



UNIVERSIDADE
DO BRASIL UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso: Mestrado em Educação

O PROINFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DE AGENTES AUXILIARES DE CRECHE A PROFESSORES?

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Corsino

Orientanda: Marina P. de Castro e Souza

**Rio de Janeiro
2011**

MARINA P. DE CASTRO E SOUZA

**O PROINFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DE
AGENTES AUXILIARES DE CRECHE A PROFESSORES?**

Trabalho de dissertação apresentado como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a. Patricia Corsino

Rio de Janeiro
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Dissertação de Mestrado

MARINA PEREIRA DE CASTRO E SOUZA

**O PROINFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DE
AGENTES AUXILIARES DE CRECHE A PROFESSORES?**

Aprovada pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Patricia Corsino
Orientadora – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Sonia Kramer
PUC - Rio

Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé Andrade
UFRJ

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Patrícia Corsino, pelo apoio nessa caminhada de dois anos, pelos lanches e almoços nos momentos de orientação, pelo carinho, pelo respeito às minhas produções e compreensões. Desde o primeiro dia em que encontrei com a Patrícia, percebi a sua generosidade e sua alegria em ser professora. Agradeço a Patrícia não apenas a orientação desta dissertação, mas a amizade, as contribuições para a minha vida profissional. Sinto-me honrada por ter convivido com uma pessoa ética, que denuncia e luta por uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Muito obrigada.

À minha Coordenadora Adjunta, Daniela Guimarães, pela escuta e parceria constante. Na convivência com a Dani, tive a oportunidade de vivenciar as suas discussões sobre a ética do cuidado. Obrigada pelo apoio, carinho, por acreditar no meu potencial.

Às minhas queridas amigas e colegas de trabalho Andréa Favorito, Anna Rosa Amâncio, Iolanda Araújo e Nazareth Salutto, pelo apoio, pelos risos, pelo companheirismo, pela força e pela amizade.

Às professoras Sonia Kramer e Fernanda Nunes, pela acolhida e pelos conhecimentos compartilhados no grupo INFOC, por me ensinarem que a pesquisa acadêmica pode ser feita de alegrias e de afetos.

A toda equipe do grupo de pesquisa INFOC, pelas trocas, projetos, viagens e sonhos compartilhados.

À professora Ludmila Andrade, pelas contribuições e carinho.

À amiga Gabriela Barreto Scramingnon, pelo apoio, pelo carinho e pela amizade tão especial.

Aos coordenadores, professores e tutores do PROINFANTIL com os quais tive contato em meu trabalho como ATP, pela confiança e afeto, pelos embates e questões que

contribuíram não somente para a realização desse trabalho, mas também, e principalmente, para minha formação enquanto profissional.

Às queridas amigas Maria Lúcia, Simone, Rosane, pela generosidade, apoio, carinho. Vocês são muito especiais.

As minhas amigas da época da faculdade, Camila Coura e Flávia Thedim. Obrigada pelas lembranças, carinho e amizade.

A minha querida cunhada e amiga, Rita, pela parceria, pelo carinho e leitura afetuosa do meu texto.

Aos meus sogros, Angela e Levi, que sempre estiveram ao meu lado em toda a minha trajetória. Obrigada pelo carinho e apoio.

Aos meus cunhados, Felipe e Marcela, pela torcida, alegria e por serem tão especiais em minha vida.

A minha querida avó Laídes, que embalou a minha infância com as histórias da professora que viajava a cavalo até a escola.

Aos meus irmãos, Filipe e Victor, pelas melhores lembranças da minha vida.

Aos meus pais, Deuci e Marilza, por estarem ao meu lado nos momentos de riso e de choro, nas escolhas fáceis e nas difíceis, nas derrotas e nas vitórias, perto ou longe, desde sempre e para sempre.

Ao meu marido Levi, que muitas vezes acreditou mais em meu potencial do que eu mesma, pelo amor, pela alegria de viver junto e por estar sempre ao meu lado.

A Deus, pela alegria, pela vida, pela família, pelos amigos e oportunidades.

RESUMO

A partir das diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, há uma exigência de que o profissional, para atuar nesta etapa educacional, seja professor com a formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal (LDB, Art. 62). Exercendo sua função supletiva, o MEC propõe o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, em parceria com universidades federais, estados e municípios. Este trabalho tem como objetivo discutir a formação de professores do PROINFANTIL no âmbito do Rio de Janeiro. A proposta desta pesquisa é compreender como a experiência formativa do PROINFANTIL, vivida pelo Professor Cursista, afetou/tem afetado a construção de sua identidade profissional. Todo professor tem um discurso sobre a sua prática, construída a partir das suas experiências dentro e fora da escola. A formação do professor é um direito e um processo que favorece a reflexão sobre a prática e a ampliação de conhecimentos e experiências. O trabalho tem como referencial teórico-metodológico Mikhail Bakhtin, no que diz respeito à concepção de linguagem e de pesquisa; Antonio da Costa Ciampa, Kathryn Woodward e Tomaz Tadeu Silva na discussão de identidade; nas questões de Educação Infantil, as autoras Sonia Kramer e Patrícia Corsino; e, para pensarmos a formação docente, os autores Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Ludmila Andrade e Elizeu Clementino de Souza. Como procedimentos metodológicos de pesquisa, além de uma revisão bibliográfica e da análise dos documentos que compõem as orientações do programa e as disciplinas pedagógicas, realizamos entrevistas com profissionais que participaram das discussões e da implementação do PROINFANTIL, com o objetivo de remontar a história do programa e perceber as concepções que orientaram os debates e as formulações; e entrevistas coletivas semiestruturadas com quatro grupos de Professores Cursistas, na tentativa de recuperar os sentidos e mudanças experimentados no processo formativo. Aplicamos também um questionário para traçar o perfil socioeconômico dos educadores participantes das entrevistas. O trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, trazemos as bases teórico-metodológicas; em seguida, o histórico do PROINFANTIL e da Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro; no capítulo 3, realizamos a análise do material didático; no último capítulo, apresentamos as análises das entrevistas coletivas; e por fim, as considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professores; Identidade; PROINFANTIL; Educação Infantil.

ABSTRACT

From the legal guidelines that place early childhood education as the first stage of primary education, it is mandatory that the professional, in order to perform in this educational stage, be a teacher with a minimum high school graduation, Normal mode (LDB, Art. 62). Performing its residual function, MEC (Brazilian Ministry of Education) proposes PROINFANTIL, which stands for Initial Training Program for Teachers in Early Childhood Education, in partnership with federal universities, states and municipalities. This paper aims at discussing the training process of teachers within the scope of the PROINFANTIL program in Rio de Janeiro. The proposal of this research is to understand how the experience lived by the participant teachers has affected/has been affecting the building of their professional identity. Every teacher has a discourse about its practise, built from their experiences within and outside of school. Teacher education is a right as well as process that favour reflection on the practise and acquisition of knowledge and experiences. The research has as theoretical and methodological referentials Mikhail Bakhtin, when it comes to the conception of language and research; Antonio da Costa Ciampa, Kathryn Woodward and Tomas Tadeu, with regard to discussion of identity; in the realms of Early Childhood Education, Sonia Kramer and Patrícia Corsino; and, to reflect about the teacher training process, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Lumila Andrade and Elizeu Clementino de Souza. As methodological procedures, as well as literature review and analysis of documents which are part of the guidelines of program and pedagogical subjects, we have interviewed professionals who took part in discussions and implementation of PROINFANTIL, aiming at rebuilding the history of the program and perceiving the conceptions that guide debates and formulations; and we have performed semi-structured group interviews with four groups of participant teachers, in an attempt to recuperate the senses and changes experienced during the training process. We have also applied an inquiry in order to trace the socio-economic profile of the interviewed participants. The paper is organized as follows: in chapter 1, we talk about the theoretical and methodological bases; followed by the history of PROINFANTIL and Early Childhood Education in the municipality of Rio de Janeiro; in chapter 3, we perform the analysis of teaching material; in the last chapter, we present the analysis of group interviews; and, finally, we present the closing remarks.

KEYWORDS

Teacher Education; Identity; PROINFANTIL; Early Childhood Education.

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Construindo o Referencial Teórico- Metodológico	18
1.1. Percurso Metodológico	19
1.2 A identidade e a formação docente como categorias de análise.....	22
1.3 Pensando nas contribuições de Bakhtin	26
2. O PROINFANTIL como política de formação	30
2.1. Histórico e estrutura de funcionamento do PROINFANTIL	34
2.2. Breve histórico da Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro	45
2.3. PROINFANTIL no Rio de Janeiro	57
3. Formação de Professores: metodologia e concepções	63
3.1. Sobre o material e a metodologia	64
3.2. Sobre as concepções	75
4. O que dizem os professores?	91
4.1. Perfil dos Professores Cursistas	93
4.2. O PROINFANTIL e a formação de professores: as entrevistas coletivas	103
4.2.1. O concurso para Agente Auxiliar de Creche e a entrada no PROINFANTIL ..	103
4.2.2. O professor de creche entre a vocação, a maternagem e a profissionalização ..	109
4.2.3. O PROINFANTIL e a apropriação de conhecimento: <i>o PROINFNATIL modificou em mim, até as minhas palavras aumentaram</i>	112
4.2.4.O PROINFANTIL e a percepção da profissionalização docente	116
4.2.5. Planejamento, registro reflexivo, observação da prática: o portfólio e a formação docente	119
4.2.6. Qual seria o perfil do professor de Educação Infantil?.....	121
5. Considerações Finais	125
6. Referências	134

7. Anexos	140
-----------------	-----

INTRODUÇÃO

Tudo que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original que terei de mim mesmo. (Bakhtin, 2000, p.378).

Para apresentar meu encontro com o tema deste trabalho, é necessário remontar certa trajetória acadêmica e profissional, já que acredito que a nossa história traz sentidos para as nossas escolhas de pesquisa. Sou formada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde a graduação, venho me aproximando das discussões do campo da educação. Duas importantes experiências marcaram a minha formação inicial: o estágio em Psicologia escolar e a licenciatura.

Meu encontro com a Psicologia escolar não se deu nas salas da universidade ou nas disciplinas da graduação. Foi ao participar da seleção para o estágio da Divisão de Psicologia Aplicada da UFRJ que dei meu primeiro passo em direção à área. Foi lá – nas supervisões e nas escolas – que afirmei e duvidei, construí e reconstruí, questionei e conheci o que faz afinal um psicólogo dentro da instituição educativa. E se eu somente houvesse passado pelas salas de aula, pelas matérias oferecidas – e incluo aí a solitária disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem – teria eu, possivelmente, como tantos outros, terminado meu curso de graduação com ideias confusas e incipientes sobre o que pode ser a contribuição da psicologia nesse contexto.

Então, em 2005, iniciei o estágio supervisionado na área de Psicologia escolar. A prática consistia na observação da dinâmica do cotidiano em uma instituição de Educação Infantil e na realização de algumas intervenções, quando solicitada. Das creches e pré-escolas credenciadas ao estágio, quatro eram particulares, uma comunitária e uma institucional; todas atendiam crianças de 0 a 6 anos. Discutimos diferentes temas, como inserção das crianças nas creches, características do desenvolvimento infantil, Psicologia e sociedade, teorias da educação, propostas de intervenção. Esses momentos sempre eram ricos, já que tínhamos a oportunidade de

realizar um diálogo entre teoria e prática, construindo novos caminhos para o trabalho na Educação Infantil.

A licenciatura em Psicologia e, mais especificamente, a disciplina Prática de Ensino, proporcionam aos alunos o “estar” na escola, possibilitando ao estudante a percepção dos desafios institucionais, oferecendo-lhe a oportunidade de problematizar o ensino e construir novos recursos para tal prática no Ensino Médio. O bom aproveitamento dessa oportunidade única de inserção no ambiente escolar, a discussão e a reflexão teórica que são desenvolvidas durante esse curso na Faculdade de Educação são de extrema importância para a formação do licenciado. Realizei o meu estágio em um curso de Formação de Professores, acompanhando três turmas do segundo ano, num total aproximado de 120 alunos. A partir daí, comecei a me interessar pelo tema formação de professores.

Em janeiro de 2010, fui convidada para ser ATP – Assessora Técnica do PROINFANTIL (Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil). A partir das diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, há uma exigência de que o profissional para atuar nesta etapa seja professor com a formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal (LDB, Art. 62). Exercendo sua função supletiva, o MEC propõe, em parceria com as universidades federais, estados e municípios, o PROINFANTIL – curso a distância de formação para o magistério, oferecido aos professores em exercício na Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não possuem a formação mínima exigida pela legislação vigente. A busca pela qualidade no trabalho em creches e pré-escolas e a profissionalização do magistério levou o governo federal a implantar este programa, seguindo determinação da LDB (Lei nº 9.394 / 96) de que cabe ao Ministério da Educação criar programas de formação para todos os professores em exercício, podendo utilizar, para isso, os recursos da educação a distância.

O ATP é um técnico, preferencialmente com formação no campo da Educação Infantil, que atua junto às universidades federais, representando a Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP) em cada estado. É quem acompanha e monitora o desenvolvimento das atividades nas agências formadoras dos municípios, articulando as diferentes ações que compõem o processo de implementação do programa. O ATP tem dupla função: uma administrativa de supervisão da adequação do programa nas AGF

(estrutura e funcionamento das agências, documentação etc.), e outra pedagógica, de acompanhamento do processo de formação dos Tutores e da equipe da AGF. No meu caso, sou ATP do programa no Município do Rio de Janeiro, que atende aproximadamente 1.200 Professores Cursistas, 160 Tutores, em sete AGF distribuídas pelo Município.

A formação do PROINFANTIL objetiva o acesso dos educadores em exercício às discussões do campo da Educação Infantil e à articulação desses conhecimentos às práticas pedagógicas. A intenção é que essa articulação possa resultar em transformações tanto do cotidiano de sua ação docente, quanto de sua identidade profissional.

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. Todo professor tem um discurso sobre a sua prática, construída a partir das suas experiências dentro e fora da escola. A formação, o processo de reflexão sobre a prática, é uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento. O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo, tecido por muitos fios: crenças, valores, visões – expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam em diferentes contextos sociais, nas produções científicas, nas experiências no cotidiano.

Para além das mudanças pessoais citadas, entendendo que a formação é direito do professor e responsabilidade do Estado, espera-se que o PROINFANTIL, enquanto política pública, possa diminuir a desigualdade social; que seus pressupostos, de fato, permitam um novo lugar para se pensar a infância e um aprofundamento das discussões sobre a profissão docente na Educação Infantil.

Para pensar o movimento de pesquisa, tomaremos neste trabalho o conceito de exotopia (em um lugar exterior) de Bakhtin (2000). Como parte integrante do PROINFANTIL, a pesquisa exigiu movimentos constantes de exotopia. Portanto, este conceito bakhtiniano será central neste trabalho. O desafio é tentar me aproximar de como esse sujeito se vê, para depois retornar ao meu lugar exterior. O olhar do pesquisador sobre o outro não coincide com o olhar que o sujeito pesquisado tem de si. É nesse lugar de tensão entre o eu e o outro, que o pesquisador busca captar como o sujeito pesquisado se vê, para depois assumir um lugar exterior, buscando a produção de conhecimento. Segundo Amorim (2007, p.14), *“Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior”*.

O olhar exotópico ajuda o pesquisador nesse processo de estranhamento do objeto, na construção de uma visão crítica sobre as relações analisadas, o distanciamento é necessário para que seja possível a surpresa, a perplexidade, a interrogação. Como Amorim (2004) afirma: *“A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hospede e anfitrião ao mesmo tempo”* (p.26). Como assessora do programa, terei o exercício constante de abandonar meu lugar para buscar uma escuta de alteridade, ou seja, decifrar os sentidos e compreensões produzidos pelos professores cursistas nesse processo de formação. Bakhtin (2000) discute o excedente da visão estética como aquilo que vejo, mas que é inacessível ao outro e é condicionado à singularidade e à insubstitutibilidade. O excedente me leva a completar o outro exatamente naquilo em que ele não pode completar-se.

Em minhas experiências profissionais, principalmente como ATP, venho observando as implicações da indefinição do trabalho com crianças pequenas. Os espaços de Educação Infantil, principalmente as creches, ainda são tratados numa perspectiva da filantropia e tutela. A exigência de nenhuma ou pouca formação acaba gerando baixas remunerações e a falta de uma profissionalização do professor de Educação Infantil.

Essa indefinição pode ser percebida na diversidade de nomenclaturas que encontramos no Estado do Rio de Janeiro para designar os profissionais que exercem função docente nas creches: estagiários, pessoal de apoio, auxiliares de creche, monitores, recreadores, berçaristas, educadores de creche, ajudantes de turma, agente educador infantil, apoio, auxiliar de serviços de creche, agente educativo de creche, auxiliares de pré-escola, auxiliares de serviços escolares, auxiliar de turma, agentes educadores, auxiliar de ensino, estimulador materno-infantil. Essa diversidade revela a existência de diferentes visões sobre a função dos profissionais da creche.¹

Entendendo que as políticas ecoam nas práticas e, dialeticamente, as práticas informam ou podem informar as políticas, é relevante pensar a profissionalização docente, o reconhecimento social dos professores de Educação Infantil no processo de formação do PROINFANTIL.

¹ Dados da Pesquisa “Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”, desenvolvida desde março de 2009 pelo Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC), ainda em andamento.

Sabemos que a formação docente ainda é um grande desafio em nosso país. Temos um número significativo de professores sem habilitação mínima que atua na Educação Infantil². Diante disso, cresce a necessidade de qualificação profissional, já que a formação dos professores tem sido considerada a chave para a conquista de qualidade nas instituições de Educação Infantil.

Pensando a qualificação profissional, acreditamos que, além da construção da identidade profissional, temos modificações em outras esferas da vida do professor cursista, já que a formação, as esferas do trabalho e o emprego constituem o domínio de referência dos indivíduos (SCHAFFEL, 2007).

A identidade profissional, que é marcada pela pluralidade, depende do reconhecimento pelos outros das competências do indivíduo, bem como de suas aspirações. Para Sainsaulieu (1985), a identidade, mais do que um processo biográfico de construção do eu, é um processo relacional de investimento do eu. Para o autor citado, as relações de trabalho seriam o lugar onde se experimenta “*o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo*” (apud SCHAFFEL, 2007, p. 108).

O autor ainda aponta para dois processos identitários: o biográfico, aquele construído no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir de diferentes instituições (família, escola, trabalho); e o relacional, que se refere ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e autoimagem.

Diante disso, defendemos que o processo de formação docente possui implicações diretas na constituição identitária dos profissionais da Educação Infantil. Não utilizamos, nessa pesquisa, uma noção de identidade como algo acabado, pronto, mas sim como algo múltiplo e móvel, fruto das experiências sociais, resultante das formas pelas quais imaginamos ser vistos por outros, em processo contínuo de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

É necessário salientar que geralmente os professores da Educação Infantil, por questões históricas e sociais, são desprestigiados, como se possuíssem um trabalho de menor relevância. Por esta razão, é importante lutar pela construção de uma nova identidade para o docente deste segmento da educação escolar no Brasil. As representações e as identidades desse profissional, que são construídas socialmente, devem ser modificadas no interior das práticas e das relações.

² Ver Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, MEC, 2006, volume I.

Segundo Ciampa (2006, p. 61), a noção de identidade concilia a unidade e a multiplicidade. Sobre o exposto, o autor (*op.cit.*) comenta:

Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.

O mesmo autor lembra que as diversas configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social. A questão da identidade se coloca de diferentes maneiras em diferentes sociedades. E lembra: “*A identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação*” (2006, p. 74).

Mesmo sabendo que a formação sozinha não poderá transformar o cenário da Educação Infantil, temos a hipótese de que novos sentidos são criados para ação dos educadores a partir de um processo de formação, bem como uma nova imagem social, sendo uma dimensão essencial para pensarmos em transformações sociais.

Este trabalho tem como objetivos analisar as concepções de infância, Educação Infantil e formação de professores que estão explícitas e implícitas nos textos que dão sustentação teórica ao programa, a partir da exposição histórica do programa; analisar o PROINFANTIL no contexto das políticas de formação de professores no Município do Rio de Janeiro; analisar o perfil socioeconômico dos Professores Cursistas; conhecer as especificidades de ser Professor de Educação Infantil identificadas pelos Professores Cursistas; analisar os discursos dos Professores Cursistas, percebendo as transformações experimentadas por eles no processo formativo.

Como percurso metodológico, realizamos entrevistas com profissionais que participaram das discussões e da implementação do PROINFANTIL com o objetivo de remontar a história do programa e perceber as concepções que orientaram os debates e formulações, como também entrevistas coletivas semiestruturadas com quatro grupos de Professores Cursistas, na tentativa de recuperar os sentidos e mudanças experimentadas no processo formativo. Aplicamos questionário para traçar o perfil socioeconômico dos educadores participantes das entrevistas. Fez parte do processo de investigação a análise do material didático do programa, dando ênfase para as concepções de formação docente, infância e Educação Infantil.

O trabalho tem como referencial teórico-metodológico Mikhail Bakhtin, no que diz respeito à concepção de linguagem e de pesquisa; Antonio da Costa Ciampa, na discussão de identidade dentro da perspectiva da Psicologia Social, como também Kathryn Woodward e Tomaz Tadeu Silva trazem contribuições na discussão sobre a identidade, dentro da perspectiva dos Estudos Culturais; na Educação Infantil, as autoras Sonia Kramer e Patrícia Corsino; e, por fim, para pensarmos a formação docente, os autores Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Ludmila Andrade e Elizeu Clementino de Souza.

No primeiro capítulo, apresentaremos o referencial teórico metodológico do trabalho em questão. Em seguida, o capítulo II apresentará o programa e sua história, e também um breve panorama histórico das creches na cidade do Rio de Janeiro, bem como a situação do PROINFANTIL no mesmo Município. Com o objetivo de pensar o processo de formação do PROINFANTIL, o terceiro capítulo traz uma reflexão sobre o material didático. Discutiremos as concepções de Formação Docente que atravessam a metodologia do programa e do material, e as noções de infância e Educação Infantil. No último capítulo, apresentaremos as análises das entrevistas coletivas realizadas com os Professores Cursistas, buscando perceber as transformações experimentadas por eles no processo formativo e conhecer as especificidades de ser professor de Educação Infantil identificadas pelos mesmos. Ainda nesse capítulo, apresentaremos o perfil socioeconômico desse grupo. E por fim, as considerações finais do trabalho com as conclusões dessa pesquisa.

1. CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

As discussões sobre pesquisa em educação apontam para alternativas que rompem com a tradição positivista, valorizam as relações sociais cotidianas e possibilitam a ressignificação das experiências humanas e do próprio conhecimento. Essa perspectiva de pesquisa tem o compromisso de encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas, escutando o que não pode ser expresso e levando em consideração o que foi deixado de fora (KRAMER, 2007).

Bakhtin, uma das referências desse trabalho, concebe as ciências humanas como ciências do discurso que estudam o homem em sua especificidade, em seu processo de expressão e criação. A pesquisa em ciências humanas está ligada à vida, ao trabalho, às lutas (Freitas, 2002).

A pesquisa da dissertação em questão é qualitativa – metodologia que enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções sociais. A investigação qualitativa não é organizada a partir de variáveis, mas se orienta para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade, indo ao encontro da situação problema no campo, no seu processo e desenvolvimento.

A orientação para as análises desse trabalho é sócio-histórica, abordagem na qual os fenômenos são analisados de forma contextualizada, a partir da história, inseridos em uma totalidade social. Segundo Freitas (2002, p. 2): *“A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo”*. Compartilhamos de uma compreensão de pesquisa em Ciências Humanas que busca superar o reducionismo das concepções empiristas e idealistas, trazendo os sujeitos como seres sociais, históricos, concretos, produtores de cultura e produzidos nela.

Diferente das ciências exatas, em que o pesquisador fala sobre o objeto pesquisado em uma relação monológica, contemplativa, nas ciências humanas, inverte-se a relação, pois, nesse caso, o pesquisador estabelece um diálogo com seu objeto que é o homem, ser dotado de linguagem. De acordo com Freitas (2002, p. 3): *“O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico”*.

Na pesquisa qualitativa com olhar sócio-histórico, considera-se que o conhecimento é construído nas interações entre os sujeitos, um processo social do qual o pesquisador participa ativamente, suas ações interferem nos sentidos produzidos, bem como os sujeitos investigados têm a oportunidade de interferir e refletir sobre as questões da pesquisa. Dessa forma, pesquisar pode ser um processo de aprendizagem, de desenvolvimento para todos os envolvidos. Amorim (2004) concebe a alteridade como constitutiva da produção de conhecimentos. Segundo a autora:

(...) o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa (Amorim, 2002, p. 28 – 29).

A produção de conhecimento se dá em uma arena marcada pela diversidade, pelo conflito. Entre o discurso do pesquisador e o discurso do sujeito analisado, existem múltiplos sentidos, muitas vezes, ambíguos e contraditórios. A leitura de Mikhail Bakhtin ajuda a compreender essa pluralidade da pesquisa em Ciências Humanas, levando ao abandono a pretensão positivista da transparência, ou seja, que o “real”, a “verdade” será alcançada. Esse caráter polifônico e dialógico da pesquisa busca analisar a diversidade das experiências contemporâneas, não prescindindo, de maneira alguma, do rigor científico, dos compromissos ético e político. O pesquisador precisa assumir esse caráter problemático da pesquisa em ciências humanas, renunciando a ideia de transparência do discurso. *“A compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação”* (Amorim, 2002, p. 48).

Essa pesquisa buscou responder, mesmo que provisoriamente, como a experiência formativa, vivida por professores cursistas do PROINFANTIL no Rio de Janeiro, afetou/tem afetado a construção de sua identidade profissional. Com certeza, algumas questões foram possíveis de serem analisadas, problematizadas, outras foram lançadas, abrindo possibilidades para novos questionamentos.

Nesse capítulo, apresentaremos as escolhas metodológicas elegidas para a realização da pesquisa, bem como conceitos importantes no contexto da investigação.

1.1 – Percurso Metodológico

A pesquisa teve alguns procedimentos metodológicos para a realização do estudo sobre a formação do PROINFANTIL: 1 – revisão bibliográfica; 2 – análise de material didático e documentos do programa; 3 – entrevistas individuais; 4 – entrevistas coletivas; 5 – aplicação de questionário.

A revisão bibliográfica buscou realizar levantamento dos principais autores que discutem a formação docente (Nóvoa, A.; Tardif, M.; Andrade, L.; Souza, E.), a Educação Infantil (Corsino, P.; Nunes, F.; Kramer, S.), a identidade (Ciampa, A.; Woodward, K.; Silva, T. T.), a linguagem e a pesquisa em Ciências Humanas (Bakhtin, M). Também fez parte do trabalho a análise do material didático do PROINFANTIL: 32 volumes de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, bem como o Guia Geral (material que explica o que é o programa e a sua estrutura), o livro do Tutor (apresenta as especificidades da ação do Tutor) e o livro de Apoio ao tutor (livro com artigos produzidos por especialistas da área da Educação que atuaram nos Encontros de Formação do Grupo Piloto e do Grupo I). A análise do material é apresentada com detalhes no capítulo 3 da dissertação.

A entrevista foi um recurso metodológico importante no processo dessa pesquisa, estratégia marcada pela dimensão social. Segundo Freitas (2002), a entrevista:

não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (p. 5).

Realizamos entrevistas individuais semiestruturadas com profissionais que participaram de todo o processo de discussão e implementação do PROINFANTIL. Foram entrevistadas uma funcionária técnica do MEC, identificada no texto como Tec. MEC; a coordenadora da equipe de assessoria pedagógica (Coord. Ped.), responsável pelo processo de organização do material didático; uma integrante da equipe de assessoria (Ass.) que participou do processo de produção, organização e revisão dos módulos do PROINFANTIL. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

A escolha metodológica anuncia as concepções que orientam a pesquisa, e as entrevistas coletivas mostraram-se uma opção interessante para trazer as falas dos cursistas e o seu processo de formação. Elas favorecem caminhos para lidarmos com a

questão da alteridade, do conhecimento do outro. Sobre a entrevista coletiva, Kramer (2007) comenta:

(...) como uma alternativa metodológica – podem deixar os conflitos e tensões, as dores e o riso mais aparente e isso me parece ser profundamente humano, num mundo onde se apagam as marcas, se esquece as histórias, se perdem os elos que um dia já ligaram pessoas, instituições e propostas (p. 75).

Para discutir a experiência formativa, foram realizadas entrevistas coletivas com os Professores Cursistas que são Agentes Auxiliares de Creche no Município do Rio de Janeiro. Organizamos um roteiro de perguntas priorizando os seguintes aspectos: a motivação para a realização do concurso de Agente Auxiliar de Creche, o ingresso no PROINFANTIL, a experiência de formação no PROINFANTIL, as contribuições do programa para a formação profissional, o perfil do professor de Educação Infantil para os Professores Cursistas. Foram quatro grupos de entrevistas coletivas, cada um com 12 participantes, totalizando 48 cursistas, sendo 44 mulheres e quatro homens, realizadas nas Agências Formadoras (AGF): Colégio Estadual Júlia Kubitschek (1ª CRE), Colégio Estadual José Accioli (3ª CRE e 6ª CRE), Instituto de Educação Carmela Dutra (5ª CRE e 7ª CRE) e Instituto de Educação Sarah Kubitschek (8ª CRE, 9ª CRE e 10ª CRE). Optou-se por não identificar os cursistas nas citações das falas, mas manteve-se a identificação dos grupos pela letra inicial da Agência Formadora – Colégio Júlia Kubitschek (CEJK), Colégio Estadual José Accioli (CEJA), Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD) e Instituto de Educação Sarah Kubitschek (IESK). O critério utilizado para a escolha/convite dos participantes foi o envolvimento dos Professores Cursistas com o programa. Os Tutores indicaram os nomes dos participantes. A discussão das entrevistas é apresentada no capítulo 4. As entrevistas foram realizadas por duas pessoas, uma com a função de conduzir o diálogo e a outra com o papel mais observador, registrando os ditos e não ditos. Nas entrevistas, buscamos escutar e observar, considerando tanto a racionalidade como a sensibilidade para compreender as histórias narradas.

Também identificamos o perfil do grupo a partir de um questionário, para estudo comparativo, construído por quatro universidades que coordenam o programa em diferentes estados: UFMG, UFC, UFPR, UFRJ. A escolha da aplicação de questionário deu-se pela possibilidade de aproximação dos dados quantitativos a aspectos subjetivos. O questionário possui cinco blocos: I – Perfil sócio-econômico; II – Escolaridade e Formação; III – Experiência Profissional; IV - Experiência Cultural; V – Experiências

no PROINFANTIL. O questionário não teve como objetivo quantificar, mas se aproximar do perfil dos Professores Cursistas entrevistados.

1.1 - A identidade e a formação docente como categorias de análise

O cenário da Educação Infantil coloca em relevo a questão da identidade dos profissionais da creche e da pré-escola. Muitos trabalhos, que trazem a Educação Infantil como tema, referem-se à identidade docente. No entanto nem sempre fica claro o que é identidade para esses autores. Diante disso, precisamos situar o conceito de identidade que orientará as nossas discussões.

Pesquisas em Educação Infantil mostram as diferentes visões sobre a função das instituições de Educação Infantil, bem como dos seus profissionais (Corsino, 2003; Nunes, 2000; Cerisara, 2002; Barbosa, 2006; Oliveira, 2007). Percebe-se uma cisão entre creche e pré-escola, na qual a primeira instituição vem ocupando lugar muito mais frágil, equipamento destinado às crianças pobres e às classes populares, com profissionais sem habilitação para o trabalho. A identidade desses profissionais tem se constituído culturalmente relacionada ao papel da mulher, da mãe, da faxineira, da dona de casa.

Alguns marcos políticos – LDB (Lei N° 9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE / 2001), mudança do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – apontam para transformações importantes na Educação Infantil com a valorização da dimensão educativa das creches e pré-escolas e a definição de uma formação específica para atuar nessa etapa educacional. Porém nem sempre essas propostas são concretizadas em políticas públicas, no que se refere à profissionalização, a uma reflexão sobre o papel e competências dos professores de Educação Infantil, ou seja, sobre a identidade do professor de Educação Infantil.

A ideia de identidade que utilizamos nesse trabalho não é integral, fixa, “verdadeira”, originária e unificada. Entendemos o conceito de identidade como um processo dinâmico em que a subjetividade, a atribuição de significados e o aspecto relacional têm importância nessa construção. Adotaremos uma abordagem dialética que compreende que os aspectos individuais estão relacionados com aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos. A identidade depende de algo fora dela, de uma

identidade diferente, mas que fornece condições para que ela exista. A identidade, dessa forma, é marcada pela diferença (Woodward, 2000).

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (Woodward, 2000, p. 39 – 40).

Silva (2000) traz importantes reflexões sobre o tema identidade e diferença, entendendo que são inseparáveis, mutuamente determinadas, produzidas no mundo cultural e social. O mesmo autor sinaliza que a identidade e a diferença são resultados de atos de criação linguística. Na medida em que a identidade e a diferença são definidas pela linguagem, podemos dizer que são marcadas pela multiplicidade, variedade, polifonia.

Na base das discussões sobre o conceito de identidade, está a tensão entre a perspectiva essencialista e a não essencialista. A primeira refere-se à identidade como um conjunto cristalino, autêntico, de características que não se alteram; enquanto que a perspectiva não essencialista focaliza as diferenças, assim como as características partilhadas, seu significado muda ao longo do tempo (Woodward, 2000).

O conceito de identidade, dentro de uma perspectiva não essencialista e não totalizante, ainda é importante para tratarmos de um conjunto de problemas. A construção da identidade está ligada ao nosso cotidiano, às nossas experiências sociais, profissionais e de formação. A identidade está vinculada a condições sociais e materiais, bem como a sistemas simbólicos. Segundo Woodward (2000), as identidades ganham novos sentidos por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representados.

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais (p. 14).

Segundo Bourdieu (1984 apud Woodward, 2000), os indivíduos vivem no interior de diferentes campos sociais. Participamos dessas instituições e somos posicionados, e também posicionamos a nós mesmos, de acordo com os campos sociais. As expectativas e as restrições envolvidas em diferentes situações sociais permitem

mais ou menos envolvimento político, mais ou menos autonomia. Essa discussão nos leva à reflexão sobre a identidade dos professores de Educação Infantil, revelando como o contexto objetivo, material interfere na constituição identitária desses profissionais.

Além de serem resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, a identidade e a diferença estão em estreita conexão com relações de poder. Segundo Silva (2000):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. ‘Nós’ e ‘eles’ não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (p. 82).

A identidade não é um dado, não é uma propriedade, nem sequer um produto, mas “*é um lugar de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão*” (Nóvoa, 1992, p.16 apud Schaffel, p. 15). Dessa forma, o processo de constituição da identidade é fluido, como um “tornar-se”, um movimento, uma transformação.

Diante dessa compreensão de identidade, entendemos que os processos de formação e as experiências laborais colaboram para a constituição profissional dos docentes. Ciampa (2005), dentro das discussões da Psicologia Social, vai definir a identidade como categoria científica ao lado de atividade e consciência. Para o autor, a questão da identidade não é apenas uma questão científica ou acadêmica é, sobretudo, uma questão social, uma questão política – “*Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia*” (Ciampa, 2005, p. 132).

O processo identitário dos professores não é estranho à sua função social, ao estatuto da profissão e do profissional, às suas experiências formativas. A relação dos professores com os saberes que orientam a sua prática marcam a configuração da identidade do professor de Educação Infantil. Entendemos que os professores são produtores de conhecimentos, e a experiência formativa permite estudos, reflexões,

aprendizagens, construções e reconstruções permanentes do modo de ser e estar na profissão. Sobre os saberes docentes, Andrade (2004) comenta:

O saber docente pode, então, ser concebido como constituído de um movimento de retomada de saberes com origens diversas, além da escolar, produzidos em outros lugares e, no que nos concerne mais diretamente, em outras instâncias formadoras nas quais os sujeitos já se encontraram anteriormente. A partir da relação específica que os sujeitos têm com essas instâncias, nesse processo de socialização do sujeito professor, a identidade profissional docente se constrói. Os múltiplos discursos enunciados nas instituições são, dessa forma, reorganizados e resituados pelo professor, uns em relação aos outros, permitindo-lhe refletir sobre sua prática e enunciar o discurso sobre ela (p. 86).

Segundo Tardif (2007, p. 17), o saber dos professores é social, trazendo marcas do trabalho. Ele comenta: *“trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula”*. O mesmo autor trata da importância de reconhecer que os professores são sujeitos de conhecimentos e devem ter o direito de falar a respeito de sua própria formação; também reconhece que o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos da sua profissão, e estes conhecimentos devem ser a base para a formação.

Andrade (2004) chama a atenção para saberes que são regulados por instituições exteriores à escola, chegando ao professor como oferta. A autora refere-se aos saberes da formação, das disciplinas e dos currículos. Ao contrário desses saberes, o saber experiencial traz a marca da identidade docente, ou seja, a leitura e a significação do professor sobre os saberes mencionados. Segundo Andrade (2004), *“a valorização e a pluralização dos saberes da prática têm permitido que a experiência do professor seja focalizada em vários trabalhos sobre formação docente”* (p. 84).

Nesse trabalho, adotamos uma perspectiva de valorização da participação do professor em sua própria formação. A metodologia do PROINFANTIL possui essa marca, pois busca garantir espaço de fala e de escuta para os Professores Cursistas no processo formativo. A incorporação das práticas no processo formativo leva a uma superação da formação como conteúdo, trazendo o cotidiano do professor como lugar de produção, transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios. Andrade (2004) salienta que não devemos supervalorizar a experiência como única fonte de saber.

(...) ao articular uma concepção de formação de professores que leve em conta a experiência docente a partir de uma concepção discursiva

de linguagem, ou seja, que se proponha a pensar a linguagem da formação, torna-se possível perceber que o saber docente não se produz espontaneamente a partir do professor-praticante. A autoria de um saber próprio externamente, à sua volta. Não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito, pois este último não é a fonte exclusiva do seu próprio saber (p. 86).

Dessa forma, o conhecimento do professor é construído a partir da retomada de saberes diversos, de lugares diferentes, e é nesse processo de socialização que a identidade docente se constrói. Os diferentes discursos são reorganizados, ressignificados pelo professor de forma singular, permitindo uma reflexão sobre a prática e a construção de um discurso sobre ela. Portanto há um processo de apropriação e criação do professor a partir de saberes compartilhados socialmente.

A formação é um direito do professor e da população por uma educação de qualidade, necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para trazer sentido à profissão docente. Trabalhar em creches e pré-escolas exige do professor conhecimentos do desenvolvimento infantil, dos processos de aprendizagem das crianças, da função social e cultural da escola. Esses saberes poderão colaborar para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando o seu universo cultural e a sua participação social, favorecendo a construção de sua subjetividade, promovendo trocas e interações, respeitando as diferenças, colaborando para o bem-estar físico, emocional e afetivo.

1.3 - Pensando nas contribuições de Bakhtin

Mikhail Bakhtin, com sua concepção de linguagem, promoveu uma revolução no campo, como Ponzio (2008) afirma:

A revolução de Bakhtin caracteriza-se por haver mudado o ponto de referência da fenomenologia, que já não se coloca no horizonte do “Eu”, mas no horizonte do “Outro”. Uma mudança que não só não põe em discussão toda a direção da filosofia ocidental, mas também a visão de mundo dominante em nossa cultura (p. 11).

Bakhtin, em sua teoria, buscou escapar da díade objetividade x subjetividade, entendendo que a linguagem possui dimensões dialógicas e ideológicas, historicamente determinadas. Dentro dessa perspectiva, a linguagem é social, a expressão precede e organiza a experiência. Dessa forma, as palavras estão sempre em movimento e o sentido se define no movimento da enunciação. A linguagem, como dimensão

constitutiva do sujeito, pode ser um elemento privilegiado para análise das identidades sociais construídas na contemporaneidade. É através da linguagem e dos sistemas simbólicos que as identidades ganham sentido.

A partir dos romances de Dostoiévski, Bakhtin traz a categoria da polifonia, ideia contrária ao diálogo monofônico, no qual uma voz domina as outras vozes. O discurso monológico estaria ligado aos conceitos de autoritarismo e de acabamento; enquanto o polifônico aos conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento e dialogismo. Dentro de uma perspectiva monológica, não se tem a consciência responsiva, o monólogo desconsidera o outro. Já o romance polifônico é marcado pela multiplicidade de vozes, com um enfoque dialógico, em que o sujeito se reconhece através do outro. Segundo Bezerra (2005):

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço de romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências eqüipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo (p.194).

Adotar uma perspectiva dialógica não significa recusar o texto monológico, já que possui sua produtividade. Quando pensamos em pesquisa em Ciências Humanas a partir de Bakhtin, adotamos uma postura dialógica de investigação, desde as escolhas metodológicas e edificação dos dados, até as análises.

Ao trabalhar com os enunciados produzidos pelos diferentes interlocutores sujeitos da pesquisa, entendemos que estão situados em um contexto histórico e social, ou seja, existem condições de produção do enunciado (organização, interação verbal, contexto, intertexto) que permitem a produção de sentidos. Todo enunciado tem, em seu horizonte, “outros” enunciados, que, numa cadeia de diálogos, produzem um sujeito histórico. Esse é o princípio do dialogismo, constitutivo de todo o discurso, que nos ajuda a compreender o processo de constituição das identidades como produto da relação linguagem e cultura. Segundo Goulart (2009):

No dialogismo da interação verbal, o centro do espaço entre o Eu e o (s) Outro (s), as vozes sociais no texto que se produz e que anunciam um sujeito histórico. No dialogismo da interdiscursividade, discursos dialogam produzindo novos discursos. Neste, então, habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam e respondem umas às outras (p. 17).

Bakhtin, com sua proposta de pensar a pesquisa nas Ciências Humanas, traz uma abordagem dialógica, colocando a questão da alteridade no centro das suas discussões,

como constitutiva do processo de construção de conhecimento. Para ele, as palavras e os pensamentos se constituem através de várias vozes, é na relação com o outro que nos constituímos, o excedente de visão do outro nos permite complementaridade, dando-nos acabamentos provisórios.

Bakhtin não trabalha com a categoria de identidade, e sim, com a de alteridade: qualidade do que pertence ao outro. Nesse trabalho, adotamos o termo identidade de forma relacional, ou seja, a identidade depende de algo fora dela para existir. A identidade é marcada pela diferença. A identidade não é uma categoria de análise para Bakhtin, no entanto, acreditamos ser possível uma aproximação, já que adotamos uma visão não essencialista.

Teixeira (2006) discute a noção de sujeito na teoria bakhtiniana. Alguns teóricos consideram Bakhtin marxista e rejeitam a noção de indivíduo como possuidor de uma existência primária, identificando, em seu pensamento, uma sobredeterminação do sujeito pela história e pelo social. No entanto, outros autores, a partir da obra de François Rabelais e da cultura popular na Idade Média, defendem que Bakhtin teria uma noção de sujeito de contornos indefinidos, pontual. Teixeira (2006) lembra que Bakhtin não se enquadra nos paradigmas acadêmicos hegemônicos que estudam as realidades humanas e que ele não formulou propriamente uma teoria do sujeito. As discussões em Bakhtin não permitem uma compreensão de sujeito como essencialidade egocêntrica ou multidimensional, sem consistência interna.

Sua visão a respeito dessa noção emerge e se sustenta na enunciação, entendida como um processo em que o eu se institui através do outro e como outro do outro, sendo pela inter-relação entre dialogismo e alteridade que se pode tentar cercar a questão da subjetividade em Bakhtin. (TEIXEIRA, 2006, p. 229).

Bakhtin não formula uma teoria do sujeito, e sim, uma teoria da linguagem, baseada na ideia de que, na linguagem e através da linguagem, os sujeitos se constituem, o eu resulta das interações sociais/verbais. Dentro de uma perspectiva dialógica, Bakhtin traz a noção de um ser da linguagem. A subjetividade é entendida dentro de uma dinâmica da enunciação, como produto de uma voz na outra, o sujeito como resultado da intersubjetividade.

A subjetividade/identidade em Bakhtin está implicada com a ideia de alteridade, as bases da sua filosofia da linguagem estão no eixo eu/outro. Sobre o lugar da alteridade nas obras de Bakhtin, Teixeira (2006, p. 230) comenta: “(...) o lugar conferido à alteridade ultrapassa tanto a idéia de supra-estrutura ideológica-discursiva

como a de consciência absoluta. Vinda com a enunciação, a alteridade faz parte da unidade”.

Ponzio (2008) lembra que o nosso encontro com o outro não é uma iniciativa do eu; o outro impõe sua alteridade, levando a constituição do eu. Dentro da perspectiva bakhtiniana, a consciência é constituída na/de linguagem, ou seja, de relações sociais.

Em suas discussões, Bakhtin está preocupado com o sentido do homem, que deve ser tratado a partir da categoria do outro e não do eu. Apenas sob o ponto de vista da identidade não é possível encontrar o sentido do homem. A concepção bakhtiniana de alteridade não se baseia apenas em um princípio de intersubjetividade, ou seja, que o sujeito se constitui apenas frente ao outro, mas também demanda uma postura responsiva desse outro, o enunciado sempre pressupõe uma apreciação valorativa. Essa atitude responsiva implica uma ação concreta dotada de intencionalidade, praticada por alguém. Esse sujeito é constituído nas práticas sociais concretas, capaz de fazer escolhas dentro das possibilidades objetivas. Entendemos que esse homem se constitui numa rede de objetivações históricas.

Depois de discutir o referencial teórico metodológico que serviu de base para a edificação da pesquisa, no próximo capítulo, situaremos o PROINFANTIL, seu contexto, dialogando com os enunciados dos documentos do programa e da entrevista realizada com a funcionária Técnica do MEC.

2 – O PROINFANTIL COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO

Bakhtin, um dos referenciais teórico-metodológico desse trabalho, traz uma concepção de linguagem que leva em conta não apenas o enunciado, mas também o contexto de enunciação. Nesta perspectiva, não é possível discutir um programa de formação sem entender a sua história, o seu contexto de produção. Nesse capítulo traçaremos um panorama do programa de forma articulada com a história.

No Brasil a opção pela educação das crianças de 0 a 6 anos pauta-se na oferta de um atendimento educacional em instituições pertencentes ao sistema educacional, que concebe o desenvolvimento de uma forma integral. Assim, tem-se o desafio de construir uma Educação Infantil baseada na indissociabilidade do educar e cuidar. A opção brasileira institui a educação como um direito público subjetivo do cidadão desde o nascimento.

Sobre o avanço na compreensão da indissociabilidade do educar e cuidar, Nunes, Corsino e Didonet (2009) afirmam:

Mas essa compreensão é resultado de um processo de mais de cem anos na sociedade brasileira, que ainda não chegou à completa aplicação de suas conseqüências na educação infantil. A prática cotidiana ainda é em parte, inibida pelo viés das instituições de assistência social e educação, que constituem setores separados e específicos da administração pública, e pela tradição, ainda arraigada em muitos lugares, de convocar profissionais com formação diferente e atribuir-lhes funções distintas (as relacionadas ao corpo, como higiene, alimentação, sono e as relacionadas à mente: linguagem, expressões, pensamento) dentro do mesmo espaço de atendimento à criança (p. 3).

Portanto, esse processo da aplicação e compreensão do educar e cuidar na Educação Infantil ainda não chegou ao fim. Os mesmos autores citados apontam que essa construção histórica tem duas dimensões: uma política e administrativa (as Organizações Sociais, os órgãos da administração governamental, a legislação e os programas de atenção à criança) e outra técnico-científica (aportes teóricos advindos da antropologia, da filosofia da infância e do processo de formação humana, da psicologia do desenvolvimento). A articulação entre essas dimensões ao longo do processo histórico trouxe uma concepção ampla e integrada de infância, como um momento fundamental do processo de formação humana. As compreensões de infância, criança e Educação Infantil – sua função social e educacional, sua ação complementar às famílias

– sofrem importantes mudanças e são incorporadas em diferentes leis: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e o Adolescente (ECA – lei nº 8.069/1990), a Lei Orgânica da Assistência (LOAS – lei nº 8.742/1993) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – lei nº 9.394/1996). Esta lei determina que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo a finalidade do desenvolvimento integral das crianças até 6 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A mesma lei exige qualidade no atendimento em creches e pré-escolas, isso significa ter espaços adequados, brinquedos, livros, entre outros equipamentos para o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos, além da proposta pedagógica adequada à faixa etária e de professores habilitados e qualificados para a docência.

A LDB representou um avanço quando incluiu a Educação Infantil como dever do Estado, assumindo um novo lugar nas políticas públicas educacionais do país. Entretanto, a formulação legislativa traz algumas indefinições, como, por exemplo, a responsabilidade do Poder Público como órgão supervisor e fiscalizador. A LDB, no que se refere à Educação Infantil, *“limita-se a indicar sua finalidade (Art. 29), a sua organização em creches, para crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos (Art. 30) e que a avaliação será feita pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção (Art. 31)”*. Portanto, percebe-se que a inclusão da Educação Infantil significou avanços em relação às leis anteriores, mas verifica-se pouca atenção às responsabilidades do Estado com o trabalho educacional desenvolvido em creches e pré-escolas.

Outro aspecto da LDB que trouxe importantes mudanças foi a exigência de formação em nível superior para o trabalho com as crianças pequenas, admitindo-se, como formação mínima para o exercício do magistério o Ensino Médio na modalidade Normal (Art. 62). Assim, a função docente em creches e pré-escolas, antes exercida por qualquer profissional, passou a ser responsabilidade de um professor habilitado para o trabalho.

Ainda falando da inserção da Educação Infantil na agenda das políticas públicas educacionais, o PNE (Plano Nacional de Educação / 2001 – 2010, lei nº 10.172, de 09/01/2001) estabelece diretrizes político-pedagógicas comuns à creche e à pré-escola, tais como a determinação de que o atendimento, até 2011, chegue a 50% das crianças de 0 a 3 anos e a 80% de 4 a 6 anos; a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para creches e pré-escolas; a exigência de que todas as instituições de Educação Infantil tenham seus projetos pedagógicos; o estabelecimento de parâmetros de qualidade dos

serviços de Educação Infantil; a expansão da oferta; a criação de um programa nacional de formação de profissionais da Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive as Universidades e Institutos Superiores de educação e organizações não governamentais; a exigência de que, até 2006, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio, e, em 2011, 70% tenham formação em nível superior; na vigência desse plano, somente admitir novos profissionais na Educação Infantil que possuam titulação mínima em nível médio, dando preferência aos professores com nível superior em curso específico. Passados os dez anos do PNE, algumas destas metas foram cumpridas e outras não.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC-SEB, 2006, vol. 1 e vol. 2) e outros documentos e pesquisas, a formação dos professores tem grande repercussão na qualidade do trabalho das creches e pré-escolas. Entretanto, o Censo Escolar de 2007 apontou a distância das metas estabelecidas pelo plano para a formação docente nas creches e pré-escolas:

Tabela 1- Proporção de docentes por nível de escolaridade em creches e pré-escolas

Formação Docente³	Fundamental	Médio	Normal	Nível Superior	Sem Licenciatura
CRECHE	3,0%	9,9%	45%	37,2%	4,9%
PRÉ-ESCOLA	1,3%	6,2%	41,3%	45,5%	5,6%

Fonte: MEC – INEP. 2007

Em números absolutos, são aproximadamente **30 mil** professores sem habilitação específica para o trabalho nas creches e pré-escolas do Brasil – profissionais com escolaridade em nível fundamental e médio. Esses dados apontam a conservação de um número significativo de docentes sem habilitação na 1ª etapa da Educação Básica.

O Ministério da Educação tem papel fundamental na elaboração de políticas públicas voltadas para o acesso à Educação Infantil de qualidade. Hoje é consenso, nas mais diversas instâncias, que trabalhar com crianças em creches e pré-escolas exige dos

³ Segundo o Censo Escolar de 2007, entende-se como docente aquele que atua como regente na classe de Educação Infantil. Consideram-se também os agentes auxiliares de creche que na data do levantamento desempenhavam a função de regente.

professores amplo conhecimento acerca do desenvolvimento humano e do processo de aprendizagem, o que demanda formação compatível com a complexidade da tarefa. Considerando as metas do PNE, como também a determinação da LDB de que os municípios e, supletivamente, os estados e a União realizem programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto os recursos da educação a distância (Art. 87, §3º, III) e considerando ainda a Resolução 01/03 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que determina que os sistemas de ensino ofereçam a formação em nível médio na modalidade Normal até que todos os docentes da educação Infantil possuam, no mínimo, essa habilitação, o Ministério da Educação propôs o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL.

As mudanças na concepção da infância e da Educação Infantil ocorridas nas últimas décadas trazem implicações tanto no âmbito das políticas, quanto no cotidiano da escola. A importância dos primeiros anos de vida na constituição do sujeito em todos os aspectos do seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, cultural, social é hoje compartilhada por diferentes campos de pesquisa. Trabalhar com as crianças exige dos professores conhecimentos específicos, conhecimento e saberes, além do posicionamento político frente à função social e cultural da escola. O PROINFANTIL, como programa emergencial, tem como objetivo corrigir os resquícios de uma falta de profissionalização do docente da Educação Infantil, rompendo com antigas concepções de infância e de Educação Infantil.

Stephen Ball e Richard Bowe (1992 apud Mainardes, 2006), ao se referirem ao processo político, introduzem o conceito de ciclo contínuo das políticas constituído de três momentos: da influência, da produção do texto e o prático. Mais tarde, os mesmos autores, incluem ao ciclo dois contextos: o dos resultados e o da estratégia política. É importante destacar que, para os autores, essas etapas estão inter-relacionadas e apresentam arenas, lugares e grupos de interesse em disputas e embates. Essa perspectiva mostra a natureza complexa e contraditória das políticas educacionais, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais em nível local, indicando a necessidade de articulação entre as dimensões macro e micro na análise das políticas educacionais. Dessa forma, este modelo de ciclo de políticas oferece subsídios para a análise da trajetória de um programa como o PROINFANTIL, percorrendo desde a formulação, produção de textos, implementação até os resultados. Consideramos esse

ciclo bastante pertinente para pensar o processo de implementação do PROINFANTIL no Estado do Rio de Janeiro.

A contextualização do PROINFANTIL será dividida em dois momentos: primeiro, apresentaremos o programa, sua história e a situação no Estado do Rio de Janeiro; em seguida, nos debruçar-nos-emos sobre a situação do Município do Rio de Janeiro, contexto da pesquisa em questão, realizando um breve panorama histórico das creches, bem como a implementação do programa no Município.

2.1 – Histórico e Estrutura de Funcionamento do PROINFANTIL

O PROINFANTIL é um curso semipresencial de formação em Nível Médio, na modalidade Normal, emergencial, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de ensino. Tem duração de dois anos, perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um. O curso confere diploma para o exercício da docência na Educação Infantil. É oferecido aos professores em exercício na Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. Para ser matriculado no curso, o professor deverá ter idade mínima de 18 anos completos até o final do Módulo I do curso; estar atuando há pelo menos seis meses como docente de Educação Infantil; permanecer em exercício durante os dois anos do curso, tendo vínculo estabelecido com a Instituição de Educação Infantil.

O programa habilita o docente em exercício na perspectiva de valorização da especificidade do magistério praticado em creches e pré-escolas que estão sob a gestão dos sistemas de ensino, que foram reguladas pelos conselhos municipais e estaduais de educação e cujas crianças são contabilizadas na distribuição de verbas do FUNDEB⁴.

O PROINFANTIL é um programa desenvolvido pela União em parceria com as universidades federais, os estados e os municípios, correspondendo a cada Ente federado diferentes responsabilidades, conforme Diretrizes Gerais do Programa e um Acordo de Participação assinado pelas três instâncias envolvidas.

⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do FUNDEF, o FUNDEB é um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais.

Além de ter como objetivo habilitar para o magistério, em nível médio, consta no Guia Geral do programa o objetivo de elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício; valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal aos professores; além de contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de Educação Infantil.

É importante destacar que, em nível nacional, o Ministério da Educação, inicialmente por meio das Secretarias de Educação Básica e posteriormente pela Secretaria de Educação a Distância, responsabiliza-se pela elaboração da proposta técnica, pedagógica e financeira; pela produção, impressão e distribuição de materiais; pela estratégia de implementação do programa; pela formação das equipes envolvidas; pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações, entre outros. Parte destas atribuições foi transferida às universidades federais a partir do Grupo 2.

Para narrar a história do programa, foi necessária a realização de entrevistas com profissionais que participaram intensamente de todo o processo do PROINFANTIL. Realizamos uma entrevista com uma funcionária técnica do MEC (Tec. MEC) que participou desde o início dos debates, já que não encontramos registros da história do PROINFANTIL no site do MEC nem publicações de produções que apontem resultados dessa política de formação. A entrevista com a técnica do MEC foi realizada no Ministério em Brasília. Essa informante foi essencial na busca da memória do PROINFANTIL. *“Eu comecei a trabalhar aqui em 2003, por volta de setembro, eu me lembro do mês, nós conseguimos sentar, discutir e pensar um pouco sobre isso (PROINFANTIL)”*.

Em 2003, a equipe da SEB – Secretaria da Educação Básica – começa a discutir o PROINFANTIL a partir de um programa que existia no Ministério – o PROFORMAÇÃO.

Nós tínhamos, aqui no Ministério, um programa que era o PROFORMAÇÃO que fazia a formação dos professores que não eram habilitados, ‘leigos’ que tinham o Ensino Fundamental. Era um programa que as pessoas valorizavam muito, já vinha acontecendo há vários anos. (Tec. MEC).

A configuração do PROINFANTIL veio de uma experiência anterior – o PROFORMAÇÃO – destinado a professores da rede pública de ensino brasileiro, sem formação mínima exigida por lei, que atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e/ou classes de alfabetização. O PROFORMAÇÃO possuía em sua

estrutura as agências formadoras e as funções do Tutor e do Professor Formador. O programa previa atividades individuais (Exercícios de Verificação de Aprendizagem, memorial, prática pedagógica, projeto de trabalho) e atividades coletivas (Fase Presencial com 76 horas, Encontros Quinzenais aos sábados, Reforço para as Provas Bimestrais, Feira de Cultura e Ciência).

O currículo do PROFORMAÇÃO era composto de seis áreas temáticas, as mesmas do PROINFANTIL. O material didático possuía 32 guias de estudo, 32 cadernos de verificação de aprendizagem, 32 fitas de vídeo, além de materiais de apoio: guia geral, manual de operacionalização, manual do Tutor e textos de apoio ao Tutor. Quanto às avaliações, o PROFORMAÇÃO possuía os cadernos de verificação de aprendizagem (CVA), prova bimestral (PB), prática pedagógica, plano de aula, memorial, projeto de trabalho.

O PROFORMAÇÃO inspira a criação do PROINFANTIL. Este nasce com o objetivo de formar em Ensino Médio, na modalidade Normal, em conformidade com as especificidades da Educação Infantil, já que se destina a professores em exercício nessa etapa da Educação Básica. Optou-se por elaborar para o PROINFANTIL um material pedagógico específico para as disciplinas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho pedagógico, mantendo-se do PROFORMAÇÃO o material das disciplinas Vida e Natureza, Matemática e Lógica, Identidade, Sociedade e Cultura, e Linguagem e Códigos, com pequenos ajustes que buscaram articulação com o campo da Educação Infantil.

Inicialmente, a COEDI – Coordenação da Educação Infantil (SEB/MEC) – ficou responsável pela coordenação do programa. O trabalho dessa coordenação envolveu a discussão da política de formação, o convite a pesquisadores de diferentes universidades com o objetivo de debater e produzir textos, a articulação política entre municípios e estados, distribuição de materiais em todos os estados que aderiram ao programa, organização da formação de Tutores e de professores formadores. A COEDI organizou a implementação dos dois primeiros grupos do PROINFANTIL.

O PROINFANTIL começou no ano de 2005 com um Grupo Piloto que envolveu os estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Nos anos seguintes começa o Grupo I nos estados de Alagoas, Amazônia, Bahia, Ceará, Piauí e Rondônia. Esses dois grupos foram coordenados pela COEDI, que formou uma equipe de consultores para realizar as formações nos estados.

Com a ampliação do programa, a COEDI, em 2008, envolve as universidades federais para início do Grupo II. Neste grupo participaram os estados da Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, em parceria com quatro Universidades Federais – UFG, UFRN, UFPA e UFMT. Nesse momento, a coordenação do programa sai da COEDI/SEB e passa para a Secretaria de Educação a Distância – SEED. Segundo a entrevistada, devido ao tamanho da ação, estava ficando inviável a gestão do programa na COEDI. Ela também sinaliza que a passagem para as universidades foi uma importante estratégia, evitando um desvio da função da COEDI, que é induzir políticas educacionais e não gerenciar o micro. “(...) Ficou uma coisa insuportável. (...) No final de 2007, ela (nova coordenadora da COEDI) disse: ‘isso não vai mais ficar aqui. Nós vamos passar (PROINFANTIL) para as universidades’”. Depois de uma reunião com várias universidades federais, quatro se disponibilizaram a se organizar em curto tempo para coordenar o programa nos estados mencionados.

Em 2009, objetivando a ampliação do programa e a terminalidade dessa ação, inicia-se o Grupo III. Neste momento, em parceria com 13 universidades federais (UFRN, UFPI, UFC, UFPA, UFMS, UFG, UNIR, UFMG, UFRJ, UFPR, UFMT, UFBA e UFMA), em 18 estados: 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. Abaixo segue o quantitativo dos grupos mencionados.

Tabela 2: Quantitativo do PROINFANTIL ⁵

Grupos	Estados	⁶ Nº de PF	Nº de TR ⁷	Nº de PC ⁸
Grupo Piloto	04	259	217	782
Grupo I	06	328	317	1.448
Grupo II	09	491	525	1.643
Grupo III	18	763	1.122	8.971

Números fornecidos pela CNP / MEC.

⁵ Esses dados foram fornecidos pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL. É importante lembrar que o Grupo III ainda está em andamento, os seus números não são finais, diferente dos outros grupos já finalizados.

⁶ Número de Professores Formadores

⁷ Número de Tutores

⁸ Número de Professores Cursistas

O PROINFANTIL, desde o Grupo II, conta com a articulação dos três níveis: nacional, estadual e municipal; e cada Ente federado tem suas funções específicas. A parceria é formalizada através de um Acordo de Participação que contém as ações e as responsabilidades de cada um. Com as universidades, o MEC estabelece uma parceria por meio de descentralização de crédito. Assim, a estrutura organizacional do programa apresenta a seguinte configuração: componente nacional – SEED (Secretaria de Educação a Distância), CNP (Coordenação Nacional do PROINFANTIL) e Universidades; componente estadual – EEG (Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL) e AGF (Agências Formadoras); componente municipal – OME (Órgão Municipal de Educação) e Tutores (profissional que acompanha e orienta o processo de formação do Professor Cursista).

A CNP é responsável pela elaboração de propostas técnica e financeira, pela estratégia de implementação do programa, pela articulação da política institucional, pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações realizadas em cada estado. Dentro da estrutura organizacional, as universidades são responsáveis pela articulação com as equipes estaduais de gerenciamento do programa; pelo planejamento, coordenação e operacionalização dos Encontros Estaduais de formação de Tutores e de Professores Formadores; pela coordenação do trabalho dos ATP (Assessores Técnicos do PROINFANTIL) em todas as ações de implementação e acompanhamento do programa tais como: elaboração, impressão e distribuição de provas nos estados; pelo aprimoramento do sistema de avaliação; pelo acompanhamento pedagógico do PROINFANTIL e a promoção de ações de formação continuada junto aos envolvidos no PROINFANTIL nos estados. A Universidade Federal do Rio de Janeiro coordena esse Programa no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

Como já mencionamos, os ATP são especialistas em Educação Infantil, preferencialmente, selecionados pelas universidades que fazem a articulação técnico-pedagógica entre CNP, universidades, Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL (EEG) e Agências Formadoras (AGF). Especialmente a partir do Grupo III, o ATP é um profissional vinculado à universidade e à CNP e exerce uma função fundamental de articulador, funcionando como um “braço” na estrutura organizacional. Seu trabalho consiste em resolver questões administrativas; auxiliar e/ou participar de grupo de estudos realizados nas agências formadoras; dialogar e sugerir leituras para estudo da agência ou para os projetos de estudo dos cursistas; acompanhar a elaboração dos projetos e o processo de avaliação; visitar algumas

instituições de Educação Infantil; participar dos Encontros Quinzenais nos municípios e das Jornadas Mensais nas Agências Formadoras (por amostragem); manter-se informado dos planejamentos destas ações pelos articuladores pedagógicos de Educação Infantil.

Em âmbito estadual, o PROINFANTIL estabelece uma parceria com as Secretarias Estaduais através de uma Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL (EEG). Essa equipe, que representa o estado no programa, é responsável pela certificação; pelo acompanhamento das Agências Formadoras (AGF) formadas pelo Coordenador, pelo Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e por Professores Formadores (PF) das áreas de Ensino Médio – todos vinculados à Secretaria Estadual de Educação; pelo gerenciamento das bolsas de estudos do programa, do sistema de informatização do PROINFANTIL (SIP) e da contrapartida dos municípios, descritas no Acordo de Participação.

No nível municipal, fazem parte do PROINFANTIL o Órgão Municipal de Educação (OME) – que é composto por uma equipe técnica constituída e mantida pela Secretaria Municipal de Educação – e por Tutores. O OME tem a responsabilidade de gerenciar, executar e acompanhar os trabalhos que serão desenvolvidos no âmbito municipal. Os Tutores são professores vinculados às secretarias municipais de educação, preferencialmente, com experiência em Educação Infantil, que orientam o processo de formação dos cursistas, acompanham os estudos individuais, auxiliam no cumprimento de todas as atividades previstas no curso, supervisionam a prática pedagógica nas creches e pré-escolas, avaliam o cumprimento de todas as atividades previstas no curso, avaliam os cadernos de atividades e portfólios (que contém o memorial de formação, planejamento de atividades, registros reflexivos). O Tutor tem a agência formadora como apoio pedagógico, cada Tutor acompanha até 10 professores cursistas.

É importante salientar que essa parceria é bastante complexa devido ao não cumprimento de todas as cláusulas do acordo por parte dos estados e municípios. Essa situação é recorrente em muitos estados participantes do programa, conforme se observa nas Reuniões Executivas e Encontros Nacionais que ocorrem semestralmente no MEC. Abaixo segue uma ilustração da estrutura operacional do programa.

Figura 1 - Estrutura Operacional do PROINFANTIL



A metodologia do curso conta com atividades coletivas: Encontros Quinzenais (oito por módulo, totalizando 64 horas), a Fase Presencial (10 dias/76 horas, no início de cada módulo, nos meses de janeiro e julho) e Fase Presencial Intermediária (10 horas a cada bimestre, totalizando 20 horas no semestre). Também possui atividades individuais: os estudos dos módulos, os registros reflexivos e os cadernos de aprendizagem, o portfólio, a prática pedagógica, as provas bimestrais e o projeto do estudo.

A fase presencial acontece no período das férias dos cursistas, nos meses de janeiro e julho. Durante essa fase o Professor Cursista tem momentos de estudos e reflexão com os Professores Formadores nas agências. O módulo é apresentado de forma geral, com o aprofundamento de alguns aspectos relativos ao desenvolvimento e ao aprimoramento da prática pedagógica dos cursistas, bem como outras atividades que auxiliarão o Professor Cursista em seu desempenho. Cada módulo se, nas agências formadoras, inicia com 76 horas de aulas, oficinas e atividades culturais, que são planejadas e ministradas pelos professores de cada área. As Secretarias Municipais de Educação são responsáveis por viabilização da participação dos Professores Cursistas e dos Tutores (legitimando o recesso das instituições, quando não for período de férias, e se comprometendo com o deslocamento, estadia e alimentação durante o período).

O Encontro Quinzenal é um momento dos Professores Cursistas com seus Tutores, com o objetivo de esclarecer dúvidas, discutir os temas dos módulos, ampliar o conhecimento por meio de atividades diversificadas. Esses encontros são fixados em um calendário nacional. Geralmente, os Encontros quinzenais acontecem em escolas municipais aos sábados.

A Fase Presencial Intermediária é composta por atividades presenciais sempre antes da primeira prova bimestral, coordenadas pelos Professores Formadores. O objetivo é ajudar os cursistas na revisão da matéria e superação das dificuldades identificadas em relação aos conteúdos. O cursista que não atingir 60% de aproveitamento na prova bimestral poderá fazer uma prova de recuperação valendo oito, mais as atividades extras de estudo (AEE) que valem dois pontos. Nas atividades presenciais, como em qualquer curso, é exigida a frequência de, no mínimo, de 75% da carga horária.

Durante os quatro módulos, o Tutor acompanha mensalmente a prática pedagógica dos cursistas nas instituições onde eles atuam. Os cursistas planejam este dia em que serão avaliados e os Tutores, além de discutirem o planejamento, fazem reuniões para a reflexão sobre a prática observada. Dessa forma, encontramos a ênfase de que a instituição escola é um locus de formação importante, tornando possível a reflexão teórico-prática.

O Professor Cursista realiza diferentes atividades de escrita entendidas como importante instrumento de reflexão e formação pela possibilidade de organização do conhecimento e de expressão de ideias e sentimentos. No caderno de aprendizagem o cursista realiza atividades sobre as áreas temáticas com base nos conteúdos dos livros de estudo, e também há um registro reflexivo, um exercício de autoavaliação sobre seu processo de construção de conhecimentos. Também fazem o portfólio, instrumento voltado para as disciplinas pedagógicas, que é construído ao longo das unidades com o planejamento diário do trabalho que foi observado pelo Tutor na visita mensal, com o registro reflexivo de uma atividade interessante realizada com as crianças (planejamento, relato e avaliação), com o memorial, que é uma escrita livre sobre o seu processo de formação ao longo do curso. Também é exigência do programa a realização de um Projeto de Estudo que consiste em uma atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de alguma questão do cotidiano das creches e pré-escolas, uma proposta de investigação, estudo e registro que busca articulação entre teoria e prática.

Antes das fases presenciais nas agências, Tutores e equipe da Agência Formadora (coordenadores, APEI e PF) participam das formações estaduais, com 32 horas de duração cada um. São propostas palestras, oficinas, atividades culturais relativas, principalmente, aos eixos temáticos horizontais e verticais dos módulos. As universidades têm autonomia na organização, buscando atender melhor os grupos de Tutores e da agência em seu estado e municípios. As formações estaduais têm como objetivos estudar e ampliar os conhecimentos dos Tutores e de toda a equipe da agência sobre a Educação Infantil, discutir conceitos e articulações entre teoria e prática a partir das temáticas abordadas em cada módulo, planejar as fases presenciais, discutir os instrumentos e as ações do programa, enfim, subsidiar o trabalho pedagógico dos Tutores e Professores Formadores. Esses encontros acontecem semestralmente.

As universidades apresentam estratégias diferentes de formação continuada, no caso da UFRJ foram realizados informativos impressos e *on line*, grupos de estudos mensais na Universidade, reuniões com as Articuladoras Pedagógicas de Educação Infantil, participação nas Jornadas Mensais nas agências formadoras com palestras e debates, entre outros.

No final do Grupo III, em dezembro de 2011, serão aproximadamente 12.600 professores de Educação Infantil formados pelo programa. Também participaram desse processo de formação 1.841 Professores Formadores, 2.181 Tutores, com um total aproximado de 16.700 participantes. Esses números mostram a dimensão do PROINFANTIL e a possibilidade de visibilidade da Educação Infantil, em quase todo o território nacional, nos âmbitos estaduais e municipais e nas próprias universidades federais.

É importante destacar que nem todos os estados e municípios aderiram ao programa, cada Ente federado tem autonomia política para optar ou não pelos programas propostos pela União. A adesão exige que cada parceiro cumpra com suas responsabilidades, o que significa disponibilizar recursos, ou seja, incluir o PROINFANTIL em suas agendas políticas. Alguns estados convidados não aderiram ao programa devido a limites para organizar e alocar recursos para a manutenção das Agências Formadoras (AGF), que são escolas estaduais que funcionam como polos dos municípios participantes do PROINFANTIL. O estado além de custear o pagamento da equipe da AGF, é responsável por ceder e organizar um local (no mínimo uma sala), equipá-lo com computador, telefone, internet para o funcionamento do programa com qualidade. A AGF cedia os plantões pedagógicos que têm como objetivo apoiar o

processo de formação dos Professores Cursistas. Os Professores Formadores têm a carga horária de 20 horas semanais. Os municípios disponibilizam os Tutores, profissional com formação na área de educação, preferencialmente de nível superior, e experiência em magistério e Educação Infantil, com disponibilidade de 40 horas semanais, para o programa. Além dos Tutores, o município subsidia a formação do Professor Cursista – paga o deslocamento, refeições e estadias nas fases presenciais e encontros quinzenais. É importante destacar que Coordenadores, Articuladores Pedagógicos da Educação Infantil, Professores Formadores e Tutores recebem uma bolsa de estudos do MEC.

Em relação ao Estado do Rio de Janeiro, o PROINFANTIL atende, em 2011, 1681 Professores Cursistas, 199 Tutores e 91 Professores Formadores, sendo o Estado brasileiro com o maior número de participantes neste Grupo III. Esse quantitativo sinaliza muitas questões em relação à formação dos docentes em exercício na Educação Infantil no Estado e sua identidade profissional. A baixa qualificação, assim como o desprestígio do professor de Educação Infantil apontam para escolhas de modelos de Educação Infantil que vêm sendo construídos ao longo da história educacional do Brasil, bem como do papel e da função social deste profissional em cada contexto sócio-econômico e político vigente.

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

Sobre a situação do programa no Estado do Rio de Janeiro, observamos algumas dificuldades no cumprimento do Acordo de Participação: a maioria das agências não possui estrutura adequada para o trabalho e equipamentos (vídeo, televisão, impressora) e não foram disponibilizados computadores e linha telefônica 0800 ou chamada a cobrar. Houve problemas no pagamento dos Professores Formadores (servidores da

Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro) pelo contrato que acabou sendo firmado para remunerar a dupla jornada⁹.

Outro problema que ocorreu neste Grupo III do PROINFANTIL foi a matrícula de cursistas que não tinham o perfil exigido pelo programa – professores em exercício na Educação Infantil. Por várias razões, acabaram sendo aceitos como cursistas profissionais que não trabalham diretamente com as crianças, são merendeiras, serventes, auxiliares de serviços gerais, porteiros, entre outros. Esse fato foi identificado em outros estados, o que mostra a complexidade da implantação do programa.

No Estado do Rio de Janeiro, também temos municípios inadimplentes em relação ao repasse de verba mensal, R\$ 10,00 por Professor Cursista. Alguns não fornecem transporte e alimentação para os Professores Cursistas (PC) durante as Fases Presenciais previstas pelo programa.

A adesão é sempre uma decisão política, os estados e municípios precisam articular o programa às suas políticas de Educação Infantil e formação de professores. No entanto o que entra e sai da agenda política tem a ver com inúmeros fatores que vão além das questões político-administrativas, passando pela falta de recursos e falta de clareza da função supletiva dos estados frente aos municípios. Cada Ente federado tem autonomia, portanto, tem liberdade de aderir ou não aos programas do governo Federal. No caso da adesão ao PROINFANTIL, estão em jogo as políticas públicas da cada Ente federado. Observa-se uma ambiguidade na adesão ao PROINFANTIL: por um lado, tem-se um curso de formação para os profissionais de creche e pré-escola sem habilitação mínima para o magistério, o que indica uma visão de valorização da profissionalização docente e o fortalecimento da Educação Infantil; por outro, tem-se a permanência de concursos e contratos precários de profissionais sem exigência de formação para o trabalho com as crianças pequenas nos municípios e estados participantes do programa. Nesse cenário, identificam-se avanços, porém alguns desafios permanecem. Avanços porque há um fortalecimento das discussões da Educação Infantil, maior visibilidade à função educativa, ao trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas, à profissionalização dos docentes que atuam nesta etapa educacional. No entanto ainda tem-se conservado uma visão pouco esclarecida dos novos paradigmas da Educação Infantil, ou uma compreensão imediatista de que são

⁹ Os professores não podiam dobrar porque a prioridade do Estado é a sala de aula e o curso Médio modalidade Normal do PROINFANTIL não tendo sido reconhecido ainda pelo CEE (Conselho Estadual de Educação) não se configurava como uma formação do Estado. Os cursistas do PROINFANTIL não são computados como alunos na rede estadual de educação.

altos os custos dessa etapa, menosprezando importantes estudos que apontam os impactos positivos nas crianças que tiveram experiências interessantes na Educação Infantil e nas suas famílias.

As fragilidades das políticas de formação de professores de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro aparecem em resultados de pesquisa. Segundo Kramer (2005)¹⁰, em 1999 a maioria das secretarias desconheciam o número de crianças de 0 a 6 anos residentes no seu Município; havia disparidade na cobertura, municípios com menor quantitativo de população infantil apresentaram alto índice de atendimento; mesmo com o direito das crianças assegurado pela legislação, poucos municípios possuíam uma política para a infância; havia omissão do governo federal na definição de políticas articuladas para infância; existiam políticas frágeis para a inserção das creches e pré-escolas, falta de investimento. No que tange a formação, a mesma pesquisa identificou que o Estado do Rio de Janeiro era praticamente ausente na implementação de políticas de formação para os profissionais de Educação Infantil; os municípios apresentavam diversidade na formação oferecida aos seus profissionais, entretanto predominavam atividades descontínuas e eventuais.

2.2 – Breve histórico da Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro

Para apresentar a conjuntura do PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro, faremos uma contextualização das políticas educacionais voltadas à infância na cidade. De acordo com o IBGE (2010), a cidade do Rio de Janeiro possui aproximadamente 6.320.446 habitantes, ocupa uma área de 1.200 km². O Rio de Janeiro é marcado pela diversidade – bairros, periferias e favelas fazem parte do desenho da cidade.

Os desafios do PROINFANTIL neste município são diversos. Trata-se de uma das maiores redes de ensino da América Latina. São 1.061¹¹ Unidades Escolares, incluem-se as escolas de Ensino Fundamental, com turmas de pré-escola, e as escolas exclusivas de Educação Infantil, que só atendem as turmas de pré-escola. As creches

¹⁰ Dados oriundos da pesquisa *Formação dos Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro* (1999) realizado pelo grupo INFOC, coordenado pela professora Sonia Kramer.

¹¹ No site da SME consta a informação de que há na rede municipal um total de 1063 unidades escolares. Entretanto ao apresentar o número de unidades escolares de acordo com as Coordenadorias Regionais de Educação, o número total de escolas é de 1061. Os 10 EDI não estão contabilizados neste total, não sendo possível conhecer como estão distribuídos entre as Coordenadorias.

não fazem parte deste equipamento, como poderia parecer pela nomenclatura designada. As fontes oficiais disponibilizadas não permitem conhecer o número específico das escolas que possuem turmas de pré-escola e as escolas exclusivas de Educação Infantil. Abaixo segue a tabela com o quantitativo de unidades de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro.

Tabela 3 – Quantitativo de unidades de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro.

CRE	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	TOTAL
UE (Escolas)	53	114	102	134	77	77	117	146	105	109	1061
Creches Municipais	28	28	20	33	18	18	23	22	20	36	250
Creches Conveniadas	5	50	16	33	9	9	12	7	6	33	176

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, www.rio.rj.gov.br/web/sme, em abril de 2010.

A Lei nº 3.985 criou no quadro permanente de pessoal do município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche. Antes dela atuavam nas creches públicas profissionais contratados pelas ONG (Organização Não Governamental) e OSC (Organização da Sociedade Civil). Hoje, o município conta com aproximadamente 3.500 agentes auxiliares, que atuam em Creches Municipais e nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI). Foram criadas 4.000 vagas para esse cargo. Todos os professores cursistas do PROINFANTIL são Agentes Auxiliares de Creche, realizaram o concurso no ano de 2007, o qual exigiu como formação mínima o Ensino Fundamental, contrariando a legislação. Em 2009, tivemos a inscrição de aproximadamente 1.800 Agentes Auxiliares de Creche para a participação do PROINFANTIL. O piso remuneratório é de 671,70 reais (incluído auxílio transporte) e a carga horária de 40 horas semanais. Segundo o edital do concurso, as atribuições básicas do agente são:

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 de atendimento da rede municipal ou

nas adjacências. (Edital Conjunto SME/SMA N° 08, de 24 de Julho de 2007).

Embora tenham a função de “prestar apoio”, os agentes são de fato os responsáveis por todas as atividades desenvolvidas com as crianças. Porque, até o momento, não há professores nas creches, cada instituição possui um diretor e um professor articulador (PA) por turno, este é professor da rede municipal, responsável pelo planejamento pedagógico do trabalho realizado com as crianças. A lei municipal citada apresenta a descrição das responsabilidades do Agente Auxiliar de Creche como: manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais; disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades; zelar pela higiene e limpeza do ambiente e dependências sob sua guarda.

É nesse contexto que o PROINFANTIL é desenvolvido, uma realidade de atendimento repleta de contradições, lutas e embates políticos. Diante desse cenário complexo e diverso, faremos um breve histórico das creches no Município do Rio de Janeiro, buscando compreender o seu processo de inserção na educação.

A história das creches no Município do Rio de Janeiro está ligada ao desenvolvimento industrial no final do século XIX. No entanto, é com a entrada da mulher no mercado de trabalho formal que o atendimento em creches é ampliado. Dessa forma, a creche é resultado das lutas das mulheres trabalhadoras. Segundo Oliveira (2007):

(...) conta a história que as mulheres das áreas mais carentes do município que tomaram a iniciativa de implantar, alicerçadas por movimentos feministas e populares, as primeiras creches, com o mínimo de recursos, em casas improvisadas, e a partir de seus esforços e necessidades particulares (p. 75).

A cidade do Rio de Janeiro, durante as primeiras décadas do século XIX, foi palco de grande parte das primeiras iniciativas de implantação de instituições de cunho assistencialista, como propostas modernas de atenção aos filhos de trabalhadores e/ou pobres. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), fundado em 1899 pelo médico Artur Moncorvo Filho, e a creche da Companhia Fiação e Tecidos Corcovado, considera a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro, fundada em 1889, são exemplos desse período. De maneira geral, pouco se fez em relação às crianças de 0 a 6 anos de idade no início da República.

Até o final dos anos 1940, as iniciativas de atendimento à criança pequena eram bastante tímidas. A cidade do Rio de Janeiro possuía apenas quatro Jardins de Infância públicos até o final da década de 1940 – o Jardim de Infância do Instituto de Educação, a Escola Municipal Marechal Hermes, a Escola Municipal Cícero Penna, a Escola Municipal Campos Salles. O atendimento às crianças de 0 a 3 anos ainda não fazia parte da agenda das políticas do Município.

No mesmo período, o prefeito do Distrito Federal, Henrique Dodsworth, lança o Decreto Lei Nº 7.758 que determina a faixa etária do atendimento à criança pequena – de 4 a 6 anos. Observa-se a não inclusão das crianças menores de 4 anos. Além da faixa etária, o decreto trata das finalidades dos jardins de infância, a organização, os currículos, os critérios de matrícula. Oliveira (2007) comenta o assunto:

(...) deixa transparecer que a orientação para o atendimento exclusivo ao pré-escolar, sob responsabilidade da Educação, norteou a política educacional do município por quase cinquenta anos, em obediência ao Decreto Lei de 1944, que banuiu a creche do âmbito educacional do atendimento público municipal (p. 77).

Um novo contexto surge a partir da década de 1970, o número de mulheres no mercado de trabalho aumenta significativamente, o que leva ao fortalecimento do movimento feminista no Brasil e, conseqüentemente, a luta pela ampliação das creches e por um atendimento de qualidade. É nesse cenário que surge o Movimento da Luta por creches, que não exigia apenas a creche, mas a qualidade e um espaço com objetivos educacionais definidos. A este respeito, Corsino salienta (2003):

A falta de atendimento público e das condições financeiras, o movimento feminista e a própria concepção de infância foram os principais responsáveis pelo surgimento, crescimento e constituição das creches nas comunidades que começavam a se organizar (p. 186).

A cidade do Rio de Janeiro foi criada em 1974, com a fusão do antigo Estado da Guanabara e o antigo Estado do Rio de Janeiro. Nessa época, a Educação Infantil era organizada da seguinte forma: as crianças pequenas de classes populares eram atendidas em convênios e instituições filantrópicas, organismos internacionais e projetos governamentais; e as classes médias e altas em pré-escolas particulares. A história das creches no Rio de Janeiro é marcada pela cisão tal como a história da infância no Brasil. Segundo Corsino (2003):

Enquanto que para as primeiras (classes populares) os programas se caracterizavam por terem baixos custos e qualidade duvidosa, as segundas (classes médias e altas) tinham acesso às escolas

experimentais e diversidade de métodos, já que era a época do incentivo à iniciativa privada (p. 180).

Em 1975, temos a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE/MEC), em âmbito federal, com a finalidade de encontrar soluções para o atendimento pré-escolar. Para isso, criou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que tinha como objetivo ampliar o atendimento às crianças. No entanto, o programa não apresentava unidade pedagógica e metodológica direcionada às crianças pequenas em creche e pré-escola, o governo usava o trabalho realizado pelas comunidades carentes no atendimento à infância para suas estatísticas, sem ações comprometidas com a população infantil. Nesse contexto, as crianças pequenas das classes populares eram atendidas por iniciativas comunitárias, instituições filantrópicas e confessionais, em convênios com organismos internacionais como UNICEF; e programas governamentais como a Creche Casulo da LBA.

Neste mesmo ano é criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio de Janeiro – SMEC. As ações dessa secretaria, porém não eram significativas em relação ao atendimento de crianças pequenas. O Decreto Lei Nº 7.758 de 1944 que ainda regia a educação do Município, delimitava a faixa etária de atendimento nas escolas públicas para as crianças maiores de quatro anos. Esse decreto foi um documento oficial por 50 anos, até o início da década de 1990.

A lógica a educação pré-escolar desse período era compensatória. A ênfase do atendimento era para crianças a partir de quatro anos, tinha o principal objetivo de preparar para o 1º grau, evitando dificuldades, baixo rendimento e repetência escolar.

Em 1979, ano internacional da criança¹², foi criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social com o objetivo de promover o bem estar social através de ações e programas vinculados ao poder público ou à iniciativa privada. Essa Secretaria era responsável pelo atendimento dos moradores da favela, da infância à velhice, com forte cunho assistencialista. Como ressalta Corsino (2003, p. 187): *“A idéia de que para os pobres, qualquer coisa é melhor do que nada se remete à própria história do Brasil, já que a história da infância foi e é feita à sombra dos adultos”*. A mesma autora ainda comenta:

A criação da SMDS foi uma maneira de implantar os serviços públicos na favela, se constituindo como uma ‘mini prefeitura das

¹² Em 1979, a ONU declarou o Ano Internacional da Criança, com ênfase direta e participação da UNICEF. A criança em idade pré-escolar passa ser centro dos debates em todo o país.

favelas', que iniciou suas ações com os programas de assistência primária à saúde, creches e escolas comunitárias, nutrição, geração de renda e serviço social, consolidação do projeto de urbanização e criação do Fundo Rio – autarquia para dar suporte econômico-financeiro às atividades da SMDS (p. 187).

Na década de 80, temos parceria entre as instâncias públicas e organismos internacionais que incentivaram iniciativas comunitárias, fruto dos movimentos sociais. Nesse período, tem-se um aumento no atendimento informal às crianças pequenas, um serviço improvisado de baixo custo (Corsino, 2003; Oliveira, 2007). Nesse período foi implantado o Programa de Desenvolvimento de Comunidades Urbanas, convênio entre a Secretaria de Desenvolvimento Social do Município do Rio de Janeiro e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Sobre esse programa, Oliveira (2007) comenta:

No que tange ao atendimento à criança em educação, este programa auxiliou na organização de escolas comunitárias já existentes em algumas favelas e buscou capacitar as “crecheiras” que tomavam conta das crianças para que estas creches domiciliares organizadas pelas comunidades pudessem ser ampliadas (p. 81).

No ano de 1982, a Coordenação do Bem-Estar Social da Secretaria de Desenvolvimento Social priorizou três projetos: *Guardadeiras Comunitárias*, *Creches Casulo da LBA* e *Assessoria Técnica às Escolas Comunitárias*. O primeiro refere-se a um projeto destinado às mães crecheiras, que realizava treinamentos para o cuidado das crianças pequenas, sendo incorporado em 1983 ao *Projeto Famílias Solidárias*. O trabalho consistia na mobilização da comunidade, levantamento sócio-econômico das “guardadeiras” e crianças, entrevistas com os pais, reuniões semanais com os grupos, distribuição de complementação alimentar. Mais tarde esse projeto é renomeado, passando a incorporar as pessoas que acompanhavam as famílias dando orientações e fiscalizando o trabalho das mães crecheiras, passando a se chamar *Consolidação e Apoio às Creches Domiciliares em Áreas de Baixa Renda*, como foco nas comunidades pobres.

O Projeto Casulo, primeiro programa brasileiro de massa para Educação Infantil implantando LBA a partir de 1974, tinha como marca a maximização do atendimento e a redução de gastos, privilegiando a participação comunitária para atingir seus objetivos com pequenos investimentos orçamentários. Esse projeto surge no contexto da ditadura militar com a finalidade de atender as populações mais pobres, oferecendo serviços que buscavam diminuir a insatisfação. Segundo Kramer (1982):

Quanto à concepção de infância subjacente aos documentos oficiais do Projeto Casulo, parece existir toda uma preocupação com a caracterização concreta da criança e, ainda, a negação de qualquer caráter compensatório de seu programa. Apesar dessa posição assumida pelo Grupo Executivo do Projeto Casulo no sentido de não pretender suprir deficiências culturais, a tônica explícita pela LBA parece ser a considerar a pré-escola como solução aos problemas de ensino de 1º grau (p. 78).

A primeira avaliação do projeto aconteceu no ano seguinte à sua implementação, segundo Rosenberg (2001, p. 154):

(...) evidenciava já seus problemas estruturais decorrentes do modelo a baixo custo com o apoio da comunidade: falta de pessoal capacitado; pouco conhecimento da cultura das famílias atingidas a cujo nível educacional e econômico eram atribuídas dificuldades no desenvolvimento das atividades; inadequação do espaço físico e falta de água nos locais em que a creche era implantada; falta de verbas e de recursos humanos, materiais e equipamentos. Ou seja já se percebia a dificuldade de implantação de um programa apoiado em grande parte dos recursos de comunidades pobres.

O trabalho desenvolvido pelas Creches Casulo era realizado por pessoas de formações variadas: estagiárias do curso Normal; professoras formadas, auxiliadas pelas babás que tinham apenas o Ensino Fundamental; monitoras com o Ensino Médio; voluntários que não possuíam experiência para o trabalho com as crianças pequenas. Outro aspecto importante era a razão adulto-criança, aproximadamente 35 crianças para 1 adulto; bem como a ênfase na saúde e no desenvolvimento do trabalho (Barbosa, 2006).

No Rio de Janeiro, as Creches Casulo traziam a família como parceira para as ações desenvolvidas, e é delegada às comunidades a responsabilidade de implementação e administração das creches. A entidade que representava a comunidade estabelecia convênio com a LBA e tinha que articular com a comunidade para conseguir o local de funcionamento da creche, a seleção de pessoal, a manutenção da instituição. O trabalho desenvolvido pelas Creches Casulo mantinha-se com muita dificuldade, mesmo sendo parcialmente subvencionadas pelo Município. O Projeto enfatiza o atendimento a muitas crianças com pouco investimento, transferindo para as famílias a responsabilidade de manter o serviço, retirando do Estado essa obrigação.

Barbosa (2006) menciona não só as condições precárias dos prédios em que funcionavam as creches, os chamados “puxadinhos”, como também o trabalho de pais no sistema de rodízio. Estes são exemplos das alternativas encontradas pelo Estado para

responder às pressões sociais no oferecimento de um atendimento para as crianças pequenas. A autora esclarece que o primeiro acordo firmado com a Prefeitura do Rio de Janeiro previa 100 Creches Casulo, e cada uma atenderia 30 crianças das comunidades entre a faixa etária de 2 e 6 anos, pelo período de 8 horas diárias.

Em 1984, finda o parceria entre Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e o UNICEF, e as creches domiciliares passam a ser responsabilidade integral da secretaria. De acordo com Oliveira (2007), movimentos de luta comunitária ganham força. As primeiras construções de creches comunitárias são realizadas pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Antes do término do convênio entre SMDS e UNICEF, tem-se a criação do *Programa de Creches e Escolas Comunitárias da SMDS* (1983). Oliveira (2007) caracterizou o primeiro momento do trabalho do programa como: “(...) *atendimento assistencial à criança, através de programas de guarda e alimentação infantil, ao mesmo tempo em que promovia a liberação das mulheres para o mercado de trabalho*” (p. 83). O Projeto Creche e Projeto Escola Comunitária foram fundidos no Programa de Atendimento à Criança – PAC – no ano de 1985, passando a apoiar as creches e pré-escolas comunitárias. Nesse momento, tem-se uma assistência pedagógica a essas unidades, fortalecendo o PAC. Sobre o trabalho desenvolvido, Oliveira (2007) afirma:

Ainda neste período, o trabalho realizado com as crianças era visto também como um meio de se educar a família e a comunidade, usando como estratégia seu envolvimento na discussão e na busca de soluções para questões emergenciais da comunidade. Desta forma, a creche comunitária era concebida como um local de aglutinação da comunidade para resolução de seus problemas, inclusive os que extrapolavam as questões da criança e da escola, características que parecem perpassar o âmbito das creches comunitárias até pouco tempo atrás. O trabalho com as crianças era desenvolvido pelos próprios moradores, dos quais não era exigida qualquer formação escolar, mas sim vontade de ajudar e participação comunitária (p. 84).

Mesmo com o envolvimento tímido do poder público e da ausência de exigência de habilitação para o trabalho com as crianças pequenas, alguns grupos começam a discutir uma visão pedagógica das Creches e Escolas Comunitárias, considerando a especificidade desses espaços e do saber popular como elemento fundamental.

A discussão sobre o caráter educacional do trabalho das creches foi ampliado, levando à criação de uma Coordenadoria Psicopedagógica e à formalização de Princípios e Normas do PAC, através da Resolução N° 28/86. Mais tarde, o Decreto N° 98/89 oficializa a orientação pedagógica para as Creches Comunitárias e Escolas

Comunitárias, também estabelece normas para a adequação do espaço físico às necessidades de trabalho e cria mecanismos de participação da comunidade na gestão das unidades. Em 1992, o PAC foi substituído pelo Departamento de Programas de Apoio às Creches e Escolas Comunitárias.

É importante destacar que, em 1985, a partir de uma parceria entre Estado e Município, cria-se a Casa da Criança, espaço pré-escolar com atendimento integral para as crianças de 3 a 6 anos. A Casa da Criança pertencia ao Programa Especial de Educação (PEE) junto com os CIEP (Centro Integrado de Educação Pública). Esse programa enfatizou questões do ensino fundamental como a evasão, a repetência escolar e a distorção série/idade. Os funcionários da Casa da Criança eram selecionados na própria comunidade – os agentes educadores.

Após a Constituição de 1988, tem-se o processo de descentralização político-administrativa e a municipalização de políticas públicas sociais como consequência desse processo. É importante destacar que o texto da Constituição prevê que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, destinando 25% da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, juntamente com a Constituição de 1988, define o papel do município enquanto Ente federado autônomo na formulação e gestão da política educacional municipal.

A década de 90 foi marcada pela expansão das creches comunitárias no município do Rio de Janeiro, essa ampliação aconteceu em um contexto de políticas neoliberais em que ao Estado mínimo caberia apenas subsidiar as políticas públicas e sociais e não assumi-las efetivamente. A partir de 1993, o repasse financeiro da SMDS para as entidades conveniadas se dá via ONG que representavam as creches. Dentro desse novo contexto, a SMDS amplia sua proposta de atendimento.

A lei Orgânica do Município (1990) reforça o atendimento gratuito às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, como integrantes do sistema municipal de ensino, supervisionadas pela SME. Corsino (2003) sinaliza que esse reconhecimento só começa a ser efetivado dez anos depois, de forma parcial.

Em 1993, a Secretaria Municipal de Educação instaurou uma Política de Revitalização da Educação Infantil, formulando uma série de ações integradas que vão desde a expansão do atendimento até a compra de materiais didáticos e mobiliários. Paralelamente, no mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Deliberação nº 204) definiu que o atendimento até dois anos estaria relacionado à

atenção materno-infantil, demandando profissionais da saúde; de dois aos três anos o trabalho deveria ser desenvolvido por recreadores; as crianças de três aos quatro anos estariam no Jardim de Infância I, dos quatro aos cinco anos no Jardim de Infância II, dos cinco aos seis anos no Jardim de Infância III. Esta deliberação, na contramão dos processos que estavam gestando a Nova LDB, traz a concepção ainda presente nas creches públicas, comunitárias e conveniadas de que não é necessária a formação para o trabalho com as crianças.

No ano de 1997, a resolução nº 405/97 define que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses seria responsabilidade da SMDS e das crianças de 4 a 6 anos da SME. Identifica-se o início do movimento de uma política de incorporação da Educação Infantil à SME, já que esse documento previa a redução do atendimento da SMDS.

Em 14 de setembro de 1999, o Decreto nº 20.525 transferiu o atendimento da Educação Infantil da SMDS para a SME. Corsino (2003, p. 205), ao falar da transferência, comenta:

Esta transferência, por sua vez, não foi nem tem sido simples, pela própria história da Educação Infantil do município. Pode-se transferir a gestão educacional, mas não se transfere uma história e nem responsabilidades sociais. A SME passou a ter que lidar com uma série de questões: faixa etária que tradicionalmente não fazia parte de seu atendimento, necessitando de estudo sobre a especificidade da creche e definição de um projeto político-pedagógico para reorientação do trabalho nesse segmento; entrada em comunidades de difícil acesso, trabalho com grande número de “professores leigos”, sem formação específica de magistério, tendo que investir na formação em serviço, formação e ampliação dos quadros de supervisores de creches, salários e vínculos empregatícios diferentes dos funcionários da SME, já que os funcionários das creches, na sua grande maioria, são contratados por fundações, ONGs etc.

Em 2001, foi criado um Grupo de Trabalho para realizar um levantamento de dados sobre o funcionamento das creches vinculadas ao poder público municipal e para propor medidas para o processo de transição e incorporação à estrutura organizacional da SME. Segundo Oliveira (2007) esse GT encontrou o seguinte cenário: 468 creches com algum tipo de vínculo com a prefeitura, atendendo 39.508 crianças entre 0 e 6 anos, sob a responsabilidade de 4060 trabalhadores – 468 diretores, 2.642 recreadores, 110 lactaristas, 642 cozinheiras e 407 auxiliares de serviços gerais. Vale destacar que existiam diferentes tipos de vínculos com a Prefeitura: direto (creches que funcionavam em prédio público e eram mantidas pela Prefeitura integralmente), indireto em convênio

de apoio (creches que funcionavam em prédios que não eram da Prefeitura, mas esta era responsável pelo atendimento), indireto em convênio de apoio nutricional (creches que também não funcionavam em prédios da Prefeitura, mas esta era responsável pela merenda), indireto do convênio SEAS (creches que recebiam verba do Governo Federal através da SMDS).

O GT propôs que a SMDS e a SME iniciassem uma gestão compartilhada da creche. Em 2001, a SME deveria assumir a supervisão pedagógica das instituições localizadas em prédios públicos, incorporando integralmente a partir de 2002. No final de 2003 as creches conveniadas pela SMDS passariam para a SME.

O mesmo grupo se referia à necessidade das recreadoras serem substituídas gradativamente por professores. De acordo com o Decreto nº 20525, assinado pelo então prefeito César Maia, a integração sugerida pelo GT foi mantida no documento: 1ª etapa – até 21/12/2001 deverá ser transferida a responsabilidade da supervisão de todas as instituições de Educação Infantil; 2ª etapa – até 31/12/2002 serão transferidas as instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público; 3ª etapa – até 31/12/2003 serão cumpridas pela SMDS os convênios firmados pelo município, apoiando a Educação Infantil.

Oliveira (2007) traz o panorama do 1º semestre de 2003, sinalizando que as instituições de Educação Infantil na modalidade pré-escola já se encontravam sob a responsabilidade da Educação desde 1997, enquanto que as creches que eram mantidas integralmente pelo poder público municipal passaram a constituir o sistema municipal de ensino. As creches comunitárias que eram conveniadas com o Município permaneceram ligadas à SMDS, com previsão do término em dezembro de 2003. Conclui-se a transferência das creches para a SME em dezembro de 2003. Nessa época, a SME apresentava a seguinte estrutura:

Tabela 4 – Creches e números de alunos nas creches municipais e conveniadas com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, segundo as Coordenadorias Regionais (CRE) – 2003.

Tabela - Creches e número de alunos nas creches municipais e conveniadas com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), segundo as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) – 2003

CRE	Totais		Creches Municipais								Creches conveniadas	
			Unidades				Alunos				Unidades	Alunos
	Unidades	Alunos	Total	SME	SMDS (PROAP II)	FUNLAR	Total	SME	SMDS (PROAP II)	FUNLAR		
1ª	43	3.485	20	20	-	-	2.123	2.123	-	-	23	1.362
2ª	91	7.200	21	19	1	1	2.493	2.007	140	346	70	4.707
3ª	32	2.555	15	15	-	-	1.272	1.272	-	-	17	1.283
4ª	80	7.002	31	30	1	-	3.483	3.363	120	-	49	3.519
5ª	31	2.604	19	17	2	-	1.732	1.492	240	-	12	872
6ª	35	2.382	13	12	1	-	1.152	1.032	120	-	22	1.230
7ª	45	3.979	19	18	1	-	1.875	1.746	129	-	26	2.104
8ª	35	3.046	16	16	-	-	1.907	1.907	-	-	19	1.139
9ª	25	2.095	14	12	1	1	1.445	1.240	120	85	11	650
10ª	67	5.944	27	27	-	-	2.471	2.471	-	-	40	3.473
Totais	484	40.292	195	186	7	2	19.953	18.653	869	431	289	20.339

Fonte: INEP/MEC - Censo Escolar 2003 Março (conveniadas) - SME - planilha de movimentação 03 de 2003 (municipais)

Tabela 5.2.114- Retirada do Armazém de Dados, em dezembro de 2004-

Nota: PROAP II - Programa de Urbanização de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro - 2ª etapa (Favela Bairro II)
FUNLAR - Fundação Lar Escola Francisco de Paula da SMDS (atendimento pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência que residam em comunidades de baixa renda no Município do Rio de Janeiro)

Apresentamos, nessa parte do trabalho, as experiências e o processo de institucionalização da Educação Infantil no contexto carioca. A história da Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro é antiga. Entretanto, é recente a integração entre creches e pré-escolas, instituições cindidas na origem. Distantes de uma da outra pela própria população atendida – os pobres e favelados nas creches e as crianças de classes populares e médias da pré-escola. É recente a ideia de direito da criança a um atendimento de qualidade, como espaço que tem como eixo o cuidado e a educação das crianças pequenas. Dessa forma, estamos ainda em processo de construção dos sentidos dessa instituição, vivendo avanços e retrocessos na compreensão da especificidade do trabalho da Educação Infantil. As creches e pré-escolas entram na agenda política do Município, os avanços legais permitem a ressignificação da função, das práticas, rotinas, objetivos e formação dos profissionais. No entanto, Nunes (2009) destaca:

Os avanços legais e os estudos sobre a infância não se traduzem, no mesmo tempo e espaço, em práticas educativas homogêneas, até porque partem de diferentes concepções teóricas sobre a educação, a criança, o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, a cultura e a própria sociedade (p. 38 - 39).

Na origem das instituições de Educação Infantil no Rio de Janeiro encontramos as raízes da dicotomia que se estabeleceu entre o cuidar e o educar. A creche no Rio Janeiro é caracterizada pela dubiedade das concepções que orientam a prática profissional.

Aqui a história chega aos dias atuais, quando novos projetos passam a fazer parte da pauta do novo governo que assume o poder em 2009. A partir do mesmo ano, os Agentes Auxiliares de Creche tomam posse e começam o trabalho na creche. O PROINFANTIL já havia iniciado em outros 18 municípios no Estado do Rio de Janeiro, e “atropelando” o processo, cria-se um novo grupo. Em janeiro de 2010, o Município do Rio de Janeiro entra no PROINFANTIL com um quantitativo bastante expressivo em relação aos outros estados (ver tabelas em anexo).

2.3 - PROINFANTIL no Rio de Janeiro

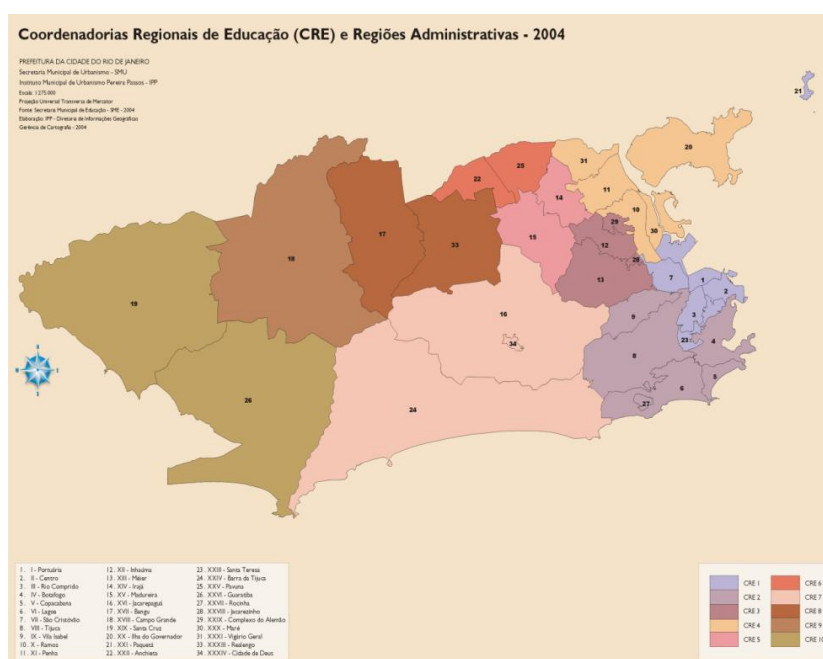
Nessa parte do trabalho, apresentaremos o funcionamento e as questões específicas do PROINFANTIL no Rio de Janeiro. Para realizar tais análises, utilizaremos os relatórios de acompanhamento da UFRJ sobre o trabalho desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro e o questionário aplicado no Município no âmbito da pesquisa “Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”, desenvolvida desde março de 2009 pelo grupo de pesquisa INFOC, que busca traçar um panorama da educação infantil nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro, e identificar as políticas de formação voltadas para os seus profissionais.

O contexto carioca aponta para uma diversidade de prioridades para o trabalho com as crianças pequenas ao longo de sua história: apoio nutricional, aspectos da higiene, função educativa, a valorização do lúdico, a preparação para o ingresso no ensino obrigatório. Essas propostas para o atendimento coexistem, novas e antigas concepções marcam as práticas e as políticas públicas.

O PROINFANTIL, no Município do Rio de Janeiro, vem responder a uma demanda de formação criada em 2007 com o concurso para Agente Auxiliar de Creche, como já foi mencionado. Esse concurso evidencia contradições, conflitos e disputas presentes no debate da Educação Infantil na cidade. Contrariando diferentes grupos que lutam pela entrada do professor habilitado na creche, e a própria legislação, o concurso representa um retrocesso nas discussões e lutas do campo. Olhando para a história, o

concurso pode ser considerado um avanço, pois regulariza a situação dos profissionais da creche que eram mantidos por contratos precários da Prefeitura com ONG e OSC. No entanto esse concurso não acompanhou a política nacional que insere a Educação Infantil como parte da Educação Básica, portanto com a exigência de professores com formação para o trabalho com as crianças pequenas. A contratação dos primeiros Agentes Auxiliares de Creche se deu poucos meses antes do início do PROINFANTIL no Estado. Diante da falta de formação mínima e com o programa iniciando, o Município conseguiu organizar junto ao MEC um novo Grupo do PROINFANTIL em janeiro de 2010.

Para compreender o funcionamento nas Agências Formadoras, precisamos entender a organização da Secretaria Municipal de Educação. A SME – RJ possui uma gestão descentralizada com dez coordenadorias regionais (CRE). Cada CRE é responsável pela gestão educacional de uma respectiva área, possuindo autonomia para gerenciar recursos e despesas.



Fonte: Mapoteca do Instituto Pereira Passos, Armazém de Dados, www.rj.gov.br, em junho de 2010.

Atualmente, a rede do Município do Rio de Janeiro possui 1.063 escolas, 255 creches públicas municipais, 177 creches conveniadas e 10 EDI. São 33.870 crianças nas creches e 68.406 crianças nas pré-escolas. A tabela a seguir mostra o quantitativo de crianças em creches e pré-escolas por CRE.

Tabela 5 – Quantidade de crianças em Creches e Pré-Escolas por Coordenadorias Regionais¹³

CRE	CRECHES		PRÉ-ESCOLA	
	Crianças	Estabelecimentos	Crianças	Estabelecimentos
1^a	3.285	28	4.630	53
2^a	3.236	28	7.152	114
3^a	2.347	20	7.543	102
4^a	4.143	33	11.206	134
5^a	2.440	22	7.837	104
6^a	2.400	18	6.251	77
7^a	2.415	23	10.592	117
8^a	2.990	22	10.656	146
9^a	2.575	20	8.507	105
10^a	3.837	36	11.030	109
TOTAL	29.668	250	85.404	1.061

Fonte: SME – RJ (<http://www.rio.rj.gov.br/web/ipp>)

O Grupo INFOC, entre os anos de 1999 e 2001, realizou uma pesquisa sobre a situação da Educação Infantil implementada pelos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Após 15 anos da LDB e 10 anos da realização da pesquisa mencionada, o INFOC volta aos municípios do Estado do Rio de Janeiro para fazer uma análise comparativa entre o quadro atual das políticas municipais de Educação Infantil e os dados obtidos há 10. Para a realização dessa análise, uma das estratégias metodológicas utilizadas foi a aplicação de um questionário (segue em anexo). Este possui uma seção inicial de Identificação do Questionário e seis blocos temáticos respectivamente: Dados Gerais do Município, Sistema de Ensino no Município, Organização e Funcionamento da Educação Infantil no Município, Formação dos Profissionais da Educação Infantil, Ingresso e Carreira dos Profissionais de Educação Infantil e Recursos Financeiros e Materiais. Utilizamos esse questionário para recolher dados sobre a Educação Infantil na cidade carioca.

A equipe responsável pela gestão da Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro é denominada de Gerência de Educação Infantil (GEI), composta de 12

¹³ Esses dados foram retirados do site do Instituto Pereira Passos (março/2009).
<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>

integrantes. Esse grupo é responsável pelo acompanhamento de creches e pré-escolas do Município. Segundo o questionário, o acompanhamento às instituições de Educação Infantil acontece de acordo com as demandas, não existe uma frequência estabelecida.

O PROINFANTIL aparece no questionário como projeto de formação em serviço da Secretaria de Educação, em parceria com Estado e Universidade Federal do Rio de Janeiro, voltado para professores da rede pública (Tutores) e para os Agentes Auxiliares de Creche. No mesmo bloco, é sinalizado que a Secretaria promove formação inicial em nível superior, cursos sobre temas específicos, oficinas, palestras, grupo de estudos nas Creches, Pré-escolas ou Escolas, seminários e congressos.

Sobre os projetos que a secretaria desenvolve, é mencionado o Programa Primeira Infância Completa (PIC). Este trabalho é desenvolvido aos sábados, das 8 horas às 16 horas, nas Creches Municipais, com o objetivo de atender as crianças que estão na lista de espera por uma vaga. Os pais são obrigados a participar de palestras sobre orientações de saúde e educação. São os agentes auxiliares de creche que fazem o atendimento das crianças, recebendo o valor de 96,00 reais por dia. Sobre as parcerias com outras instituições, o CECIP e o Pró Saber aparecem como instituições parceiras na formação continuada dos profissionais de creche.

Quando o questionário aborda projetos realizados em parceria, é citado o Programa Saúde na Escola e na Creche. Este é desenvolvido em parceria com as Secretarias de Saúde e Assistência Social. Segundo as diretrizes do programa (2009), o objetivo é implantar um Programa Municipal de Saúde na Escola no Rio de Janeiro para fortalecer a articulação intersetorial no campo da saúde, da educação e da assistência social, como resultado de uma gestão governamental integrada e da participação ativa da comunidade escolar na sua construção.

É importante destacar que além do Agente Auxiliar de Creche, existe a figura do Recreador no quadro de funcionários da Creche Municipal. Estes profissionais são contratados pelas OSC. Segundo o questionário o município possui 1.221 Recreadores. No quadro da creche coexiste o cargo de Agente Auxiliar de Creche e o de Recreador. O primeiro é estatutário, trabalha 40 horas semanais e tem 671,70 reais de piso salarial (incluído auxílio transporte). O recriador é contratado no regime celetista, com carga horária 30 horas semanais e possui o piso salarial de 555,26 reais (com direito a salário família). Segundo a Gerência de Educação Infantil (GEI/SME – RJ), em Julho de 2011, será substituído um grande número de Recreadores. A intenção é que todos os profissionais da creche sejam servidores públicos. Nesse mesmo ano, serão convocados

mais Agentes Auxiliares de Creche da seleção de 2007 – aproximadamente 2.000 aprovados.

É nesse contexto que o PROINFANTIL vem se desenvolvendo, com aproximadamente 1.200 Professores Cursistas (Agentes Auxiliares de Creche que não possuem formação para o trabalho com as crianças) e 160 Tutores (professores da rede municipal responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do Professor Cursista) e 49 Professores Formadores. Atualmente o maior grupo participante do programa no Brasil.

O programa está organizado em sete agências formadoras no Município do Rio de Janeiro, todas escolas Estaduais com Ensino Médio modalidade Normal¹⁴: 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. Em anexo segue tabela com a organização as sete agências formadoras.

As agências do Rio de Janeiro estão sediadas dentro das Escolas Estaduais Normais mencionadas acima. Algumas AGF contam com instalações amplas. Há uma agência que possui um prédio específico para o programa, outras estão organizadas em um espaço bem pequeno.

Os encontros quinzenais acontecem nas agências, como também a Jornada Mensal (encontro mensal entre todos os integrantes da agência e os Tutores), os plantões pedagógicos e as fases presenciais. As agências funcionam sem a estrutura necessária – computador¹⁵ para o PROINFANTIL, linha 0800, fax etc. O Estado do Rio de Janeiro não cumpriu diversos pontos do Acordo de Participação. Lamentavelmente as agências funcionam com muita precariedade.

O acompanhamento do PROINFANTIL tem evidenciado muitos conflitos do Município (Professor de Educação Infantil x Agente Auxiliar de Creche, plano de carreira etc.). O programa vem se configurando de forma anexa às ações da Secretaria Municipal de Educação. Os representantes do Órgão Municipal têm um envolvimento tímido no acompanhamento do processo de formação que os PC estão vivendo, fortalecendo a leitura de que o PROINFANTIL é uma política secundária para a SME – RJ.

¹⁴ Este fato evidencia a inadequação da falta de exigência de Ensino Médio Normal para os concursados. O Estado do Rio de Janeiro tem mais de 100 escolas Normais. Portanto, não faltam no mercado professores formados.

¹⁵ Os computadores chegaram em maio de 2011 e ainda não foram instalados.

No próximo capítulo, apresentaremos o material didático do PROINFANTIL, suas bases e concepções, bem como as contribuições das entrevistas individuais realizadas.

3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: METODOLOGIA E CONCEPÇÕES

Com o objetivo de compreender o processo de formação dos Professores Cursistas no PROINFANTIL, analisaremos, a seguir, as concepções de *Formação Docente* que atravessam a metodologia do programa e o material didático, bem como as noções de *Infância e Educação Infantil*. Além do material, utilizaremos algumas entrevistas realizadas com profissionais do campo da Educação Infantil e do MEC que participaram do processo de discussão, implementação e produção dos livros do PROINFANTIL.

Apresentaremos as concepções e temas dos volumes das disciplinas pedagógicas dos módulos I ao IV, e também a proposta de avaliação do programa, enfatizando os registros reflexivos e o portfólio como estratégias de formação. Para realizar tais análises, utilizaremos os textos dos módulos (MEC, 2006), o guia geral (MEC, 2008) e o livro de apoio ao Tutor (MEC, 2007).

A análise dessas concepções exige uma compreensão de currículo como construção histórico-social, que reflete disputas de poder no campo político, as quais foram travadas ao longo da história no que se refere aos conhecimentos considerados “válidos” para a formação de professores. Pensar um currículo para a formação do Professor de Educação Infantil implica em reflexões não apenas das questões explícitas sobre *o que* e *como* ensinar, mas também das concepções e políticas sobre o direito à educação das crianças pequenas e o lugar social do professor de Educação Infantil.

Nessa seção, inicialmente, apresentaremos a estrutura do material das disciplinas pedagógicas do PROINFANTIL e o seu processo de produção. Para tal, além da leitura dos módulos, foram realizadas três entrevistas com o objetivo de identificar as concepções de *Formação Docente*, *Infância e Educação Infantil* que estiveram presentes na produção do material. Uma entrevista foi feita com uma funcionária técnica do MEC, que participou intensamente do processo de discussão e implementação do programa (Téc. MEC); outra, com a coordenadora da equipe que deu assessoria pedagógica ao MEC (Coord. Ped.); e, por fim, com uma das assessoras que participou da produção, revisão e organização do material didático (Ass.). Também utilizamos a chave de leitura como instrumento de reflexão. Esse material foi produzido com o objetivo de subsidiar a análise e revisão dos textos específicos do PROINFANTIL. Ainda nesse capítulo, apresentaremos a metodologia, a proposta de

avaliação, os conteúdos dos módulos e uma reflexão sobre as concepções já mencionadas.

3.1 – Sobre o material e a metodologia

O programa é dividido em quatro módulos, possuindo 32 livros para as áreas do Ensino Médio regular: Linguagens e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia e Geografia), Matemática e Lógica, Vida e Natureza; e *a mesma quantidade para as áreas pedagógicas: Fundamentos da Educação (Sociologia, História e Filosofia da Educação e Psicologia) e Organização do Trabalho Pedagógico (Estrutura, Currículos e Didática)*. Os textos das áreas pedagógicas estão em volumes separados dos conteúdos do Ensino Médio regular. Segundo a técnica do MEC, a ideia inicial era utilizar os volumes da área pedagógica em um projeto de formação continuada, mas isso ainda não ocorreu por intermédio do MEC. Contudo, como ela comenta, há notícias de secretarias que utilizam o material para a formação específica na Educação Infantil. Todo o material do PROINFANTIL está disponível na internet, o que facilita o acesso. Os Professores Cursistas e os Tutores possuem um material de apoio – o Guia Geral, sendo que dois são específicos para a tutoria: o Guia do Tutor e o Livro de Apoio ao Tutor. Esses livros apresentam o programa em detalhes.

A língua estrangeira, os eixos integradores (espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos Professores Cursistas), os eixos temáticos (grandes temas que permeiam as áreas temáticas referentes à formação pedagógica), o portfólio e o projeto de estudo (atividade de pesquisa articulada com seu contexto) também compõem o currículo.

É um grande desafio de o programa conjugar as disciplinas da base comum do Ensino Médio com as pedagógicas da Educação Infantil. O processo de formação visa também favorecer a discussão sobre como os conhecimentos de todas as disciplinas interferem na vida do cursista e no seu trabalho com as crianças, desviando da perspectiva da esterilidade dos conteúdos, e também evitando uma aplicação instrumental deles.

A configuração do programa, como já foi mencionado, veio de uma experiência anterior – o PROFORMAÇÃO, o qual era destinados a professores da rede pública de

ensino brasileiro, sem formação mínima exigida por lei, que atuavam nas primeiras séries do Ensino Fundamental e/ou classes de alfabetização.

O currículo do PROFORMAÇÃO era composto por seis áreas temáticas, as mesmas do PROINFANTIL. *Como podemos observar, o PROINFANTIL transportou o modelo do PROFORMAÇÃO, fazendo algumas modificações.* Segundo informação do MEC, o material referente ao currículo do Ensino Médio é o mesmo nos dois programas, com algumas revisões e aproximações com a Educação Infantil. Já os livros das áreas pedagógicas do PROINFANTIL foram produzidos especificamente para o curso.

O PROINFANTIL possui atividades coletivas presenciais (Fase presencial com 76 horas no início de cada módulo, Encontro Quinzenal com 64 horas, Fase Presencial Intermediária com 20 horas, uma a cada bimestre) e atividades individuais (estudo e atividades individuais, registros reflexivos, Portfólio, prática pedagógica, projeto de estudo, provas bimestrais, atividades extras de estudo). O curso é desenvolvido em quatro semestres, totalizando 3.392 horas. Cada módulo corresponde a 848 horas. As atividades dos professores no cotidiano das creches e pré-escolas são incorporadas como horas de formação – perfazendo 320 horas nos quatro módulos. Além do acompanhamento do tutor, o programa prevê plantões dos professores formadores nas AGF e o serviço de comunicação (aprendizagem à distância via telefone, e-mail, que na maioria dos estados não tem funcionado) para apoio do processo de aprendizagem.

De acordo com as informações colhidas nas entrevistas realizadas, profissionais de diferentes grupos de pesquisa que discutem infância foram convidados para os debates iniciais que objetivavam a definição das concepções e da metodologia do programa. Dessa forma, entende-se que o PROINFANTIL apresenta o mesmo formato do PROFORMAÇÃO, mas com questões específicas de uma formação para profissionais em serviço na Educação Infantil.

A técnica do MEC destacou que logo no início o contexto político era promissor para o desenvolvimento do PROINFANTI. Segundo a informante: *“(...) a gente tinha muitas questões já asseguradas na legislação, mas, na realidade, muitas questões não estavam asseguradas na prática”*. Na época, o número de professores sem formação que trabalhavam com as crianças era de aproximadamente 40 mil, dados fornecidos pelo INEP. Em sua fala, a entrevistada identificou algumas políticas importantes para a realização do programa: a LDB (1996) que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e exigiu o Ensino Médio, modalidade Normal, como

formação mínima para o trabalho com as crianças, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) sobre a qualidade da Educação Infantil e a Formação Docente.

Como já mencionado, o PNE apresentava como metas a ampliação do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos, a elaboração de padrões mínimos para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, a criação de um Programa Nacional de Formação de profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive com as Universidades, Institutos Superiores de Educação e Organizações Não Governamentais.

Além dessas questões apontadas na legislação, a SEED (Secretaria de Educação à Distância) trazia a experiência bem sucedida, segundo o MEC, do PROFORMAÇÃO. Esse programa apresentava a mesma ênfase que a equipe da COEDI (Coordenação de Educação Infantil) gostaria de trazer para o PROINFANTIL: ser uma formação em serviço.

O PROFORMAÇÃO era um curso que fazia a formação dos professores que estavam trabalhando, também não eram habilitados, era uma formação que considerava o trabalho do professor, era nesse sentido que a gente queria. Nós fomos estreitando os laços (com a SEED) e fomos pensando na realidade da Educação Infantil (...). (Tec. MEC).

No final de 2003, a COEDI inicia o processo de discussão do PROINFANTIL, convidando a equipe da SEED para participar dos debates trazendo sua experiência do PROFORMAÇÃO e também de especialistas da Educação Infantil para definir as concepções que seriam priorizadas no material, o perfil do Professor Cursista e a compreensão de avaliação que seria adotada. Segundo a entrevistada, algumas questões orientaram o debate inicial: o que é ser professor de Educação Infantil? O que ele faz? O que ele precisa aprender? Quais seriam os objetivos do curso? Qual o perfil do Professor Cursista? A definição dos temas dos módulos, e outros aspectos do curso, foram sendo decididos ao longo dessas discussões.

Depois das definições mencionadas, o MEC convidou alguns especialistas para coordenar a produção dos módulos. Esses coordenadores teriam a responsabilidade de convidar pesquisadores de diferentes grupos, para escreverem os textos de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. O próprio material menciona que os textos foram produzidos por diferentes autores com opiniões ou maneiras de tratar alguns temas de forma divergente. Nas entrevistas, percebemos que mesmo com dissensos, os textos tinham uma sintonia ao se referir à criança. Todos os autores fazem

alusão ao respeito à criança, aos direitos da criança, à criança como sujeito ativo, sujeito da cultura, produzido na cultura, aquele que brinca.

Após o período de produção, a equipe responsável pelo PROINFANTIL no MEC percebeu que os 56 textos que foram produzidos simultaneamente precisariam de uma costura, de um tratamento que desse certa unidade. Diante disso, solicitou uma assessoria pedagógica para a organização do material. Para tal, fez um documento com algumas orientações quanto ao conteúdo, linguagem e forma. Realizamos duas entrevistas com integrantes da equipe de assessoria para compreender como se deu o processo de articulação e organização dos textos, bem como para identificar as concepções que conduziram o processo de “costura” do material.

Sobre esse processo de organização do material, a coordenadora da equipe de assessoria pedagógica afirma:

Os textos foram produzidos simultaneamente, havia uma intenção democrática com a qual eu concordo do ponto de vista da política pública, porque elas distribuíram por várias regiões do país, tentaram assegurar pesquisadores dos vários grupos que trabalhavam com Educação Infantil, porém aquele material não constituía um curso. (Coord. Ped.).

É importante ressaltar que o grupo de assessoria foi composto por pesquisadores com diferentes histórias profissionais na Educação Infantil. A equipe possuía integrantes que conheciam muito sobre o trabalho da pré-escola, eram professoras de Educação Infantil, pessoas com experiência com bebês, profissionais que entendiam das transições e passagem para o Ensino Fundamental, especialistas em literatura, processos culturais, formação de professores, políticas públicas, avaliação.

Nesse contexto, a equipe de assessoria pedagógica entrou com o trabalho de transformar aqueles textos em um curso sequencial, adequando-o a uma formação de professores em exercício de modo semipresencial. A estratégia utilizada para realizar a costura foi priorizar as *experiências culturais*, segundo as entrevistadas.

Porque eu entendia que a única maneira de fazer uma costura, de fazer coesão, de dar sentido e ser interessante seria tornar o material atravessado por experiências culturais. Experiências de práticas pedagógicas, isso já estava no material, mas, basicamente, o acesso a poemas, filmes, pinturas. (Coord. Ped.).

Diante da polissemia da palavra cultura, é necessário clarear a compreensão de formação cultural encontrada no material do PROINFANTIL. Segundo o Guia Geral (2008), a concepção de educação do programa enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, entendendo que a aprendizagem possibilita a ressignificação dos

elementos sociais e culturais, um processo articulado com a subjetividade. Essa proposta de formação possibilita ao Professor Cursista acessar o mundo da cultura através de diferentes linguagens, que são privilegiadamente concretizadas nas artes.

Por conta dessa preocupação com as experiências estéticas e culturais, os textos trazem imagens, pinturas, trechos de músicas e poesias, buscando a ampliação das experiências, principalmente, no campo da arte. A proposta curricular do PROINFANTIL entende que a formação deve oportunizar experiências significativas que vão além da memorização, contribuindo, dessa forma, para práticas mais ricas. Sacristán (1996 apud Nogueira, 2010, p. 4), referindo-se à necessidade de ampliação das experiências culturais dos professores comenta: *“se os professores não podem dar o que não tem, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos para poderem dar cultura”*.

Nogueira (2010) utiliza a discussão de Adorno sobre formação cultural para abordar a importância das experiências estéticas na prática docente. Adorno entende que a formação cultural é adequação e autonomia ao mesmo tempo. Dessa forma, a formação cultural permite que os sujeitos construam uma relação de pertencimento com os grupos, por meio da tradição e dos valores, assim como possibilita uma prática emancipatória e autônoma a partir de experiências culturais diversificadas. A relação com a arte, seja erudita, seja popular, promove uma intensificação da humanização no apreciador. Através da experiência estética, o sujeito percebe as possibilidades da capacidade humana, conectando-se ao mundo da cultura, patrimônio de todos. O professor precisa de instrumentos de análise para estimular o processo de formação das suas crianças. Segundo Freire (1996):

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. (...) a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (p.32).

As experiências culturais contribuem para a construção de conhecimento com as crianças, bem como para processos de subjetivação constitutivos da profissionalidade docente (Almeida, 2010). Com a compreensão de que os saberes docentes são múltiplos, os saberes oriundos das experiências culturais dos professores dão sentido a sua prática educativa (Tardif, 2007). Estudos destacam que essas experiências são escassas, como a pesquisa “Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação”, coordenada pela

professora Sonia Kramer, no ano de 1999, que aponta para a fragilidade das políticas municipais voltadas para a formação cultural, revelando que muitos municípios do Estado do Rio de Janeiro não possuem museus, teatros, cinemas, centros culturais, bibliotecas. Segundo a pesquisa, 80% das instituições de caráter cultural estão na Capital.

Além de priorizar as experiências culturais, a coordenadora da equipe de assessoria pedagógica falou de alguns cuidados na produção textual: linguagem acessível ao professor; preocupação em garantir o contato com diferentes enfoques teórico-metodológicos; não citar autores sem apresentá-los; articular os textos do módulo, recuperando conceitos e discussões de outros textos do próprio material; garantir uma concepção de infância em todo o material – *“uma criança que brinca, que é um cidadão de direitos, que tem direito ao acolhimento, a um espaço de qualidade (...)”*. A entrevistada que compôs o grupo de assessores, avalia que o ponto forte do material é a articulação com a prática. Também fala das discussões temáticas.

(...) é um texto direcionado para uma formação em serviço de um profissional que está na prática em Educação Infantil. Então, o destaque do texto é o diálogo entre a teoria e a prática (...). Eu não conheço um material de Educação Infantil que tenha a abrangência do material do PROINFANTIL em termos de leque temático, entendeu? Não sei se teria algum tema que teria ficado de fora. Um tema que eu acho que poderia ter sido mais discutido é a Educação Especial. Ficaram somente dois textos, eu acho que muito superficiais. (Ass.).

Um aspecto de grande relevância, que aparece em uma das entrevistas, é a compreensão da existência de uma concepção de currículo para a Educação Infantil subjacente ao PROINFANTIL. *“(...) não é possível fazer um projeto para a formação de Professor de Educação Infantil sem uma concepção de currículo, de proposta pedagógica e de infância. Isso não era consciente na época (...)”* (Coord. Ped.).

Uma das informantes fala do caráter emergencial e traz o caso do Município do Rio de Janeiro que tem uma distorção da política pública de formação com a criação de concurso que aumentou a demanda, comprometendo o caráter emergencial do programa.

Eu estou fazendo questão de falar do caráter emergencial é pelo seguinte, eu vou dar um exemplo bem conhecido de vocês e muito próximo a nós: a prefeitura do Rio de Janeiro. O Rio tinha professores que poderiam ser alunos do PROINFANTIL, mas a prefeitura do Rio, no que realiza um concurso público para agente auxiliar de creche exigindo o Ensino Fundamental completo, ela produziu alunos para o PROINFANTIL. (...) Porque o PROINFANTIL tinha data para começar e acabar. Ele acabaria quando ele tivesse garantido que todos

aqueles que já eram professores em exercício na Educação Infantil, que não tinham o Ensino Médio normal (...). Mas, se você produz novos professores, ele deixa de ter um caráter emergencial e torna algo desprovido de sentido. (Coord. Ped.)

Além do conteúdo dos módulos e das entrevistas, utilizamos a chave de leitura – instrumento construído pela equipe de assessoria pedagógica para subsidiar a análise e a revisão dos textos específicos da Educação Infantil. Esse documento apresenta as orientações do MEC aos autores e assessores, bem como princípios, diretrizes e estratégias que fundamentaram o trabalho da equipe. Tem também o objetivo de dar coerência e unidade ao conjunto.

A chave de leitura permitiu a avaliação e a graduação dos textos, também ajudou na organização didática, na disposição das ilustrações, na menção a um livro literário, a um filme, a um poema. As entrevistadas falaram que o tratamento aos textos buscou propiciar aos professores pensar a sua prática com as crianças e levar material de análise e reflexão para os Encontros Quinzenais com os Tutores. Esse processo de organização foi muito difícil, segundo as entrevistas. Diante disso, a equipe de assessoria sugeriu ao MEC que os textos não fossem autorais, mas que todos aparecessem como pesquisadores que contribuíram com a produção do material. As entrevistadas falaram do tamanho dessa demanda. Além da exigência de uma leitura cuidadosa e crítica, tinha-se uma preocupação com a repetição de imagens, de poemas e de exemplos práticos com as crianças. Foram necessários aproximadamente 18 meses para a finalização de todos os módulos.

Diante da diversidade dos textos, era comum a repetição de certos conteúdos, segundo uma das informantes. Essas repetições foram adotadas como estratégias de estudo, e não como um acidente. Quando essas repetições aconteciam, a orientação era indicar em que módulo e unidade o leitor poderia encontrar aquela informação. Segundo as entrevistadas, a equipe buscou respeitar e valorizar ao máximo os textos que foram produzidos para as unidades. As modificações visaram atender a correção conceitual, consistência teórica, clareza formal e coerência no conjunto. Também foi ressaltado, na chave de leitura e nas entrevistas, o cuidado do trabalho de revisão de evitar expressões que pudessem trazer conotação de segregação, como se os professores fossem obrigados a conhecer aquilo que os textos se propõem a discutir.

Na chave de leitura e nas entrevistas apareceu a preocupação com o interlocutor a que se destina o material do PROINFANTIL. Nas considerações iniciais da chave de

leitura existe um perfil provável para o curso, ou seja, destina-se a professores, em sua maioria mulheres, com prática com crianças na Educação Infantil, mas com pouca escolarização e com uma experiência de leitura pequena. O desenho desse perfil foi construído a partir de dados de pesquisa e do próprio MEC sobre a realidade da Educação Infantil. Nas entrevistas e na chave de leitura, percebemos uma preocupação com a acessibilidade dos textos que, embora simples, supunham um leitor ativo, que atribui sentidos para os textos. Essa noção levou a equipe a colocar-se no lugar dos leitores.

Encontramos orientações na chave de leitura para os textos que identificamos em atividades do material e que buscam promover a observação da prática; a leitura cuidadosa dos textos; a reflexão sobre o que se precisa mudar, estudar, aprender; o registro do que pensam; a experiência cultural tão importante para a docência.

Além da preocupação com os interlocutores, a equipe de assessoria levou em conta o lugar de onde falavam. Na entrevista, Bakhtin aparece como uma referência para esse processo de leitura crítica e, ao mesmo tempo, de reescrita ou mesmo deslocamento de trechos. A equipe tinha diferentes lugares de apreciação que, segundo a coordenadora, contribuíram para o acabamento estético do material. Sem esse acabamento, a informante acredita que o material não sensibilizaria os estudantes a mudanças em sua prática, ao agir ético. Em suma, os estudos de Bakhtin levaram o grupo a pensar no lugar de onde faziam a leitura e também no da escrita, nas condições de produção dessa escrita e da leitura dos professores, nas questões estéticas e éticas. O referencial bakhtiniano também ajudou no exercício de afastamento. Foi intenção da equipe de assessoria contemplar diferentes pontos de vista, respeitando a diversidade de posições teórico-metodológicas.

Sobre a metodologia, gostaríamos de destacar os registros reflexivos como um instrumento de auto-avaliação que o Professor Cursista realiza sobre seu processo de construção de conhecimento, registrando no caderno de aprendizagem. Esse registro é feito em todas as disciplinas. Além dos registros reflexivos, o curso propõe a confecção de um Portfólio, voltado para as disciplinas pedagógicas. O Portfólio é composto pelo planejamento diário (planejamento do trabalho pedagógico observado pelo Tutor em sua visita mensal), memorial (escrita livre sobre as experiências dos Professores Cursistas no curso), registro de atividades (reflexão sobre uma atividade desenvolvida com as crianças, contendo o planejamento, relato e avaliação). Outro instrumento é a avaliação mensal da prática pedagógica realizada pelo Tutor. O Professor Cursista não ganha

apenas uma nota pela prática realizada, mas recebe um texto avaliativo, no qual o tutor deve descrever o trabalho realizado, os avanços e desafios, bem como sugestões para o trabalho dos cursistas com as crianças.

A proposta de avaliação traz uma concepção de formação que busca valorizar as experiências dos professores, as histórias de vida, o cotidiano das instituições de Educação Infantil, a reflexão sobre a prática. Dessa forma, o curso adota uma abordagem experiencial, ou seja, as experiências dos sujeitos como fonte de conhecimento e formação. Essa proposta defende que aspectos e questões da subjetividade sejam priorizados, por isso adota-se a escrita autobiográfica como estratégia de formação. Ao narrar, o sujeito produz conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o cotidiano, estabelece relações, apropria-se dos saberes. O sujeito é ator e autor de sua própria história.

Conforme Souza (2007), a partir da década de 90 surgem pesquisas sobre formação docente dando ênfase às histórias de vida, trabalhando com os temas da memória, das representações sobre a profissão, das narrativas de formação. Essa perspectiva busca superar a racionalidade técnica como modelo dominante para as formações docentes. Essas pesquisas na área educacional buscam compreender as experiências formativas dos sujeitos, identificando diferentes processos históricos. O mesmo autor fala sobre a escrita de si na formação:

A narrativa (auto) biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória da escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto) biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Dessa forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão (SOUZA, 2007, p.4).

O exercício da escrita reflexiva na formação possibilita o aprofundamento do conhecimento e das experiências docentes, criando uma percepção do professor como profissional reflexivo. As aprendizagens alicerçadas na escrita reflexiva são baseadas em uma prática, em um saber-fazer. A escrita é um ato de desnudar-se, permitindo implicação dos sujeitos e, ao mesmo tempo, um distanciamento. Dessa forma, as narrativas funcionam como estratégia de formação e investigação.

A narrativa abre espaço para o falar, o ouvir, o ler e o escrever; levando os professores a refletirem sobre sua trajetória, seu fazer cotidiano. O registro reflexivo

permite a aproximação das representações de professores, das relações ensino-aprendizagem, da identidade profissional, dos ciclos de vida, levando-os à compreensão dos sujeitos e os sentidos conferidos à formação e à prática docente.

Através da narrativa (auto) biográfica, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam diversos discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão de sua própria prática. (Souza, 2007, p. 19).

A escrita biográfica traz a possibilidade de produção e socialização dos saberes docentes a partir de diferentes trajetórias de formação. Dessa forma, o processo de formação se constitui na tensão entre as experiências que marcam as histórias de vida e os percursos de formação e autoformação dos professores. Segundo Souza (2008):

O registro narrativo permite compreender como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma. Também evidencia o processo e movimento que cada pessoa empreende para externar seus conhecimentos, valores e energias, para ir construindo a sua identidade, num diálogo contínuo com os seus contextos (p. 2).

O livro de Apoio ao Tutor traz dois textos que discutem a formação de professores reflexivos, mostrando a importância do registro e do memorial. O primeiro texto tem o título *“Formação de professores reflexivos: a importância do registro”* e foi escrito por Beatriz Mangione Sampaio Ferraz. A autora traz o registro como elemento construtor da história, produção cultural que permite que as experiências sejam perpetuadas. O texto discute a importância e a função do registro reflexivo, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. A autora sinaliza diferentes estratégias no cotidiano com as crianças, para o qual o registro pode trazer grandes contribuições. O outro texto intitulado *“Memorial, a escrita como invenção de si”*, da autora Adriana Ôgeda Guedes retoma os pressupostos que orientam as práticas avaliativas no PROINFANTIL. O último texto citado discute a importância da escrita de memoriais ou “narrativas de formação” que podem contribuir positivamente para a estruturação de novos conhecimentos, valorizando as experiências dos professores, ideias, sentimentos e dúvidas. Narrando a sua própria história, o professor tem a oportunidade de se apropriar dela, criando novos caminhos para o trabalho com as crianças. Dentro dessa perspectiva, os sujeitos em formação têm a oportunidade de rememorem suas histórias

e representações, assim como as suas noções sobre a criança, o trabalho na Educação Infantil, os discursos pedagógicos construídos dentro e fora do espaço escolar.

Segundo o Guia Geral, a avaliação tem como princípios o olhar observador, o incentivo à escrita, a formação do leitor, o desenvolvimento da autonomia e a promoção das aprendizagens dos professores, a autoavaliação, o compromisso social, o caráter formativo da avaliação (Guia Geral do PROINFANTIL, p. 51). As narrativas de formação aparecem como eixo estruturante da proposta do PROINFANTIL. De acordo com o material, a formação baseia-se em um tripé: observação, leitura e escrita. A observação permite uma reflexão sobre as práticas cotidianas, oferecendo subsídios para a ação do professor. Através da leitura, tem-se a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, e a escrita organiza o pensamento, sistematiza ideias, localiza dúvidas, ajuda o professor a acompanhar seu processo de formação através dos registros.

Além da reflexão, essa metodologia atinge questões relativas à subjetividade, à importância de aprender a partir da sua própria voz, tornando possível apreender as inter-relações entre as diferentes situações e dimensões experimentadas na formação. Uma leitura aligeirada da metodologia pode levar a uma compreensão de que o enfoque é subjetivista, que menospreza a construção coletiva do conhecimento. No entanto, essa proposta não permite apenas um aprofundamento sobre o conhecimento de si, mas também oportuniza um conhecimento do outro, já que nos constituímos a partir das relações com os outros, e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica vivenciada individual e coletivamente.

O ato de registrar tem um lugar muito importante no programa. O registro reflexivo aparece como possibilidade de construir um novo olhar para a prática pedagógica, de não aceitar o óbvio, avaliando o trabalho através do registro dos acertos, das angústias, dos fracassos e das realizações. Além desse caráter avaliativo do trabalho, os registros constituem parte da história das instituições de Educação Infantil, valorizando o que as crianças trazem de sua história de vida.

Em diferentes atividades propostas pelo material, a escrita aparece como um instrumento que potencializa a reconstrução das experiências pessoais e profissionais de forma reflexiva, levando os professores a questionarem suas identidades e princípios que estruturam discursos pedagógicos os quais organizam a ação e o pensar dos professores. Ressalta-se a importância do registro do trabalho com as crianças como uma estratégia de reflexão e avaliação da prática. Segundo o material, essa escrita possibilita a problematização de questões didáticas e pedagógicas, um olhar mais

aproximado do cotidiano com as crianças, uma revisitação do vivido, estabelecendo sentidos às experiências, uma busca pelo aperfeiçoamento da prática.

A partir da reflexão realizada, identificamos que as escolhas metodológicas do PROINFANTIL rompem com os modelos curriculares tradicionais, da racionalidade técnica, valorizando saberes e sensibilidades que se manifestam em diferentes espaços, não apenas o escolar. Muitos projetos educacionais trazem a marca da disciplinaridade científica e se distanciam das questões sociais concretas, do cotidiano escolar, produzindo especializações, sem capacidade de dialogar.

O PROINFANTIL enfatiza a sensibilidade, a história dos aprendentes, reconhecendo a importância da subjetividade na formação docente, na construção das identidades dos professores. Essa proposta valoriza os relatos dos professores, os saberes e práticas docentes, o intercâmbio cultural, com o objetivo de que os mesmos possam se reconhecer como autores e atores dos seus percursos de formação. Segundo o filósofo Leandro Konder, em um texto publicado no Jornal O Globo, 27 de maio de 1995, a vida cultural da nossa época vem manifestando uma forte tendência para atrofia da memória, o que ele chama de derrota da sensibilidade histórica. A partir da experiência da escrita de si, da abordagem experiencial de formação, os sujeitos se transformam e aprendem com suas próprias marcas sócio históricas.

3.2) Sobre as concepções

Nessa parte do trabalho, apresentaremos os temas dos módulos do material, em seguida, realizaremos uma reflexão sobre algumas concepções encontradas no material, dando ênfase às categorias *Formação Docente, Educação Infantil e Infância*.

Todos os módulos iniciam com um texto de apresentação sobre o conteúdo do material, sinalizando o que será estudado. Também revisitam algumas discussões anteriores. Essa sessão é nomeada como “*Abrindo nossos diálogos*”. A unidade 1 de todos os módulos reapresenta os grandes temas dos quatro módulos e traz a organização das oito unidades que serão estudadas no módulo. As unidades estão organizadas com a mesma estrutura: *Abrindo nosso diálogo, Definindo nosso ponto de chegada, Construindo nossa aprendizagem, Para lembrar, Abrindo nossos horizontes, Glossário, Sugestões de leitura, Referências bibliográficas*.

O Módulo I tem como eixo a “*Educação, Sociedade e Cidadania*” e discute a história das políticas educacionais, a história da Educação Infantil, a legislação

brasileira (LDB e a Constituição de 1988), as instituições de Educação Infantil como construções históricas; a formação do professor de Educação Infantil. Já o Módulo II apresenta o eixo “*Infância e Cultura: linguagem e desenvolvimento humano*”. As oito unidades do Módulo II propõem um estudo sobre o desenvolvimento da criança e o papel das interações, da linguagem, das culturas e da brincadeira nas relações que a criança estabelece com o seu meio. O Módulo III tem como tema “*Crianças e adultos e a gestão da Educação Infantil*” e trata da organização do trabalho nas instituições de Educação Infantil. O último Módulo possui o eixo “*Contextos de Aprendizagem e Trabalho docente*”, trazendo a discussão das múltiplas linguagens e as interações com a natureza e a cultura. Segue em anexo uma matriz curricular com as principais discussões dos quatro módulos.

Encontramos, no material, a defesa de que **a formação é um direito do profissional**, ou seja, os educadores que trabalham com as crianças pequenas têm direito ao estudo, à formação e à profissionalização. Essa visão política de que a formação é um direito e é necessária para qualidade da Educação Infantil se faz presente em diferentes textos do material. Para a ampliação de uma educação de qualidade para as crianças pequenas são necessárias medidas político pedagógico administrativas. Nesse sentido, a formação de professores mostra-se um importante instrumento para repensar o trabalho, possibilitando tanto reflexões e articulações entre teoria e prática, como também a reorganização dos tempos e espaços, a discussão das propostas pedagógicas, a produção e a apropriação do conhecimento. As discussões localizam o professor como sujeito de direito e autor do seu fazer pedagógico.

O PROINFANTIL tem como marca a relação íntima com o trabalho. O saber está a serviço da prática, ideia não muito comum em formações iniciais. Essa relação traz um caráter diferente para esse processo formativo. Os conhecimentos compartilhados no curso não têm função estritamente cognitiva, mas buscam fornecer caminhos e estratégias para que os professores enfrentem as dificuldades no cotidiano. Todas as discussões apresentam forte articulação entre teoria e prática, tem-se a proposta de um fazer pedagógico dinâmico. Os textos valorizam a experiência dos Professores Cursistas, saberes que podem não coincidir com as discussões teóricas. A reflexão sobre a prática aparece como um dos principais elementos da formação do PROINFANTIL, essa metodologia busca transformar o pensar e o agir no cotidiano. Um aspecto importante trazido na discussão da formação é que esta não é definida em abstrato, relaciona-se com o contexto institucional e social do professor e da criança.

Nos textos dos módulos, encontramos sugestões de atividades e reflexões para o Professor Cursista realizar em seu espaço de trabalho. Abaixo seguem dois exemplos:

Atividade 1

Observe como as crianças de 0 a 6 anos vivem na sua comunidade ou bairro, faça anotações e discuta na reunião quinzenal. O objetivo é que você exercite a observação sobre a vida das crianças com as quais convive e também daquelas que não freqüentam a creche/pré-escola.

- Essas crianças são cuidadas por quem, onde e como?*
- O que fazem no seu cotidiano? Andam? Falam? E os bebês?*
- As crianças brincam? Brincam em casa, na rua, na creche/pré-escola? Como?*
- O que difere da vida das crianças na família da vida na instituição de Educação Infantil?(MEC, Coleção PROINFANTIL, Módulo I, unidade 1, p. 18).*

Atividade 4

Professor(a), como você vê o trabalho na sua escola? Você o considera um trabalho feito no/para coletivo? Por quê?(MEC, Coleção PROINFANTIL, Módulo III, unidade 5, p. 24).

Nóvoa (2009) defende o argumento da importância da formação do professor ser construída dentro da profissão: (...) *“numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade docente”* (p. 30). Ao discutir o tema, Nóvoa (2009) sinaliza algumas dimensões pessoais e profissionais que participam da produção identitária dos professores: o conhecimento (o trabalho do professor consiste na construção de práticas que conduzam à aprendizagem), a cultura profissional (é na escola que se aprende a profissão docente), o tacto pedagógico (o ato de educar demanda relação e comunicação), o trabalho em equipe (a profissionalidade docente implica em relações coletivas e participativas, é necessário o apoio organizacional), o compromisso social (as condições da educação nos levam a intervir para além da escola).

Ainda falando sobre a formação, podemos destacar que o material estimula o estudo. Todas as unidades possuem sugestões de leitura com recomendações de livros para o aprofundamento das reflexões. Segundo Freire (1996), referência recorrente no PROINFANTIL:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 29).

Segundo o material, o ato de estudar demanda criação, leitura, reflexão crítica, disciplina. Abaixo segue um trecho presente na introdução da Unidade 1, Módulo I.

Assim, estudar é muito mais do que consumir idéias. Mas, para que seja possível uma postura crítica e criativa, as idéias precisam ser conhecidas por nós. Conhecidas, adquiridas, construídas, aprendidas, questionadas e mudadas” (MEC, 2006, p. 10).

A **concepção de conhecimento** do material não é restrita à ideia de produção científica, mas inclui outras dimensões como a histórica, a cultural, a ética e a estética – o conhecimento como produção coletiva. Dessa forma, propõe uma formação que não estaria limitada ao pedagógico, pois considera o sujeito em suas múltiplas facetas: como trabalhador, como cidadão, como ser humano que está inserido na história e nela é produzido, sujeito da cultura, constituído na linguagem, um corpo que age e sente. O conhecimento do professor é entendido como diverso, plural; proveniente de fontes variadas. A proposta do PROINFANTIL é a articulação dos saberes dos professores e seus contextos específicos aos conhecimentos científicos.

As crianças e os professores aparecem nos módulos em um lugar de igualdade de direitos na construção do conhecimento, como sujeitos que possuem conhecimentos que podem ser compartilhados criticamente, o que favorece a formação de uma consciência crítica, sentimento de pertença, de cidadania. Sobre esse debate, Paulo Freire (1996) afirma que o ensino não é transferência de conhecimento, mas criação de oportunidades para a sua produção/construção. Segundo o autor saber ensinar é pensar certo:

Pensar certo (...) é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (Freire, 1996, p. 49).

Propor um trabalho de Educação Infantil em que as crianças não apenas aprendam, mas também construam conhecimento e se tornem autônomas e

cooperativas, implica pensar na formação dos professores. Não é possível pensar em uma prática que favoreça a construção de conhecimento se os professores não se sentem autores dos projetos e propostas pedagógicas. Os professores são desafiados, em diferentes discussões dos módulos, a elaborarem (reelaborarem) o trabalho com as crianças.

No material do programa, encontramos **a ideia de que a educação é ideológica e política**, ou seja, forças políticas, econômicas e culturais influenciam o modo como os seres humanos leem o mundo, incluindo as crianças pequenas. Além das atividades que trazem uma reflexão sobre o cotidiano com as crianças, o material também convida os professores, em diferentes temas, a pensarem o contexto maior em que estão inseridos, observando como os contextos político e ideológico conferem sentidos à prática docente.

A educação é fenômeno socialmente determinado, e político, na medida em que traduz as relações de poder da sociedade, transmite modelos sociais e difunde ideias políticas. A organização da escola está diretamente relacionada às forças sociais e políticas. Encontramos, no material, a ideia de que a relação entre a escola e a sociedade é dialética: ao mesmo tempo que a escola transforma a sociedade, a escola também é transformada. E nas reflexões sobre o papel social do professor de Educação Infantil tem-se a compreensão que o trabalho docente é político, constituído de lutas por uma sociedade mais justa e democrática.

Sobre a dimensão ideológica, Miotello (2005), a partir da perspectiva bakhtiniana, traz a contribuição do autor que amplia a discussão da ideologia encontrada no marxismo oficial como “falsa consciência”, trazendo a ideia de ideologia do cotidiano. Segundo o autor: *“A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida”* (p.169). Dessa forma, Bakhtin inaugura uma análise dialética da ideologia, em que o contexto ideológico é composto por processos globais de produção e reprodução social, bem como por acontecimentos, na comunicação da vida cotidiana. Segundo Bakhtin, todo signo é ideológico, e a linguagem é um lugar privilegiado para a materialização do fenômeno ideológico (Bakhtin, 2006).

Outro aspecto importante é a **compreensão da educação como prática social** que produz saberes. O material enfatiza a prática pedagógica no processo formativo, entendendo que a teoria e a prática são indissociáveis. Segundo Kramer (1994):

(...) a teoria é prenhe da prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica. Essa observação é necessária para deixar claro que, embora não possamos ter uma visão utilitária que nos faça esperar consequências práticas diretas ou lineares de toda e qualquer discussão teórica, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo (p. 17).

Por ser uma formação em serviço, o programa dá ênfase à prática pedagógica e às experiências dos professores cursistas, além disso, busca enriquecer o trabalho desenvolvido com conteúdos e estratégias presentes no material e pelo acompanhamento dos tutores. O Guia Geral enfatiza a compreensão de educação do programa:

No PROINFANTIL, a educação é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Além disso, enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e promovendo auto-realização e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos (MEC, 2005, p. 27).

Encontramos de forma recorrente no material a noção de **professor reflexivo**, que seria aquele que busca superar práticas cristalizadas e refletir sobre as suas ações no cotidiano com as crianças. Donald Shön, filósofo que introduziu a ideia da prática reflexiva, propõe uma epistemologia da prática, trazendo três tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação (pensamos e avaliamos o que realizamos), a reflexão na ação (a reflexão se dá em meio à ação) e a reflexão sobre a reflexão na ação (pensar sobre a reflexão na ação vivida). Segundo Gimenez (2004), a concepção de Shön enfatiza o modo como os professores geram o conhecimento sobre sua prática, como lidam com as dificuldades na ação profissional, porém não se situa na tradição crítica. De acordo com Ghedin (2001):

A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz a reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo (p. 1).

O conhecimento não é exclusivamente prático, é construído nas relações que estabelecemos entre a prática e as interpretações da mesma, que chamamos de teoria.

No entanto, é inegável a contribuição do Schön para uma nova de visão de formação, a reflexão sobre a prática como possibilidade de mudanças.

Alarcão (2001), por analogia ao conceito de professor reflexivo, desenvolve o conceito de escola reflexiva. A autora afirma que: “(...) *escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas o que neles estudam, mas também o que nela ensinam ou apóiam estes e aqueles*” (p.15). Dessa forma, a discussão da reflexão sai de uma dimensão individual e passa para o contexto organizacional. É na coletividade que o papel do professor intelectual ganha força, levando o grupo a buscar novas formas de organização, condições de trabalho, bem como a reformular a teoria e a prática social.

Outros autores discutem o tema da formação dos professores a partir da noção do professor como prático reflexivo, e também nos saberes mobilizados para a sua prática profissional. Para Tardif (2007) o saber docente é plural, originado da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Dessa forma, entende-se que os saberes docentes são construções sociais. Para o autor, o saber dos professores não pode ser discutido de maneira separada das outras dimensões do ensino e do trabalho realizado diariamente pelos professores. Dessa forma, o saber profissional é analisado de modo ampliado, levando em conta o contexto da profissão docente, da história do professor, a sua situação dentro da escola e da sociedade. Sobre os saberes docentes, Tardif (2007) comenta:

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com elementos constitutivos do trabalho docente (p.11).

A partir dessa concepção de saber, Tardif (2007) se refere às competências de um professor prático reflexivo:

Nessa perspectiva, acreditamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (p. 223).

O mesmo autor aponta para dois perigos que podem ser encontrados em análises sobre o saber docente: o “mentalismo” e o “sociologismo”. O primeiro reduz o saber dos professores exclusivamente a processos mentais, sendo uma forma de subjetivismo. O

“sociologismo” elimina a contribuição dos atores individuais, desconsiderando o cotidiano do trabalho dos professores, o que são, fazem, pensam e dizem. Dessa forma:

(...) o saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representação mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho como outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (Tardif, 2007, p. 15).

A abordagem que encontramos no material do PROINFANTIL situa o **saber docente como saber social**. Portanto não existe conhecimento referente a um ofício, a uma profissão sem reconhecimento social, principalmente quando tratamos do trabalho do professor, um trabalho que tem como objetos sujeitos e práticas sociais. Dessa forma, está inscrito no centro do saber dos professores a relação com o outro.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2007) aponta que a formação dos professores deve estar voltada para a reflexividade das ações dos docentes, valorizando o cotidiano e apontando para a importância dos professores refletirem sobre os seus percursos profissionais de forma articulada entre o pessoal e o profissional. A formação do professor não se constrói pela acumulação, mas a partir de um trabalho de reflexão sobre a prática e re(construção) constante de uma identidade pessoal/profissional.

O material aponta que o surgimento de uma **profissionalidade docente** se deu historicamente, ou seja, a concepção do que é ser **professor de Educação Infantil** vem sendo construída ao longo da história. Também sinaliza a exigência de qualificação para o trabalho com as crianças pequenas em diferentes textos. Segundo o material, além de qualificado, para ser professor é necessário envolvimento, criatividade e protagonismo.

Os módulos – principalmente o número um – discutem os principais desafios da formação: a profissionalização e a busca por valorização dos profissionais da Educação Infantil na atualidade brasileira. A formação dos professores deve ser encarada como uma parte das políticas públicas, sendo responsabilidade da União, dos estados e dos municípios ações de formação de professores. Essa formação deve atender ao eixo de trabalho com as crianças pequenas: o educar e o cuidar, dimensões integradas da prática profissional em Educação Infantil; bem como a pluralidade de perspectivas teóricas, permitindo ao professor amplo conhecimento da área.

O PROINFANTIL traz a compreensão de que a formação deve levar o profissional à autonomia, à capacidade de análise da realidade social das crianças, dos seus processos de desenvolvimento e das condições capazes de promover o seu bem-

estar. O material considera a necessidade de reflexão sobre os diversos campos do conhecimento: psicologia, antropologia, educação, saúde, etc., e traz reflexões teóricas sobre essas áreas. Entende que o trabalho com as crianças demanda conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura do meio em que a criança vive, a organização do espaço e tempo, dentre outros aspectos que envolvem o cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Na discussão sobre a formação profissional, destaca a importância da inserção cultural do professor, ultrapassando os muros da escola. Essa formação cultural é valorizada com perspectiva de que o professor conheça, experimente e expresse sentimentos da nossa cultura e de outras. O cinema, o teatro e o museu são recursos culturais importantes para a formação humana, além de direito de todos os cidadãos. Essas experiências culturais vão permitir que o professor se relacione com a criança como ser inteiro, inserido na cultura e em um grupo social.

Os espaços de formação contribuem para discussões, reflexões sobre as atividades que os docentes exercem, e vão definindo quem são os professores de Educação Infantil e qual a especificidade no nosso trabalho.

A formação que você tem agora a oportunidade de realizar é, então, uma situação privilegiada. Você já possui experiência em Educação Infantil. Nesse caso, você já vem enfrentando os inúmeros desafios que a prática coloca no seu dia-a-dia. Já construiu, ao longo de sua experiência, saberes e formas de interpretar e agir que podem ou não coincidir com os conhecimentos teóricos que passará a estudar. As diferenças, longe de serem um problema, são frutíferas para o crescimento dos(as) professores(as) em processo de formação, assim como para aqueles(as) que se responsabilizam por esses cursos. A reflexão sobre essa prática deve ser um dos principais elementos da formação de professores(as) para todos os níveis de ensino. No cotidiano de seu trabalho, o(a) professor(a) constrói formas de agir e também conhecimentos. Refletir sobre eles, melhorando-os, modificando-os e ampliando sua forma de pensar e agir e até mesmo compartilhando suas experiências com outros(as) professores(as) é um importante recurso para elevar a qualidade do trabalho e também a sua satisfação profissional (MEC, Coleção PROINFANTIL, Módulo I, unidade 5, p. 31).

O professor de Educação Infantil é responsável por criar situações de aprendizagem em que as crianças se sintam atraídas e possam ser movidas por seus interesses e curiosidades. O professor é um mediador que estabelece limites, apoia afetivamente as crianças, organiza o tempo e o espaço, as interações e as brincadeiras.

É interessante destacar que o material aponta que o **perfil do profissional da Educação Infantil** está relacionado ao período histórico, às políticas voltadas para a

infância, bem como às tendências pedagógicas. Ao longo da história, mudanças na legislação influenciaram a identidade docente, novas exigências de formação para o trabalho com as crianças pequenas interferiram no perfil do professor de Educação Infantil. A obrigatoriedade de formação é resultado de lutas de diferentes grupos da sociedade preocupados com a qualidade da educação das crianças pequenas. Tem-se a valorização da formação específica na área de atuação como fator fundamental para o reconhecimento profissional.

Atividade 5

Com o tempo, a partir dos debates que professores e professoras, movimentos de luta por creche, organizações de defesa dos direitos das profissionais de creche, dentre outros, foram realizando, a palavra educadora foi ocupando o lugar das denominações anteriores, como crecheira, pajem ou monitora. /de fato, educadora estava mais de acordo com o direito da criança à educação. Mesmo assim, é necessário perguntar: educador ou educadora pode ser considerado uma profissão? Pense sobre isto e discuta com seus colegas e com suas colegas na sua instituição e nos encontros deste curso. (MEC, Coleção PROINFANTIL, Módulo III, unidade 5, p. 24).

Na discussão sobre as ambiguidades que marcam a **identidade** do professor de Educação Infantil, tem-se a contextualização histórica. A partir das políticas públicas de ampliação de atendimento das crianças, aumenta-se a presença de pessoas sem habilitação em magistério, surgindo diferentes nomenclaturas: crecheira, monitora, pajem, babá, auxiliar de desenvolvimento e educadora. A ideia era a de que, para trabalhar com as crianças, principalmente com bebês, bastava ser mulher, gostar de criança e ter habilidades para os cuidados infantis. É importante ressaltar que as denominações cresceram no cenário atual, o que nos leva a perceber que algumas questões legais ainda não estão garantidas na prática.

O PROINFANTIL defende que a identidade dos profissionais de Educação Infantil deve incorporar as tarefas de cuidar e educar de forma indissociável, a partir do diálogo com as crianças e famílias, com outros grupos e agências sociais que atuam na área da educação, bem como por meio da formação. A prática educativa faz parte das relações humanas e ocorre em diversos espaços, ou seja, os conhecimentos experienciais dos professores são importantes e merecem reflexão.

As noções de infância e criança atravessam as diferentes temáticas do material do PROINFANTIL: concepções e práticas na Educação Infantil, propostas pedagógicas,

políticas públicas, gestão, avaliação, teorias do desenvolvimento, brincadeira, educar e cuidar, aprendizagem, linguagens. As compreensões de infância e criança são apresentadas no material como construções sociais que viveram transformações ao longo da história e são apresentadas de forma articulada com o contexto sócio histórico, associadas a propostas de sociedade, sujeito e educação. O material assinala a multiplicidade de concepções de infância e criança, indicando que essas categorias sociais estão relacionadas com as mudanças da vida cotidiana, da estrutura da família e da escola.

O material do PROINFANTIL traz uma compreensão da criança como produtora de cultura e nela produzida, constituídas a partir de seu contexto, ou seja, classe social, etnia, gênero, diferenças culturais. Encontramos nos textos uma criança cidadã, sujeito de direitos, singular e plural, ativa, participativa, que brinca, aprende, cria, sente e se modifica no processo histórico-social. Segundo o material, o adulto não é mais o único capaz de traduzir os desejos das crianças, as necessidades e expectativas, a criança é um ser completo, total, potente, capaz de elaborar e reelaborar o conhecimento. Busca-se o rompimento com padrões e estereótipos das crianças pequenas. Dessa forma, tem-se a valorização das crianças, o que elas experimentam dentro e fora da escola – nas rodas de conversa, nas brincadeiras, na relação com a família, na sua expressão artística em suas múltiplas linguagens, ao ouvir uma história etc. A infância aparece nos debates como um momento da cultura e da sociedade, não como uma infância idealizada, mas sim, desnaturalizada.

Na perspectiva do PROINFANTIL, a criança é o centro organizador das ações do professor. Assim, a **prática pedagógica** privilegia a manifestação das crianças, a criação de suas próprias hipóteses, seus sentimentos e demandas. O material traz uma crítica à lógica cartesiana mecanicista, defendendo que não há oposição entre as dimensões cognitiva, estética e ética. A proposta de trabalho com as crianças prioriza a construção de autonomia e cooperação, a expressão, a criação, a descoberta, a arte, o lúdico, o prazer do fazer coletivo, da troca e da complementaridade.

A atuação do professor está ligada à forma com que concebe o **desenvolvimento infantil**, as concepções da infância, do cuidado e da educação das crianças pequenas. O material traz uma concepção de desenvolvimento como um processo da experiência histórico-social. É importante que o professor conheça o desenvolvimento das crianças pequenas, saiba como aprendem, como interagem, por que a brincadeira é tão

importante, quais são as maneiras de aproximar/contextualizar os conhecimentos produzidos historicamente, a linguagem e a cultura infantil.

De acordo com as discussões do desenvolvimento do módulo II, a criança não pode ser reduzida a uma etapa de desenvolvimento, mas deve ser percebida como um sujeito único em crescimento. Tem-se a defesa do desenvolvimento integral da criança, articulando diferentes aspectos do ser: movimento, afeto, expressão corporal, expressão de percepções e de sentimentos.

Analizando a discussão de Psicologia do material do PROINFANTIL, percebemos que o módulo II concentra as discussões da **Psicologia do Desenvolvimento**. Os textos apresentam a diversidade dos objetos da psicologia, contudo dão ênfase à Psicologia Sócio Histórica em diferentes discussões. Essa concepção nasceu na ex-União Soviética, tendo como pano de fundo a Revolução de 1917 e a teoria marxista. Essa teoria foi formulada por Vygotsky e buscava a superação das tradições positivistas, propondo um estudo do homem e seu mundo como construções históricas e sociais da humanidade. Alguns aspectos dessa teoria são enfatizados no material: a linguagem e o pensamento têm origem social, a cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo; os sujeitos se constituem e se transformam ao atuarem sobre a natureza com suas atividades e instrumentos; as mudanças individuais têm sua raiz nas condições sociais de vida; o homem é visto como ser autônomo; a compreensão da subjetividade como resultado da história das relações sociais do sujeito concreto. O material do PROINFANTIL questiona a ideia de homem natural e abstrato, tratando-o como ser sócio histórico, multideterminado.

Desde o nascimento, a criança traz consigo algumas estruturas mentais. À medida que ela cresce, a capacidade de desenvolvimento dessas estruturas também se desenvolve. Isto porque fatores genéticos e culturais interagem. Um não existe primeiro do que o outro, mas todos atuam juntos. Esses fatores são os responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento, interferindo na aprendizagem e desenvolvimento da criança. (MEC, Coleção PROINFANTIL, Módulo II, unidade 1, p. 36).

O modo como o professor desenvolve o trabalho ainda depende das **relações** que estabelece com as crianças, famílias – toda a comunidade escolar. Encontramos, no material, a compreensão de que os sujeitos se constituem a partir da relação com os seus pares. Conviver tem um sentido de sobrevivência, sendo uma possibilidade de constituição subjetiva e de crescimento pessoal. Encontramos, no material, a ideia de

identidade como fruto das relações que estabelecemos com os outros, e de que a escola tem um papel fundamental na formação para a vida em sociedade, visto que o outro interfere na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que o sujeito faz ao longo da vida. Dessa forma, podemos falar da construção de uma subjetividade dialógica.

A **concepção de Educação Infantil** que marca as discussões do PROINFANTIL é de um espaço do **educar e do cuidar** como processos contínuos, intencionais e integradores à formação da criança. O material apresenta a história das instituições de Educação Infantil, trazendo o cenário atual: as creches e pré-escolas como instituições educativas e não-domésticas que integram a Educação Básica. A Educação Infantil aparece como responsabilidade do Estado, como uma política pública. Também encontramos os avanços da legislação, assegurando os direitos das crianças, como resultado de lutas e conquistas sociais. A Educação Infantil é um lugar de acolhimento, de respeito à diversidade, de educação integral, de respeito ao direito das crianças, de segurança, de valorização das diferentes linguagens. Para Nunes e Corsino (2009) a Educação Infantil é: *“Lugar público de convivência, de trocas simbólicas, de inserção cultural, de afetos e desaletos, de constituição de identidades e subjetividades”* (p. 15).

As creches, contexto dos Professores Cursistas, trazem a marca da tensão da história do higienismo e da especificidade da educação dos pequenos. O curso do PROINFANTIL permite a problematização do educar e cuidar, evitando polarizações, permitindo que a dimensão do cuidado amplie as possibilidades do trabalho educativo nas creches e pré-escolas. As discussões apontam que as ações do educar e cuidar são a resposta para um trabalho de qualidade, dando visibilidade e valorizando as expressões das crianças pequenas. Quando o cuidado deixa de ser uma ação instrumental, disciplinar, de controle dos corpos, temos a oportunidade de encontro e diálogo entre adultos e crianças. Dessa forma, a creche e a pré-escola respondem a sua função de acolher as crianças. Tiriba (2005), ao discutir os discursos e as práticas do educar e cuidar, afirma:

Cuidar implica em responsabilidade e compromisso contínuos. (...) Quando nos propomos a cuidar de alguém, significa que estamos dispostos a dedicar energia ao objeto dos nossos cuidados, a nos sacrificar, em alguma medida, a mostrar envolvimento emocional com ele. Por isso, cuidar é uma atividade relacional (p. 83).

O PROINFANTIL traz a **linguagem** como eixo privilegiado no trabalho com as crianças pequenas. Ao longo dos módulos, observamos a valorização dos espaços de troca de experiência entre as crianças, a importância da fala e da escuta das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil, a priorização da literatura infantil. A linguagem aparece como fruto das interações sociais, um sistema simbólico que se constitui socialmente. Dessa forma, a linguagem é responsável pela formação da subjetividade, a constituição do sujeito se dá na linguagem. Através da linguagem os seres humanos tornam-se participantes da cultura, ou seja, funciona como uma mediadora entre a pessoa e o mundo.

A criança constrói sua linguagem a partir das interações que vivencia em seu meio social. É na interação com outros que os significados das palavras vão se construindo: quanto mais rica as possibilidades de interação que a criança tiver, maiores suas possibilidades de construir conhecimentos sobre o mundo que a cerca (MEC, Coleção PROINFANTIL, Módulo II, unidade 6, p. 27).

A ideia de linguagem aparece no módulo IV de maneira ampliada, tem-se a ênfase nas múltiplas linguagens: música, dança, gestos, dramatizações – o corpo como produtor de relações, conquistas e aprendizagens. É com o corpo que as crianças apreendem o mundo, através das múltiplas linguagens corporais e suas possibilidades de interação com a natureza e a cultura que as crianças constroem novos saberes. Ainda no mesmo módulo, a linguagem escrita aparece como tema de reflexão. A Educação Infantil deve buscar a ampliação das possibilidades das crianças cultivarem as práticas sociais de leitura e escrita, porém não se deve priorizar a linguagem escrita de maneira desarticulada das múltiplas dimensões a serem levadas em conta no planejamento do trabalho com as crianças, a linguagem escrita é mais uma linguagem a ser considerada na contribuição da estruturação do pensamento e da possibilidade da criança se relacionar com a cultura.

Atividade 3

E a sua prática? Você tem planejado atividades que priorizam o contato com o corpo? Que tal ir até o seu planejamento e, ao observar suas atividades, pensar que espaço tem destinado ao contato das crianças com seus corpos, com os corpos das outras crianças e também com o seu? O movimento tem sido valorizado como expressão da subjetividade da criança? (Coleção PROINFANTIL, Módulo IV, unidade 4, p. 16).

Encontramos, no material do PROINFANTIL, uma proposta de educação: um projeto político de sociedade, um conceito de sujeito, de cidadania, de cultura e, principalmente, uma proposta pedagógica para a Educação Infantil. As discussões dos módulos apontam para a construção de uma sociedade democrática, em que a justiça social, o pensar crítico, a participação das crianças, dos professores, dos profissionais não docentes e das famílias são valores que marcam o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

O PROINFANTIL – enquanto uma política pública de formação – traz em suas discussões um caminho (ou caminhos) para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, sendo função de uma política pública apontar saídas e estratégias para a construção de melhores condições. Dentro do curso de formação do PROINFANTIL, encontramos diretrizes para o trabalho com as crianças pequenas: um currículo, experimentos, questões macro e micro sobre o cotidiano da Educação Infantil; parafraseando a professora Sonia Kramer – uma aposta, um desafio. Segundo essa autora (1997), a política pública deve propor diretrizes, assumindo que não existe uma única maneira, e sim múltiplas alternativas possíveis.

Percebemos que o material apresenta muitos encontros teóricos com alguns documentos e produções recentes do MEC, embora tenha sido produzido em 2004, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MEC, 2009), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2009), Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC, 2009), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006), Parâmetros Básicos de Infra Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (MEC, 2006), Revista Criança.

A partir da análise do material, identificamos uma proposta para o trabalho com as crianças pequenas enquanto sujeito histórico-social, capaz de criar cultura, dar sentido ao mundo, produzir histórias. A proposta de formação destaca a importância do domínio dos aspectos teóricos e práticos necessários para prática docente, sendo destaque do material a articulação entre essas duas dimensões na metodologia do curso. A reflexão e a criticidade no processo de formação são enfatizadas nas 32 unidades do material. Avaliamos que o material é acessível, interessante e bonito, porém, alguns conteúdos encontram-se desatualizados, como, por exemplo, as discussões de políticas públicas, já que nos últimos anos a Educação Infantil ganhou novos marcos conceituais.

Os temas são atravessados pelo contexto sócio histórico e pela provisoriedade do conhecimento.

Para aprofundar nas discussões sobre a experiência formativa dos Professores Cursistas, analisaremos quatro entrevistas coletivas, e também apresentaremos o perfil socioeconômico no capítulo a seguir.

4 – O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Para conhecer e analisar como a experiência formativa do PROINFATIL, vivida pelo Professor Cursista, afetou/tem afetado a construção de sua identidade profissional, realizamos entrevistas coletivas semi-estruturadas com quatro grupos de Professores Cursistas, na tentativa de recuperar os sentidos e mudanças vividos no processo formativo (roteiro em anexo). Também identificamos o perfil do grupo a partir de questionário construído pelas Universidades: UFMG, UFC, UFPR, UFRJ para estudo comparativo.

As escolhas teórico-metodológicas desse trabalho buscam analisar a construção da identidade docente como um processo em transformação que se dá nas relações sociais. Diante disto, realizamos entrevistas coletivas como estratégia metodológica porque entendemos que a situação dialógica é enriquecida nos debates travados pelos participantes nessa proposta de trabalho. Sobre o exposto Kramer (2007) afirma:

(...) nas entrevistas coletivas, as pessoas podem falar e se escutar, a influência institucional parece diluir-se ou diminuir; a linguagem produzida (o discurso) pareceu revelar maior autenticidade, como se fosse favorecida a dimensão pessoal ao lado da profissional; problemas e crenças estiverem mais presentes nas entrevistas coletivas (p. 73).

Ainda de acordo com a perspectiva bakhtiniana, a pesquisa em Ciências Humanas é sempre estudo de textos. Questionários, transcrições de entrevistas, documentos são mais que aparatos técnicos, são enunciados, vozes pronunciadas que produzem sentidos nos processos dialógicos. Cabe ao pesquisador recortar, selecionar e reagrupar em coleções, recontextualizando os enunciados de forma a criar novos sentidos, procurar distância, afastamento, exotopia, para captar parte da realidade em sua provisoriedade, dinâmica, polifonia, multiplicidade. Para serem entendidos os textos, é preciso explicitar as condições de produção dos discursos, práticas e interações.

Através das entrevistas coletivas buscamos analisar como os Professores Cursistas experimentam esse processo de formação, e como percebem transformações em sua prática de trabalho, bem como em sua identidade profissional e pessoal. As entrevistas seguiram um planejamento previamente definido. Não queríamos simplesmente coletar dados, fizemos perguntas abertas que fossem disparadores da narrativa e que levassem os participantes a contarem suas trajetórias de formação,

trazendo as especificidades dessa caminhada. Através do diálogo é possível dar sentido e ressignificar nossas próprias noções sobre a ação docente (KRAMER, 2007).

De acordo com Bakhtin (2006), a produção e a recepção de significados é o que constitui a linguagem. Esta tem dimensões dialógicas e ideológicas que são historicamente determinadas. A palavra comporta o dito e o não dito – os gestos, as expressões faciais, acentos de valor ou apreciativos. Dessa forma, compreendemos que a palavra é polifônica – comporta muitas vozes e lugares enunciativos – e polissêmica, pois cada ato enunciativo traz novos sentidos. Segundo Bakhtin:

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial (Bakhtin, 2006, p. 98).

Para Bakhtin, a compreensão dos enunciados está diretamente ligada aos contextos. A partir dessa concepção, trabalhamos dialeticamente com a história da sociedade e a linguagem, Como Bakhtin anuncia: “*A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua*” (Bakhtin, 2000, p. 282). Bakhtin também ressalta que desprezar a natureza do enunciado e a variedade discursiva enfraquece o vínculo entre língua e vida.

A entrevista coletiva mostrou-se uma opção interessante de pesquisa, pois abriu caminhos para lidarmos com a questão da alteridade, do conhecimento do outro. Isso significa perceber os sujeitos como participantes desse processo histórico-cultural, dar visibilidade ao invisível, resgatar as trajetórias profissionais para compreender o presente. Buscamos viabilizar espaços de diálogo com os Professores Cursistas, agentes auxiliares de creche, para perceber os sentidos produzidos nesse processo de formação do PROINFANTIL.

Compreendendo que os discursos têm sempre um sentido e uma direção; de que as palavras contêm forças e valores ideológicos, intenções, significados; e de que a situação dialógica é enriquecida nos debates travados entre sujeitos, as entrevistas coletivas se colocaram como oportunidade para reflexão do processo de formação vivenciado no PROINFANTIL.

As quatro entrevistas coletivas foram realizadas nas Agências Formadoras: Colégio Estadual Júlia Kubitschek - 1ª CRE (CEJK), Colégio Estadual José Accioli - 3ª CRE e 6ª CRE (CEJA), Instituto de Educação Carmela Dutra - 5ª CRE e 7ª CRE

(IECD) e Instituto de Educação Sarah Kubitschek - 8ª CRE, 9ª CRE e 10ª CRE (IESK). Cada uma contou com 12 participantes, perfazendo um total de 48 entrevistados, sendo 44 mulheres e 4 homens. Optou-se por não identificar os cursistas nas citações das falas, mas manteve-se a identificação dos grupos pela letra inicial da Agência Formadora.

O critério utilizado para a escolha / convite dos participantes foi o envolvimento dos Professores Cursistas com o programa. Para isso, conversamos com os tutores das quatro Agências Formadoras escolhidas para a realização das entrevistas e pedimos indicações de nomes de cursistas que se destacam pelo comprometimento e investimento no curso. Essa escolha metodológica justifica-se pela preocupação em que os colaboradores dialogassem com as questões dessa pesquisa, trazendo elementos do processo de formação que estão experimentando. Foi feito um convite formal da Universidade (anexo) para os participantes. As coordenadoras das Agências Formadoras comentaram que os cursistas sentiram-se prestigiados com a carta.

Depois de todas as entrevistas realizadas, começamos com o processo de transcrições das entrevistas. O texto transcrito, a partir das gravações, é considerado uma peça importante para as análises. Ouvindo as falas, analisando os textos e as transcrições, juntamente com outros elementos recolhidos pela pesquisa, como os questionários, queremos captar, compreender, explicitar os significados dados para o trabalho na Educação Infantil e a identidade desse profissional.

4.1 – Perfil dos Professores Cursistas

O perfil dos participantes da pesquisa é importante elemento para compreender o contexto enunciativo. O instrumento utilizado considera o contexto sociocultural dos Professores Cursistas, como sujeitos que se constituem no processo histórico, através de diferentes relações – gênero, idade, classe social.

A intenção desse trabalho não é definir de forma rígida o perfil dos profissionais, mas se aproximar desses sujeitos, mulheres e homens com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas, que trabalham em Creches Municipais do Rio de Janeiro, espaço que parece ainda transitar entre o público e o doméstico, com função ambígua.

Para traçar o perfil dos profissionais que participaram das entrevistas coletivas, aplicamos o questionário construído por quatro Universidades Federais que coordenam o PROINFANTIL nos estados de Minas Gerais (UFMG), Ceará (UFC), Paraná (UFPR)

e Rio de Janeiro (UFRJ). Esse instrumento foi elaborado com objetivo de ter um panorama dos perfis dos cursistas do PROINFANTIL nos quatro estados das universidades mencionadas. Todos os participantes desta pesquisa são Agentes Auxiliares de Creche e atuam em creches da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro localizadas nas seguintes Coordenadorias Regionais: 1ª, 3ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª e 10ª. Em anexo segue tabela com abrangência de cada CRE.

O questionário possui cinco blocos: I – Perfil socioeconômico; II – Escolaridade e Formação; III – Experiência Profissional; Experiência Cultural; V – Experiências no PROINFANTIL. Participaram das quatro entrevistas coletivas um total 48 participantes – 44 mulheres e 4 homens, todos concursados, com carga horária de 40 horas semanais. Como várias pesquisas apontam (Cerisara, 2002; Nunes, 2000), a presença feminina é marcante nas creches. Ao falar da constituição dos profissionais da Educação Infantil, Cerisara (2002) comenta: “(...) são profissões que se construíram no feminino” (p. 20).

A maior parte dos educadores da nossa amostra identificou-se como branco ou pardo; 56% têm idade entre 25 a 39. Muitos são casados (58%) e têm filhos. Dos 48 respondentes, 13 não possuem filhos, 19 possuem um filho, 13 possuem dois filhos, dois possuem três filhos e um possui quatro ou mais filhos. – 73% têm filhos. A maioria reside em casa própria (73%) e mora com os filhos e marido/esposa ou companheiro/companheira (54%).

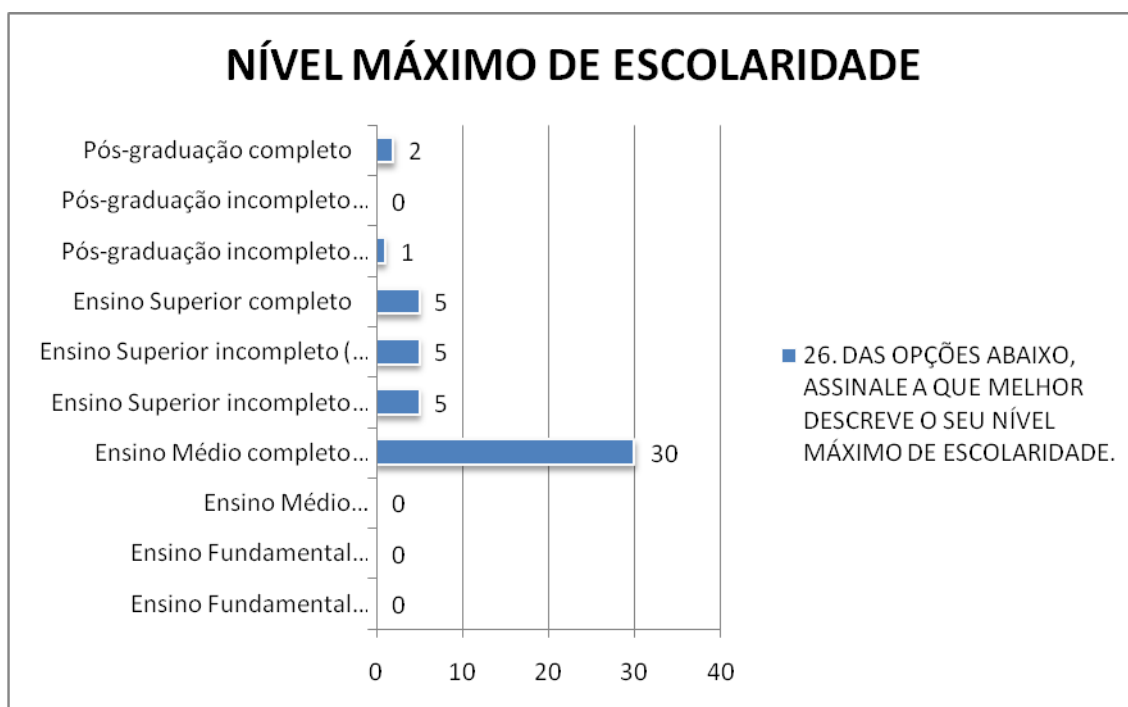
Sobre a remuneração, 42% têm o salário bruto na faixa de um a dois salários mínimos. Dos entrevistados, 35 não exercem outra atividade que gere renda, 12 exercem atividades fora da área da educação e um exerce na área de educação.

O gráfico seguinte retrata o nível de escolaridade do grupo participante. 35% dos entrevistados concluíram a escolaridade máxima há mais de 20 anos, 23% de 8 a 14 anos, 19% de 15 a 20 anos, 15% de 4 a 7 anos, 8% até três anos. Esses dados revelam que os participantes estão há bastante tempo distante da escola sendo o PROINFANTIL uma retomada de uma escolarização formal.

Quanto á escolaridade, 64% dos entrevistados têm o Ensino Médio Completo, 10 % têm o nível superior completo, 10% estão cursando uma graduação, 10% interromperam a formação em nível superior, 4% têm pós-graduação completa, 2% interromperam curso de pós-graduação e nenhum integrante possui apenas o Ensino Fundamental. No levantamento das graduações concluídas, encontramos os seguintes cursos: Bacharel em Pintura, Educação Física, Fisioterapia, Engenharia Civil e Serviço Social. Os dados da escolaridade dos participantes mostram uma distorção da política de

formação no caso da cidade do Rio de Janeiro, bem como reflete a situação de subemprego de muitos profissionais. O PROINFANTIL é um programa de formação emergencial que visa habilitar professores em serviço que não possuem o Ensino Médio Normal. O programa foi pensado para profissionais com apenas o Ensino Fundamental. Esse cenário nos leva a pensar a subutilização profissional, a precarização do trabalho e os impactos nas instituições. Estes profissionais exercem uma função que seria de um professor, mas cargo e salário são condizentes com uma baixa escolaridade - exige-se apenas o Ensino Fundamental. Submeter-se a uma baixa remuneração enquanto tem-se uma escolaridade maior – pode interferir na auto-estima e no envolvimento profissional.

Gráfico 01 – Nível Máximo de Escolaridade dos Professores Cursistas

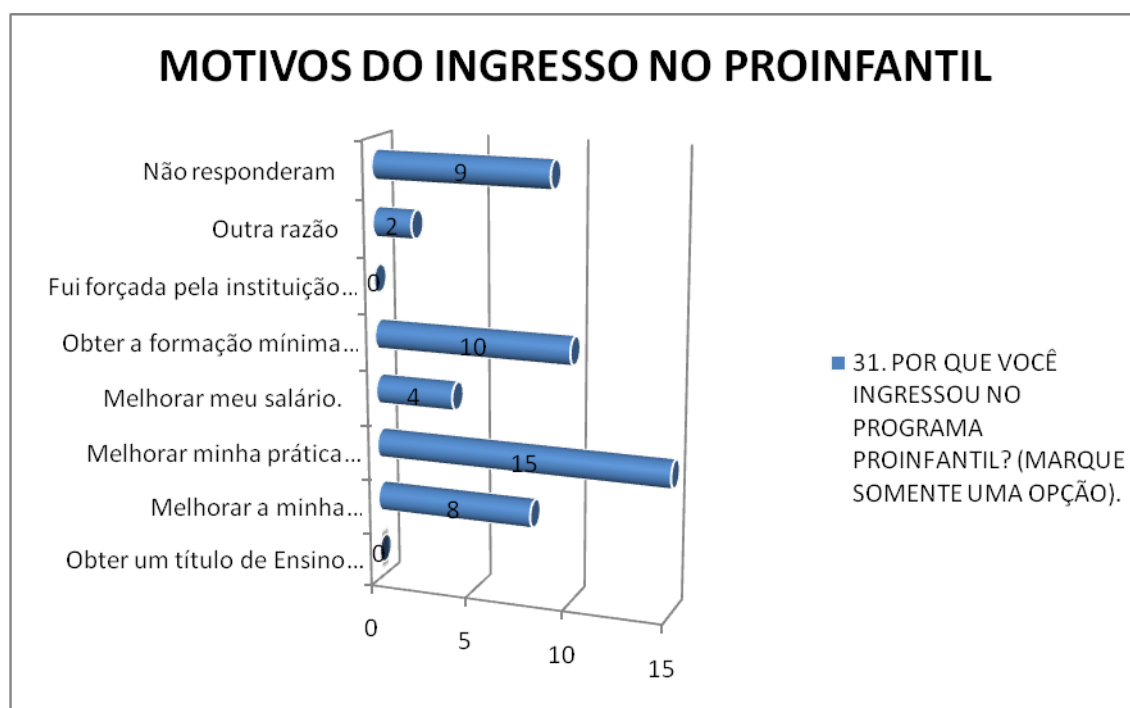


Um dos aspectos tratados no Bloco II é a formação continuada. A questão 28 pergunta se o professor cursista participou de alguma atividade de formação continuada (capacitação, treinamento, curso de atualização etc.) diferente do PROINFANTIL nos últimos 2 anos e a 29 se o curso era específico para a Educação Infantil. Mais da metade dos respondentes participaram de formação continuada, diferente do PROINFANTIL, nos últimos dois anos (58 %). 93% afirmaram que esse curso foi específico na Educação Infantil; 56% com carga horária de oito a 20 horas, 18% de 21 a 40 horas, 11% de 41 a 80 horas, 15% mais de 80 horas. É importante destacar que as perguntas não se referem

apenas a formação oferecida pela Secretaria de Educação. Portanto, não podemos avaliar a ação da SME junto a estes profissionais a partir das respostas, mas fica evidente um percentual considerável de entrevistados envolvidos com a formação em Educação Infantil.

O gráfico seguinte representa as respostas da questão 31 que indaga sobre os motivos de ingresso. Encontramos as seguintes respostas: melhorar a minha prática pedagógica, obter a formação mínima exigida por lei para ser professora de Educação Infantil e melhorar a minha qualificação. Nas entrevistas coletivas também falamos sobre o ingresso no PROINFANTIL, os dados do questionário tomam um contorno muito significativo quando dialogamos com as informações das entrevistas coletivas. Alguns participantes relataram que foram coagidos pelas diretoras das creches a se matricular no PROINFANTIL. Mas, como podemos observar no gráfico, a opção “Fui forçada pela instituição em que trabalho” não foi marcada por nenhum cursista.

Gráfico 02 – Motivos de Ingresso no PROINFANTIL

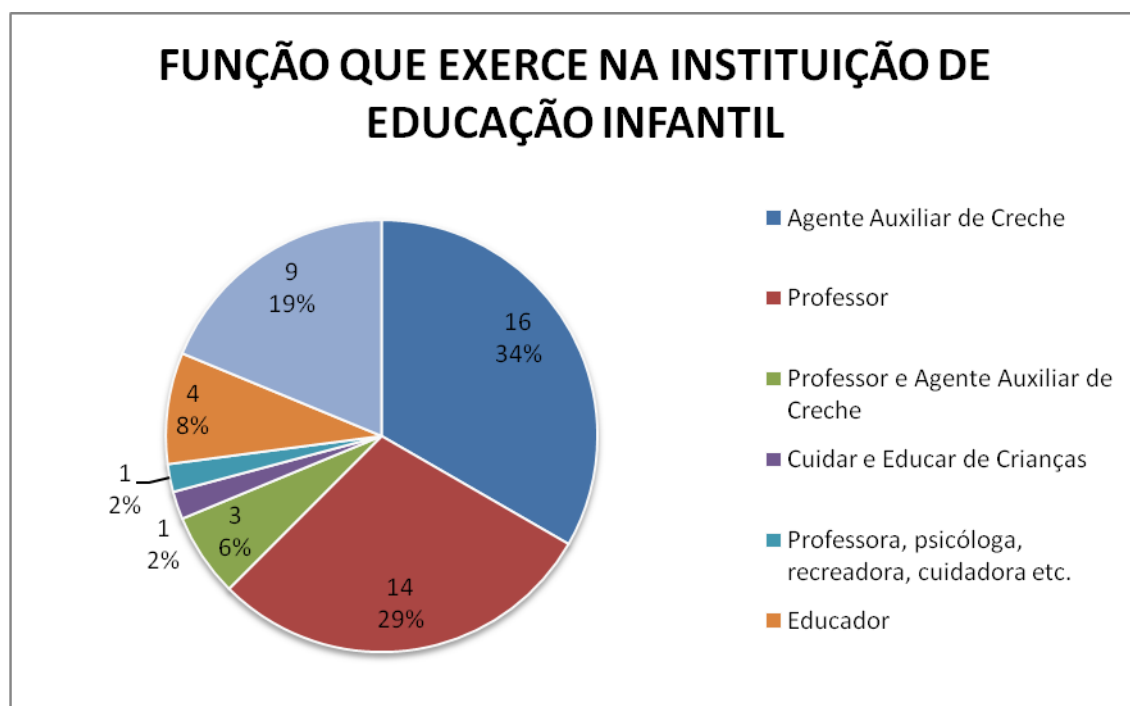


Sobre o tempo de experiência, a maioria trabalha na Educação Infantil de 1 a 2 anos (54%); 67% atuam na instituição no mesmo período. Esses dados mostram que a maioria começou a trabalhar com as crianças pequenas a partir do concurso de Agente Auxiliar de Creche em 2007. Quando perguntados sobre os responsáveis principais

pelas crianças, 44% consideram-se os responsáveis principais pelas crianças, 35% não se consideram e 21 % não responderam. O fato de 17 participantes não se considerarem responsáveis pelas crianças nos chama atenção já que a organização das Creches Municipais, neste momento da pesquisa, resume-se a um Diretor Principal, um Diretor Adjunto, um Professor Articulador e os Agentes Auxiliares de Creche.

Ainda nesse bloco, encontramos a pergunta sobre o cargo e função ocupada pelos Professores Cursistas. Quanto ao cargo, 37 participantes responderam que são Agentes Auxiliares de Creche e 11 não responderam. O gráfico a seguir ilustra a função descrita pelos participantes. Aparecem sete respostas diferentes: Agente Auxiliar de Creche (34%), Professor (29%), Educador (8%), Professor e Agente Auxiliar de Creche (6%), Cuidar e Educar de Crianças (2%), Professora, psicóloga, recreadora, cuidadora (2%). Embora muitas respostas incidem sobre a função de professor, a diversidade de respostas sinaliza que há falta de clareza desses profissionais quanto à função que exercem na creche.

Gráfico 03 – Função que exerce na Instituição de Educação Infantil



No Bloco III, as questões 38 e 39 perguntam o que os cursistas mais gostam e o que menos gostam no trabalho. A contribuição com o desenvolvimento infantil e o contato com as crianças são as respostas mais expressivas na questão 38; o salário e a

carga horária são as questões que mais desagradam no trabalho. A má remuneração como uma grande insatisfação do trabalho também aparece nas entrevistas coletivas com muita ênfase. Os gráficos a seguir ilustram essas questões.

Gráfico 04 – O que mais gostam no trabalho

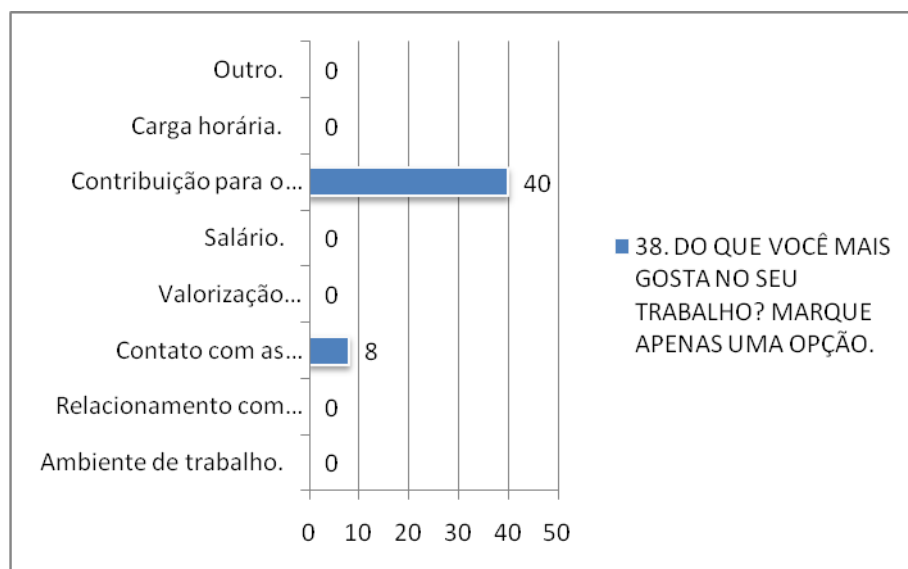
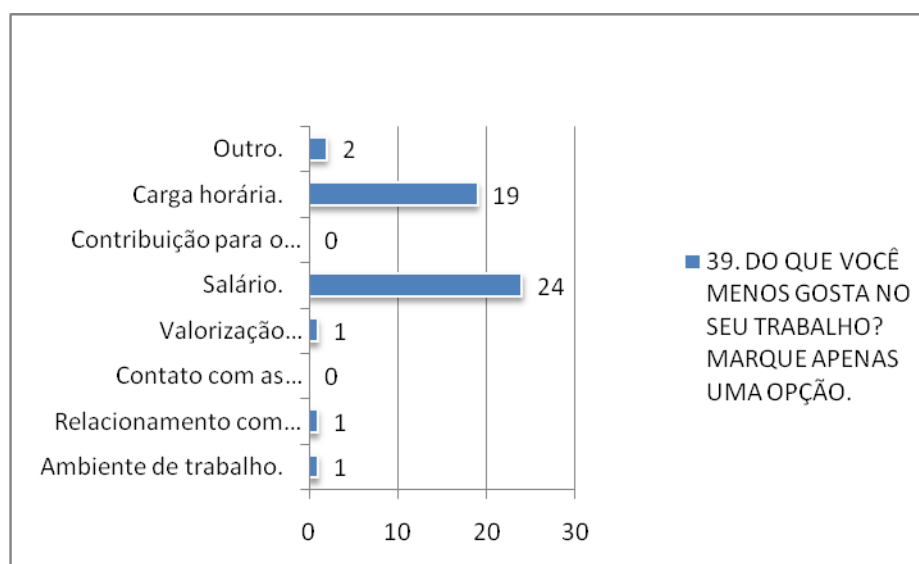


Gráfico 05 – O que menos gostam no trabalho

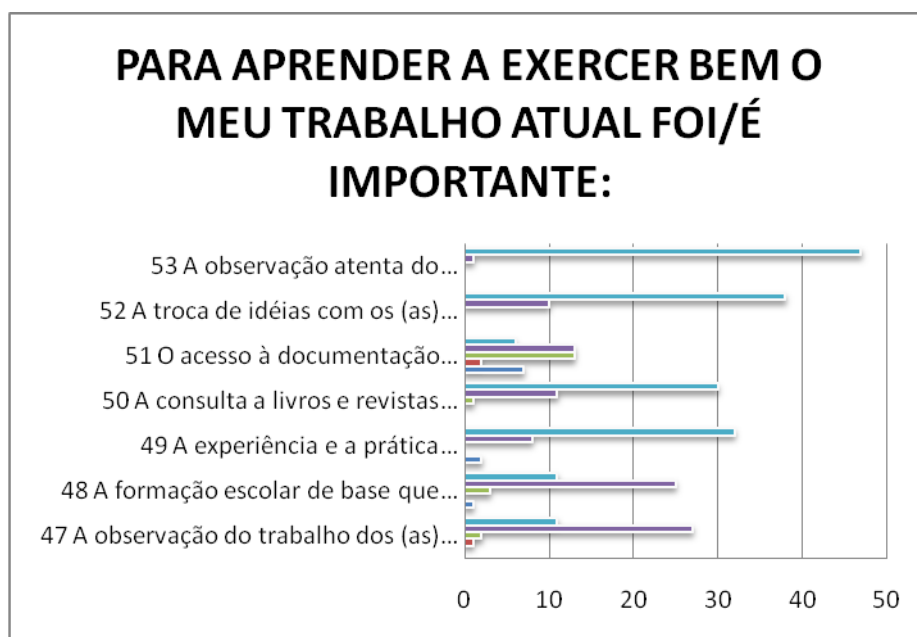


Sobre a carga horária de trabalho, 87% dos Agentes Auxiliares responderam que possuem um tempo para estudo, planejamento do trabalho com as crianças e registro do que foi realizado em sua carga horária de trabalho. 65% responderam que a instituição

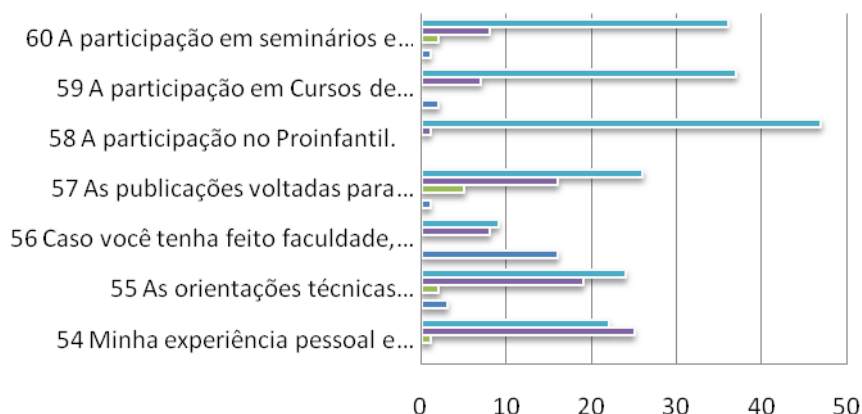
disponibiliza tempo para essas ações, 58% marcaram que a duração é maior que 4 horas. Segundo o calendário da creche do Município, estão previstos para 2011: três dias de planejamento, três dias de Centro de Estudos, quatro dias de Jornada Pedagógica no mês de Julho, quatro dias de avaliação, o que significa um tempo bastante reduzido para planejamento e formação em relação às necessidades de um trabalho de qualidade na creche junto às crianças.

No Bloco III, as questões 47 a 60 referem-se a aprendizados importantes para o desempenho da função. Os pontos mais expressivos foram: a observação atenta do desenvolvimento das crianças, a participação no PROINFANTIL, a troca de idéias com os colegas, a participação em cursos de atualização, a experiência e a prática profissional adquiridas, a consulta livros e revistas especializadas.

Gráfico 06 - Aprendizagens importantes para o exercício do trabalho



PARA APRENDER A EXERCER BEM O MEU TRABALHO ATUAL FOI/É IMPORTANTE:



As questões 61, 62 e 63 perguntam sobre a frequência que os participantes fazem o planejamento das atividades, os registros das atividades, das brincadeiras vivências e aprendizagens das crianças: 63% responderam que planejam semanalmente, 29% diariamente, 4% somente na ocasião da observação da prática como tarefa do PROINFANTIL, 2% quinzenalmente e 1% não respondeu. Sobre os registros reflexivos, 35% responderam que fazem diariamente, 25% semanalmente, 23% somente para o portfólio como tarefa do PROINFANTIL, 13% quinzenalmente, 4% não responderam. 75% responderam que fazem registro sobre a brincadeira, vivências e aprendizagens das crianças, 21% às vezes, 2% não fazem e 2% não responderam. O que estaria indicando essa significativa presença de respostas sobre registros da prática? Seriam respostas para a ATP, função exercida pela pesquisadora, ou estariam sendo realizados de fato apontando para mudanças na prática?

O Bloco IV do questionário aborda a experiência cultural dos Professores Cursistas. As questões 64 a 70 referem-se ao hábito de leitura dos Professores Cursistas. Os livros sobre Educação e as histórias infantis aparecem com destaque. No mesmo bloco, podemos observar que ouvir música, assistir/ouvir noticiários, assistir filmes e novelas na televisão, realizar pesquisas na internet são as atividades realizadas com maior frequência pelos participantes. Mesmo na cidade do Rio de Janeiro, que possui muitas instituições de caráter cultural, os Professores Cursistas não visitam museus, teatros, cinemas, centros culturais e bibliotecas com frequência. Dessa forma, a

formação do professor como parte de um projeto cultural mais amplo não vem ocorrendo, mesmo diante da diversidade de experiências que a própria cidade oferece.

O Bloco V refere-se à experiência do PROINFANTIL. A pergunta 88 trata dos pontos positivos e negativos do programa, e a questão 89 a contribuição do programa para a formação profissional e melhoria da prática pedagógica. Levantamos os seguintes aspectos positivos: o conteúdo do programa; a didática; troca de experiências; o crescimento pessoal e profissional; os conhecimentos; autonomia no trabalho; melhoria na função materna; a formação profissional; a metodologia dos professores formadores; a dedicação dos professores formadores; amizades; qualificação; atualização; pertencimento a uma equipe; expectativas para o futuro; melhoria na prática pedagógica; organização; apoio dos tutores; apoio teórico para o desenvolvimento do trabalho; articulação entre teoria e prática / realização das teorias na prática / teoria que valoriza a prática; novas perspectivas de trabalho; orientação sobre o desenvolvimento da prática; ampliação do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil; atenção, valorização e identificação das diferenças; estudo da matemática e do português; melhoria no relacionamento social; conhecimentos sobre os fundamentos da educação; compreensão dos objetivos do trabalho com as crianças; instrumentalização para o trabalho; conhecimentos da parte pedagógica e da legislação.

Analisando essa questão aberta, percebemos que os cursistas ressaltam como aspectos positivos algumas marcas do programa, como, por exemplo, a valorização da prática docente, a articulação entre teoria e prática, a reflexão sobre a prática, a intencionalidade pedagógica. Também percebemos que o curso é espaço de formação, de crescimento pessoal e profissional, como também de encontros e trocas. Outro aspecto interessante é a legitimidade que a formação traz para o trabalho com as crianças pequenas, como também a ampliação de perspectivas para o futuro.

Sobre os pontos negativos do PROINFANTIL, os cursistas destacaram: não são disponibilizados livros de leitura; carga horária; aulas nas férias; cansaço; programa extenso; pouca produtividade dos encontros quinzenais; excesso de trabalho (projeto de estudo); falta de tempo para o estudo; falta de organização; ausência da SME; dúvida sobre a validade do diploma; poucas aulas presenciais; falta de recursos; atraso na entrega do material; não aproveitamento da formação inicial dos cursistas; duração do curso de dois anos; muito conteúdo em pouco tempo; falta de estrutura (banheiros).

Ao falarem sobre os pontos negativos, os cursistas revelam as dificuldades em realizar o curso tendo uma rotina de trabalho tão pesada nas creches. Também sinalizam

alguns problemas na estrutura das agências – falta de livros, de organização e de banheiros adequados, e na organização dos momentos presenciais. Eles também questionam o fato de realizarem todas as disciplinas do Ensino Médio regular, já que possuem essa formação. A fragilidade da parceria entre entes federados fica evidente em alguns registros, como, por exemplo, a ausência da Secretaria Municipal de Educação no acompanhamento do programa e a dúvida sobre a validade do diploma, responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

Na questão 89 pergunta-se de que maneira o PROINFANTIL tem contribuído para a sua formação profissional e para melhoria da prática pedagógica. Os participantes sinalizaram algumas contribuições do programa: o embasamento teórico que traz confiança para o trabalho, ensina como exercer a profissão; traz um novo olhar para a criança como sujeito potente; dá mais autonomia e segurança para o cursista em seu trabalho; possibilita a compreensão de que a Educação Infantil favorece o desenvolvimento infantil. O PROINFANTIL contribui para: a prática da escrita, o desejo de ler sobre a Educação Infantil, o diálogo com pais, crianças e escola; observação da criança, realização de ações conscientes e compreensão de como desenvolver atividades com as crianças, organização do tempo, planejamento para a realização do trabalho; reflexão sobre a prática, articulação entre educar e cuidar; “tornar-se um ser melhor e mais tolerante”; compreensão da função do professor; “ver-se como professor”.

Mais uma vez, observamos que os cursistas trazem questões centrais da discussões realizadas durante o curso – indissociabilidade entre teoria e prática; a função social da Educação Infantil; reflexão sobre a prática; educar e cuidar como eixo do trabalho da Educação Infantil; a importância do estudo para a ação docente; a participação das famílias no trabalho das creches e pré-escolas; a importância da observação. Também destacaram como contribuição do curso a legitimidade profissional que a formação possibilita aos cursistas, uma nova concepção de criança. Dessa forma, as respostas indicam que o programa tem trazido transformações pessoais e profissionais, dando uma nova visão sobre a Educação Infantil e contribuindo para a construção de um trabalho de melhor qualidade pela articulação teoria e prática, e pela reflexão e revisão da prática.

4.2 – O PROINFANTIL e a Formação de professores: as entrevistas coletivas

As entrevistas coletivas buscaram dar visibilidade as trajetórias profissionais e as diferentes concepções do trabalho com as crianças pequenas, bem como a identidade profissional que vem sendo construída no interior da formação e da prática. Nessa parte do trabalho, que é a análise das entrevistas, tratamos de cinco aspectos: a motivação dos cursistas para a realização do concurso de Agente Auxiliar de Creche, como foi o ingresso no PROINFANTIL, a experiência do PROINFANTIL, as contribuições do programa para a formação profissional, o perfil que os cursistas atribuem para o professor de Educação Infantil.

Para a discussão das entrevistas, o conceito de ambivalência dialética de Bakhtin (Kramer, 2004) é uma importante ferramenta teórica. Para esse autor, a carnavalização é um movimento de ruptura, de desestabilização e de subversão do mundo oficial, como acontecimento ao mesmo tempo popular e crítico. A ambivalência carnavalesca é composta de tensão: riso x choro, sério x grotesco, profano x sagrado, vida x morte, homem x besta. Segundo Kramer (2004): *“Se a cultura oficial só reconhecia a diferença absoluta e o monólogo, o carnaval põe em cena a coexistência dos opostos”* (p. 508).

Analisando as entrevistas dentro dessa perspectiva, percebe-se nas narrativas a coexistência de posições e noções contraditórias. Na fala de um mesmo narrador podemos encontrar posições sobre o trabalho da Educação Infantil divergentes, ambíguas. As diversas vozes revelam diferentes valores sociais, crenças, formas de perceber o trabalho na Educação Infantil.

4.2.1. O concurso para Agente Auxiliar e a entrada no PROINFANTIL

Ao nos referirmos à motivação para a realização do concurso de Agente Auxiliar de Creche, o direito à **estabilidade** dos servidores públicos aparece em todas as entrevistas. Porém, os participantes falam do **desconhecimento do trabalho educativo** com as crianças pequenas, da estrutura e do funcionamento da creche. Um participante não sabia que iria se relacionar com as crianças na função de Agente Auxiliar de Creche, pensava que realizaria um trabalho administrativo. Muitos se surpreenderam com a inexistência do professor na creche. O que estava em jogo era ter um emprego público independente do trabalho a exercer.

Eu achei que iria começar uma nova fase na minha vida, porque é um cargo público, tem a estabilidade. Eu não conhecia o trabalho, eu achei realmente que iria trabalhar auxiliando um professor, mas nada disso aconteceu. Mas eu não tinha contato nenhum, só depois que eu passei no concurso (PCCD).

(...) Eu só imaginei que eu fosse exercer uma atividade mais de auxílio, é, ligada à secretaria, ligada à organização (...) (PCSK).

(...) Quando eu cheguei, claro, eu achei que eu iria ajudar alguém, todo mundo achou isso, não é, o título já dizia, que você iria auxiliar alguém. Quando eu cheguei e vi aquele bando de criança me deu uma coisa – o quê que eu faço com esse monte de criança?’. Eu adoro criança, mas uma de cada vez, mas não 25, e chorando, o que é pior. (...) (PCCD).

A escolha do concurso é consequência da **falta de oportunidades profissionais** mais interessantes, bem como do **desemprego**. Uma participante relatou sobre a dificuldade profissional que encontrou com a sua formação em artes, outra, o desafio de inserção no mercado de trabalho após anos distante; outra, ainda, sinalizou a facilidade da prova como fator motivador para a realização do concurso. As motivações para a realização do concurso de Agente Auxiliar de Creche nos levam a pensar nos impactos no atendimento as crianças de 0 a 3 anos, com a chegada desses profissionais. Muitos educadores da creche chegaram nessa instituição por motivos negativos: desemprego, subemprego, falta de oportunidades, poucos escolheram a profissão de ser educador de criança pequena. O contexto de precariedade, com poucas opções de trabalho, os levam à creche, espaço que traz em sua história tensões e conflitos que podem ser ainda mais acentuados.

A minha entrada na prefeitura foi a partir da necessidade de se ter um trabalho mesmo estável, porque eu sou formada em artes e já não tinha, assim, um campo, porque o campo é bem grande, só que eu trabalhava como autônoma, ainda trabalho (...) (PCSK).

Eu fiz porque eu já estava afastada há muito tempo do mercado de trabalho, eu sou dona de casa. Fazia assim umas coisas – doces, salgados para vender. Quando começaram a falar de concurso me interessei muito por causa da estabilidade, me chamou muito a atenção, todo mundo quer, essa coisa do emprego. Aí eu vi no concurso a oportunidade de voltar para o mercado de trabalho porque, como ela falou, o trabalho na creche é muito diferente. Eu pensava que iria só cuidar da criança, mas não, é um trabalho bem amplo, envolve muitas coisas (...) (PCJA).

Eu acredito que a maioria das pessoas tenha feito (o concurso), como foi o meu caso, por conta da dificuldade de arrumar emprego, e foi um nível fácil, pelas específicas. Você percebe que muitas pessoas com graduação fizeram esse concurso e passaram. (...) até aquele momento

a segurança (motivação) (...) vou tentar coisa melhor agora, acho que foi isso (PCSK).

A **questão salarial** também aparece nas entrevistas. O Agente Auxiliar de Creche recebe uma das menores remunerações do Município do Rio de Janeiro (pouco mais de 600 reais). A exigência de pouca formação e o baixo salário apontam para desvalorização dos educadores de creche, considerados como profissionais que apenas limpam, cuidam e alimentam as crianças pequenas. Entretanto, a complexidade da tarefa que desenvolvem não condiz com as exigências do concurso, nem com o salário que recebem. Isso mostra a precarização do trabalho e o equívoco do concurso, por um lado o trabalhador subempregado, por outro a redução dos custos pela instância pública. Diante de uma visão integrada da Educação Infantil, é inaceitável que os profissionais responsáveis pelas crianças de 0 a 3 anos não tenham formação e recebam salário tão baixo.

Os homens coitados. (...) nós, hoje, nos encontramos aqui, porque os nossos esposos mantêm a nossa casa, entendeu. Então, o nosso dinheiro, que nós recebemos do nosso salário, é para gente, para filho, para essas coisas. Agora, a gente fica imaginando um homem que recebe esse salário dentro da situação que se encontra o país, como ele consegue manter uma família com esse dinheiro? (...) (PCJK).

(...) Eu acho que o que a gente ganha aqui não justifica nada do trabalho que a gente faz, nosso salário é o mais baixo da prefeitura, acho que se você for ver, um gari ganha mais do que a gente, e a formação daquela criança não está sendo valorizada (...) (PCCD).

Ainda falando da realização do concurso, muitos participantes vieram das ONG e OSC, eram **recreadores**. Percebe-se que os participantes que ocupavam esse cargo remetem-se com afeição ao pertencimento à creche e a aprovação no concurso, provavelmente, por conta dos contratos precários e instáveis. Como já foi mencionado, essa política de contratação ainda é utilizada atualmente pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Paradoxalmente, o concurso veio como resposta a uma situação de ainda maior precariedade das creches.

Eu também tenho a mesma história que ela. Eu entrei com 16 anos, trabalhava na creche, minha mãe teve que assinar um termo de responsabilidade, e com isso eu trabalhei nove anos na creche dos Macacos. Quando entrou essa história, de que teria um concurso, então, como eu já estava nessa área, é uma área que eu gosto, eu tive a oportunidade de vários empregos e eu não quis, é a área que eu gosto mesmo, eu preferi fazer o concurso, que era uma oportunidade para a minha vida, e fiquei na área que eu gosto e eu não saio (PCJK).

Eu comecei a trabalhar em creche, assim, por um impulso, não sabia nada, a experiência que eu tinha era com os meus filhos, comecei a creche ainda estava caminhando, ainda era SMDS. Então, foi logo no início, e o que eu aprendi, fui aprendendo ali com a minha prática, todos, não é, da época que eu entrei, e fui gostando, fui vendo que era o que eu gostava, criança, uma coisa assim, que está em mim, criança comigo sabe, a gente se dá muito bem. (...) porque antes era ONG, e a ONG você estava, de repente você era mandada embora, e estava sempre naquela, fica seis meses, um ano, vai embora, volta, e o concurso não, eu entrei e estou procurando outras possibilidades (PCJK).

A tensão entre Recreadores e Agentes Auxiliares de Creche também é tema das entrevistas. Alguns Professores Cursistas contaram como foi o processo de chegada nas creches e de substituição dos Recreadores. Segundo eles, não houve uma preparação para essa transição, os Recreadores foram substituídos de forma abrupta, desrespeitando as crianças e os profissionais. Eles também relataram situações de violência e resistência vividas, em algumas creches, tanto das crianças quanto da comunidade. Isso mostra o quanto as transições não são planejadas, a comunidade escolar é surpreendida com as mudanças, não há informação nem debate, as crianças e suas famílias ficam invisíveis, e os novos integrantes rejeitados.

Só para acrescentar a experiência dela, ela falou que as crianças ficaram assim, não é, admiradas. As minhas tiveram uma reação completamente diferente. Eles ficaram revoltados. Eu não sabia como eu iria lidar com uma turma de três anos. Para mim, criança de três anos era, assim, bebezinho, aquela coisa calminha. Quando eu vi as coisas que eles conseguiam fazer, eles jogavam bolinha de papel, qualquer outra coisa no ventilador, conseguiam acertar, daqui a pouco a gente só sentia o cheiro de queimado. Gente, eu não acreditava que criança de três anos conseguia fazer aquilo. Eles iam sem a gente perceber, se a gente estava fazendo alguma atividade, eles iam e abriam a torneira e tinham colocado um monte de coisas no ralinho, aquela pia ia enchendo, ia enchendo, daqui a pouco, quando a gente ia descobrir, já estava derramando tudo para alagar a sala. Então, era, assim, coisas absurdas - iam para debaixo da mesa, subiam em cima das mesas. E eu que nunca tinha trabalhado na área de educação, caí numa turma assim logo de cara, eu fique assim, eu não sabia que postura que eu tinha que adotar diante da reação daquelas crianças, porque quando você já tem a teoria pelo menos, você sabe o que colocar em prática. Então, assim, eu tive que aprender a teoria para aprender a lidar com aquela situação. Foi a reação que eles tiveram com aquela mudança (...). Eu até hoje não quero trabalhar com três anos, eu fiquei com aquele trauma, horrível (PCCD).

(...) nós entramos, nós sofremos preconceito por parte das colegas das ONG que trabalhavam lá, nós sofremos um boicote, não teve nem preconceito não, a gente foi boicotada, a gente sofreu um motim mesmo. As colegas envolveram as mães da comunidade, elas

espalharam boatos de que nós concursadas, de que elas que moravam na comunidade que cuidavam dos filhos delas desde criança, elas sabiam o que estavam fazendo e que nós estávamos vindo, concursadas, que ninguém garantiria que nós teríamos o mesmo cuidado com a criança. As mães ficaram todas contra nós, elas se envolveram com os marginais da comunidade, querendo cooptá-los para eles fazerem alguma coisa para impedir a nossa entrada lá. E ficou um impasse. Nós ficamos uma semana, do momento em que deveríamos entrar em exercício, nós só conseguimos entrar na semana seguinte, quando a diretora foi telefonar para gente para poder avisar que já poderíamos ir, porque os próprios marginais da comunidade, que são os donos do morro, eles não concordaram em participar daquele motim (...) (PCJK).

Sobre o **ingresso no PROINFANTIL**, ao longo das entrevistas, os cursistas destacaram o caráter positivo do curso. No entanto, alguns participantes também contaram que a adesão ao programa foi confusa. As informações não chegaram de forma precisa, muitos desconheciam que teriam que cursar as disciplinas do Ensino Médio. Relataram problemas com vale transporte e vale refeição, subsídio repassado pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro para a formação. Alguns participantes contaram que os gestores das creches colocaram que a participação no PROINFANTIL seria uma obrigação, com a ameaça de exoneração.

Eu vim, porque de certa forma, chegou a ser imposto. Olha, correu até um boato: ‘vocês vão estudar, se capacitar como professor, para serem enquadrados numa nova função’. Segundo a ideia que eu trouxe, era que eu ia chegar aqui e fazer apenas algumas matérias do normal. Nunca imaginei que eu ia chegar aqui e ia estudar Matemática, Ciências, Inglês. (PCJA).

(...). Então a maneira que isso chegou até a mim, foi de uma maneira bem interessante mesmo, como uma oportunidade, não como uma obrigação. Na minha unidade nunca chegaram: ‘tem que fazer!’, pelo contrário (PCJA).

Os relatos sobre a entrada no PROINFANTIL deixam evidente a **desarticulação entre os entes federados** e a não preparação do Município para o início do programa. Porém, é importante destacar que o PROINFANTIL possui certa complexidade – muitas siglas, especificidades em sua metodologia e funcionamento, o que não retira a legitimidade das críticas apresentadas, a comunicação entre os entes federados não é adequada, prova disso é o descumprimento de algumas cláusulas do Acordo de Participação.

(...) fiquei com muitas dúvidas – ‘nossa, dois anos para fazer o Normal?’. Então, no início do PROINFANTIL houve muitas dúvidas da nossa parte, até porque no site do MEC, ele vinha falando apenas

algumas coisas, metodologia, duração, mas nós não tínhamos ainda um contato total, uma informação concreta de que como seria o PROINFANTIL, isso nós só ficamos sabendo em janeiro de 2010, quando o curso começou (PCSK).

(...). Quando a gente chegou aqui (na Agência Formadora), a gente tomou um choque, ainda estava tudo meio no ar, a gente não sabia muito o que iria acontecer, ficou aquela confusão. (...). Depois, maior revolta, as pessoas todas confusas, ninguém sabia dar informação nenhuma, o que perguntavam, não sabiam responder. Mas graças a Deus, o vento passou, a poeira baixou, e agora estamos colhendo os frutos, não é. Fez um ano já, estamos no segundo (ano), e está sendo muito bom (PCSK).

As entrevistas foram realizadas no mês de janeiro de 2011, época em que foi realizado o concurso para Professor de Educação Infantil. Os cursistas apontam para a possível dicotomização do trabalho com a chegada dos professores de Educação Infantil. As entrevistas trazem diferentes contextos enunciativos e a voz do servidor público do Município do Rio de Janeiro fica evidente. Os cursistas se referem à da tensão vivida atualmente nas creches: o **concurso para professor de Educação Infantil** e a perspectiva de chegada desses professores. O processo formativo do PROINFANTIL tem colocado os cursistas no lugar da docência, com a chegada do professor corre-se o risco de manter a histórica cisão entre quem pensa e quem faz. Os agentes apresentam uma visão crítica da nova estrutura que se anuncia.

(...) é um assunto que não tem haver com a pesquisa, é um assunto político, mas a Secretária ter feito um concurso que tem haver com o curso que ela nos colocou para fazer na metade do nosso curso. Então, isso aí é um pecado que se cometeu, contra nós, que estamos fazendo um curso tão rico, ela não ter dado essa oportunidade para gente (PCJA).

A grande maioria (candidatos para o concurso de professor de Educação Infantil) sequer tinha lido o edital, as atribuições desse cargo que ela estava disputando. Têm muitos relatos de Agentes Auxiliares que estavam lá para fazer o concurso e ouviram relatos: ‘eu, quando chegar à creche, vou limpar bunda de criança?’, ‘Eu não, o agente auxiliar de creche é que vai limpar’. (...) Porque lá está escrito claramente, não é. Cuidados e asseios de higiene diretamente, a maioria nem se interessou, só acha que, só vê essa parte de hierarquia, não é. (PCJA)

Exatamente. Como você tocou no assunto do cuidar e educar, eu vejo, por parte do Município, um grande contra-senso. Porque o Município está inserindo esse assunto e tal, todo dia ali, está até sendo maçante no cuidar e no educar. Nessa nova visão, o mesmo município que cria esse esquema, já está até sendo passado para os diretores de que professores de Educação Infantil que entrarem só vão trabalhar no

horário da manhã até às 11:30, ele vai elaborar e colocar a prática pedagógica e o agente auxiliar de creche vai trabalhar no turno da tarde para cuidar da parte lúdica. Eu acho que aí você está separando, por isso que eu acho que é um contra-senso. (PCJA)

4.2.2. O professor de creche entre a vocação, a maternagem e a profissionalização

A noção de **vocação** para o trabalho com crianças aparece de forma significativa nas entrevistas. Alguns cursistas se colocam como portadores de uma missão ou “dom” natural para desenvolver o trabalho com as crianças. Posição destacada por Arce (2001) que discute o quanto a imagem da mulher como “naturalmente” educadora, passiva, paciente e amorosa vem sendo reforçada ao longo da história. Estas imagens idealizadas de ser mulher foram cristalizadas historicamente, ganharam o status de “sagrado” e estão impregnadas na idéia de educadora nata, cujo papel associa-se necessariamente ao ambiente doméstico. A mesma autora busca entender como esses mitos foram incorporados à educação das crianças pequenas e traz os estudos de Rousseau, Froebel e Montessori, importantes referências para esta etapa educacional. Para o primeiro teórico, o papel da mãe foi definido pelo útero, pela amamentação, pela primeira experiência de interação do recém-nascido. A mãe possuía os atributos naturais para a maternidade, para o cuidado e a educação dos bebês. Seguindo a mesma lógica, Froebel inaugura a ideia de um ambiente destinado às crianças pequenas fora da casa – o Jardim de Infância – trazendo a figura de rainha do lar substituta, a Jardineira, profissional que entende as necessidades da criança porque possui um “coração de mãe”. Froebel vai considerar que a mulher possui uma qualidade natural para a educação, definida por Deus. No início do século XX, Montessori incorpora em suas discussões o mito da maternidade somado aos estudos da Psicologia do desenvolvimento, que dá um caráter científico para o trabalho com as crianças pequenas. O método montessoriano estabelece que o papel da mulher não é ensinar, mas sim orientar e facilitar a aprendizagem, não sendo necessário para essa tarefa a formação. A professora deve se concentrar no ambiente, seduzir as crianças para realização das atividades. Para Montessori, as crianças devem trabalhar de forma autônoma como se a professora não existisse. A “professorinha”, como Montessori chamava no cotidiano da Educação Infantil, tinha que ser observadora, calma, humilde, paciente, prática, equilibrada, delicada, ou seja, valorizava habilidades pessoais em detrimento das profissionais. Essa tensão entre o profissional e o doméstico foi encontrada nas entrevistas. Os profissionais

das creches apresentam uma caracterização ambígua e pouco definida, oscilando entre o papel doméstico da mulher/mãe e o trabalho de educar.

O meu foi por vocação mesmo. Eu tenho uma grande paixão por criança, existe uma relação muito forte entre mim e a criança (...). (PCJA)

Mas inicialmente é a vocação, não é. É impressionante como eu percebo entre as colegas a ausência de vocação. É falta de paciência, os termos que usam com as crianças, uma coisa impressionante (...). (PCCD)

Podemos perceber nas entrevistas as contradições que permearam o campo da Educação Infantil, ao longo da história, ficam evidentes nas falas de alguns participantes. Coexistem princípios da **maternagem** e da profissionalização docente. O trabalho com as crianças é experimentado a partir das próprias vivências / histórias de mulher e de mãe. Destacamos que a diferenciação realizada pelas Professoras Cursistas entre ser mãe e ser educadora é genérica e difusa, com fronteiras nem sempre clara. Segundo Ongaria & Molina (2003), na creche tem-se um entrelaçamento entre a experiência familiar (feminino e mãe) e profissional de forma acentuada, as educadoras desenvolvem funções do cuidado ligadas culturalmente ao papel materno. De acordo com as mesmas autoras, o relacionamento com as crianças (adulto – criança) é um dos núcleos da profissão, a dimensão relacional é fundamental para o desenvolvimento da criança. É importante que a dimensão afetiva possa valorizar as relações e as experiências educacionais, ressignificando o cuidar como atividade central e necessária ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Percebe-se a necessidade de reinterpretação da relação entre ser mãe e ser educadora, fazendo com que essa dupla experiência possa enriquecer o trabalho da creche.

(...) Como era cuidar e eu cuidei de duas crianças, dos meus filhos, então, eu falei: ‘já que é cuidar de criança, isso eu sei fazer’. (...) Só que quando eu cheguei lá, eu descobri que não era bem o que eu pensava (...) (PCSK).

(...) agora eu tenho mais filhos, só que de uma forma diferente, porque eu crio crianças que não são minhas, mas eu vejo que o amor é redobrado (...) (PCSK).

É aquela parte, a gente sabe muito educar como mãe, a gente não sabia como era educar como educador, porque quando você vai trabalhar sem a qualificação você educa como mãe, e quando nós entramos para o PROINFANTIL, nós passamos a educar como educador. Então, essa é a diferença (...) (PCJK).

A presença de agentes auxiliares do sexo masculino trouxe à tona nas entrevistas questão de **gênero**. Um dos homens entrevistados comentou que não pode receber as crianças e dar banho. Por ser homem, assume outras funções como carregar objetos pesados. Outro agente contou que não possui os mesmos impedimentos, realiza todas as atividades com as crianças. Observamos que a chegada dos educadores homens mexe com o conceito de maternagem. É possível ser homem e exercer na creche, um espaço público, funções consideradas femininas? A presença masculina nas creches poderia enriquecer sobremaneira o trabalho com as crianças, ressignificando, as funções femininas e masculinas junto às crianças pequenas. Mas as entrevistas revelaram que neste espaço historicamente feminino, pouco espaço é dado aos homens e se mantém a compreensão de que o trabalho com as crianças pequenas deve ser desempenhado exclusivamente por mulheres.

(...) o homem teve que conquistar o espaço dele, e a maioria já não tem esse tabu de não poder dar banho, mas a maioria das creches que eu conheço, que a gente fica se comunicando, que a gente já conhece de uma creche, de outra, está sempre trocando, as pessoas falam mesmo, que até mesmo para se protegerem, eles não dão banho, mas também eles suprem várias necessidades, (...)" (PCJK).

"Eu queria só falar uma coisinha em relação a isso que ela está falando. Assim, que tem direções que estão dando, abrindo esses espaços para os homens, para os homens receberem as crianças e tal. Mas tem direção que ainda também tem preconceito. Eu tenho um caso. Na minha creche tem dois homens, eles não dão banho, eles não recebem as crianças, até porque a direção não permite. Se tiver uma necessidade dele ter que receber, se a companheira da turma dele faltar, ele chama outra pessoa para poder receber junto com ele, porque ele não pode ficar sozinho com as crianças. Então, isso é preconceito da direção também. (PCJK).

Nos relatos dos Professores Cursistas também aparece o tema da **formação**. Eles reconhecem a necessidade de uma formação específica para o desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas. A experiência formativa do PROINFANTIL aparece como oportunidade de compreensão do trabalho pedagógico da Educação Infantil, como também de profissionalização. A consciência do trabalho, a relação entre teoria e prática, a valorização das experiências infantis, as mudanças vividas na prática são destacadas pelos entrevistados. Ao mesmo tempo em que observamos uma apropriação de algumas discussões, também percebemos a conservação de um olhar escolar para o trabalho da creche, visando o acúmulo de hábitos e conhecimentos sistematizados para

o “êxito”. Uma das cursistas menciona os “trabalhinhos” ao se referir às produções das crianças. Diminutivo que se traduz numa diminuição e até mesmo desvalorização das produções das crianças.

Fica evidente que a formação é um processo longo e complexo que exige tanto de uma ressignificação do que foi construído pelo senso comum, como da apropriação de novos saberes, abarcando várias dimensões. Uma formação “*que enfrente questões de classe social, de acesso ao conhecimento por parte dos adultos; que discuta com eles a sua responsabilidade perante as crianças e os preconceitos expressos contra crianças, toda vez que a alteridade delas não é levada em conta*” (Nunes & Corsino & Kramer, 2009, p. 218).

Eu vim fazer o PROINFANTIL porque eu queria aprender a trabalhar naquilo em que estou. E eu não sabia. Então, para mim foi ótimo, porque agora as coisas que eu faço, eu tenho algum suporte. Porque antes eu fazia, eu dava atividade, mas para ocupar aquela criança, e hoje não, eu trabalho de uma maneira diferente” (PCJK).

(...). Quando eu comecei a fazer o PROINFANTIL, eu comecei a conhecer as teorias, e quando eu chegava à sala, eu visualizava aquilo que eu tinha estudado na teoria, mas vivenciando na minha prática. Porque antes (do PROINFANTIL) eu não sabia o que a criança desenvolvia, que área era desenvolvida na criança através de um trabalhinho, eu sabia que elas estavam gostando, estavam brincando, que elas estavam se divertindo, mas eu não sabia que o brincar desenvolvia a coordenação motora ampla, a coordenação motora fina, e isso eu fui começar a aprender aqui, a área de desenvolvimento. Vygostsky fala que é na interação que o outro se completa, é na interação que a gente se desenvolve, e isso eu não sabia, eu não sabia nada. (...) Eu me apaixonei tanto pela educação que eu estou pretendendo continuar, eu estou pretendendo depois do PROINFANTIL fazer mesmo a faculdade (...) (PCJK).

“A importância da brincadeira, nossa, como eles aprendem através da brincadeira. Porque a gente entra na escola achando que a gente tem que ensinar, não é? (...). Mas, para a criança, isso não funciona, só funciona vivendo aquilo. Eu lembro que quando eu entrei, eu queria ensinar o que era salgado e o que era doce, uma coisa tão óbvia, não é. Eu achava que era assim: ‘olha, provou o açúcar, é doce? Provou o sal, é salgado?’. Mas não, tem que aproveitar a hora do almoço, aproveitar a rotina das crianças. Então, assim, são coisas tão comuns, tão naturais, que a gente não enxerga. As situações, ali, na rotina, sentando, conversando. Assim, eu acho que esse assunto veio do PROINFANTIL” (PCCD).

4.2.3- O PROINFANTIL e a apropriação de conhecimentos: o PROINFANTIL modificou em mim, até as minhas palavras aumentaram

A **questão do educar e cuidar** aparece em muitos momentos das entrevistas. Os participantes falaram que no início acreditavam que o trabalho com as crianças se resumia ao cuidar, com a chegada na creche, os agentes se aproximam da função educacional desse espaço. Essa percepção de que o trabalho desenvolvido na creche tem uma ênfase educacional revela um importante avanço para o campo – a creche como um espaço que tem sua importância educativa reconhecida. Segundo alguns entrevistados, a experiência de formação experimentada no PROINFANTIL parece ajudar esses profissionais a enxergarem possibilidades de trabalho com as crianças.

A minha situação é parecida com a dela. Porque como eu entrei na creche completamente inexperiente, eu levei um susto, eu quase saí. (...) porque eu entrei na creche assim, nua e crua, não sabia nada, para mim era tudo novo, era novidade, eu ficava assim: ‘nossa, mas a criança pode fazer isso?’, você vai vendo a criança se desenvolver e você vai ajudando ela, eu ficava pensando assim: ‘dá pra fazer isso?’, dá, a criança é muito capaz. E a gente, capacitado, ajudaria a crescer também. Então, o PROINFANTIL para mim tem sido ótimo, para mim que não sabia nada é só lucro (PCJA).

(...). E quando eu entrei na creche, eu fiquei totalmente assustada quando falaram que eu ia fazer avaliação das crianças, fazer planejamento. Eu não tinha ideia nenhuma de como lidar com as crianças, tanto é que eu me sentia ameaçada, intimidada pelas crianças. Então, foi, assim, uma experiência engraçada. A oportunidade do PROINFANTIL me deu um novo aprendizado, uma nova experiência e tem sido muito legal para mim. Hoje eu consigo lidar melhor com as crianças, meu posicionamento diante das crianças, realmente uma educadora. Está sendo muito interessante para mim” (PCCD).

Nos trechos a seguir, a tensão entre o **educar e cuidar** fica evidente ao se mencionar o **trabalho com os bebês**. Uma das entrevistadas diz que a sua preocupação com a formação surge com a possibilidade de assumir um grupo de crianças maiores. Percebemos uma hierarquização no interior da própria creche, a compreensão de que os bebês são muito pequenos, ainda não falam, ainda não andam relega ao grupo de bebês e aos seus responsáveis na creche um lugar pouco educativo, de menos prestígio no contexto escolar. Ao mesmo tempo em que a Professora Cursista trouxe uma noção cindida do educar e cuidar, ela reconhece a necessidade de formação, que “gostar” de criança não é suficiente. Ao contrário da primeira, a profissional reconhece o potencial das crianças que chegam à creche como “bichinhos”, mas que ao longo do ano tem a oportunidade de ampliar suas experiências. Percebe-se que embora com um caráter

escolar (*eu posso dar amanhã, na sala de aula...*), a professora percebe e valoriza as produções infantis.

(...) porque quando eu entrei (na creche), eu entrei no berçário, tinha prática com criança, mas era muito (inaudível). E quando eu vi que um dia poderia ir para uma turma maior, que eu vi que teria que fazer o pedagógico – ‘meu Deus, como vai ser?’. Então, resolvi me inscrever no curso normal, (...) você vê que a teoria e a prática precisam caminhar juntas, não tem como a pessoa chegar ali e não conhecer nada, gostar de criança não é o fundamental, você precisa conhecer o desenvolvimento, como a criança se desenvolve, (...) (PCCD).

(...) normalmente, no berçário, você acha que elas não fazem nada, não desenham nada, só rabiscam. E não é isso. As crianças trabalham. No início do ano, elas veem, assim, parecem um bichinho que a mãe deixa ali e elas não fazem nada, e você passa durante o ano, mostra para mãe que aquela criança é capaz de muita coisa. (...) porque eu trabalho no berçário, me dá essa liberdade. (...). E tudo o que eu faço hoje, é pensando no que eu posso dar amanhã na sala de aula. Se eu olho alguma coisa diferente, se eu posso adquirir, eu adquiro para ler e poder trazer para as crianças. Então, são hábitos de leitura que eu não tinha, estar prestando atenção nas pequenas coisas, para estar colocando em prática com as minhas crianças. (...) (PCCD).

É interessante destacar que nos livros do PROINFANTIL a discussão do cuidar e educar como ênfase da formação de Professores de Educação Infantil, atravessa diferentes temas no percurso dos quatro módulos. Dentro da perspectiva do curso, a ética do cuidado implica em uma relação com as crianças que vai além do atendimento de suas necessidades básicas, valorizando suas potencialidades, suas diferentes expressões – um olhar integral à criança. Guimarães (2009), ao discutir as práticas e as relações cotidianas na creche, afirma que o cuidado potencializa as ações educacionais, ampliando o olhar para a criança. Embora as falas revelem uma hierarquização entre o educar e o cuidar, já aparece uma valorização maior para o grupo das crianças pequenas.

Observamos em vários relatos a concepção de **criança** como sujeito ativo, possuidor de conhecimentos e a idéia de que a criança é o centro organizador do trabalho da creche, que seria a partir das necessidades infantis que as práticas deveriam ser construídas. Uma das entrevistadas faz uma crítica ao trabalho desenvolvido nas creches, ela chama atenção para a invisibilidade das crianças. No movimento ambivalente, as falas dos cursistas, ora pendem pela noção de que as *crianças têm que construir por elas mesmas*, ora pela noção de noção de transmissão, ensino, preparo para o Ensino Fundamental. Noções contraditórias à compreensão de interação entre

adultos e crianças como parceiros no processo de aprendizagem e distante do referencial teórico do programa que ressalta as especificidades da Educação Infantil.

(...) Então, nós temos que focar na criança, porém, a criança nunca é a prioridade, em nada, em nada, em nada, em nada. Tanto na creche quanto na prefeitura, em qualquer lugar, a criança com seus interesses, nunca é a criança que vai ter o benefício. Isso é que eu fico impressionada. (...) (PCCD).

(...) criança tem que construir por ela mesma, é a construção do conhecimento, não é a transmissão, porque eles ainda estão presos à desvalorização da identidade da criança, para eles a criança não traz carga nenhuma e você vai colocar tudo, é a folha vazia. (...) (PCCD).

(...) porque eu estou ali para ensinar para criança, para dar uma base para ela, para quando chegar ao Ensino Fundamental, no futuro, ela ter os seus conhecimentos amplos (PCJK).

Como podemos ver os participantes destacam diferentes aspectos positivos experimentados a partir da **formação do PROINFANTIL**. Alguns temas que aparecem nas falas fazem parte dos módulos do programa: planejamento, brincadeira, prática pedagógica, desenvolvimento infantil, políticas para a infância. Temos como hipótese que a partir da formação movimenta-se a prática dos educadores, inaugurando uma nova forma de se relacionar com a creche e, principalmente, com as crianças. A criança fica visível no interior do discurso de alguns Professores Cursistas.

(...) o PROINFANTIL, ele veio reafirmar ainda mais a nossa prática, é isso tudo. O conteúdo do PROINFANTIL ele nos capacita ainda mais, amplia nossos conhecimentos, nossa construção, que a gente tem estar sempre assim, refletindo, repensando (PCSK).

(...) falam assim para mim, que eu nem percebo o quanto o PROINFANTIL modificou em mim, até as minhas palavras aumentaram sabe, um monte de palavras novas que eu incorporei ao meu dicionário. Então, assim, é muito bom, tudo o que eu tenho aprendido (PCSK).

Eu acho que vale ressaltar também que a parte que eu acabei me interessando mais foi a parte de legislação. Porque a gente acaba conhecendo mais o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas a LDB, em Fundamentos da Educação, logo no início, tinha alguns artigos, isso fez com que eu fosse na internet, me interessasse para ter a LDB, a Constituição. Enfim, tudo isso para a gente ter um respaldo, todo profissional da educação precisa saber as leis, o que você tem direito, qual é o seu dever, qual é o dever do município, a instituição (...) (PCSK)

Eu estou gostando tanto do PROINFANTIL que me estimulou a fazer pedagogia, eu estou fazendo pedagogia por causa do PROINFANTIL,

(...). Foram as crianças que despertaram em mim esse interesse de saber mais sobre elas (PCJA).

4.2.4. O PROINFANTIL e a percepção da profissionalização docente

Segundo alguns relatos, o PROINFANTIL é uma oportunidade de **crescimento profissional e pessoal**. A formação não está ligada somente a experiência de trabalho, mas também a história de vida do professor, ao seu passado e presente, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.

(...) Hoje eu estou com cinquenta e três. Voltar a estudar está sendo muito bom para mim, muito bom mesmo, coisas que eu não via assim, há muitos anos (...). Começa aquela injeção do crescimento, não é. Não vou ficar estagnada, quer dizer, eu fiquei muito tempo parada, hoje em dia eu vejo que eu posso fazer, vencer (...) eu tenho condição de aprender, de ir para frente (PCSK).

O PROINFANTIL não melhorou só a minha prática, ele melhorou até a relação com a minha filha, porque hoje se eu pudesse voltar no tempo e fazer tanta coisa diferente, (...) (PCCD).

Nos episódios a seguir, temos a compreensão de que a formação trouxe **compromisso com o trabalho**. Esse aspecto político da ação docente aparece em diferentes temas dos módulos do programa. O PROINFANTIL sinaliza o aspecto político e ideológico do trabalho em creches e pré-escolas e algumas posições se nesta direção se firmaram nas entrevistas:

O PROINFANTIL trouxe, nesse um ano que nós estamos fazendo, bastante conhecimento. Estou absorvendo porque eu quero absorver, e ele me trouxe compromisso, veio o conhecimento e um compromisso que antes eu não tinha (PCSK).

Com o trabalho, com o objetivo do trabalho, com o objetivo do desenvolvimento da educação infantil em si, e quando o conhecimento vem, quando você está integrado a ele, ele te traz desafios, e cada etapa, desafio, você quer vencer (PCSK).

Os cursistas ponderam sobre o crescimento que vem experimentando na formação e tem como expectativa um novo **enquadramento funcional** depois da formação. Muitos entendem que deveriam ter uma ascensão funcional depois de formados. Esta possibilidade só existiria se houvesse um plano de carreira para este cargo. Fato que exige um movimento reivindicatório coletivo da categoria, o que não é tão simples pela própria indefinição deste profissional que não é professor, mas exerce função docente.

(...). Então, quando surgiu o PROINFANTIL, isso foi uma chance que eu agarrei com todas as unhas e forças, pensando também em melhoria, claro que também, eu achava que com o PROINFANTIL, quem não quer melhoria? Quem não quer ganhar mais? Quem não quer se capacitar melhor? Quando veio a ducha de não mudar nada, eu fiquei um pouco fria, fiquei assim meio desanimada, mas eu pensei assim: ‘eu tenho um objetivo e se o PROINFANTIL não me der isso, eu vou correr atrás mais para frente’. (...) ele (PROINFANTIL) está realmente me ajudando, a melhorar, a ver certas coisas que eu não via, a perceber coisas nas crianças que às vezes você não percebia, isso está me capacitando muito. Então, ele está me servindo muito e eu não vou desistir (PCSK).

É que o PROINFANTIL deu um estímulo para mim, eu estava muito tempo sem estudar, aí eu voltei. Não quero parar mais, quero continuar, fazer outro curso, dar continuidade (PCSK).

Como decorrência da formação, os cursistas trouxeram nos relatos a **relação com os gestores das creches** – alguns falaram que essa relação é boa, outros apontam para uma tensão entre agentes e diretores. Também sinalizam um antagonismo entre as discussões do PROINFANTIL e as concepções que orientam o trabalho da creche. A discussão de gestão democrática, tema do Módulo III do programa, envolve um conceito rigoroso de democracia que leva em conta a convivência livre entre sujeitos, que impregna a própria prática pedagógica e contempla a participação autônoma de todos os setores envolvidos na escola. Proposta que envolve a escuta de diferentes vozes: crianças, pais, comunidade, agentes auxiliares, professores, equipe de apoio e nas diferentes instâncias de poder. A estrutura hierarquizada da SME somada aos estilos de gestão das equipes (do órgão central, passando pelas CRE e chegando à escola e à turma) não tem favorecido a plena participação de todos os atores envolvidos. A escuta das diferentes vozes é bastante difícil. Cabe a ressalva de que a equipe de gestão das creches da rede municipal de ensino - diretor, professor articulador, é indicada pela CRE, diferentemente das escolas que passa por eleição junto à comunidade escolar. Embora a eleição por si só não garanta a gestão democrática, pela falta de professores nas creches, quem assume a direção são pessoas indicadas. Os cursistas mais seguros do que fazem estão mexendo com a estrutura de poder da creche via conhecimento. Observa-se que a falta de articulação entre a proposta da escola e a do PROINFANTIL gera conflitos e enfraquece as mudanças. O PROINFANTIL é assumido pelo município como uma adesão do órgão central e nem sempre como uma adesão firmada também pelas CRE e pelas escolas/creches. Assim, conforme a gestão é possível uma maior ou menor abertura para acolher as inovações.

(...). No final do ano eu tive que ir para uma EDI com uma diretora super antiga, ela comanda, ela passa por cima da PA, ela passa por cima da gente, ela passa por cima de todo mundo, e ela comanda todo o trabalho pedagógico da creche, e ela adora trabalho mimeografado. Só que eu aprendi que eu não posso mais ficar no trabalho mimeografado. Então, a CRE vai, chega lá para fiscalizar e diz: ‘isso está errado’. A gente diz: ‘mas isso é ordem de alguém’, mas quem responde sou eu, mas a ordem foi dada pela minha diretora, eu não posso passar por cima da minha diretora, mas eu respondo como errada para a CRE. Então, você não sabe o que você vai fazer. (...) (PCCD).

Na verdade, não tem uma gestão democrática. Eu vejo que em algumas creches tem esse problema da gestão democrática sabe, é muito complicado (PCCD).

(...) Porque lá na creche, a gente não tem muito o apoio da direção, a direção está ainda também no ritmo antigo, porque deu certo com as antigas, então continua no ritmo. Até então, tinha assim, as donas das turmas, aí nós entramos como que para auxiliar a auxiliar. Não, o que é isso? (...) (PCCD).

A gente não pode quebrar o que está instituído ali. A gente não pode quebrar aquilo. Tem que *ser a rodinha 8h, aquilo 8h30* (...) (PCCD).

Os cursistas falam que a partir da formação começam a ter um olhar crítico sobre o trabalho, sentem-se capazes e autorizados a questionar certas práticas realizadas no cotidiano com as crianças. Nesse trecho, percebemos que a formação dá **legitimidade** aos educadores e ajuda-os a construir um **lugar de resistência**.

(...), mas hoje você ter a consciência de que um colega, e às vezes ele tem uma formação muito maior do que a sua, às vezes é um pedagogo, ele está cometendo, não vou dizer um crime pedagógico, vamos dizer, um deslize pedagógico, e hoje você tem a consciência de que aquilo ali não está correto. Então, de uma maneira politicamente correta, claro, de uma civilidade, tentar mostrar - ‘olha, não é assim’. Isso gera muitos conflitos. Com certeza todo mundo aqui vai concordar comigo que depois do PROINFANTIL, muitos alunos aqui, muitos cursistas, querem sim, chegar à sua unidade e na prática falar assim: ‘opa, isso aí está errado’. A gente acaba encontrando resistência de quem já está lá há mais tempo, e aí fala: ‘opa, você tem o PROINFANTIL agora, eu não, isso aqui que eu fazendo está correto’. (...) Então, a gente enfrenta um pouco desse problema da convivência, da resistência dos profissionais de aceitarem essas ideias novas que o PROINFANTIL passa para gente (PCJA).

(...). Estar no PROINFANTIL é dizer que eu posso. Até mesmo onde eu trabalho, têm pessoas que eu trabalho que dizem que não é assim, que você não pode fazer assim, porque eu trabalho aqui há nove anos, que não é assim que você deve fazer. Só que eu estou aprendendo que eu posso sim. Então, hoje eu tenho embasamento para falar para ela e para ensiná-la que não é mais como ela estava fazendo antes, que hoje,

a maneira como você educa, como você faz, a maneira como você trata uma criança é diferente e dá resultado. Porque às vezes a pessoa acha que não dá resultado, tem que pegar, tem que botar, tem que, tem que, tem que, e não é mais assim. Você conversa, você tem um projeto, você tem várias maneiras de lidar com uma situação (...)(PCCD).

O que me fez fazer o PROINFANTIL foi exatamente você poder ter voz, pelo menos na creche onde eu entrei, muitas das que já estavam, (inaudível), mas já estavam acomodadas a um ritmo antigo. (...) Então, como é que você vai falar alguma coisa se você não é professora, não sabe de nada, entendeu. Então, quando veio o PROINFANTIL, eu falei: ‘é a hora da gente se colocar’(...) (PCCD).

4.2.5. Planejamento, registro reflexivo, observação da prática: o Portfólio e a formação docente

Ao narrar o seu processo de formação, alguns participantes destacaram o **Portfólio** como um instrumento importante para a reflexão sobre a prática. Na fala a seguir, a entrevistada comenta como o curso trouxe a oportunidade de construir conhecimentos importantes para o trabalho com as crianças, também sinalizou os avanços na dimensão pedagógica, desconhecida antes da experiência do PROINFANTIL, enfatizando o seu crescimento profissional. No entanto, traz uma noção instrumental do trabalho quando mencionou o “empréstimo de atividades”. Percebemos que alguns momentos o “fazer” se sobrepõe ao planejamento e a reflexão.

(...) Então, assim, os encontros quinzenais que nós temos com o tutor, eles nos ensinaram muito no início. Nós já estamos há um ano com o nosso portfólio, nós já temos um ano de atividades, memorial, o registro de atividades, o planejamento. No meu caso, eu não sabia como elaborar um planejamento, por não ser da área da educação. Então, quando nós começamos a fazer o nosso portfólio, eu achei muito importante, porque a gente sabia o que explorar, o que desenvolver, o porquê da atividade, coisas importantes que eu não sabia antes do PROINFANTIL. Eu via os meus colegas fazendo o planejamento, falando de muitas partes de desenvolvimento da criança, para mim aquilo ali era um bicho de sete cabeças, eu não entendia essa parte. Então, depois quando eu comecei a fazer, eu achei interessante que uma amiga, no fim do ano, que está fazendo formação de professor, que ela está pagando, ela veio e me pediu algumas atividades emprestadas, porque ela estava na dúvida. E ela estava terminando o curso dela. Então, assim, aquilo foi gratificante, porque eu pude contribuir, com o curso dela também com o meu material. Então, assim, o meu portfólio para mim é muito especial, ele é muito rico, porque aqui está as minhas melhores atividades com as crianças, as minhas melhores frases. (...) Então, eu acho que o curso tem contribuído muito para mim na parte pedagógica, principalmente na parte escrita (PCSK).

Por ser uma formação em serviço, o PROINFANTIL prevê a **visita mensal dos Tutores** para uma avaliação da prática. Os cursistas falaram do impacto da chegada do Tutor na creche, da valorização que experimentam a partir da entrada desse profissional. Também contaram que vivem certa liberdade para o planejamento do trabalho com as crianças no dia em que recebem o Tutor. O acompanhamento na creche tem o objetivo de apoiar o cursista na realização de uma reflexão sobre a prática, socializando com outros educadores que não estão no programa questões importantes para a Educação Infantil. Questionamos até que ponto o programa consegue fortalecer o trabalho institucional. Em uma das entrevistas, a cursista mencionou mudanças e, ao mesmo tempo, uma organização artificial para a visita do Tutor.

Nossa, o espaço do brincar, como a gente brigou por esse espaço do brincar. Briga mesmo por isso. Mas, a gente acha que pelo menos, aquele momento em que a gente vai preparar uma atividade para tutora, a gente se sente recebendo uma carta de alforria: ‘oh, hoje você está alforriada’, ‘hoje você tem autonomia’ (...) (PCCD).

Essa questão do respeito tem uma situação muito interessante, é atuação das Tutoras. As Tutoras a partir do momento que elas estão com as diretoras, elas começam, em cada visita, a dar uma certificação: ‘Essa pessoa é assim, está estudando’. E a diretora vai sendo envolvida nessa qualificação nossa também, isso a gente às vezes não percebe, mas a diretora vai vendo a gente de forma diferente (PCJK).

(...). Porque quando eu cheguei lá pelo menos, era tudo sistematizado: a criança tinha uma música para cantar, uma música para andar, não é, uma música para sentar (inaudível). Mas para elas, elas estavam cumprindo todas as áreas do desenvolvimento. Aí você tinha que dizer para elas – ‘olha só, ele tem que ter prazer em cantar, porque ele está brincando, ele não está fazendo algo mecânico, ele está desenvolvendo a oralidade dele’. Então, elas pensaram: ‘essas pessoas sabem, eu não posso fazer errado, até porque, está vindo uma tutora aqui e ela vai ver que eu estou fazendo errado’. Então, começou a ter uma pequena mudança, mas é uma mudança que está sendo significativa. (...) O dia que a tutora vai à creche está tudo arrumado, você pode fazer tudo. Não é? (PCCD).

(...) Porque quando começa o Centro de Estudos, começam aquelas dinâmicas e tal. E o que acontece depois, a PA já pergunta: ‘Qual é a novidade do PROINFANTIL? Quem vai falar alguma coisa? O que nós temos?’ (...) (PCJK).

Segundo um participante, a formação experimentada no PROINFANTIL não é exclusiva dos Professores Cursistas, mas de todos os envolvidos com o programa – Tutores e Professores Formadores. Os encontros quinzenais -EQ- onde cada tutor se

reúne com o grupo de cursistas que acompanha para devolver o material corrigido e ampliar as reflexões sobre os registros reflexivos, os memoriais, as observações da prática etc., são momentos de muita troca. Os professores formadores também participam dos EQ, dos encontros de formação e de estudos ampliando seus conhecimentos, que é muitas vezes específico de uma área, ao campo da Educação Infantil.

Uma coisa impressionante, Marina, isso eu escutei de uma professora formadora, se eu não me engano foi a R., ela falou assim: ‘no final do curso, por incrível que pareça, todos nós – tutores, professores formadores e alunos, estaremos nos formando em Educação Infantil’. Porque ela mesmo falou: ‘eu tenho toda a base teórica, eu ensino jovens aqui a serem professores há muito tempo, anos, mas eu nunca me senti capaz de entrar em uma sala de Educação Infantil e atender as crianças. Hoje eu acho que sou capaz’, por conta dessa troca que ela tem conosco. A parte prática, nós conhecemos a prática, a rotina e os professores daqui conhecem a parte teórica, que é o que eles passam. (...) Os tutores chegam para as visitas lá na creche e passam por situações que eles nunca tinham passado com crianças maiores. Então, eu acho que no final das contas, todo mundo está saindo daqui com essa visão, até quem estava ali para ensinar, para formar (PCJA).

4.2.6. Qual seria o perfil do professor de Educação Infantil?

Como último tópico da entrevista, simulamos uma **situação de seleção** e perguntamos para os participantes: imaginem um processo de seleção para professor de Educação Infantil, qual seria o perfil desses profissionais? Alguns cursistas falam da importância do conhecimento do trabalho, outros apontam que a afeição pelas crianças é a característica principal de um professor de Educação Infantil.

(...) Eu acho que o professor de Educação Infantil tem que ser em primeiro lugar comprometido, um profissional consciente com a contribuição que ele tem que dar, não só para educação, mas para sociedade, de um modo geral, e que goste do que ele vai fazer (...) (PCJA).

Para qualquer coisa que se faça a pessoa precisa ter dedicação, amor, não adiante você ter qualificação, você ser preparado, se você faz aquilo por fazer, em especial quando você lida com a parte de humanas, com crianças. (...). Porque têm pessoas que têm formação, mas não tem amor pela criança. (...) (PCSK).

Acho que a formação é o principal. Porque não tem como. Eu vejo hoje que não tem como você desempenhar o papel no desenvolvimento, mantendo o foco no desenvolvimento da criança, se você não tiver formação específica para Educação Infantil. Entraria claro, afetividade, mas a minha principal característica seria a formação (PJA).

Eu perguntaria: ‘o que significa pra você ser professor de Educação Infantil? Que resultados você espera alcançar com as crianças de Educação Infantil? Você acha que brincar educa?’ (PCJA).

(...) Que expectativa você tem com relação à Educação Infantil? O que você espera encontrar na Educação Infantil? Porque se ela falasse: ‘ah, eu espero ensinar isso’(...) Porque nós não vamos ali para ensinar, nós vamos para compartilhar o conhecimento. O ensinar na Educação Infantil não tem mais esse olhar. A criança já não está ali como uma folha que você tem que preencher tudo e ela está pronta. Não, é uma construção (...) (PCCD).

Sobre a **identidade docente**, percebemos que os cursistas percebem que o processo de formação é indicador da construção da identidade do professor de Educação Infantil. Porém, também observamos que a identidade desse professor está muito próxima à visão de professor como aquele que ensina. Deslocar do ensino para a aprendizagem, do conteúdo para as interações e brincadeiras, não é tarefa simples para a educação. Como ser professor sem ocupar o lugar que lhe tem sido atribuído ao longo dos séculos? A idéia de professor como colaborador; de Educação Infantil como uma etapa educacional que visa a educação integral das crianças, que tem como objetivo as diferentes relações travadas em um espaço coletivo de criança de 0 a 6 anos está em processo. O grande desafio é pensar a articulação entre educação e cuidado das crianças pequenas, ou seja, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Nunes (2009), ao discutir prática, afirma: *“A situação torna-se ainda mais complexa com a forte presença do modelo de ensino fundamental nas práticas educativas em creches e pré-escolas (pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo etc.).”* (p. 39).

(...), mas o PROINFANTIL, até a primeira coisa que eu fiz foi ler o guia geral, porque eu gosto de sempre estar por dentro da estrutura. Então, eu vi que muitas partes falam sobre despertar o interesse pela a identidade do profissional. Então, eu acho que o PROINFANTIL, uma das primeiras coisas que eu percebi, foi que ali, estudando aquele material, aquele guia geral, eu comecei a me dar conta da minha identidade como professor, eu vou usar esse termo mesmo, como professor, que é a nossa atuação. Até no questionário tem lá qual o seu cargo e qual a sua função, então ali eu comecei a despertar o meu papel, a minha identidade profissional, o que eu estou fazendo aqui, eu estou contribuindo em que? Só na vida dessas crianças? Não, eu estou contribuindo com uma coisa muito mais ampla, é nessa nova visão de

Educação Infantil. Então, essa identidade que está sendo despertada aqui (...) a identidade como professor, como profissional de educação, o que eu estou fazendo aqui, em que estou contribuindo. Achar que estão contribuindo somente para aquela turma, para aquele grupo de crianças, estão contribuindo somente para mãe ir trabalhar, e aqui nós aprendemos que é uma coisa muito mais ampla, muito mais complexa do que isso (PCJA).

(...) Então, eu acho que nós, professores, eu me chamo como professora já, por dentro eu me sinto uma professora, porque eu estou ali para ensinar para criança, para dar uma base para ela, para quando chegar no EF, no futuro, ela ter os seus conhecimentos amplos (...) (PCJK).

(...) Eu tenho dado o meu melhor no trabalho pedagógico, e tenho dado o melhor na creche nesse sentido do pedagógico, até porque eu me sinto professora, eu não tenho professor na sala de aula, então, eu além de auxiliar de creche, eu me sinto professora, e eu estou estudando para ser professora, então eu me sinto professora na creche também (...) (PCSK).

Ao longo de todas as entrevistas percebemos um **olhar “romântico”** para a formação experimentada no PROINFANTIL, o programa aparece como solução da creche. Fica a questão se essa idealização não se deu pelo fato deles terem sido entrevistados por uma integrante da equipe que coordena o programa, buscando responder uma suposta expectativa positiva. Dentro de uma concepção bakhtiniana, a linguagem é um processo social e demanda alteridade. Bakhtin (2003), ao refletir sobre o discurso, fala que cada enunciado deve ser visto como resposta a primeiros enunciados. Segundo o autor: *“Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera de comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. (...) É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal”* (Bakhtin, 2000, p. 316). Também encontramos, mesmo que uma escala menor, uma relativização sobre a importância do PROINFANTIL.

(...) O curso, o PROINFANTIL, uma benção maravilhosa eu estar aqui no PROINFANTIL, tudo o que a minha mãe queria que eu fosse professora, fiz um ano e meio de Normal, mas por causa de namoradinho, abandonei (...). Mas hoje estou assim, agradeço muito a Deus, agradeço muito, estou agradecendo muito o PROINFANTIL (PCJK).

(...) Não vou dizer que é tudo perfeição, lindo e maravilhoso, que eles se transformaram totalmente, porque não. Eles cometiam grandes, como eu também, mas ainda cometem. Eu também, até cometo. (...) (PCJA).

Assim, o que eu tenho para falar é que, todo e qualquer curso não é toda a maravilha do mundo. Tudo depende da sua vontade, você tem que se esforçar, ninguém vai entrar no PROINFANTIL e sair dizendo que o curso é maravilhoso se você não tiver dedicação. (...) Então, o PROINFANTIL para mim, ele só tem me dado mais confiança, tem me deixado mais determinada ainda com o que eu quero. Tem algumas coisas que eu discordo que eu vou procurar em outros autores para ver se me dá uma base que eu possa brigar pelo o que eu acho que está errado, eu não sou de concordar com tudo o que eu vejo, que eu acho. Porque eu acho que tem muita coisa que precisa ser melhorada dentro do PROINFANTIL. Eu acho que o material do PROINFANTIL é um material muito bom, muito significativo para quem senta, lê e estuda (...) (PCCD).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo desta pesquisa compreender como a experiência formativa do PROINFANTIL, vivida por Professores Cursistas do município do Rio de Janeiro, afetou/tem afetado a construção de sua identidade profissional. Escrever um texto de finalização me leva a pensar em todo o processo percorrido ao longo da pesquisa. Dentro da perspectiva adotada, não é possível referir-se a conclusões finais, já que se adota uma dimensão discursiva da linguagem como espaço de inconclusão, incompletude e inacabamento. Portanto, se foi possível abordar algumas questões, outras ficaram em aberto, podendo ser tratadas em discussões futuras. Pesquisas são escolhas situadas historicamente. Cabe, entretanto, uma finalização do trabalho, o meu acabamento, um excedente de visão construído do meu lugar enunciativo. Ao discutir a construção identitária dos Professores Cursistas no PROINFANTIL, tive a oportunidade refletir e perceber o meu processo de constituição subjetiva, através das leituras, diálogos e reflexões. A autoria desse texto, a minha palavra, está expressa nessas páginas, mas trago com ela as marcas dos outros que dialogaram e participaram dessa produção – ser autor significa produzir com e para o outro.

Nas considerações finais é importante retomar o problema e os objetivos a fim de organizar sínteses e conclusões provisórias tecidas ao longo da investigação. Escolhemos organizar em tópicos as análises e conclusões mais relevantes desse trabalho.

Quanto ao funcionamento do programa PROINFANTIL:

Nos projetos que se tem a parceria entre os entes federados, é necessária a articulação com secretarias e setores, como também o planejamento dos recursos e a potencialização do programa. Uma ação de formação nas proporções do PROINFANTIL não pode acontecer sem uma articulação ampla. Em relação ao setor administrativo-financeiro, observamos que o não-cumprimento do Acordo de Participação deve-se à falta de planejamento do estados e municípios parceiros e afeta diretamente à formação dos cursistas.

No Rio de Janeiro, a falta de gerenciamento da equipe estadual levou ao não repasse, até o momento de escrita desta dissertação (junho de 2011), dos recursos para as agências formadoras e, em consequência disso, não há possibilidade de se fazerem cópias e/ou impressões de textos e das fichas de avaliação mensal dos cursistas, de se comprarem livros para montar um acervo de consulta para a elaboração dos projetos de

estudos, de se disponibilizarem mais recursos didáticos para as fases presenciais, grupos de estudos e encontros quinzenais e, até mesmo de se fornecer maior conforto aos Professores Cursistas, Tutores e Professores Formadores com a compra, pelo programa, de materiais pedagógicos, de higiene (papel higiênico, sabonete) e de alimentação (café, biscoitos). Outra parte do acordo descumprida pela Secretaria Estadual de Educação é a falta de computadores para o programa e ausência da linha telefônica 0800 para o cursista tirar dúvidas. Sem telefone gratuito, sem computadores e sem tempo de frequentar os plantões nas AGF – já que não houve alteração nem flexibilização na carga horária de trabalho – os cursistas não têm acompanhamento contínuo – num curso modalidade EAD –, só têm como tirar dúvidas nos Encontros Quinzenais, quando já vão entregar o material preenchido. No início do programa, houve muitas questões em relação ao vale transporte e ao vale refeição dos cursistas fornecidos pela SME como contrapartida, ocupando o momento pedagógico com questões administrativas e prejudicando a frequência dos cursistas nas Fases Presenciais e nos Encontros Quinzenais iniciais.

A adesão ao programa sem planejamento prévio e sem ampla discussão nas equipes levou, como mostram as entrevistas coletivas, à falta de clareza dos cursistas sobre os benefícios que a frequência no PROINFANTIL acarretaria na carreira. A falta de articulação do programa com a proposta pedagógica do município e com as equipes de gestão das creches gera incongruências e incoerências entre as ações dos cursistas e as orientações dadas pela SME e pelas diretoras/orientadoras pedagógicas. O maior envolvimento e a maior valorização do programa pelas equipes pedagógicas poderiam potencializar o processo de formação nas creches, já que é significativo o número de cursistas do município do Rio de Janeiro (cerca de 1200) e de tutores (160 professores da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro) envolvidos.

O MEC, enquanto órgão responsável pela indução de políticas educacionais, deveria concentrar esforços para discutir com os parceiros integrantes do programa a progressiva extinção de professores sem a formação mínima exigida por lei, evidenciando o caráter emergencial do PROINFANTIL e desaprovando a manutenção de contratos de profissionais para a Educação Infantil feitos à revelia da LDB. A adesão do município do Rio de Janeiro ao PROINFANTIL e, ao mesmo tempo, a continuidade na contratação de Agentes Auxiliares aprovados no concurso de 2007 sem a formação mínima exigida por lei tem se revelado uma incoerência da própria política educacional. O PROINFANTIL é um programa emergencial que foi criado para corrigir distorções

históricas e não para formar recém-concursados. A contratação de agentes sem habilitação é uma estratégia do município do Rio para expandir a oferta de vaga nas creches a baixo custo, pois não há falta de professores no mercado. O baixo salário dos agentes auxiliares foi citado como uma das grandes questões do concurso que expressa uma desvalorização deste profissional e que contribui com uma desmotivação para o trabalho. A inexistência de plano de carreira na categoria Agente Auxiliar significa que, após o término do programa, haverá, nas creches, Agentes Auxiliares mais qualificados e habilitados como professores, a baixo custo.

Quanto ao material didático:

O material do PROINFANTIL mostrou-se 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. A reflexão e a criticidade são valorizados ao longo das discussões dos quatro módulos e esta característica foi citada positivamente pelos cursistas ao longo das entrevistas. Como diz a cursista, *“o PROINFANTIL, veio reafirmar ainda mais a nossa prática. O conteúdo do PROINFANTIL nos capacita ainda mais, amplia nossos conhecimentos”* (PCSK).

Os textos do PROINFANTIL oportunizam aos professores o acesso às diferentes manifestações culturais. Buscam favorecer o contato com diferentes expressões e manifestações culturais como a música, as artes visuais, a literatura. Recursos esses que são trabalhados nos momentos presenciais, pois servem de base para Professores Formadores e Tutores, e que têm ampliado o universo de referência dos cursistas e dos demais integrantes do programa. Além disso, observa-se um estímulo e uma ampliação das práticas sociais de leitura e de escrita dos professores, que, além de ler mais, são solicitados a escrever. Leitura e escrita se constituem como parte importante da formação do PROINFANTIL e os cursistas percebem a importância da cultura escrita no processo formativo. O uso dos livros de OTP e FE, pelos cursistas, mostrou que esses materiais podem ser trabalhados separadamente em cursos de formação continuada no âmbito dos municípios, otimizando o material produzido pelo Ministério da Educação, como foram concebidos pela coordenadora pedagógica. Entretanto, como foram elaborados em 2004, e nestes últimos anos a Educação Infantil ganhou novos marcos conceituais, há a necessidade de revisar e ampliar as discussões sobre políticas.

Articulando os documentos do programa, as entrevistas individuais e as coletivas, é possível afirmar que há coerência entre as concepções que sustentaram a

proposta pedagógica do programa e os discursos dos cursistas. A compreensão das crianças como agentes sociais plenos, constituídos na cultura e construtores de cultura; e a articulação entre educar e cuidar presente de diferentes formas ao longo dos quatro módulos revelaram-se como pontos-chave percebidos pelos cursistas nas entrevistas, apontando para a pertinência das propostas e o potencial do material em definir as especificidades da Educação Infantil. O corpo teórico das disciplinas pedagógicas constituiu-se como um território comum de concepções, favorecendo simultaneamente a fundamentação e o repensar das práticas. Neste sentido, as vozes dos cursistas revelam que o material dá elementos para a constituição de saberes que podem contribuir para o processo identitário.

Quanto à formação:

A opção brasileira concebeu a ideia de Educação Infantil – de 0 a 6 anos – integrando e articulando creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica. O PROINFANTIL no Rio de Janeiro traz as creches para o debate pedagógico, instituição que, embora sob a gestão da SME, não se encontra integrada de forma homogênea à educação pelas inúmeras diferenças administrativo-pedagógicas, especialmente, no que diz respeito à contratação de pessoal e à gestão. Como todos os cerca de 1200 cursistas do município do Rio são servidores públicos, lotados nas creches da rede municipal de ensino, perguntamos quais seriam as transformações que esta formação em grande escala poderia estar provocando nas creches. Os relatos dos cursistas evidenciam mudanças individuais, alguns dizem que eram *nus e crus*, então, de que forma este preparo e esta nova roupagem podem alterar as práticas e as culturas institucionais? Agentes auxiliares teriam voz e seriam ouvidos na estrutura hierarquizada da SME? Estas perguntas são provocações para novas pesquisas, mas remetem ao objetivo deste trabalho de compreender como a experiência formativa do PROINFANTIL tem afetado a construção de uma identidade profissional do professor de Educação Infantil e, consequentemente, afetado o trabalho realizado junto às crianças.

Além destas questões, as entrevistas trouxeram uma questão de base: quais são as condições que os Professores Cursistas têm tido para a realização desta formação em serviço? Percebemos que o PROINFANTIL invade o seu horário de lazer, de descanso, de interação com suas famílias. Os Agentes Auxiliares de Creche têm uma rotina pesada de trabalho, ficam fora de casa aproximadamente 10 horas. A formação como direito é assumida até certo ponto pela instância pública, já que não é oferecida uma redução na

carga horária de trabalho. Essa formação acaba dependendo do “sacrifício” pessoal. Sacrifício justificado e assumido pela perspectiva de mudança e de melhoria salarial. A criação de um plano de carreira para os Agentes Auxiliares de Creche vai depender de um espaço de luta coletiva e de articulações políticas. Sem isso, os profissionais que se formarão pelo PROINFANTIL, no final de 2011, não terão chance de progredir dentro do quadro funcional atual, fato que aparece nas entrevistas como um ponto de tensão e evidencia a desvalorização do investimento no programa.

A situação dos Agentes Auxiliares de Creche mostra a realidade de precarização do trabalho, do subemprego e do barateamento do atendimento em creches. Diante de uma visão integrada da Educação Infantil, é inaceitável que os profissionais responsáveis pelas crianças de 0 a 3 anos não tenham formação e recebam salário muito abaixo do piso nacional de professores.

O conceito de ambivalência dialética de Bakhtin ajuda a entender a simultaneidade dos opostos. Investe-se numa formação de professores para quem exerce a função docente, mas que não se enquadra na categoria de professor. Observa-se que o Agente Auxiliar de Creche está num lugar profissional que é simultaneamente estável – o cursistas mencionaram que a motivação pela realização do concurso foi a estabilidade do emprego – e transitório, devido à baixa remuneração e ao baixo prestígio, esses profissionais percebem-se em trânsito, pois buscam ocupações economicamente mais interessantes.

As discussões do PROINFANTIL reconhecem a influência das condições de trabalho na qualidade do processo educativo, a educação como prática social concreta constituída pelas dimensões técnica, política, ética, estética. Nesta perspectiva, as entrevistas apontaram para a função da formação na construção de um lugar de resistência. As discussões do PROINFANTIL contribuíram para a reflexão sobre esse lugar do auxiliar que não auxilia (cadê o professor?). Observa-se o “empoderamento” dos educadores através do conhecimento. Os cursistas passam a se sentir respaldados, integrantes de um território comum àqueles que pensam a Educação Infantil.

Os Agentes Auxiliares de Creche, junto com os movimentos organizados de professores da cidade do Rio de Janeiro, pressionaram o governo para a realização do concurso de Professor de Educação Infantil (PEI). A possível chegada dos professores de Educação Infantil traz tensões para a creche. Muitos cursistas tinham a ideia de que, com a entrada no PROINFANTIL, seriam promovidos automaticamente a professores. O processo formativo do PROINFANTIL tem colocado os cursistas no lugar da

docência, com a chegada do professor corre-se o risco de manter a histórica cisão entre quem pensa e quem faz. Mas os agentes apresentam uma visão crítica da nova estrutura que se anuncia e suas falas expressam que não pretendem abrir mão da articulação entre educar e cuidar, um dos pontos-chave do trabalho na Educação Infantil que foi por eles reconhecido.

A metodologia da formação do PROINFANTIL – memoriais, registros reflexivos, planejamentos diários, registros de atividades desenvolvidas, acompanhamento das práticas – constitui uma importante experiência para o processo formativo dos professores que pode ser desenvolvida em ações e projetos de formação inicial ou continuada. As entrevistas mostraram que os cursistas vivem/viveram mudanças em seus comportamentos, bem como nas relações que estabelecem no cotidiano da creche. Esse trabalho, centrado nas histórias de formação, toma aspectos e questões relativas à subjetividade, a partir da atividade do sujeito que aprende com a sua própria história (Souza, 2007). O programa traz o registro como possibilidade de construção de saberes, tecido a partir da reflexão e diálogo com a teoria. Dentro dessa concepção, o registro deixa de ser um instrumento meramente burocrático, para ser experiência, vida. A escrita emerge como instrumento para o pensar sistemático sobre a prática e a partir da prática.

Acreditamos que a formação como continuum favorece a construção da identidade desses profissionais, como também a produção de saberes. Por dois anos os cursistas encontram-se sistematicamente para discutir o trabalho com as crianças, criando-se um território comum para pensar a formação e os saberes docentes. É no diálogo com os outros que esses educadores vão construindo saberes, ressignificando a prática. É na interação entre os saberes e as situações problemáticas do cotidiano que se dá a formação, e a experiência passa a ser entendida como espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimentos.

Apesar da ambivalência percebida nos relatos dos cursistas – uns apontam para mudanças importantes na prática, outros para a conservação de um olhar escolar para o trabalho com as crianças pequenas – levantamos a questão da capilaridade do programa. Até que ponto as experiências formativas do PROINFANTIL reverberam nas instituições de Educação Infantil? Fica claro que as mudanças pessoais experimentadas pelos cursistas são muito positivas, no entanto a expressão coletiva dessa formação não fica tão evidente.

A experiência do PROINFANTIL no Rio de Janeiro valoriza a creche enquanto lócus de formação. Os relatos dos entrevistados apontaram que os momentos de troca, de reflexão sobre a prática foram essenciais no processo formativo. A experiência PROINFANTIL aparece como oportunidade de compreensão do trabalho pedagógico da Educação Infantil, como também de profissionalização. A consciência do trabalho, a relação entre teoria e prática, a valorização das experiências infantis, as mudanças vividas na prática são destacadas pelos entrevistados.

A discussão da questão do educar e cuidar aparece com destaque nas entrevistas. Percebemos que a ética do cuidado começa gradativamente a ser assimilada pelos profissionais da creche, o cuidado começa a ser visto para além do atendimento das necessidades básicas, os cursistas apontam para um olhar integral às crianças. Em meios às contradições, percebemos que o trabalho da creche começa a ter uma ênfase educacional, revelando um importante avanço para o campo – a creche como um espaço que tem sua importância educativa reconhecida.

A criança aparece como ser potente, sujeito ativo, possuidor de conhecimentos nos relatos dos cursistas. A Educação Infantil ainda apresenta sentido cambiante, ora como espaço de preparação, ora como direito da criança, espaço de troca de experiências, interações e de expressão. Também identificamos a ideia de que a criança é o centro organizador do trabalho da creche, que seria a partir das necessidades infantis que as práticas deveriam ser construídas. Concepção que desloca o olhar curricular do conteúdo a ser ensinado para as interações, coadunando-se com a proposta das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse fato também desloca o professor do lugar de quem ensina, para o de quem colabora com o desenvolvimento da criança. As falas trazem o que o programa espera na resignificação do lugar do professor de Educação Infantil. Perguntamos se as condições de trabalho, as rotinas do cotidiano e os projetos político-pedagógicos institucionais permitem a efetivação na prática de tais concepções.

Quanto à identidade profissional:

O professor de Educação Infantil é aquele que educa e cuida, que observa as crianças, que constrói práticas, criando e recriando com as crianças, e também registrando, produzindo marcas, construindo história. Diante da complexidade da prática pedagógica, trazemos o professor de Educação Infantil como intelectual crítico-reflexivo. As discussões do PROINFANTIL, bem como sua metodologia valorizam o trabalho docente, concebendo-o como profissão que demanda conhecimento, estudo,

reflexão sistemática. O professor de Educação Infantil é produtor de saberes, autor de sua prática. Andrade (2004), em seu trabalho, sinaliza que é no processo de socialização que o professor constrói sua identidade profissional. Segundo Tardif (2007, p.17): *“o saber do professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”*.

Analisando as entrevistas, percebemos que a identidade do profissional da creche está diretamente ligada à prática, bem como as representações de “ser professor” que os cursistas trazem – o professor como aquele que ensina ou o professor como parceiro e colaborador na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. A identidade do profissional é apresentada pelos participantes de forma conflituosa, ambígua. Primeiro, identificamos um grupo que valoriza o amor, a dedicação como imprescindíveis para o trabalho com as crianças; já o outro menciona a necessidade de formação para o exercício da função. Também observamos que a função de mãe confunde-se com a de professora, a afeição às crianças é mais estimada que a qualificação. Essas tensões revelam a história da creche, espaço marcado pela fragilidade institucional. Contudo também é possível perceber um movimento de conscientização da importância do profissional de creche, do papel social do professor, a partir das entrevistas realizadas e da própria ação do PROINFANTIL enquanto política de formação. O processo de identificação dos cursistas como professores é marcado pela presença dos outros – Tutores, Professores Formadores, colegas de curso, crianças etc. – o aspecto relacional é fundamental para essa construção. A formulação de identidade como movimento, desenvolvimento, metamorfose (Ciampa, 2006), como *lugar de conflitos e espaço de maneiras de ser e estar na profissão* (Nóvoa, 1992, p.16 apud Schafel, p. 15), contribuiu para compreendermos as ambiguidades de concepções no processo de constituição identitária dos Professores Cursistas, bem como sua profissionalização. A perspectiva adotada nesse trabalho valoriza as tensões, as contradições para a produção de sentidos e percebe o movimento. Movimento não linear, muitas vezes contraditório, que aponta continuidades e também rupturas. E são justamente as rupturas, as mudanças de curso, que trazem a não linearidade dos processos e da própria história. Compreender como a experiência formativa do PROINFANTIL, vivida por Professores Cursistas do município do Rio de Janeiro, afetou/tem afetado a construção de sua identidade profissional, implicou justamente compreender o movimento. A concepção de identidade de forma abstrata, como

estabilidade/permanência, retira o valor da “crise”, das ambiguidades e contradições. Dessa forma, estanca-se o movimento, impedi-se a superação dialética.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **A Escola Reflexiva**. In: ALARCÃO, I. (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmet, 2001. (p. 15 – 30).

ALMEIDA, C. M. C. **A cultura na formação de professores**. In: BRASIL/MEC/SEED. Salto para o Futuro. Formação Cultural dos Professores. Boletim 07, Junho 2010. (p. 14 - 21). Disponível em: < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf> > Acesso em: 05/03/2011.

AMORIM, M. **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

_____. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: Freitas, M. T. & SOUZA, S. J. & KRAMER, S. (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. (p. 11 – 25).

ANDRADE, L. T. **Professores-Leitores e sua Formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____. **Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, nº 110, p. 179 – 197, jan. – mar. 2010

_____. **A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação**. Educação e Sociedade, vol. 24, nº 85, p. 1297 – 1315, dezembro de 2003.

ARCE, A. **Documentação Oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil**. Caderno de Pesquisa, n. 113, p. 167 – 184, julho/2001.

BARBOSA, A. P. T. **O que os olhos não vêem... Práticas e políticas em Educação Infantil no Rio de Janeiro**. Programa de Estudos Pós-Graduados da Escola de Serviço Social. UFF, Dissertação de Mestrado, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRETO, A. M. R. F. **Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BEZERRA, P. **Polifonia**. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005. (191 – 200).

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB**. Lei Federal n.º 9.294, de 26 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

_____. MEC/SEB/COEDI. **Guia Geral do PROINFANTIL**. Brasília, 2005.

_____. MEC/SEB/SEED. **Textos de Apoio ao Trabalho do Tutor**. Brasília, 2008.

_____. MEC/SEB/SEED. **Livro do Tutor**. Brasília, 2005.

_____. MEC/SEB/SEED. **Coleção PROINFANTIL**. Brasília, 2006.

_____. MEC/SEF/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1993.

_____. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional De Educação Infantil**. Brasília, 1994.

_____. MEC/SEB/COEDI. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. MEC/SEB/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. MEC/SEB/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2006.

CERISARA, A. B. **Professores de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAMPA, A. C. **Identidade**. In: LANE, S.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (p.58 – 75).

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CORSINO, P. **Infância, Linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Departamento de Educação, PUC- Rio, Tese de Doutorado, 2003.

CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CORSINO, P. & DIDONET, V. & NUNES, M. F. R. **A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo**. Brasília, UNESCO, 2009. (mimeo)

CORSINO, P. & NUNES, M. F. R. **A institucionalização da infância: antigas questões**. In: CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009. (p. 15 – 32).

DIAS, A. A. **Direito e Obrigatoriedade na Educação Infantil**. In: DIAS, A.A.; JUNIOR, L.S. (org.). **Políticas Públicas e Práticas Educativas**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. (p.15-30).

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

FREITAS, M.T. & JOBIM, S. & KRAMER, S. (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, M. T. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Caderno de Pesquisa, nº 116. São Paulo, Julho, 2002.

GOULART, C. **Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 15 – 31, jan./abr. 2009.

GHEDIN, E. L. **Professor-Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: 24ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/p0807764775255.doc>. Acesso em: 20/01/2011

GIMENEZ, T. & ARRUDA, N. I. L. & LUVUZARI, L. H. **Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes**. Revista Intercâmbio, vol. XIII, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990>> Acesso em: 10/03/2011.

GUIMARÃES, D. **Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês**. In: Kramer, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. (p. 95 – 108).

KONDER, L. **O novo e o velho**. Jornal O Globo, 27 de maio de 1995.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, M. L. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 117-132).

_____. **A Política da Pré-Escola no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: achiamé, 1982.

_____. **Profissionais de educação infantil – gestão e formação**. São Paulo: Editora ática, 2005.

_____. **Professores de Educação Infantil e Mudança: reflexões a partir de Bakhtin**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 497 – 515, maio/ago, 2004.

_____. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: Freitas, M. T. & SOUZA, S. J. & KRAMER, S. (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. (p. 57 – 76).

_____. **Currículo da Educação Infantil e Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. Conferência realizada no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil. Promovido pelo MEC/COEDI. Belo Horizonte. Abril, 1994. (p. 16 - 31).

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Revista Educação e Sociedade. Ano XVIII, nº 60, dezembro, 1997. (p. 15 – 35).

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate**. Revista Pro-posições, Faculdade de Educação Unicamp, Vol 13, maio – agosto de 2002. (p. 1 – 22).

KRAMER, S. (coord.); PEREIRA, A. B. C.; OSWALD, M. L. M. B.; ASSIS, R. **Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MANNARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Revista Educação e Sociedade, vol. 27, nº 94, p. 47 – 69, jan – abr. 2006.

MIOTELLO, V. **Ideologia**. In: BRAIT, B. Bakhtin: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005. (p. 167 – 176).

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores: entre saberes e práticas**. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, vol 22, nº 74, Abril de 2001.

NOGUEIRA, M. A. **Formação Cultural: questões teóricas**. In: BRASIL/MEC/SEED. Salto para o Futuro. Formação Cultural dos Professores. Boletim 07, Junho 2010. (p. 4 – 13). Disponível em: < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf> > Acesso em: 05/03/2011.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, D. G. **Da roda à creche – proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 2000.

NUNES, M. F. & CORSINO, P. & KRAMER, S. **Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização**. In: KRAMER, S. (org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. (p. 198 – 215).

NUNES, M. F. R. **Educação Infantil: instituições, funções e propostas**. In: CORSINO, P. Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009. (p. 33 – 47).

LELIS, I. **Profissão doente: uma rede de histórias**. Revista Brasileira de Educação - ANPED. Rio de Janeiro, nº 17, p.40-49, Maio/Junho/Julho/Agosto 2001.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, R. G. **Infância, Cidadania e Educação: um estudo da integração das creches comunitárias ao sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Programa de Estudos Pós-Graduados da Escola de Serviço Social, UFF, Dissertação de Mestrado, 2007.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Lei Nº 3985, de 08 de abril de 2005. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ.

_____. SME/SMS/SMAS. Colegiado Intersetorial de Gestão de Saúde na Escola. **Diretrizes gerais: versão preliminar em debate**. Programa de Saúde na Escola e na Creche no Município do Rio de Janeiro. Maio de 2009. Disponível em: <http://www.saude.rio.rj.gov.br/media/PSE_DiretrizesGerais_A4_IMPRIMIR> Acesso em: 21/03/2011.

ROSEMBERG, F. **A LBA, o Projeto Casulo a Doutrina de Segurança Nacional**. (p. 141 – 161). In: FREITAS, M. C. (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSEMBERG, F. **O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o Caso da Creche**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, p. 73 – 79, Novembro de 1984.

SCHAFFEL, S. L. **A Identidade Profissional em questão**. In: CANDAU, V. M. (org.). Reinventar a Escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 102 - 115.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (p. 73 – 102).

SOUZA, E. C. **Escritas de si e formação de professores: dimensões sociais e formativas das narrativas**. II Seminário Leitura e Escrita e Educação. 2008.

SOUZA, E. C. **Proposta pedagógica**. In: BRASIL/MEC/SEED. Salto para o Futuro. História de Vida e Formação de Professores. Boletim 01, Março de 2007. (p. 3 – 13). Disponível em: < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf> > Acesso em: 05/03/2011.

SOUZA, E. C. **Abordagem Experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida**. In: BRASIL/MEC/SEED. Salto para o Futuro. História de Vida e Formação de Professores. Boletim 01, Março de 2007. (p. 14 – 22). Disponível em: < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf> > Acesso em: 05/03/2011.

SOUZA, M.I.S. **Currículo, cultura e cotidiano – algumas notas a partir de estudos das formações curriculares na contemporaneidade**. ENDIPE, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livro_6.PDF> Acesso em: 01/03/2011

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, M. **O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito**. In: FARACO, C. A. & TEZZA, C. & CASTRO, G. (orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 2006. (p. 227 – 234).

TIRIBA, L. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas**. In: KRAMER, S. (org.) Profissionais da Educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. (p. 66 – 86).

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (p. 7 – 72).

7. ANEXOS

Proinfantil no Estado do Rio de Janeiro

