

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILDA ALESSANDRA DA TRINDADE PEREIRA

ATUAÇÃO EM POLÍTICA OU ATUAÇÃO PROFISSIONAL: revelações e
contradições de um plano de carreira

SÃO CARLOS – SP

2024

GILDA ALESSANDRA DA TRINDADE PEREIRA

**ATUAÇÃO EM POLÍTICA OU ATUAÇÃO PROFISSIONAL: revelações e
contradições de um plano de carreira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

SÃO CARLOS – SP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Gilda Alessandra da Trindade Pereira, realizada em 21/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Cassiana Magalhães (UEL)

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos que me geraram: Leovegildo (*in memoriam*) e Araci

Às que gerei: Tamires e Maria

A quem me possibilitou gerar: Fabiano

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A **Deus**, por me permitir viver essa experiência.

À minha família por compreender meus momentos de ausência.

Aos meus pais por cada palavra, atitude e sacrifício para demonstrar a importância do conhecimento e o valor imensurável da educação.

De modo especial à minha **mãe** por todo apoio, sendo avó ou companheira de viagem nas idas para São Carlos.

Às minhas filhas, **Tamires** e **Maria**, razão do meu existir.

Ao meu marido **Fabiano** pelo companheirismo, compreensão e por todas as madrugadas como meu motorista.

À minha irmã maravilha, **Léa**, pelas palavras que me fortaleceram e ao mesmo tempo impulsionaram o meu fazer. Por todas as vezes que compartilhou seus conhecimentos e me auxiliou com as pesquisas.

À minha rede de apoio feminina, formada por mulheres fortes, batalhadoras, amigas e fonte de inspiração, as quais eu jamais poderia deixar de mencionar por todo incentivo, carinho, escuta e amizade: **Ana Caroline, Ana Maria, Daniela**.

Agradeço aos meus Dirigentes, **Duarte** e **Priscila**, parceiros de trabalho que se tornaram família e grandes incentivadores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, pelos ensinamentos.

Aos companheiros das aulas de mestrado, Sandreya, Gi, Tatiana, e todos os que não têm seu nome registrado aqui, mas fizeram parte da minha caminhada.

À banca examinadora da qualificação e da defesa, Professoras **Cassiana Magalhães** e **Márcia Regina Onofre**, pelas valiosas contribuições.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto (EDIPIC), espaço de conhecimento, regado à leveza, partilhas e acolhimento.

A todas as crianças que me ajudaram a compreender o significado da infância e me ensinaram a ser uma professora melhor.

À minha Orientadora Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazetti, ou melhor, à querida **Cléo**. Mulher generosa que escolheu compartilhar sua luz e me permitiu brilhar. Agradeço por todas as orientações, pela confiança dedicada e por sua doação.

Gratidão!

O passado é lição para se meditar, não para se reproduzir.

Mário de Andrade

RESUMO

A atuação dos profissionais da educação é tema recorrente nas pesquisas acadêmicas, principalmente no que se refere à Educação Infantil, pelas dimensões que as políticas públicas lhes atribuem. Mediante a constituição das políticas públicas para a educação, como é o caso dos planos de carreira, um problema motivou esta pesquisa: Como as políticas públicas do município de Araçatuba impactam a atuação dos profissionais nas instituições de Educação Infantil? Essa questão se articula ao objetivo geral que consiste em analisar os impactos causados pela elaboração do Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba 2022) no que diz respeito aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil do município. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório descritivo, com o referencial teórico-analítico no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1994) e Mainardes (2006) e a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Além disso, foram utilizados os aportes de Rosemberg (2003, 2015, 2021) e Kramer (2006, 2007, 2013, 2015), entre outros teóricos. A pesquisa foi conduzida sob uma perspectiva crítico-reflexiva, adotando um posicionamento ético-ontopistemológico (Mainardes, 2022), o qual compreende que os estudos em políticas educacionais incorporam pressupostos epistemológicos, ontológicos e éticos. Desse modo, propõe uma unificação entre as concepções teóricas e um comportamento ético, considerando a coerência entre ser, saber e fazer do pesquisador. Os procedimentos metodológicos envolveram a pesquisa bibliográfica e a análise documental, nas quais foram tratados os processos históricos e políticos de consolidação do profissional da Educação Infantil no Brasil e no município em que a pesquisa foi realizada. Dentre os resultados, evidenciaram-se impactos negativos relacionados à desvalorização profissional, à política de formação, aos objetivos da Educação Infantil e a incompatibilidade da política municipal em relação à política nacional, no que se refere aos profissionais da educação básica.

Palavras-chave: profissionais da educação infantil; políticas públicas; plano de carreira.

ABSTRACT

Academic research frequently examines the actions of education professionals, mainly related to early childhood education, due to its public policy dimensions. In light of the creation of such public policies, this research addresses a key problem: how do the public policies of Araçatuba municipality impact the actions of professionals in early childhood education institutions? This question is aligned with the broader goal of analyzing the impacts caused by the elaboration of the Career Plan LC nº 288 (Araçatuba 2022) on professionals working in early childhood education institutions in the city. The research adopts a descriptive-exploratory approach, using the policy cycle analysis of Ball and Bowe (1994) and Mainardes (2006), as well as the Action Theory of Ball, Maguire, and Braun (2016). Furthermore, contributions from Rosemberg (2003, 2015, 2021) and Kramer (2006, 2007, 2013, 2015) were included, among other theorists. The study was conducted from a critical-reflexive perspective, adopting an ethical-onto-epistemological position (Mainardes, 2022), which acknowledges that studies on educational policies involve epistemological, ontological, and ethical considerations. This perspective proposes a unification between theoretical conceptions and ethical behavior, considering the coherence between being, knowing, and acting as a researcher. The methodological procedures involved bibliographic research and document analysis, which addressed historical processes and the consolidation of policies in the professional field of early childhood education in Brazil and the municipality where the research was conducted. Among the results, negative impacts were evident, related to professional devaluation, training policies, early childhood education objectives, and the incompatibility of the municipality's policies with national policies regarding basic education.

Keywords: early childhood education professionals; public policies; career plan.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão.....	24
Quadro 2 - Trabalhos encontrados nas bases de dados CAPES e BDTD	24
Gráfico 1 - Quantitativo de pesquisas selecionadas por região do país...	27
Organograma 1 - Histórico de construção das escolas.....	42
Quadro 2 - Profissionais da Educação Básica do município de Araçatuba - Lei complementar nº 204.....	45
Quadro 3 - Profissionais da Educação Básica do município de Araçatuba - Lei complementar nº 288.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 2 - Publicação de Editais de Concurso para AE	58
Tabela 3 - Dados dos Editais de Concurso: Profissionais da Educação - Quadro Magistério Público e Quadro de Apoio à Educação 2010-2023 ..	59
Tabela 4 - Quadro de Apoio à Educação: Quantidade Atual de Profissionais por Cargo	62
Tabela 5 - Atribuições dos Profissionais do Quadro de Apoio à Educação	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
AE	Agente Escolar
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Critério de Exclusão
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CI	Critério de Inclusão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSESP	Consultoria em Concursos Públicos e Pesquisas Sociais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EAC	Educadora Adjunta de Creche
EAI	Educadora Adjunta Infantil
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
GE	Grupo Escolar
LC	Lei Complementar

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MU INF	Multisseriada Infantil
NOB	Estrada de Ferro Noroeste Brasil
PEB	Professor de Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil
ReLePe	<i>Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	20
3 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO, CONCEITOS E CONTEXTOS	35
3.1 Profissionais da educação: uma concepção construída.....	35
3.2 Trajetória nacional - conceito de profissional.....	38
3.3 Trajetória municipal - Quem é considerado profissional?	42
4 CARACTERIZAÇÃO DA REDE E ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 A Educação Infantil no contexto do município de Araçatuba	51
4.2 Análise dos Dados.....	55
4.3 Teoria da atuação em políticas	66
4.4 LDB: algumas considerações	68
4.5 Interpretação e tradução da LDB: visão de um município	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

Início essa introdução justificando ao leitor a utilização da palavra atuação no título da pesquisa. A palavra perpassará pelas páginas do trabalho imbuída de sentidos, compatíveis e confluentes, com a intenção de comunicar duas ações: atuar no sentido de encenar, interpretar, transcendendo algo produzido por outro; mas também no sentido de fazer, desempenhar uma atribuição.

Dadas as justificativas, passo a partilhar minha trajetória profissional e as vivências que me possibilitaram ser pesquisadora para que possam compreender quem sou e como cheguei até aqui.

Professora há vinte anos, cursei o magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e me graduei em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Programa Pedagogia Cidadã. Logo de início demonstro que minha formação inicial é reafirmação das políticas públicas como instrumento de transformação e uma possibilidade para a formação com qualidade.

Aprovada em um concurso público, iniciei minha carreira como professora do Ensino Fundamental, no ano de 2003, sob a gestão de uma mulher visionária, que contribuiu muito para minha formação pessoal e profissional por priorizar as necessidades das crianças, acolher a comunidade e pela forma como geria uma escola com quase quinhentos alunos.

Passados cinco anos, me removi para uma escola de Educação Infantil e para a construção de uma nova fase na carreira. Nesta escola atuei como professora e como gestora, desempenhando a função de coordenadora pedagógica.

Nesse processo, me defrontei com muitos desafios, entre eles, me apropriar das especificidades de uma etapa da educação básica até então inexplorada; apropriar-me das especificidades da gestão escolar e principalmente da gestão de pessoas.

Assim, na conquista das apropriações, me defrontei com os aportes teóricos da educação da infância e com as políticas públicas voltadas para essa etapa. No contexto da instituição na qual me encontrava, esse enfrentamento teórico gerou novas aprendizagens e subsidiou muitas ações. No entanto, como coordenadora pedagógica tornei-me formadora e senti a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos teóricos e metodológicos para que pudesse corresponder, com prioridade, às necessidades e questões que emergiam das interações que aconteciam no cotidiano escolar.

A importância de desenvolver um trabalho comprometido com a formação de adultos exigia cada vez mais estudos, e conseqüentemente, maiores inquietações.

As inquietações surgiram diante da incompatibilidade entre o proposto nos aportes teóricos e nas políticas públicas, e as atuações dos profissionais no ambiente escolar, revelando uma série de enfrentamentos e contradições que impulsionaram a realização dessa pesquisa.

Faço um parêntese para elucidar a utilização do termo profissionais¹. O termo será adotado para nos referirmos às pessoas que atuam nas Instituições de Educação Infantil do município de Araçatuba, desempenhando ações de cuidado e educação junto às crianças. São eles: professores, integrantes do quadro do magistério; agente de desenvolvimento infantil (ADI) e agente escolar (AE), integrantes do quadro de apoio à educação. Ressalto que ainda fazem parte desse quadro as educadoras adjuntas de creche (EAC) e as educadoras adjuntas infantis (EAI), cargos em extinção na vacância.

Diante do aprofundamento dos estudos e com o objetivo de contribuir para a melhoria de algumas práticas desenvolvidas por esses profissionais, surgiu a possibilidade de integrar a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araçatuba.

¹ Em conformidade com a Lei Complementar nº 288 de 12/12/2022 (Araçatuba, 2022).

Foi então, que a partir do ano de 2017, passei a atuar como orientadora pedagógica da educação básica, no núcleo de Educação Infantil. Primeiramente, como uma função e desde o mês de janeiro do ano de 2024 como cargo efetivo, aprovada em concurso público.

Integrar a equipe técnica da SME ampliou significativamente meus horizontes, tanto em relação ao aprendizado, quanto em relação à responsabilidade. Desta forma, utilizo-me da citação de Antoine de Saint-Exupéry (2002, p.74), “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” para expressar meu senso de responsabilidade por todos que considero ter cativado nesse percurso. Com igualdade, as inquietações também se ampliaram e me levaram a desenvolver os estudos que resultaram nessa dissertação de Mestrado.

Desse modo, a pesquisa está inserida na defesa da Educação Infantil, espaço de cuidado, de socialização, de aprendizagem e de educação, e na luta por sua valorização bem como de seus profissionais, justificativa essa que perpassa todo o trabalho.

Estudos e pesquisas no campo da Educação Infantil influenciaram o debate sobre a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 5 anos (Emenda Constitucional 53/2006), situando-as no centro das discussões. Nesse contexto, a formação dos profissionais para a atuação nas instituições de Educação Infantil configura-se como um dos fatores de maior influência na qualidade do atendimento, assim como nos critérios para sua contratação.

A Educação Infantil passou por grandes transformações e conquistou seu patamar de primeira etapa da educação básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). Diante dessas mudanças, novas demandas exigiram maior atenção para o atendimento das crianças e para os profissionais responsáveis por elas, pois, ao definir o profissional que atuará na Educação Infantil a LDB estabelece sua identidade e o nível de formação

necessário para um atendimento de qualidade às crianças desde a creche (Barros *et al*, 2013).

Quando nos referimos à Educação Infantil, a formação dos profissionais, inicial ou continuada, representa um marco histórico na constituição desta etapa na perspectiva educacional e profissional, por consolidar a superação de um atendimento assistencialista caritativo e principalmente para a definição de políticas públicas (Kramer, 2006; Unbehaum, 2015).

As políticas públicas são elaboradas para salvaguardar os direitos dos cidadãos e devem surgir das necessidades ou problemas identificados pela sociedade em diálogo com governantes. No contexto de Educação Infantil, segundo Azevedo (1997 *apud* Mello, 2016, p.115) podemos entender “[...] a política educacional como uma política pública de natureza social, em que ao analisá-la deve-se considerar o contexto socioeconômico, cultural e político em que é formulada e implementada”.

Assim, a busca por um atendimento de qualidade, direcionou o escopo das políticas públicas para a formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, em função de garantir o cumprimento dos seus direitos.

Defender uma Educação Infantil que ofereça um atendimento com qualidade implica compreender que “se há muito que conquistar, muito já foi conquistado” (Rosemberg, 2015, p. 217). Dentre as conquistas, destacam-se o direito e reconhecimento das crianças como cidadãs e a oferta de Educação Infantil, pública e de qualidade, como dever do Estado.

Em relação ao que conquistar, podemos mencionar políticas públicas municipais que sejam eficientes para a formação dos profissionais que atuam com as crianças,

Ao lado de justificativas baseadas em estimativas de custos, em possíveis dificuldades trabalhistas, em entraves burocráticos, em oposição de sindicatos e de entidades conveniadas, em interpretações restritivas da LDB - as quais

alegam que só estão obrigadas a seguir as exigências de qualificação aqueles profissionais com o nome de “professores”, escapando dessa determinação aqueles (principalmente “aquelas”, pois são, na sua quase totalidade, mulheres) chamados de “auxiliares” ou atendentes ou mesmo “educadores” - os debates, tanto técnicos como acadêmicos, vêm fundamentando essa resistência em uma determinação da concepção de educação infantil que se define como de oposição a uma “tendência escolarizante”, identificada com aquela preconizada pelos órgãos educacionais. (Campos, 2002, p. 15-16).

Muitas vezes, os gestores municipais utilizam mecanismos políticos para a interpretação das políticas nacionais com o objetivo de garantir vantagens para sua gestão, resultando na elaboração de políticas de governo pouco ou nada eficientes no que se refere à formação e à atuação desses profissionais.

Considerando o exposto, um questionamento guia esta pesquisa: Como as políticas públicas do município de Araçatuba impactam a atuação dos profissionais nas instituições de Educação Infantil?

Enquanto profissional do município, minha perspectiva investigativa foi construída pelo desafio de estabelecer um exercício de afastamento e aproximação com a realidade, por meio do olhar, de uma escuta atenta, buscando a análise e compreensão dos contextos de elaboração e efetivação da Lei Complementar nº 288, *Reorganização do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Araçatuba, integrantes do Quadro do Magistério Público e integrantes do Quadro de Apoio à Educação, e dá outras providências* (Araçatuba, 2022), que entre outras especificações, estabelece os critérios para atuação dos profissionais nas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, destaco como objetivo principal da pesquisa:

- Analisar os impactos causados pela elaboração do Plano de Carreira LC nº288 (Araçatuba, 2022) no que diz respeito aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil do município.

Destarte, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, em nível Federal e Municipal, as políticas públicas que orientam e definem a atuação dos profissionais nas instituições de Educação Infantil do município de Araçatuba.
- Identificar o perfil dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil do município.
- Traçar os impactos causados pela política pública Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022), para a atuação dos profissionais nas instituições de Educação Infantil do município.

Buscou-se trazer à luz as formas como os responsáveis pela elaboração dos textos políticos municipais “atuam” sobre a legislação nacional para definir a criação dos cargos, as atribuições e responsabilidades dos profissionais que atuam junto às crianças nas instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, na seção 2 *Percurso Metodológico*, apresenta-se a abordagem teórica e analítica que subsidia a pesquisa, com as principais contribuições do Ciclo de Políticas de Ball, Gold e Bown (1994), Mainardes (2006), Ball e Mainardes (2011) e da Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Em complemento às abordagens adotadas, Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação, optou-se por referenciais teóricos que valorizassem as políticas públicas voltadas à Educação Infantil e aos profissionais que atuam nessa etapa da educação. Para tal, buscou-se as contribuições de Rosemberg (2003, 2015, 2021) e Kramer (2006, 2007, 2013, 2015) que, em seus trabalhos, contemplam os profissionais da educação em diálogo com as políticas públicas.

Corroboraram com a pesquisa legislações nacionais, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Brasil, 1996), publicações e documentações específicas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que abordam a questão das políticas públicas para a primeira etapa da Educação Básica.

Compõe o referencial teórico as legislações municipais de Araçatuba, *Lei Complementar nº 288 de 12 de dezembro de 2022*, Plano de Carreira reformulado, e outros textos legais que contribuíram para a formulação das políticas públicas do município.

A seção 3, *Profissionais da educação: concepção, conceitos e contextos*, apresentam a concepção de profissional da educação e como o conceito de profissional se estabeleceu no contexto das políticas públicas nacional e municipal.

Na seção 4, *Caracterização da Rede e Análise dos dados*, encontra-se a organização da Educação Infantil no município de Araçatuba e a análise dos dados coletados.

A última seção, *Considerações finais*, sintetiza os achados da pesquisa, pontuando os impactos causados pela política pública Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022), possíveis equívocos cometidos e as confluências com a legislação nacional.

Enfim, buscou-se nos estudos que se seguiram a partir das disciplinas cursadas no decurso do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, aporte teórico-metodológico para a presente pesquisa com o intuito de produzir conhecimentos voltados às políticas públicas, à formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, com o propósito de iluminar novos conhecimentos e sugerir mudanças necessárias que possam contribuir para a melhoria da educação ofertada às nossas crianças.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A institucionalização da Educação Infantil no Brasil é relativamente recente devido ao grande desafio presente no cerne da sua constituição: uma concepção assistencialista², voltada a prestação de serviços restritos à perspectiva médico-higienista, jurídico-policial e/ou religiosa para a moralização da infância pobre (Kuhlmann Jr, 1991), realizada predominantemente por pessoas sem qualificação adequada.

Como consequência, constituiu-se uma fragmentação na estruturação dessas instituições influenciada por fatores sociais e econômicos, marcada pela separação entre cuidado e educação.

Essa fragmentação resultou em uma exclusão social para as crianças das famílias de trabalhadores, que eram cuidadas nas creches e recebiam uma educação assistencialista destinada à infância pobre (Kuhlmann Jr, 2003).

Por outro lado, os filhos das famílias de classe média e alta frequentavam os jardins de infância, de caráter educacional, com atividades escolares e lúdicas, revelando que “Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos” (Kuhlmann Jr, 2003, p. 54) para a Educação Infantil.

A fragmentação estendeu-se à concepção do profissional que viria trabalhar nessas instituições, pois nas creches eram contratadas pessoas sem formação adequada, admitindo-se mães voluntárias, pessoas da comunidade ou “crecheiras”, enquanto para atuar nos jardins de infância exigia-se uma formação mínima, criando-se inclusive um curso para formação das professoras de jardim de infância (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

² Para um estudo aprofundado sobre o caráter assistencialista da Educação Infantil consultar as obras: **Instituições pré-escolares no Brasil (1899-1922)** e **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** (1991; 1998), Moysés Kuhlmann Júnior; **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**, Ana Maria Costa de Souza (1996).

A definição do perfil de profissional que deveria atuar nessas instituições envolveu concepções teóricas e ideológicas provocando tensões políticas e resultando em desafios, muitas vezes, de difícil enfrentamento. Estes desafios estão associados a diversos fatores, como a elaboração e a implementação das políticas públicas no contexto da Educação Infantil.

Em nível federal, as mudanças na Educação Infantil sempre estiveram sob forte influência de organizações multilaterais e de órgãos internacionais, que, apesar de uma singela contribuição financeira para o país, exerceram grande influência na proposição de políticas públicas (Rosemberg, 2003).

Essa influência, associada aos baixos investimentos, resultou em alternativas baratas para a ampliação do número de vagas na primeira etapa da educação básica e, conseqüentemente, para a contratação dos profissionais.

O atendimento à criança pequena, ao longo da história, tem sido objeto de análises e críticas por parte dos interessados no assunto, no intuito de encontrar uma forma de atendimento que esteja próxima das necessidades da educação infantil, em consonância com a formação profissional que é oferecida aos adultos que com elas atuam (Azevedo, 2013, p.68).

Assim, as propostas presentes nas políticas públicas provocam muitas inquietações diante da “roupagem” vestida nos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil e das alternativas que os municípios encontram para tentar suprir uma defasagem formativa que dificilmente será superada. Tais inquietações mobilizam a busca por respostas e o interesse pela pesquisa, vista como único caminho para encontrá-las.

Tomando como referência a ideia de que toda pesquisa representa uma visão de mundo, este trabalho se constitui a partir de um posicionamento teórico crítico em uma perspectiva ético-ontopistemológica.

No Brasil, a perspectiva ético-ontoepestemológica é difundida por Jefferson Mainardes a partir dos estudos em Políticas Educacionais que desenvolve na *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (ReLePe³)*.

Tais estudos, vinculados às abordagens do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, têm contribuído para o desenvolvimento teórico do campo da Política Educacional, tanto no Brasil quanto na América Latina. Eles evidenciaram a necessidade de aprofundamento dos estudos epistemológicos em Políticas Educacionais, incorporando-lhes pressupostos ontológicos e éticos.

Assim, a concepção teórica e as decisões epistemológicas são compatíveis entre si e unificadas a um comportamento ético, por meio da unidade orgânica entre o ser, saber e fazer do pesquisador. Desse modo,

Na perspectiva ético-ontoepestemológica, a dimensão ética é entendida como um compromisso do pesquisador que orienta todo o processo de pesquisa, as decisões ontoepestemológicas, o tipo de abordagem, as análises e as conclusões, bem como o possível ativismo transformador que possa emergir na/da pesquisa. A dimensão ética da pesquisa vai muito além da submissão do projeto de pesquisa a um CEP (Mainardes, 2022, p.5).

Desenvolver uma pesquisa acadêmica exige comprometimento e a aplicação de um conjunto de procedimentos que devem ser organizados e executados pelo pesquisador de modo que possa resultar em um novo conhecimento ou na proposta de alternativas para a superação de um problema identificado.

Constitui-se, portanto, em etapas ordenadamente dispostas, de maneira lógica e racional, as quais o pesquisador deverá conhecê-las para aplicá-las convenientemente. Estas etapas, de maneira sucinta, incluem desde a escolha do tema a ser pesquisado, o planejamento da investigação, o desenvolvimento do método escolhido [...] (Fontelles *et al.*, 2009, p.2).

³ Para o conhecimento e maiores informações a respeito da **Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (ReLePe)** consulte www.relepe.org.

O percurso de uma pesquisa que envolve uma análise sobre política pública pressupõe escolhas tanto teóricas quanto metodológicas, pois trata-se de assumir posições quanto às crenças do investigador. “O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (Lüdke; Menga, 2022, p. 20).

Dessa maneira, o procedimento metodológico foi delineado por métodos complementares, iniciado pela pesquisa bibliográfica com o objetivo de “levantar informações sobre um determinado objeto delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2013, p.107).

Para a pesquisa bibliográfica, estabeleceu-se o recorte temporal 2010-2023, por configurar um período de mudanças significativas no contexto da Educação Infantil, nacional e municipal, resultando na elaboração de políticas públicas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e o Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022) dos profissionais da educação básica. Os descritores selecionados foram “educação infantil”, “formação” e “políticas públicas”, por corresponderem a termos que coadunam com a pesquisa.

O material foi acessado via *internet*, no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por serem bases de reconhecimento consolidado, elencadas combinações distintas para os descritores apresentados. As buscas resultaram em 297 produções, entre teses, dissertações e artigos, sendo 94 na base de dados CAPES e 203 na BDTD.

Como forma de garantir informações mais precisas que pudessem contribuir para a compreensão de como as políticas públicas do município de Araçatuba impactam a atuação dos profissionais nas instituições de

Educação Infantil, estabeleceu-se os critérios de inclusão e exclusão para os trabalhos encontrados.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão

INCLUSÃO	EXCLUSÃO
CI1 ARTIGOS E PERIÓDICOS PUBLICADOS ENTRE 2010 E 2023.	CE1 ARTIGOS E PERIÓDICOS PUBLICADOS EM LÍNGUA DIFERENTE DO PORTUGUÊS OU INGLÊS.
CI2 ARTIGOS E PERIÓDICOS DISPONIBILIZADOS NA ÍNTEGRA DE FORMA GRATUITA.	CE2 ARTIGOS E PERIÓDICOS REPETIDOS.
CI3 ARTIGOS E PERIÓDICOS REVISADOS ENTRE PARES.	CE3 ARTIGOS E PERIÓDICOS COM ABORDAGENS DÍSPARES À EDUCAÇÃO.
CI4 ARTIGOS E PERIÓDICOS COM METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS.	CE4 ARTIGOS E PERIÓDICOS COM ESTUDOS REALIZADOS EM UMA ÚNICA REGIÃO DO PAÍS (ESTADO OU MUNICÍPIO).
CI5 ARTIGOS E PERIÓDICOS COM ESTUDOS REALIZADOS EM DIFERENTES REGIÕES DO PAÍS (ESTADO OU MUNICÍPIO).	
CI6 ARTIGOS E PERIÓDICOS COM ABORDAGEM SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS.	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora/2024.

A partir dos critérios adotados foram selecionados 13 trabalhos, considerados relevantes para uma análise aprofundada, de modo a contribuir efetivamente com os objetivos da pesquisa.

O Quadro 2 apresenta os artigos, dissertações e teses, em ordem cronológica, títulos, autores, grau e local da pesquisa e eixo de discussão.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados nas bases de dados CAPES e BDTD

Ano	Título do Trabalho	Autor(es)	Grau (G) Local da Pesquisa(L)	Eixo de discussão
2010	Educação Infantil no município de Contagem -	Sandro Coelho Costa	G- Mestrado Acadêmico	Processos de elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil após a

	MG: Análise de uma política (1996-2010)		UFMG L- Contagem MG	promulgação da LDB.
2011	As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo	Antônio Cláudio Moreira Costa e Michelle Candida de Oliveira	G- Artigo L- Uberlândia MG	Relação entre as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e as políticas neoliberais.
2012	Perfil de educadores infantis: contribuições para as discussões sobre a formação continuada	Ana Paula Zaboroski e Jáima Pinheiro de Oliveira	G- Artigo L- Irati PR	Fragilidades em relação às políticas municipais no que diz respeito à formação do educador responsável pela educação infantil e a qualidade de atendimento oferecido às crianças.
2012	Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação: políticas públicas e escolaridade de profissionais da Educação Infantil	Camila dos Anjos Barros	G- Mestrado Acadêmico PUC L- Rio de Janeiro RJ	Valorização e oportunidades da formação para os profissionais de educação infantil em nível superior por meio da gestão municipal.
2014	Gestão da educação infantil nas políticas municipais	Sonia Kramer, Leonor Pio Borges de Toledo e Camila Barros	G- Artigo L- Rio de Janeiro RJ	Políticas públicas municipais na gestão da educação infantil em uma perspectiva macro: situação da infância, políticas de educação infantil e formação do profissional.
2014	Apontamentos acerca de políticas públicas que conformam a formação para a docência na Educação	Graziela Escandiel de Lima	G- Artigo L- Santa Maria RS	Avanços e retrocessos em relação às políticas de formação e trabalho com a infância, produzidos nas transições entre a perspectiva neoliberal e diferentes governos.
2017	Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil	Verônica Belfi Roncetti Paulino a Valdete Côco	G- Artigo L- Vitória - ES	Políticas públicas no campo da Educação Infantil com foco na constituição da docência na perspectiva da afirmação da indissociabilidade do educar e cuidar e os diferentes grupos de profissionais docentes atuando com o mesmo grupo de crianças.

2017	A formação dos profissionais da educação infantil no município de Guarapuava/PR: desafios às políticas públicas	Aliandra Cristina Mesomo Liral, Jane Maria de Abreu Drewinski e Jáima Pinheiro de Oliveira	G- Artigo L- Guarapuava PR	A formação dos profissionais que atuam na educação infantil tendo como pressuposto que a formação influencia diretamente a atuação do professor, na organização do trabalho pedagógico e nos processos educativos desenvolvidos com as crianças.
2018	A emergência da educação infantil e o trabalho docente: um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins	Arinalda Silva Locatelli	G- Doutorado UFMG L- Tocantinópolis TO	O trabalho e a profissão docente na Educação Infantil, considerando o processo de expansão das políticas educacionais para essa etapa da educação básica e a realidade dos sujeitos docentes (professores e monitores) nas escolas municipais da região norte do estado do Tocantins.
2020	A ameaça da privatização na educação infantil: o MIEIB como espaço de resistência propositiva	Cristiane dos Santos Farias, Maria José Ferreira Ruiz e Cassiana Magalhães	G- Artigo L- São Paulo SP	Múltiplas facetas da privatização na etapa da Educação Infantil e a atuação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) como um movimento de resistência propositiva que luta pela Educação Infantil pública brasileira.
2020	PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil	Maria Ignez Ferreira Campos	G- Doutorado UERJ L- Rio de Janeiro RJ	Políticas públicas de formação em Educação Infantil, com foco na tríade PROINFANTIL, Formação de Professores e Política Pública, a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos.
2022	Formação e profissionalização de professores (as) da educação infantil.	Rejane Maria de Araújo Lira e Adelaide Alves Dias	G- Artigo L- João Pessoa PA	Políticas públicas educacionais e sua interlocução com a formação e a profissionalização dos professores de educação infantil.
2023	Da invisibilidade à escuta ativa: diálogo com os Agentes Escolares de uma Escola Municipal de	Teresa Andréa Ferrara	G- Artigo L- São Paulo	Análise da compreensão das Agentes Escolares (antigas serventes) a

	Educação Infantil da Cidade de São Paulo		SP	respeito do trabalho que desenvolvem junto às crianças de quatro e cinco anos, a partir de seu percurso histórico de vida e profissional.
--	--	--	----	---

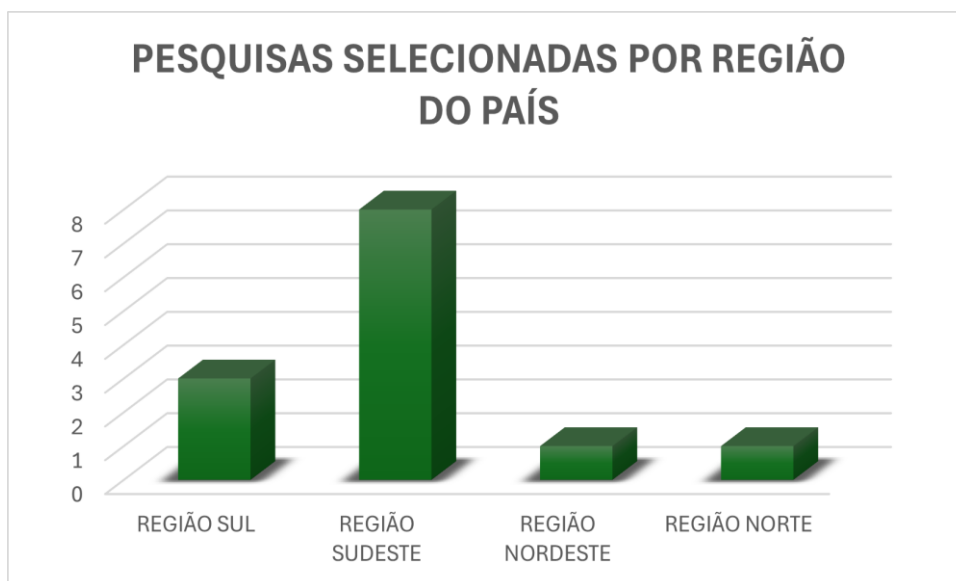
Fonte: Elaborado pela pesquisadora/2024.

Os trabalhos evidenciaram que o profissional da educação é o professor; revelaram a relação entre as políticas públicas, a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento profissional. Foram identificados alguns impactos negativos gerados pela ineficácia de políticas públicas mal implementadas, como por exemplo, desvalorização profissional, infraestrutura inadequada, persistência de desigualdades e desigualdade na formação.

Os textos que atenderam os critérios de inclusão e de exclusão foram publicados no período de 2010 a 2023 e correspondem a pesquisas realizadas nos seguintes municípios/estados: Rio de Janeiro; São Paulo; João Pessoa, Paraíba; Santa Maria, Rio Grande do Sul; Espírito Santo; Irati, Paraná; Londrina; Tocantinópolis, Tocantins. Três estudos foram realizados no estado do Rio de Janeiro e dois no Paraná.

As pesquisas foram desenvolvidas em diferentes regiões do país, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas selecionadas por região do país



Fonte: Elaborado pela pesquisadora/2024.

De acordo com o gráfico, apesar da diversidade de cidades e estados, a maioria das pesquisas concentra-se nas regiões Sudeste e Sul, revelando a necessidade de maiores investimentos em pesquisas dessa natureza nas regiões Norte, Nordeste e principalmente na Centro-Oeste.

As metodologias envolveram aplicação de questionário, realização de entrevistas, observação, análise documental, pesquisa-ação e encontro formativo. As contribuições de Ball, Ball e Mainardes e Mainardes foram utilizadas em seis pesquisas como referencial teórico-analítico.

No percurso cronológico das pesquisas selecionadas evidenciaram-se fragilidades quanto aos investimentos públicos na primeira etapa da educação básica; à formação dos profissionais da educação; à elaboração de políticas públicas eficientes; à presença de profissionais não docentes atuando nas instituições de Educação Infantil, nas quais surgiram termos como auxiliares, monitores e educadores.

Todas as pesquisas reafirmaram a necessidade de estudos aprofundados sobre a identidade do profissional que atua na Educação

Infantil; sobre a valorização e profissionalização docente; e sobre a elaboração de políticas públicas específicas para a Educação Infantil.

A busca por pesquisas realizadas em diferentes regiões do país revelou que, no cenário brasileiro, as políticas públicas que orientam a educação da criança pequena em instituições coletivas vêm se constituindo historicamente sobre concepções contraditórias de educação, compreendida, em muitos casos, como uma concessão e não como um direito.

Em comparação a situação do município pesquisado, constatou-se que as fragilidades presentes no cenário brasileiro são similares ao contexto de Araçatuba.

Observa-se uma verdadeira situação de *looping* na elaboração das políticas públicas para a Educação Infantil, permeadas por contradições, fragilidades e políticas de governo. Desse modo, emergem novas problematizações e evidencia-se a relevância dessa pesquisa.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos e para compreender o contexto histórico, social e econômico que influenciam as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, partimos das contribuições de Fúlvia Rosenberg por meio das obras *Escritos de Fúlvia Rosenberg*, de Amélia Artes e Sandra Unbehaum (2015); *Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosenberg*, de Maria Aparecida Guedes Monção e Luciane Muniz Ribeiro Barbosa (2021).

Para aprofundar o conhecimento sobre os profissionais da Educação Infantil, inclui-se os estudos de Sônia Kramer (2006, 2007, 2013, 2015).

A partir de então deu-se início à pesquisa documental.

A pesquisa documental, como procedimento metodológico na produção de dados, foi fundamental na composição do material de análise, visto que,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem

afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 2022, p.45).

A leitura crítica dos documentos legais estudados foi compreendida como contexto de produção de texto, que interferiu na construção de propostas políticas para a elaboração do Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022), influenciadas pela participação dos profissionais, dos interesses políticos, entre outros.

A análise documental se deu sobre textos referentes às políticas de educação (nacional e municipal) e neles os específicos da Educação Infantil; analisados os documentos que incidem sobre as transformações ocorridas na estruturação da primeira etapa da educação básica frente ao recorte temporal adotado (leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias). Revelaram-se avanços para a superação de um atendimento pautado na assistência e para a valorização dos profissionais da educação, mas também retrocessos nesse mesmo sentido.

Incluiu-se como material de análise os editais dos concursos públicos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araçatuba e os dados do Sistema DemandaNet (*Software* de Gestão Educacional).

Com o objetivo de confrontar os dados indicados nos editais, fez-se um levantamento dos profissionais atuantes nas instituições de Educação Infantil por meio de um formulário digital.

Considerando que a elaboração de políticas públicas é orientada pelos textos oficiais e que há aspectos externos e internos que nelas intervêm, os dados coletados a partir dos documentos foram analisados à luz da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (1994) e da Atuação de Políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A abordagem do Ciclo de Políticas representa um caminho para a identificação dos aspectos envolvidos nos textos oficiais, uma vez que “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas

educacionais desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48).

Trata-se de uma abordagem metodológica formulada pelo filósofo inglês Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), estudiosos das políticas educacionais.

O Ciclo de Políticas constitui um ciclo contínuo formado, inicialmente, por três contextos principais: contexto de influência, contextos de produção de texto e contexto da prática. Os contextos se interrelacionam, no entanto não exigem uma sequência linear ou temporal para a análise. Em 1994 Ball ampliou o Ciclo de Políticas adicionando outros dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

No contexto de influência, os grupos de interesse (grupos representativos, comissões, políticos, governo) originam os debates e disputas para influenciar as políticas, defender suas ideologias e dogmas; no contexto de produção do texto, o texto político é escrito, se configurando como resultado das disputas ocorridas no contexto de influência; o contexto da prática representa o local no qual a política se transforma em ação, ou melhor, produz seus efeitos e consequências.

O contexto dos resultados/efeitos, extensão do contexto da prática, direciona a análise da política para o impacto e as interações com a desigualdade que ela pode causar. E por fim, o contexto da estratégia política que busca identificar atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades geradas ou reproduzidas pela política investigada.

Compreender as contribuições do Ciclo de Políticas para a análise de políticas torna-se fundamental ao se elencar como pano de fundo desta mesma análise a aceção de que as políticas são interpretadas, traduzidas e colocadas em ação por diferentes indivíduos e grupos de “atores” em contextos específicos, a partir de recursos disponíveis e em

realidades socioculturais e históricas que afetam sua concretização (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Na publicação *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* Ball e colaboradores (Ball; Maguire; Braun, 2016) apresentam a teoria da atuação (*theory of policyenactment*⁴). Os autores explicitam que as políticas não são meramente implementadas, mas colocadas em ação com diversas adaptações; ou seja, são interpretadas e traduzidas de acordo com dimensões contextuais variadas.

Nesta pesquisa, por meio dos elementos da teoria da atuação, interpretação e tradução, propõe-se que a política *Reorganização do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Araçatuba, integrantes do Quadro do Magistério Público e integrantes do Quadro de Apoio à Educação, e dá outras providências* (Araçatuba, 2022) configurou-se a partir da interpretação realizada por seus formuladores em relação à política nacional LDB, e que tal interpretação causou impactos desafiadores para os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil do município, como a desvalorização profissional e as condições de trabalho.

Acredita-se que a interpretação se tornou possível em razão do certo grau de autonomia atribuída aos municípios diante das próprias determinações legais,

[...] a autonomia dos municípios para organizar sistemas próprios de ensino, determinada por lei, propicia a diversidade de situações e produz, muitas vezes, condutas políticas diferenciadas das regulações produzidas nas instâncias do governo federal (Barros *et al*, 2013, p.50-51)

⁴ O termo “*enactment*” é de difícil tradução. Originalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e decretos. [...] Para a Língua Portuguesa, “*policyenactment*” pode ser entendido como as políticas são encenadas, colocadas em ação. É importante destacar que Stephen J. Ball rejeita a noção de que as políticas são implementadas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 24).

Condição estabelecida, por exemplo, pela organização da educação nacional em regime de colaboração, ou seja, de forma descentralizada. De acordo com a LDB, em seu artigo 8º “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). Com essa forma de organização, as ações dos diferentes níveis federativos acabam sobrepondo-se, formando uma densa estrutura de políticas nacionais e municipais (Ball; Maguire; Braun, 2016).

No plano técnico, a organização dos sistemas de ensino impõe tarefas específicas para membros dos conselhos estaduais e municipais de educação, das secretarias de educação, das delegacias de ensino, enfim, para todos os responsáveis direta ou indiretamente envolvidos na elaboração das políticas, representantes de diferentes arenas. E é nesse contexto, de reordenação, que torna-se possível observar o certo grau de autonomia antes mencionado para a atuação frente à política nacional.

Desse modo, analisar como as políticas nacionais são colocadas em ação nos contextos municipais é tarefa complexa, o que implica compreender os contextos, disputas e interesses em pauta para essas interpretações. Como enfatiza Ball (2011, p.45-46),

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos.

Voltando nosso olhar para as políticas públicas do município estudado, tomaremos como referência as dimensões contextuais da atuação da política elaboradas por Ball, Maguire e Braun, visto que “o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 49).

Buscou-se compreender como a elaboração do texto político resultou na definição e nas formas de atuação dos profissionais nas

instituições de Educação Infantil do município de Araçatuba, partindo-se do conceito de profissional e da análise dos documentos legais, a nível nacional e municipal.

3 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO, CONCEITOS E CONTEXTOS

3.1 Profissionais da educação: uma concepção construída

Acompanhando-se as mudanças sociais, políticas e econômicas de um país encontram-se transformações em muitas áreas do conhecimento, principalmente aquelas relacionadas às ciências humanas, como é o caso da educação.

Aspectos relevantes das mudanças ocorridas na educação se relacionam com o movimento pela valorização e pelo reconhecimento dos profissionais da educação, visto que estudos (Edir, 2014; Gatti, 2019; Kramer, 2009) têm evidenciado a necessidade de discussões sobre suas particularidades, como as condições de trabalho, profissionalização, identidade profissional, entre outras.

Provir colocações essenciais que permitam assimilar o conceito de profissão e relacioná-lo à prática docente é uma tarefa complexa e abrangente, desse modo, não se pretende aqui abordá-lo de forma aprofundada, mas apresentar indícios que permitam compreendê-lo.

Em busca dessa compreensão, partimos das contribuições de Tardif (2013), ao explicitar que a definição de profissão envolve uma base de conhecimento científico, uma representatividade reconhecida pelo Estado, ética, autonomia e responsabilidade profissional. Assim, nas palavras do autor, reconhecer a ação docente como profissão exige “considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos” (Tardif, 2013, p.561).

Compreendendo a profissão como uma atuação em determinada área, alicerçada por um conhecimento científico específico, desenvolvida a partir de um comportamento ético, com reconhecimento social e da qual os seus membros podem extrair segurança financeira e profissional,

direcionamos o olhar para aqueles que são considerados os profissionais da educação.

Sabe-se que o desenvolvimento da educação não se deu de forma linear no mundo, tão pouco dentro de um mesmo continente ou país, mas pode-se afirmar que a partir dos anos oitenta a preocupação com a profissionalização do ensino conquistou lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas e conseqüentemente nas reformas educacionais (Tardif, 2013).

Ao mencionar a profissionalização do ensino⁵, Tardif está se referindo a um processo que visa compreender como a prática docente pode se estabelecer como uma profissão a partir de um ideário estadunidense que se disseminou pelo mundo, inclusive na América Latina e no Brasil.

Reconhecer que uma profissão, entre outros critérios, é alicerçada por um conhecimento científico específico, evidencia a interdependência entre esta e a formação, ou seja, não há profissão sem formação do mesmo modo que a profissão impulsiona a formação, ou seja, a formação é o princípio básico e fundamental da valorização profissional. Como destaca Gatti,

Existe uma expectativa, de âmbito internacional, de que a formação - inicial e continuada - favoreça o processo de profissionalização e de legitimidade da profissão superando a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado (Gatti, 2019, p.180).

Na perspectiva da legitimidade da profissão docente Gatti explicita que “Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (2010, p.1360), efetivada com a conquista de um espaço autônomo, próprio para o exercício profissional, valorizada e reconhecida socialmente.

⁵ Para um estudo aprofundado sobre o conceito de profissionalização do ensino abordado por Maurice Tardif, consultar o texto **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. Maurice Tradif. Educ. Soc., Campinas, 2013, p. 551-571, v.34, n. 123.

Na propositura da construção de um conceito de profissional da educação, temos as contribuições de Gauthier, que inspirado em Tardif, compreende que um profissional se constitui a partir da mobilização dos seus saberes. Em suas palavras “toda profissão é a formalização de saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias (Gauthier, 2013, p.20). Para o autor a aceção de saberes deve ultrapassar o comodismo do senso comum e a rigidez das ideias preestabelecidas, trata-se de considerar a complexidade e a realidade do contexto no qual o ensino evolui, articulando a competência com os saberes próprios do ensino.

Implica-se que para o conceito de profissional da educação a necessidade de um conhecimento específico, científico torna-se indiscutível.

Em outras palavras, o conceito envolve fatores pessoais e sociais. Por um lado, para ser um profissional da educação, é preciso se identificar e comprometer-se com a profissão, ter consciência da sua responsabilidade e investir na formação continuamente, uma vez os conhecimentos que constrói e reconstrói são imanentes do seu existir e dos contextos em que atua. Por outro, exige uma base de conhecimento, práticas associativas, valorização e reconhecimento social.

O delineamento da prática docente como profissão envolveu concepções e contradições, políticas e educacionais, entre formas antigas e contemporâneas de compreendê-la, “feita de continuidades, de desvios, de retrocesso e de avanços temporários” (Tardif, 2013, p.551).

Um cenário muito familiar à primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, visto que, apesar dos avanços nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas educacionais, atualmente ainda é possível encontrar estudos (Kramer; Nunes; Carvalho, 2013) com evidências de retrocessos,

As políticas municipais estão se formando na indefinição dos próprios profissionais que não são enquadrados legalmente

como professores nem como profissionais do magistério, apesar de trabalharem diretamente com as crianças de zero a seis anos nas creches e pré-escolas municipais (Barros *et al*, 2013, p. 57).

A partir dessas considerações, analisa-se como as políticas públicas, nacionais e do município no qual a pesquisa se desenvolve, reconhecem os profissionais da educação, especificamente os que atuam nas instituições de Educação Infantil.

3.2 Trajetória nacional - conceito de profissional

Ao analisarmos a história da Educação Infantil brasileira, no que se refere à relação entre um atendimento de qualidade e a atuação dos profissionais que trabalham na primeira etapa da educação básica, destacam-se alguns documentos elaborados pelo MEC como a Política de Educação Infantil (Brasil, 1993). A publicação teve como um dos seus objetivos específicos “promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (Brasil, 1993, p.21), explicitando as *Diretrizes para política de recursos humanos* com ênfase no reconhecimento da atuação na Educação Infantil como profissão, estabelecendo normativas para a formação dos profissionais.

Um ano depois foi elaborado o documento Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil (Brasil, 1994), com o objetivo de subsidiar a análise de questões essenciais para a formulação de políticas de formação para os profissionais da Educação Infantil. Entre suas diretrizes destaca-se a necessidade do delineamento do perfil do profissional para atuar nessa etapa e a

Superação do caráter emergencial e episódico das estratégias de formação dos profissionais que estão em serviço, o que supõe formação permanente destes profissionais, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, oferecendo alternativas de formação (cursos, seminários, encontros) que têm periodicidade e que estão organizados num

projeto mais amplo de qualificação, com avanço na escolaridade e progressão na carreira (Brasil, 1994, p.74).

Tais políticas constituem-se um marco para a Educação Infantil, pois trouxeram uma nova concepção para os profissionais que atuavam diretamente com as crianças, abolindo-se, pelo menos em letra de lei, a contratação de pessoas sem formação adequada (pajens, crecheiras, voluntárias, mães substitutas) e a ideia de que para se trabalhar na Educação Infantil bastava ter atributos maternos.

Sabe-se que a mudança de concepção não ocorreu instantaneamente, nem tão pouco de forma linear, no entanto abriu precedentes para as negociações políticas em torno da contratação e da formação desses profissionais.

Estas negociações levaram a promulgação da LDB, em 1996, resultando em um amplo processo de mudanças nas instituições de Educação Infantil, dentre as quais sobressaem sua integração ao sistema de ensino como primeira etapa da educação básica, a valorização e a formação dos profissionais atuantes nessa etapa, que além da transferência de cargos, passaram a integrar o quadro do magistério.

A referida lei, em seu artigo 61, define como os profissionais da educação escolar básica aqueles que, nesta etapa da educação, encontram-se em efetivo exercício e comprovem formação específica de acordo com as exigências legais. São eles: professores; trabalhadores em educação com diploma em pedagogia, mestrado ou doutorado na mesma área; profissionais com notório saber; profissionais graduados com complementação pedagógica, logo, evidencia-se a exigência de formação, de conhecimento científico específico, na área da educação.

Ao definir o profissional para atuar na educação básica, a LDB delinea a identidade profissional e afirma a necessidade de formação para os profissionais leigos que trabalham nas instituições de Educação Infantil.

Junto a essa exigência e como forma de efetivar as determinações legais, o governo federal promoveu programas de incentivo à formação como o PROINFANTIL.

O PROINFANTIL foi um programa criado no ano de 2005, pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação à Distância. Configurado na modalidade semipresencial, tinha a finalidade de promover a formação, em nível médio, dos profissionais que atuavam nas instituições de Educação Infantil, dos estados e dos municípios, sem formação específica de magistério.

A partir de então, o MEC preparou e divulgou uma série de documentos que tratam, direta ou indiretamente, de questões relacionadas à qualidade da Educação Infantil e aos profissionais que atuam nessa etapa, como por exemplo, Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), entre outros.

Faz-se necessário destacar alguns aspectos presentes nos documentos oficiais que podem ter contribuído para as contradições em torno da definição do profissional da Educação Infantil.

Analisando os documentos específicos da Educação Infantil, na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2005), entre suas diretrizes, metas e estratégias encontram-se as nomenclaturas professoras, professores e outros profissionais que atuam na Educação Infantil “devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 2005, p.18).

No entanto, o mesmo documento refere-se também aos funcionários não-docentes “todos os funcionários da educação que não atuam em salas de atividades com as crianças” (Brasil, 2005, p.18). O fato de não estarem na sala de atividades, não deixa claro que esses

profissionais não interagem diretamente com as crianças, principalmente ao considerar a diretriz que estabelece que sejam valorizados por meio de programas de formação.

Nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), documento orientador para a autoavaliação da qualidade da instituição, encontram-se na dimensão *6 Formação e Condições de Trabalho das Professoras e Demais Profissionais*, contudo, sem especificar quem são os demais profissionais.

Diante desses dilemas, também em 2009, após um amplo processo de discussões com contribuições da área acadêmica e dos movimentos sociais pela Educação Infantil, fez-se necessária, por intermédio do Conselho Nacional de Educação, a edição e a publicação de uma nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (Brasil, 2009), documento mandatório, que dentre os seus objetivos, visa orientar a formulação de políticas públicas voltadas aos professores e demais profissionais da educação (Moção; Godoy, 2021).

O documento constituiu-se a partir do Parecer CNE/CEB Nº20/2009 o qual explicita,

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (Brasil, 2013, p.84).

É a partir da efetivação das DCNEI que se inicia o recorte temporal adotado na pesquisa (2010-2023), período consonante às mudanças ocorridas nos contextos histórico, social e político do município de Araçatuba, relacionados à Educação Infantil.

Não há dúvidas de que a legislação brasileira, expressa em documentos oficiais e nas políticas públicas, reconhece como

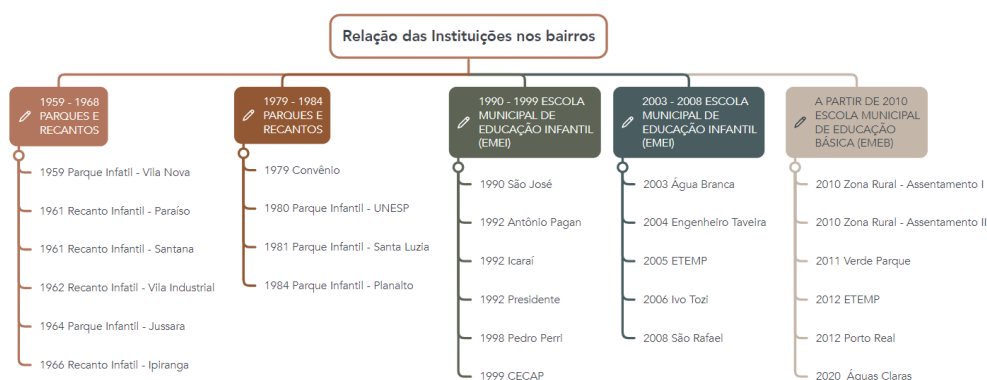
profissionais, ou melhor, como profissionais da educação, aqueles com formação acadêmica voltada à sua área de atuação. Para a Educação Infantil, nada menos que formação na área do magistério, em nível superior ou médio.

3.3 Trajetória municipal - Quem é considerado profissional?

As ações políticas para a instalação de escolas de Educação Infantil no município de Araçatuba iniciaram-se no ano de 1956 com a aprovação da construção do primeiro Parque Infantil do município que, em 1959, recebeu o nome de Camila Tomashinsky, ainda em funcionamento. Gradativamente, conforme a necessidade da comunidade, as escolas destinadas às crianças foram sendo construídas em todas as regiões da cidade.

As instituições receberam identificações de acordo com as décadas de suas construções, a princípio Parque Infantil e Recanto Infantil; Escola Municipal de Educação Infantil; Escola Municipal de Educação Básica.

Organograma 1 - Histórico de construção das escolas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora/2024.

O delineamento das especificidades do atendimento das crianças surgiu com a lei nº 515 de 18 de maio de 1959 que “Dá nome ao Primeiro Parque Infantil do Município e cria os cargos do seu pessoal, fixando-lhe as atribuições” (Araçatuba, 1959).

Os cargos criados, de provimento efetivo, que passaram a integrar o Quadro da Prefeitura foram: diretora, professora de recreação infantil, professor de educação física e jogos, porteiro, zelador e servente.

Para os cargos de diretora e professora o ingresso se efetivou por meio de concurso de títulos e provas, exigindo-se especialização em recreação infantil ou estágio de 30 dias em um parque infantil designado pelo Departamento de Educação Física e Esportes do Estado.

Quanto às atribuições, competia à diretora a administração técnica, orientar as professoras quanto ao trabalho educativo e desenvolvimento das crianças, ter conhecimentos em psicologia infantil e cultura pedagógica; as professoras deveriam ter conhecimento básico em psicologia e prestar assistência geral e orientação psíquico-pedagógica às crianças; o professor de educação física, com formação na área, deveria ministrar aulas de educação física e ensinamentos de jogos; o porteiro zelador era responsável pela guarda do prédio, pelo controle de entrada e saída das crianças e registro da presença; a servente encarregava-se da limpeza das instalações e por auxiliar o serviço de higiene das crianças (Araçatuba, 1959).

Três anos depois, com a lei nº 821 de 30 de julho de 1962, foram estabelecidos outros critérios para o ingresso de profissionais ocupantes dos cargos de servente, incluindo conhecimento e prática em enfermagem. Vale ressaltar que a mesma lei expressa a finalidade do Recanto Infantil como “recreativa e educativa e, principalmente, destinado a receber a criança cuja mãe trabalha fora do lar, assegurando-lhe ambiente sadio e alimentação” (Araçatuba, 1962).

Assim como no cenário nacional, a preocupação era oferecer um “serviço de guarda” para as mães trabalharem, articulando educação e

cuidado, inclusive os de saúde, as políticas públicas “seguiram o modelo de simplicidade e baixo custo: uma educação assistencial pobre para os pobres” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 22).

Com a reestruturação do Quadro de Pessoal por meio da Lei nº 1635, de 11/12/1972, o cargo de servente passou a ser identificado como auxiliar de serviços gerais, porém com as mesmas atribuições. As auxiliares de serviços gerais que antes exerciam a tarefa de limpeza e auxílio na higiene das crianças foi, gradativamente, direcionadas para o atendimento de outras necessidades infantis.

Com um grande contingente de auxiliares de serviços gerais atuando diretamente com crianças, o município promoveu o acesso destas profissionais a cargos criados especificamente para a Educação Infantil, reconhecidos a partir de então como auxiliar de recreação e berçaristas.

O provimento de cargos por acesso configura-se como “a passagem do funcionário ocupante de cargo de provimento efetivo para outro cargo de classe imediatamente superior àquela em que se encontra, dentro da respectiva carreira” (Araçatuba, 1992).

Com acesso a outro cargo no âmbito da educação, evidencia-se a inclusão e a permanência de pessoas sem formação adequada atuando nas instituições de Educação Infantil, reafirmando uma concepção educacional pautada na concessão. Assim, pessoas contratadas para a prestação de serviços gerais (limpeza e manutenção), passaram a ser responsabilizadas por atender exclusivamente às necessidades de cuidado e educação das crianças.

Nesse panorama, competia à auxiliar de recreação “promover brincadeiras e atividades recreativas, com crianças, zelando, cuidando e participando, de forma a contribuir para o desenvolvimento das mesmas” (Araçatuba, 2003). As atribuições das berçaristas consistiam “basicamente em cuidados específicos com crianças e orientação aos pais, promovendo a limpeza e o bem-estar do berçário, sob a supervisão

de técnicos em educação” (Araçatuba, 2003). Auxiliares de recreação e berçaristas também eram responsáveis pela alimentação, descanso e higiene das crianças que frequentavam a escola em período integral.

Os cargos de berçarista e auxiliar de recreação estiveram efetivos nas instituições de Educação Infantil por muitos anos, mais precisamente até o ano de 2009, último ano do Decênio da Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), período em que os municípios deveriam desenvolver suas metas e ações educacionais, expressas nos planos plurianuais, incluindo entre elas a elaboração dos Planos de Carreira.

Dessa forma, em 2009 o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba aprovou o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município por meio da Lei Complementar nº 204 de 23/12/2009.

A Lei Complementar nº 204 *Dispõe sobre os Profissionais da Educação Básica e Sobre a Reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá Outras Providências* (Araçatuba, 2009). Em seu artigo primeiro, o documento expressa os preceitos constitucionais para definir os profissionais da educação,

Parágrafo único. Atendendo ao disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal, incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, os trabalhadores considerados como profissionais da educação básica no âmbito do Município de Araçatuba são aqueles, lotados ou não, em um dos cargos expostos no anexo VIII, integrante desta Lei Complementar (Araçatuba, 2009).

De acordo com o anexo VIII do Plano de Carreira, os profissionais da educação básica no âmbito do município de Araçatuba compõem três classes de trabalho distintas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Profissionais da Educação Básica do município de
Araçatuba - Lei complementar nº 204

CLASSES		
1- Especialista em Educação	2- Docentes	3- Apoio Educacional
Profissionais: Diretor de Escola Supervisor de Ensino	Profissionais: Professor de Educação Básica I Professor de Educação Básica II Tradutor e Intérprete de Libras	Profissionais: Agente de Desenvolvimento Infantil Educador Adjunto de Creche Educador Adjunto Infantil Oficial Administrativo escolar Secretário de Escola Técnico de Enfermagem Psicólogo Educacional Terapeuta Ocupacional Educacional Fonoaudiólogo Ocupacional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/2024.

A partir da aprovação do Plano de Carreira LC nº 204, passaram a atuar no contexto das instituições de Educação Infantil, desempenhando ações de cuidado e educação junto às crianças, os profissionais: professor de educação básica I (classe docente), agente de desenvolvimento infantil, educador adjunto de creche e educador adjunto infantil (classe apoio educacional).

No decorrer dos dez anos após a aprovação da Lei Complementar nº 204, tiveram início às ações para a reelaboração do Plano de Carreira, com vistas a atender as mudanças ocorridas no contexto municipal, incluindo a mudança de gestão política⁶.

O processo de reelaboração do Plano de Carreira LC nº 204 envolveu alterações no texto original a partir do ano de 2012, em conteúdos como artigos, parágrafos e incisos, relacionadas a mudanças de conceito, acréscimos, reorganização da carga horária, acúmulo de cargos, entre outras. Sucessivamente, nos anos de 2014, 2017 e 2022 ocorreram alterações, todas efetivadas por meio de Leis Complementares.

Salienta-se que no ano de 2017, as alterações no Plano de Carreira LC nº 204 anunciavam os interesses e as concepções de uma nova gestão política em relação à educação. Incluiu-se as prerrogativas do cargo de agente escolar, recém-criado, com um inciso muito significativo para essa pesquisa,

VIII - A Secretaria Municipal de Educação expedirá normas quanto ao número de alunos a serem atendidos por cada agente escolar nas unidades escolares. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 260/2017) (Araçatuba, 2022).

Vê-se que apesar de existir uma determinação legal nacional para a proporção do número de crianças por professor nas instituições de Educação Infantil, o inciso supracitado apresenta-se ambíguo, pois refere-se a um profissional que atuará nessas instituições junto às crianças que não é o professor, sem definir a proporção de crianças a serem atendidas por ele.

Paralelas a essas alterações ocorreram reuniões entre os representantes da SME e das diferentes classes de profissionais da

⁶ Com a mudança da gestão política, priorizaram-se as ações que resultassem no cumprimento das propostas de governo, como por exemplo, a ampliação do número de vagas nas Instituições de Educação Infantil e a construção de novas escolas. Ações extremamente vinculadas à quantidade de profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

educação para discussões e reivindicações que expressassem os interesses de cada uma das arenas para a elaboração de um novo texto político.

Destarte, como resultado das negociações e das múltiplas influências, no ano de 2022 a Lei complementar nº 204 foi revogada dando lugar à Lei Complementar nº 288, aprovada em 12 de dezembro de 2022. Nessa conjuntura, a referida lei *Dispõe sobre a Reorganização do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Araçatuba, integrantes do Quadro do Magistério Público e integrantes do Quadro de Apoio à Educação, e dá outras providências* (Araçatuba, 2022).

Atualmente, em conformidade com o Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022), os profissionais da educação básica do município de Araçatuba integram dois quadros de servidores, constituídos por classes de trabalho distintas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 - Profissionais da Educação Básica do município de Araçatuba -
Lei complementar nº 288

QUADRO	CLASSE	PROFISSIONAL
1- Magistério Público	Docente	Professor de Educação Básica I Professor de Educação Básica II
	Suporte Pedagógico	Diretor de Escola Supervisor de ensino Coordenador Pedagógico Orientador Pedagógico (específico para a área

		de atuação: Educação Básica, Educação Especial, Arte, Educação Física, Inglês, Planejamento Administrativo)
2- Serviços e Apoio à Educação	Oficial Administrativo escolar Secretário de Escola Agente de Desenvolvimento Infantil Agente Escolar Psicólogo Educacional Terapeuta Ocupacional Educacional Técnico de Enfermagem Fonoaudiólogo Ocupacional Assistente Social Educacional Assistente Educacional Digital Intérprete Educacional de Libras	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/2024.

A reformulação do Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022) trouxe uma nova estrutura organizacional para os profissionais da educação básica do município, definindo suas atribuições e

responsabilidades a partir dos “quadros” a que pertencem. Logo, para os efeitos da lei, os profissionais do quadro do magistério, correspondem aos “recursos humanos necessários à obtenção dos objetivos da administração municipal na área da educação” (Araçatuba, 2022). Por outro lado, os profissionais do quadro de apoio à educação são

[...] recursos humanos necessários à obtenção dos objetivos da administração municipal, especialmente para as atividades de apoio à docência nas unidades escolares e demais órgãos integrantes da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação” (Araçatuba, 2022).

A lei estabelece que todos os profissionais sejam considerados como profissionais da educação básica, apesar da distinção entre os quadros: magistério e apoio à educação.

Para os profissionais do quadro do magistério público há uma subdivisão entre classes e profissionais, enquanto para os profissionais do quadro de apoio à educação há apenas a classe, sugerindo que não são “profissionais”.

Com a reestruturação do Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022), os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, desempenhando ações de cuidado e educação junto às crianças, são professor de educação básica I (quadro do magistério), agente de desenvolvimento infantil, agente escolar, educador adjunto de creche, educador adjunto infantil (quadro de apoio à educação).

Vale ressaltar que a partir dessa reformulação, os cargos tradutores e intérprete de libras, educador adjunto de creche, educador adjunto infantil, tornaram-se cargos em extinção na vacância.

4 CARACTERIZAÇÃO DA REDE E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A Educação Infantil no contexto do município de Araçatuba

O município de Araçatuba foi fundado no dia 02 de dezembro do ano 1908 e está localizado na região nordeste do estado de São Paulo, a cerca de 520 quilômetros da capital. Possui extensão territorial de 1.167,126 km², população estimada de 200.124 pessoas e densidade demográfica de 171,47 habitantes por km²⁷.

Sua fundação ocorreu em torno da construção da linha férrea, Estrada de Ferro Noroeste Brasil (NOB), e posteriormente, a cidade caracterizou-se também pela produção de café e criação de gado.

A trajetória da educação no município teve início no ano 1923 com a construção do primeiro grupo escolar, o G.E. Cristiano Olsen que funcionou como escola estadual até o ano de 2007, quando, com a municipalização, passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristiano Olsen, atualmente, Escola Municipal de Educação Básica Cristiano Olsen.

No ano de 1997, por meio da Lei nº 5179 de 30/12/1997, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba. Atualmente, o Sistema é composto por 70 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), das quais 30 correspondem ao Ensino Fundamental e 40 à Educação Infantil.

Dentre as 40 EMEBs de Educação Infantil, 38 são destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 2 ao atendimento de crianças de 2 anos a 5 anos. Além das EMEBs, o município mantém convênio com 4 instituições filantrópicas, que atendem crianças de 0 a 2 anos, totalizando 44 instituições voltadas à educação da infância.

⁷ Dados IBGE. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/aracatuba.html> Acesso em: 28 fev. 2024.

O total de alunos matriculados no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba é de 16.755; 9.233 no Ensino Fundamental, incluindo 181 alunos da Educação de Jovens e Adultos; 7219 na Educação Infantil⁸.

No montante de matrículas na Educação Infantil, 3573 crianças frequentam a creche e 3846 a pré-escola.

O atendimento das crianças ocorre em duas configurações distintas, em período parcial ou em período integral. O período parcial corresponde à permanência da criança na instituição por uma jornada de 4 horas, enquanto o período integral à permanência mínima de 7 horas e máxima de 11 horas.

De acordo com a jornada, estão matriculadas na creche 1344 crianças em período parcial e 2655 em período integral. Na pré-escola, 2150 crianças em período parcial e 1496 em período integral⁹.

As crianças matriculadas em período parcial permanecem na escola por uma jornada de 4 horas, sob a responsabilidade de um professor (a), exceto as que frequentam o Berçário.

As matrículas são realizadas por faixa etária, de acordo com a data de referência (31/03), em turmas que recebem as nomenclaturas: Berçário, a partir de 4 meses; Maternal 1, a partir de dois anos; Maternal 2, a partir de três anos; Etapa 1, a partir de quatro anos; Etapa 2, a partir de cinco anos.

O quantitativo de crianças para a organização das turmas que ficam sob a responsabilidade dos (as) professores (as) é definido da seguinte maneira: Maternal 1, quinze crianças; Maternal 2, dezoito crianças; Etapa1 vinte e cinco crianças; Etapa 2, vinte e cinco crianças.

As crianças que estão matriculadas em período integral ficam sob a responsabilidade de profissionais distintos, com atribuições diferenciadas. O período de permanência na escola é dividido em dois turnos.

⁸ Dados do Sistema de Gestão Educacional DemandaNet Araçatuba. <https://aracatuba.demandanet.com/> Acesso em: 27 fev. 2024.

⁹ Dados do Sistema de Gestão Educacional DemandaNet Araçatuba. <https://aracatuba.demandanet.com/> Acesso em: 27 fev. 2024.

Em um dos turnos, frequentam as salas de referência, compostas pelas turmas mencionadas anteriormente, permanecendo sob responsabilidade do (a) professor (a) por 4 horas.

No período contrário, são direcionadas às turmas multisseriadas e ficam sob a responsabilidade dos profissionais que fazem parte do quadro de apoio à educação. Como estão matriculadas em período integral, continuam na escola por pelo menos mais 3 horas, completando a jornada mínima de 7 horas para esse formato de atendimento.

Considerando que ingressam na instituição às 7h e podem permanecer até 18h, as crianças matriculadas em período integral chegam a ficar na escola por até 11 horas.

Vale destacar que os bebês matriculados nos Berçários também ficam sob a responsabilidade dos profissionais do quadro de apoio à educação, em período integral.

Os profissionais do quadro de apoio à educação são responsáveis por duas turmas multisseriadas, sendo uma turma no período da manhã e uma turma no período da tarde, com crianças de idades distintas, denominadas Multisseriada Infantil (MU INF¹⁰).

O quantitativo de crianças matriculadas em cada turma multisseriada é definido por dois critérios principais: a estrutura física do prédio e o número de profissionais do quadro de apoio à educação que trabalham na instituição.

Para a definição da quantidade de profissionais responsáveis pelo atendimento das crianças matriculadas em período integral, foram estabelecidos os módulos de trabalho.

Os módulos de trabalho são definidos por meio de uma Resolução, que é renovada anualmente, e visam promover a locação destes profissionais nas unidades escolares de acordo com a oferta de matrículas em período integral. De acordo com a Resolução SME nº 10,

¹⁰ Dado do Sistema de Gestão Educacional DemandaNet Araçatuba.
<https://aracatuba.demandanet.com/> Acesso em: 27 fev. 2024.

de 26 de junho de 2023, a proporção de crianças por adulto é assim determinada,

I- Haverá o provimento de 1 ADI para o berçário e 02 (dois) ADIs na recreação, sendo 01 por período, devendo planejar/ desenvolver as atividades dirigidas para um período e apoiar o desenvolvimento das atividades no outro período.

I- Havendo o atendimento de mais de um berçário, a unidade contará com mais um cargo de ADI, totalizando no máximo 02 cargos;

II- Os cargos de Agentes Escolares poderão atuar no berçário, na recreação e como apoio, conforme a organização realizada pelo diretor de escola;

III- As vagas para ADIs e agentes escolares serão destinadas por escola para atendimento em berçário e recreação, de acordo com o módulo organizado para cada unidade escolar.

IV- A proporção no berçário será a média de 08 bebês matriculados para cada profissional e na recreação será de 18 crianças matriculadas em período integral, por período, por profissional para desenvolver suas atribuições (Araçatuba, 2023).

A despeito da proporção de crianças matriculadas em período integral por adulto, observa-se alguma confluência com o Parecer CNE/CEB nº20 (Brasil, 2009) no que se refere aos bebês. Contudo, a Resolução também apresenta contraposições em relação às recomendações do mesmo documento, pois não especifica a faixa etária dos bebês e das crianças e propõe agrupamentos multisseriados.

Os agrupamentos multisseriados representam um dos grandes desafios impostos às instituições de Educação Infantil e aos profissionais do quadro de apoio à educação, pois exige o conhecimento das especificidades das diferentes faixas etárias e das propostas pedagógicas.

Ante o exposto, é importante ressaltar que toda ação desenvolvida nas instituições de educação infantil é educativa, ou seja, é de natureza pedagógica, o que exige dos profissionais conhecimentos específicos que muitas vezes não alcançaram em razão da sua formação ou da falta dela.

Para dizer de outro modo, compreender os impactos daquilo que, diariamente, estamos fazendo nas creches e pré-escolas

demanda desnaturalizar matrizes fortemente constituídas em cada adulto que opera dentro das instituições (Fochi, 2018, p. 18).

Desse modo, a análise dos dados dará maior ênfase aos profissionais do quadro de apoio à educação, aos não docentes.

A partir da caracterização do município, retoma-se o questionamento: Como as políticas públicas do município de Araçatuba impactam a atuação dos profissionais nas instituições de Educação Infantil?

4.2 Análise dos Dados

Nesta seção, pretende-se apresentar elementos que possibilitem traçar um caminho para a identificação dos impactos causados pela política pública Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022), na atuação dos profissionais da educação nas instituições de Educação Infantil, desde a sua precursora, a Lei Complementar nº204/2009.

Com o estabelecimento dos módulos de trabalho, para regulamentar as determinações do Plano de Carreira e sanar o desequilíbrio entre o número de vagas, crianças matriculadas em período integral e profissionais para atendê-las, a Secretaria Municipal de Educação publicou editais para concursos públicos nos anos subsequentes à aprovação da Lei Complementar nº 204.

Tabela 1 - Dados dos Editais de Concurso: Profissionais da Educação - Classe Docente e Apoio Educacional

Ano de realização	Cargo	Carga Horária semanal	Vagas	Vencimento	Formação exigida	Empresa
2011	Professor Educação Básica I	30	100	R\$1486,59	Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com	CONCESP

					Habilitação para o Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Habilitação em Educação Infantil	
2011	ADI	40	30	R\$945,00	Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia	CONCESP
2013	ADI	40	60	R\$1168,63	Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia	Pública Consultoria, Assessoria e Serviços S/S Ltda
2015	Professor Educação Básica I	30	40	R\$1965,38	Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação para o Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Habilitação em Educação Infantil	CONCESP
2015	ADI	40	40	R\$1249,36	Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia	CONCESP

Fonte: Elaborada pela pesquisadora/2024.

Vale ressaltar que as vagas disponíveis para o cargo de Professor da Educação Básica I destinavam-se a todas as instituições escolares do município, seja do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil.

Nesse mesmo período, foram elaboradas políticas voltadas à Educação Infantil, como o desenvolvimento de uma proposta pedagógica própria¹¹, a criação do cargo de ADI, a promoção de concursos públicos e a instalação de mais cinco Instituições de Educação Infantil, duas na zona rural e três construídas nos bairros da cidade. Enfatizando a necessidade de ampliação do número de vagas.

Há que se considerar que houve mudanças, mas nem um pouco significativas. O que poderia ter sido um ganho na direção de atender às determinações das LDB, reafirmando um passado próximo de lutas e conquistas, tornou-se letra morta.

Com a criação do cargo de ADI, exigindo como requisito mínimo para investidura a formação em curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, seria possível atender à determinação legal de que o profissional da educação, desde a primeira etapa da educação básica, é o professor. No entanto, manobras políticas justificadas pela interpretação das políticas nacionais, criaram um cargo disforme: formação adequada, mas enquadramento, jornada de trabalho e remuneração incompatíveis com essa formação.

Analisando-se a tabela 1, observa-se as discrepâncias entre as especificações para os cargos de PEB I e ADI, as quais evidenciam uma hierarquização do trabalho, visto que ambos os profissionais atendem às exigências legais quanto à formação, mas possuem condições de trabalho diferenciadas, a começar pela jornada e pela remuneração.

Após o último concurso, realizado em 2015, o município passou por mudanças na gestão política no ano de 2017.

Com a nova gestão, instalou-se um processo comum às políticas públicas educacionais, a descontinuidade das ações governamentais. Desse modo, diante da possibilidade de adequar o cargo de ADI à

¹¹ Proposta Fazer em Cantos: Proposta Pedagógica elaborada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, aprovada pelo Parecer do Conselho Municipal de Educação nº 02/2010 de 13 de maio de 2010.

determinação legal, os novos representantes da população optaram por criar um novo cargo, Agente Escolar (AE). Nova gestão, velhas questões, como afirma Motta (2020, p.63),

[...] a descontinuidade está camuflada numa disfarçada continuidade, apresentando um discurso popular que enfatiza as mudanças e que quanto mais as coisas são alteradas, mais permanecem como estavam.

O cargo de AE foi criado pela Lei Complementar nº 260 (Araçatuba, 2017), composta por 11 artigos com normas direcionadas à inclusão do conjunto de atribuições e responsabilidades desse profissional ao Plano de Carreira.

A lei criou o cargo e 135 vagas de provimento efetivo, a serem preenchidas por meio de concurso público de provas e títulos, com requisito mínimo para ingresso, a formação em nível médio.

Conseqüentemente foram promovidos os concursos públicos para o preenchimento das vagas.

Tabela 2 - Publicação de Editais de Concurso para AE

Ano de realização	Cargo	Carga Horária semanal	Vagas	Vencimento	Formação exigida	Empresa
2018	AE	40	100	R\$1366,30	Nível Médio	VUNESP
2022	AE	40	15	R\$1661,28	Nível Médio	SEM (Processo Seletivo)
2022	AE	40	05	R\$1661,28	Nível Médio	VUNESP
2023	AE	40	50	R\$1995,15	Nível Médio	VUNESP

Fonte: Elaborada pela pesquisadora/2024.

A alternativa expressa pelas políticas públicas para suprir a falta de vagas em período integral, impôs à Educação Infantil do município algo semelhante à metáfora da maldição de Sísifo, elaborada por Rosemberg, “vive-se agora uma repetição da experiência: mudaram-se governo, técnicos, temas de interesse; perdeu-se a memória do passado recente e reinventaram-se modelos já reprovados” (2003, p.182).

A criação do “novo” cargo (apenas um novo nome) junto à análise da tabela 2 revelam uma visão reducionista e assistencialista da Educação Infantil, que desconsidera as especificidades da infância, desvalorizam os profissionais da educação e buscam diminuir os gastos públicos com a contratação de “não profissionais” por salários reduzidos.

Ao longo desse processo de extinção de cargos, criação cargos e realização de concursos, tem-se o seguinte levantamento:

Tabela 3 - Dados dos Editais de Concurso: Profissionais da Educação - Quadro Magistério Público e Quadro de Apoio à Educação 2010-2023

Ano de realização	Cargo	Carga Horária semanal	Vagas	Vencimento	Formação exigida	Empresa
2011	Professor Educação Básica I	30	100	R\$1486,59	Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação para o Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Habilitação em Educação Infantil	CONCESP
2011	ADI	40	30	R\$945,00	Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia	CONCESP
2013	ADI	40	60	R\$1168,63	Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia	Pública Consultoria, Assessoria e Serviços S/S Ltda
2015	Professor	30	40	R\$1965,38		CONCESP

	Educação Básica I				Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação para o Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Habilitação em Educação Infantil	
2015	ADI	40	40	R\$1249,36	Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia	CONCESP
2018	AE	40	100	R\$1366,30	Nível Médio	VUNESP
2021	Professor Educação Básica I	30	50	R\$2.547,67	Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação para o Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Habilitação em Educação Infantil	VUNESP
2022	Professor Educação Básica I	30	15	R\$2.891,76	Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação para o Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Habilitação em Educação Infantil	VUNESP
2022	AE	40	15	R\$1661,28	Nível Médio	SME (Processo Seletivo)
2022	ADI	40	05	R\$1838,23	Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia	VUNESP

2022	AE	40	05	R\$1661,28	Nível Médio	VUNESP
2023	ADI	40	02	R\$3157,19	Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia	VUNESP
2023	AE	40	50	R\$1995,15	Nível Médio	VUNESP

Fonte: Elaborada pela pesquisadora/2024.

No período de 2010 a 2023 foram realizados seis concursos públicos e um processo seletivo para a contratação de profissionais da educação básica, segundo o Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022) do município de Araçatuba. Os concursos aconteceram, em média, a cada dois anos.

Foram oferecidas 205 vagas para os profissionais do magistério público, docentes, destinadas à atuação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Para o cargo de ADI foram disponibilizadas 107 vagas, para atuação na Educação Infantil no intervalo de 13 anos. Para o cargo de AE, foram disponibilizadas 165 vagas, no intervalo de 6 anos, destinadas prioritariamente à Educação Infantil.

Considerando o nível de formação exigido, a etapa da educação básica em que o profissional iria atuar, os vencimentos e a quantidade de vagas oferecidas a cada concurso, revela-se um risco anunciado por Rosemberg (2015, p. 226), o qual ela denominou de “assistencialização, [...] surgimento sistemático de soluções milagrosas que dariam conta do déficit de vagas em creche particularmente para a população situada nos níveis inferiores de renda”.

O quantitativo de vagas oferecidas para os profissionais do quadro de apoio à educação (não docentes), os quais atuarão quase que exclusivamente nas instituições de Educação Infantil, desempenhando

ações de cuidado e educação junto às crianças, ultrapassa em 67 o número de vagas para os professores (docentes).

Efetiva-se a contratação de um número bem maior de profissionais não decentes com investimento financeiro reduzido.

Outro fator que merece atenção é a evolução dos vencimentos para o profissional ADI. No decorrer dos concursos públicos os valores dos vencimentos foram aumentando de maneira muito tímida, principalmente se comparado aos vencimentos dos PEB I. Apenas no ano de 2023 há um salto significativo nesse valor, em consequência da aprovação do Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022).

Durante as disputas para a reelaboração do plano de carreira, as ADIs exigiam que fossem integradas ao quadro do Magistério por terem formação em nível superior e habilitação em Pedagogia. No entanto não obtiveram êxito, visto que ingressaram no cargo em consonância com as determinações do edital.

Porém, a disputa não foi em vão, com argumentos solidificados por uma formação adequada à área de atuação, conquistaram o aumento salarial e duas horas semanais para o planejamento das propostas de trabalho junto às crianças.

Para confrontar os dados indicados nos editais, a tabela abaixo apresenta a quantidade de profissionais do quadro de apoio à educação atuando nas instituições de Educação Infantil do município de Araçatuba no momento atual. As informações foram coletadas por meio de um formulário virtual encaminhado às escolas.

Tabela 4 - Quadro de Apoio à Educação: Quantidade Atual de Profissionais por Cargo

CLASSE/CARGO	QUANTIDADE
ADI	78

AE	95
EAC*	16
EAI*	10
ASG (Desempenhando função de Apoio)	11
COZINHEIRA (Desempenhando função de Apoio)	6
Total	216

Fonte: Elaborada pela pesquisadora/2024.

*Cargos em extinção na vacância.

No que compete aos cargos de ADI e AE, as respostas do formulário vão de encontro ao quantitativo apresentado nos editais, confirmando que as vagas oferecidas nos concursos destinaram-se exclusivamente à Educação Infantil.

Outro fator relevante é o indicativo de pessoas que nem ao menos integram o Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022), como é o caso das ASGs e cozinheiras, mas ainda estão presentes nessas instituições, realizando ações de cuidado e educação junto às crianças.

A transição entre os cargos de EAC e EAI para os cargos de ADI e AE associada aos custos reduzidos, suscitou a realocação de profissionais de outros segmentos para as instituições de Educação Infantil.

Como mais uma proposta de solução milagrosa para o déficit de vagas, com a terceirização dos serviços de alimentação e limpeza, muitas cozinheiras e auxiliares de serviços gerais do Quadro Municipal passaram a trabalhar nas escolas de Educação Infantil, na condição de prestar “apoio à educação” e como alternativa para completar os módulos de trabalho.

Diante da relação de profissionais abarcados pelo Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022) que atuam nas instituições de Educação Infantil do município de Araçatuba, apresenta-se o quantitativo de atribuições desses profissionais e as características privilegiadas para o desenvolvimento de suas responsabilidades.

Tabela 5 - Atribuições dos Profissionais do Quadro de Apoio à Educação

CLASSE/CARGO	QUANTIDADE DE ATRIBUIÇÕES	CARACTERÍSTICAS PRIVILEGIADAS
ADI	44	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 23 características relacionadas ao cuidado ➤ 5 características relacionadas à conduta enquanto servidor público ➤ 5 características relacionadas ao público do AEE (deficiências acentuadas)
AE	33	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 13 características relacionadas ao cuidado ➤ 5 características relacionadas à conduta enquanto servidor público ➤ 5 características relacionadas ao público do AEE (deficiências acentuadas)
EAC*	26	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 6 características relacionadas ao cuidado ➤ 5 características relacionadas à conduta

		<p>enquanto servidor público</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 5 características relacionadas ao público do AEE (deficiências acentuadas)
EAI*	24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 7 características relacionadas ao cuidado ➤ 5 características relacionadas à conduta enquanto servidor público ➤ 5 características relacionadas ao público do AEE (deficiências acentuadas)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora/2024.

*Cargos em extinção na vacância.

Observa-se um grande volume de atribuições para as ADIs, possivelmente pela exigência de formação em nível superior. O que é comum a todos os cargos é a predominância de atribuições relacionadas ao cuidado explicitando que o município ainda não superou a cisão entre as ações de cuidado e educação.

Todos têm atribuições iguais no que compete à conduta profissional enquanto servidor público e às relacionadas ao atendimento de crianças com deficiência acentuada, como por exemplo, vestimenta adequada, auxiliar a locomoção de crianças com deficiência acentuada, entre outras.

Observa-se um cenário adverso às determinações da LDB. Assim, as políticas públicas do município de Araçatuba tentam conciliar numa mesma situação profissionais com formações distintas (Kramer, 2006) desenvolvendo atribuições similares, sem considerar de fato as determinações legais e as especificidades da Educação Infantil.

Esse cenário pode ser compreendido por meio da teoria de atuação de políticas, como explicitado na seção a seguir.

4.3 Teoria da atuação em políticas

Esta seção apresenta a teoria da atuação de política como recurso para a análise dos achados na pesquisa documental.

Ao examinar o cotidiano das instituições de Educação Infantil, com a oferta de atendimento em período integral, principalmente para a rede pública, pesquisas (Aquino; Tebet, 2022; Mello, 2017; Schneider; Cancian, 2017) indicam que ainda se fazem presentes nessas instituições e no trato com as crianças, profissionais com formações diversas às determinações legais.

Uma justificativa para esta diversidade pode estar relacionada aos subterfúgios encontrados pelos municípios para atender uma demanda por profissionais a baixo custo (Campos *et al*, 2006 *apud* Mello, 2016).

Em busca de compreender como esses subterfúgios são utilizados na elaboração das políticas públicas, recorreremos à teoria da atuação de Ball e colaboradores (Ball; Maguire; Braun, 2016), mais especificamente aos conceitos de interpretação e tradução.

Na teoria da atuação, o conceito de interpretação refere-se a uma leitura inicial da política, uma atribuição de sentido, uma decodificação (que será recodificada), ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (Ball; Maguire; Braun, 2016), ou seja, a interpretação se relaciona com a linguagem da política.

Por outro lado, a tradução se aproxima da linguagem da prática, envolve “fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos [...] (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 81).

Todo tipo de interação com a política é uma forma de atuação. “Interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em

diferentes arenas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 84). Desse modo, as políticas “não são, no entanto, fixas e imutáveis [...] estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais” (Ball; Mainardes, 2011, p. 14).

Para fins da análise a que esse estudo se propõe, política será entendida, de acordo com Ball, "como textos e coisas (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos [...]" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.25).

Assim, a política pública Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022) será analisada como texto e como discurso.

[...] o conceito de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 156-157).

Já a política como discurso divulga as “vozes” que serão ouvidas, legitimadas e investidas de autoridade (Ball; Mainardes, 2011).

Para essa pesquisa, as políticas podem ser consideradas como representações de conhecimento, mas também de poder, pois são elaborações discursivas que dialogam com processos sociais mais amplos. Para Ball e colaboradores, as políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos.

Em conformidade com os autores, o termo discurso será adotado na perspectiva da historicidade e de poder, uma vez que a leitura da política é realizada com a finalidade de se atribuir um sentido para aquele contexto local e para as histórias dos sujeitos envolvidos (Marcondes; Freund; Leite, 2017, p.1030).

Ball, Maguire e Braun (2016) discutem como as políticas são complexas e demonstram como a micro e macropolítica se interseccionam, oferecendo ao pesquisador uma estrutura conceitual que

possibilita um novo arranjo à política a ser estudada. Para compreender essa intersecção faz-se necessário algumas considerações a respeito da macropolítica LDB.

4.4 LDB: algumas considerações

O reconhecimento da função educativa das instituições de Educação Infantil consolidou-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que responsabilizou o setor da educação pelas creches e pré-escolas, reconheceu a educação como direito da criança e uma opção da família.

Subjacente a esse processo foram realizados movimentos sociais, militâncias feministas e sindicalistas pela garantia desses direitos, que corroboraram para uma mudança no rumo do atendimento à criança, reconhecida, a partir de então, como cidadã, sujeito de direitos. Buscava-se a superação do conceito assistencialista, da fragmentação entre cuidado e educação e a oferta de um atendimento educacional e de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos.

Nesse contexto, o Movimento Nacional Criança e Constituinte se espalhou por todo país por meio de comissões criadas em todos os estados. “A extensão e a profundidade do movimento geraram um clima de intensa participação, interesse e pressão política em favor da criança” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p.29).

Esse movimento, constituído por um processo democrático e participativo, abriu caminho para a elaboração de leis que regulamentariam os princípios e determinações da Constituição Federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que passou a estabelecer as diretrizes e os pilares da educação nacional.

No que compete à Educação Infantil, a LDB representou um grande avanço para as perspectivas educacionais, desvinculando-a da

assistência social e definindo-a como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, como primeira etapa da Educação Básica, ganhou dimensão educativa, implicando diretamente no perfil do profissional responsável por atender às especificidades das crianças.

Ao tratar dos profissionais da educação infantil, a lei, em seu artigo 61, considera-os profissionais da educação escolar básica que nela estão em efetivo exercício e, tendo sido formados em cursos reconhecidos, são, portanto, professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil (Filho; Nunes, 2013, p. 76).

Entre as diretrizes da LDB encontra-se, no título IV, a forma de Organização da Educação Nacional, estabelecida em regime de colaboração, impondo aos municípios a organização de seus sistemas de ensino. Observando os elementos da teoria de atuação, infere-se que os responsáveis pela elaboração das políticas públicas do município de Araçatuba interpretaram as determinações da LDB para organizar o seu sistema de ensino, incluindo a definição dos profissionais responsáveis por atuar nas instituições de Educação Infantil.

4.5 Interpretação e tradução da LDB: visão de um município

O texto da política nacional LDB foi e é suscetível a leituras, variando em função da história, compromissos, intenções, recursos e contextos de seus leitores. Assim, ao organizar seu sistema de ensino em conformidade com a política nacional, os formuladores de políticas municipais dão início à interpretação da política como texto, por meio de uma leitura inicial, buscando atribuir-lhe um sentido.

Nesta perspectiva, as políticas municipais não se constroem fora do contexto dos sujeitos envolvidos e das relações de poder ali presentes.

A organização do sistema de ensino municipal exige a elaboração de políticas como os planos de carreira, uma vez que eles determinam a condição dada à educação em cada momento histórico.

Dessa maneira, o atual Plano de Carreira (Araçatuba, 2022) de Araçatuba foi constituído a partir da mudança da gestão municipal, com a enunciação de uma gestão democrática e participativa.

Em consequência, para contribuir com a formulação da política, foram convidados representantes das classes de profissionais dos diferentes segmentos da educação: professores, coordenadores, supervisores, secretários, ADIs e representantes da Secretaria Municipal de Educação.

A partir desse convite, a da propositura dos representantes, elegeram-se uma comissão de modo que seus membros se tornassem as “vozes” de cada segmento. A relação dos membros e as suas designações foram disponibilizadas a todos os profissionais da educação do município por meio do Comunicado SME/06/2022 (Araçatuba, 2022).

Deu-se início ao processo de interpretação da política nacional (LDB) e das políticas municipais (plano de carreira anterior e demais documentos) que corroborariam com a produção do novo texto, por meio de reuniões e plantões de dúvidas. Essa ação representa parte fundamental da atuação de políticas, pois todos os envolvidos desempenham algum papel na interpretação e na atuação da política.

Na atuação, os atores da política se utilizam de diferentes recursos para fazer “leituras” e interpretações a partir de suas vivências, porque as políticas são colocadas diante de compromissos existentes, valores e interesses, individuais e coletivos.

As reuniões resultaram em discussões e reivindicações que objetivaram articular os processos macro e micro, ou seja, as disputas por influências na política que representassem os interesses das diferentes arenas. Infelizmente, até o momento da escrita dessa dissertação não

foram encontrados documentos que comprovassem os registros das discussões realizadas nas reuniões.

Nesse movimento, a política poderia ser entendida como discurso, uma vez que estava cercada por ele e ao mesmo tempo constituindo-o. Contudo, como evidenciado por Ball, a política como discurso determina quais vozes serão ouvidas, legitimadas e investidas de autoridade, “nunca são independentes de história, poder e interesses” (Mainardes, 2006, p. 54).

Com efeito, ao final de um período de aproximadamente quatro anos de negociações, disputas e reuniões, o que se efetivou foi a legitimidade das vozes dos gestores políticos e dos representantes da SME, diante da contratação de uma empresa terceirizada, Graboski Advogados Associados, para a elaboração do texto final, melhor dizendo, da compra de uma solução no mercado político (Mainardes, 2006).

Doravante a interpretação da LDB e a constituição dos discursos sucedeu a tradução, em outras palavras, a codificação de um texto de uma maneira complexa e iterativa, pois “os textos não são somente o que eles parecem ser” (Mainardes, 2006, p. 54).

Efetivou-se a atuação sobre a política nacional por intermédio de uma política pública que, na sua totalidade, incorpora os preceitos nacionais, no entanto com sutilezas que evidenciam as intencionalidades da gestão municipal.

Essa intencionalidade transparece na definição dos profissionais da educação básica que atuam nas instituições de Educação Infantil, desempenhando ações de cuidado e educação junto às crianças; nas atribuições desses profissionais; na jornada de trabalho; na remuneração; nas condições e exigências para a progressão funcional, entre outras condições, no mínimo controversas à uma concepção de Educação Infantil contemporânea, que respeite a infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se o objetivo central, a fim de provocar reflexões sobre os principais desdobramentos da presente pesquisa, e o que a trajetória de análise dos dados apresentou acerca da política pública Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022) do município investigado. Assim, a pesquisa teve como objetivo: *Analisar os impactos causados pela elaboração do Plano de Carreira (Araçatuba 2022) no que diz respeito aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil do município.*

Para tanto, elegeu-se como recurso teórico-analítico as abordagens do Ciclo de Políticas e a da Teoria de Atuação no seu percurso de formulação, da política pública, considerando os contextos de sua trajetória, os sujeitos envolvidos, as interpretações e traduções, que resultaram na sua elaboração.

A análise dos dados e dos documentos possibilitaram o entendimento de que a política pública trouxe mudanças para o contexto educacional, contudo, impôs sérias dificuldades à primeira etapa da educação básica dado que é contraditória às determinações da LDB, direcionando o olhar para dois pontos relevantes: a formação e a consciência política.

As repercussões da LDB produziram mudanças significativas para a elaboração de políticas públicas em muitos municípios do país, mas, no caso de Araçatuba, não de maneira definitiva e integral.

Dentre os documentos que o influenciaram a reelaboração do Plano de Carreira pela LC nº 288 (Araçatuba, 2022), retornamos à sua precursora, a LC nº 204. Logo no seu artigo 1º a referida lei apresenta um cardápio de interpretações e traduções, ao mencionar no parágrafo único o artigo 206 da Constituição Federal incluído pela Emenda Constitucional nº53, de 19 de dezembro de 2006,

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e

sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1988).

Vê-se que o termo “categorias de trabalhadores” foi traduzido de uma forma distorcida ao incluir na LC nº 204, como profissionais da educação, pessoas sem a formação necessária para atuar na área. E, infelizmente, essa distorção se manteve na reformulação da lei.

Ao ser reformulado, o Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022) manteve algumas lacunas presentes na LC nº 204 e gerou outras, a começar pelo título do documento, por exemplo, ao estabelecer que todos os profissionais abarcados pela lei são profissionais da educação básica, ao passo que, em virtude de sua formação, muitos não são legitimados pela LDB.

A definição dos profissionais e de suas atribuições, também estão em desacordo com os documentos nacionais, assim como a proporção de crianças por adulto, exceto para as turmas Berçário e Maternal 1, as quais atendem às determinações do Parecer nº 20/2009 (Brasil, 2009).

Os equívocos se estendem às terminologias das palavras que compõem o documento, ao serem utilizados termos que expressam conceitos considerados ultrapassados pelos aportes teóricos contemporâneos. A título de exemplo, “recreação”, um termo pejorativo, utilizado no passado, que não expressa a complexidade e a integralidade das propostas pedagógicas para a Educação Infantil na atualidade.

Os impactos causados pela de política pública Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022), atingem a profissionalização docente e cotidiano das instituições, pois reafirmam uma divisão hierárquica do trabalho entre os professores demais profissionais que atuam junto às crianças.

Essa divisão se apresenta na forma de organizar a carga horária de trabalho, nas atribuições e na remuneração. Expressa a cisão entre cuidado e educação, a desvalorização dos profissionais da educação, a precarização da Educação Infantil e a privação dos direitos das crianças.

É possível identificar ideologias, interesses e a consciência política dos gestores municipais, bem como a visão de sociedade que possuem, visto que as políticas públicas, principalmente aquelas relacionadas à Educação Infantil, representam um terreno fértil para as disputas das diferentes arenas, na medida em que reúne dois sujeitos cobiçados no mundo social: as crianças e os trabalhadores.

Logo, a tradução da política nacional privilegiou a quantidade de profissionais que deveriam atuar nas instituições de Educação Infantil e os interesses econômicos da gestão, não a qualidade da formação e do atendimento oferecido.

No que compete à formação dos profissionais, uma leitura superficial do Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022), permite inferir certo progresso, ao menos para a formação continuada dos profissionais do quadro de apoio à educação. Inferir é realmente a palavra adequada, pois ao analisar o documento com maior atenção o panorama é outro.

Há de fato a garantia de valorização profissional, por via acadêmica e por capacitação. A progressão por via acadêmica considera a formação continuada por cursos de graduação e pós-graduação; a formação por capacitação considera os cursos de curta duração, realizados na área de atuação. As condições e os interstícios para a apresentação dos cursos são iguais para os professores e para os profissionais que atuam no quadro de apoio à educação.

O infortúnio está quantidade de horas de formação exigida para cada profissional nos cursos de curta duração. Para os professores, a exigência é a comprovação de um total de 210 horas de formação, com a duração mínima de 30 horas por curso realizado. Para os profissionais do quadro de apoio à educação, há duas configurações: ADI e AE, devem comprovar 120 horas de formação, com exigência mínima de 8 horas; EAC e EAI devem comprovar 96 horas de formação, com exigência mínima de 8 horas.

Nessa conjuntura, o que prevalece é a desprofissionalização, a precarização e uma formação “remendada”, que em nada se relaciona com o as propostas de formação continuada defendidas por pesquisadores como Bernadette Gatti (2019), que entende a formação continuada como um *continuum*, um processo contínuo e subjetivo de constituição de conhecimento.

Na verdade, o que está posto se aproxima da “capacitação”, termo definido por Marin como uma forma de “convencimento ou persuasão” (2019, p. 11).

Os profissionais são convencidos de que precisam participar de cursos e persuadidos a terem ganhos financeiros por essa participação. O reconhecimento enquanto profissional, a oportunidade de trocas e a construção coletiva de conhecimentos são desconsiderados. Não há uma proposta progressão baseada no princípio da equidade.

Outro fator relacionado à formação diz respeito a ausência de uma política de formação para os profissionais da educação. Contrariamente, o que o Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022) propõe é a formação permanente realizada pelo sistema de ensino. Essa formação pode acontecer em parceria com instituições, ou por serviços prestados por pessoas jurídicas, isto é, uma formação terceirizada.

Desse modo, os desdobramentos da pesquisa circunscreveram sobre a trajetória da política nacional para a Educação Infantil, sobre as militâncias para a conquista dessas políticas, sobre estudos realizados em outros municípios do país e sobre o regime de colaboração entre os entes federados.

Entende-se que é no contexto do regime de colaboração que se inserem as atuações das políticas nacionais. As políticas municipais são elaboradas a partir dessas atuações, e muitas vezes, resultam em desigualdades no atendimento das crianças e na atuação dos profissionais responsáveis por elas.

Com o mesmo compromisso ético assumido por Ball ao mencionar que as pesquisas podem desvelar e problematizar condições de desigualdade e opressão (Ball; Mainardes, 2011), essa dissertação encaminha-se para a finalização, considerando que o estudo da política pública Plano de Carreira LC nº 288 (Araçatuba, 2022) permitiu identificar lacunas que podem se manifestar nos contextos de outros municípios.

Assim, após quase três décadas da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica na LDB, a evidência de tensões e contradições em torno dos profissionais que atuam nessa etapa, demonstram a necessidade de intensa participação coletiva na definição de políticas públicas que respeitem as especificidades da infância, assim como o investimento em pesquisas e na produção de conhecimentos acerca da sua singularidade.

O diálogo com a teoria atuação, por meio dos processos de interpretação e tradução, revelou que a política pública municipal, ao longo desses dez anos (2010-2023), se constituiu como uma política de governo atrelada aos interesses dos gestores municipais que caminham conforme o olhar que direcionam para visibilizar, ou não, as necessidades da infância no município, atuando sobre as exigências que advêm das políticas nacionais. O processo de elaboração de uma política dita o que ela pretende, assim como o conteúdo dessa política, chamando a atenção para a lógica *excesso-pobreza* anunciada por Nóvoa (1999) no início deste século, ao revelar que excesso do discurso político esconde a pobreza da política.

Espera-se que este estudo, sobre os impactos das políticas públicas para atuação dos profissionais da educação nas instituições Educação Infantil, suscite outras pesquisas que possam contribuir para a elaboração de políticas, para a valorização profissional e para a vigília permanente em defesa da educação da infância.

Para superar os desafios vividos pelas escolas de Educação Infantil no que diz respeito aos profissionais não docentes que nelas

atuam, é preciso a criação de políticas de Estado no lugar de políticas de governo. Políticas que evidenciem de forma clara o compromisso com a infância e não promovam questionamentos como: O que está no foco da política, o acesso à educação? A qualidade da educação? O interesse político? Nesse contexto é possível identificar compromisso com os direitos das crianças?

REFERÊNCIAS

ARAÇATUBA. Lei Ordinária nº 515 de 18 de maio de 1959. **Dá nome ao primeiro parque infantil do município e cria os cargos de seu pessoal, fixando-lhes as atribuições.** Araçatuba, SP. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 07 abr. 2023.

_____. Lei Ordinária nº 821 de 30 de julho de 1962. **Autoriza o prefeito municipal a desapropriar área de terra para construção de recanto infantil no bairro Industrial.** Araçatuba, SP, jul. 1962. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. Lei nº 1635 de 11 de dezembro de 1972. **Dispõe sobre o quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Araçatuba e dá outras providências.** Araçatuba, SP, dez. 1972. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 09 abr. 2024.

_____. Lei Ordinária nº 3774 de 28 de setembro de 1992. **Disciplina o regime jurídico dos funcionários públicos do município de Araçatuba.** Araçatuba, SP, set. 1992. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. Decreto nº 10.795 de 14 de julho de 2003. **Regulamenta classes funcionais instituídas pela Lei Complementar nº87, de 29 de janeiro de 2001 e alterações posteriores.** Araçatuba, SP, jul. 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 11 abr. 2023.

_____. Lei Complementar nº 204, de 23/12/2009 (Norma Revogada). **Dispõe sobre os profissionais da Educação Básica e sobre a reorganização do estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba e dá outras providências.** Araçatuba, SP, dez. 2009. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. Resolução nº 1883, de 01 de abril de 2013. **Constitui comissão especial de três vereadores com o objetivo de elaborar estudos e sugestões para acabar com a falta de vagas na educação infantil da rede municipal (creches e pré-escolas - crianças de zero a seis anos de idade).** Araçatuba, SP, abr. 2013. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 20 mai. 2023.

_____. Lei Ordinária nº 7730 de 18 de novembro de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Araçatuba - PME e dá outras providências**. Araçatuba, SP, nov. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 07 mai. 2023.

_____. Lei Complementar nº 260 de 03 de outubro de 2017. **Cria o cargo de Agente Escolar no Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Araçatuba instituído pela Lei Complementar nº87/01, altera e acrescenta à Lei Complementar nº204/09**. Araçatuba, SP, out. 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 20 mai. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Comunicado SME/06/2022**. Araçatuba: 26 de abril de 2022. Disponível em: <https://aracatuba.demandanet.com/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

_____. Lei Complementar nº 288 de 12 de dezembro de 2022. **“Dispõe sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Araçatuba, integrantes do Quadro do Magistério Público e integrantes do Quadro de Apoio à Educação, e dá outras providências”**. Araçatuba, SP, dez 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/aracatuba?o=&q=288>. Acesso em: 05 mai. 2023.

_____. Resolução SME nº 10 de 26 de junho de 2023. **Dispõe sobre a organização dos cargos do quadro de apoio à Educação referente aos Cargos de Educador Adjunto de Creche, Educador Adjunto Infantil, Agente de desenvolvimento Infantil, Agente Escolar, Oficial Administrativo Escolar e Secretários de Escola do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba**. Diário Oficial Eletrônico do Município Araçatuba. Atos Oficiais, Resoluções, ed. 793, p.224, jun 2023. Disponível em: <https://imprensaoficialmunicipal.com.br/aracatuba>. Acesso em: 05 ago. 2023.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliviera de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da superação cuidar-educar. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.)

Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-46.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Brindon. 2 ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARROS, Camila; SCRAMINGNON, Gabriela; CHAMARELLI, Luciana; CASTRO, Marina. Algumas faces da formação: entre políticas municipais e o cotidiano da educação infantil. *In:* KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.) **Educação Infantil:** Formação e responsabilidade. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 50-57.

BRASIL. Ministério da Educação. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1993.

_____. Ministério da Educação. COEDI. **Política de Formação do Profissional da Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. **PROINFANTIL:** política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/16563/5/Tese%20-%20Maria%20Igne%20Ferreira%20Campos%20-%202020%20-%20Completa.pdf> . Acesso em: 19 fev. 2024.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento:** educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC-RIO.

2003. Disponível em: <http://www.maxuell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4282@1> Acesso em: 9 ago. 2023.

FILHO, Aristeo Gonçalves Leite; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.) **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. 1 ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 76.

FOCHI, Paulo (Org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. **Metodologia da pesquisa científica**: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3049277/mod_resource/content/1/DIRETRIZES%20PARA%20A%20ELABORA%C3%87%C3%83O%20DE%20UM%20PROJ%20PESQUISA.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Achiamé. 1982.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: 23 ago. 2024.

KUHLMANN, Junior Moysés. **Instituições pré-escolares no Brasil (1899-1922)**. *Cadernos de Pesquisa*, (78), 17-26. Disponível em: <https://publicações.fcc.org.br/cp/article/view/1027>. Acesso em: 29 ago. 2023.

KUHLMANN, Junior Moysés. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2022.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-**

metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 156-157.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para a Análise de Políticas Educacionais**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 ago. 2023.

_____. **Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa do campo da política educacional**. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 30 (146). Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MARCONDES, Maria Inés; FREUND, Cristina; LEITE, Vania Finholdt. **Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n.3, p. 1028-1034, set./dez. 2017.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

MELLO, Débora Teixeira. Um estudo sobre as políticas públicas de formação docente para a educação infantil no Brasil: uma análise das metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010). *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFMS, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, 2016. p. 115-126.

MOÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 05 set. 2024.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação Básica/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia (orgs.) **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 217-226.

_____. **Sísifo e a educação infantil brasileira**. Pro-Posições, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915/11382>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. Educ. Soc., Campinas, 2013, p. 551-571, v.34, n. 123. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 jun. 2023