas. (E7) Mas eu por exemplo, eu fiz concurso para PEI, passei e não quis assumir, porque eu tenho idade, então botei vários empecilhos... eu me cobro muito e acho que para ser professora de educação infantil tem que ser pessoa nova... eu estou com 62 anos, eu sei que não poderia levar isso por muito tempo, eu escolhi assim. A política me formou, mas eu escolhi outra política. (V6) O PROINFANTIL foi sim uma Política de Formação. A gente estudava de uma forma e aqui era de outra forma. A gente rebolava para ficar bem nas duas coisas. Era difícil. Às vezes, a gente fazia as coisas, mas não podíamos falar que era do PROINFANTIL e aí as coisas aconteciam. Se falasse, era certo que não podia fazer. (V4) É. Somos professoras. Orgulho-me disso. Ninguém me tira. Eu fui formada e passei dois anos indo lá. Ainda não tenho o diploma, mas sou formada. Elas fazem a política delas lá nos gabinetes e eu faço a minha aqui na sala de aula. (E4). As pessoas da creche não gostavam de nada do PROINFANTIL. A política lá era outra. (E2) Rolava muito dinheiro nessa política. Todo o material. Todo o dinheiro recebido que rolava. As diretoras das creches não podiam ouvir o nome PROINFANTIL porque elas ficavam com medo. Falavam que eram ideias novas e só depois que a SME falasse a verdade é que poderia se cumprir o que estava sendo dado no Ignácio. Era uma guerra. Então era política. (V3)	Política promotora de poder