

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GABRIELA BARRETO DA SILVA SCRAMINGNON

**“EU LAMENTO, MAS É ISTO QUE NÓS TEMOS”.
O LUGAR DA CRECHE E DE SEUS PROFISSIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO.**

RIO DE JANEIRO

2011

GABRIELA BARRETO DA SILVA SCRAMINGNON

**“EU LAMENTO, MAS É ISTO QUE NÓS TEMOS”.
O LUGAR DA CRECHE E DE SEUS PROFISSIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO.**

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

Orientador (a): Prof^a. Maria Fernanda Rezende Nunes

RIO DE JANEIRO
2011

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GABRIELA BARRETO DA SILVA SCRAMINGNON

“Eu lamento, mas é isto que nós temos”.

O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro.

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª Maria Fernanda Rezende Nunes
Orientadora – UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª Rita Ribes Pereira
UERJ

Prof^º. Dr^º Luiz Carlos Gil Esteves
UNIRIO

Para Maicom, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua bondade e fidelidade e por ter me permitido mais uma conquista.

Ao Maicom, pela presença constante. Os momentos que poderiam ter sido difíceis foram alegres ao seu lado.

Aos meus pais, pelo amor, renúncia e cuidado constante.

Aos meus irmãos e a minha avó, pela disponibilidade sempre.

À Lindalva, pela compreensão e cuidado.

Aos profissionais que participaram da pesquisa e que possibilitaram aprendizado.

Aos amigos e professores do mestrado, por terem tornado esta caminhada prazerosa. Em especial à amiga Michele, companheira de idéias no âmbito da Educação Infantil, e à professora Eliane Ribeiro, pelas trocas.

Às integrantes do grupo de pesquisa INFOC, pelas contribuições e pela acolhida. Tenho um enorme prazer em participar juntamente com vocês deste grupo em que tenho aprendido tanto.

Às integrantes do grupo de pesquisa POPE, Maria Fernanda Rezende Nunes, Mariana Roncarati e Priscila Bazílio, pelas enriquecedoras contribuições.

À professora Sonia Kramer, pela escuta atenta e tamanha dedicação nas aulas que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Às companheiras de sempre: Elizabeth, Jaqueline, Márcia, Marta, Penha, Renata, Stella e Vanessa. Tenho aprendido a ser professora com vocês.

À Camila Barros, Marta Nídia, Maria Emília e Miguel Farah, pela disponibilidade nos momentos em que tanto precisei.

À amiga Marina Castro, pela ajuda, companhia e pelas trocas enriquecedoras.

Aos professores Luiz Carlos Gil Esteves e Rita Ribes, pela receptividade e contribuições.

À UNIRIO e a CAPES, pelo auxílio financeiro.

À minha orientadora Maria Fernanda Rezende Nunes, de quem tanto me orgulho. Aprendi com você o que é, na prática, a indissociabilidade do educar e cuidar. Na construção deste trabalho entendi porque você fala com tanta facilidade de alteridade. Você se coloca no lugar do outro, você soube acolher, abraçar, compreender e orientar, no sentido mais abrangente da palavra. Como pode alguém com tanto conhecimento, tantos títulos, ter tamanha simplicidade? Você é

assim. Cada orientação se traduziu em uma grande aula: “As coisas tem uma razão de ser, precisamos compreendê-las. Este é o nosso papel”. Não esquecerei destas palavras que gravei em uma de nossas orientações. O meu muito obrigado!

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos” (FREIRE, 2001).

RESUMO

Este estudo discute a formação dos profissionais que atuam nas creches da rede municipal do Rio de Janeiro, considerando que sua formação é requisito para a garantia de um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos. Desta forma, considerando o reflexo das transformações sociais na formulação das políticas de atendimento às crianças, esta investigação abrange as estratégias desenvolvidas na rede pública de ensino deste município no que tange a ingresso, carreira, requisitos exigidos e projetos de formação em serviço dos profissionais que atuam nas creches municipais. A formação dos profissionais é aqui entendida como direito relativo à profissão, como princípio básico e fundamental de valorização profissional e como condição necessária para a melhoria da qualidade da educação. Inicialmente se discute o processo de construção da metodologia utilizada na pesquisa e as repercussões dessa metodologia para os dados construídos ao longo do trabalho de campo. Em seguida, a situação brasileira das políticas para infância é abordada, considerando a formação dos profissionais como desafio posto para esta etapa de ensino. O último capítulo focaliza a Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro, destaca a organização e o funcionamento das creches e traz a centralidade na formação dos profissionais, a partir das entrevistas e do grupo focal realizados com as diretoras e os agentes auxiliares de creche. Finaliza-se com questões atuais, relacionadas à formação de professores, identificadas no trabalho de campo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Infantil; Creche; Formação de Professores; Sistema Municipal de Ensino.

ABSTRACT

The present study describes the daycare professionals' training who work in the centers within the city of Rio de Janeiro, considering that this training is a requirement for ensuring a quality service for the children aged 0-3 years old. This way, regarding the reflection of the social transformations on the policies formulation to assist children, this research includes the strategies developed in Rio de Janeiro's educational public system according to entrance, career, requirements and training projects which benefit the professionals who work in the public day care centers. The training should be understood as a right of these workers: a basic and fundamental principle of professional enhancement as well as a condition to improve the quality of education. First, the methodological process of the research is analysed and, also, the methodology results which were achieved along the fieldwork. Thus, the Brazilian situation of childhood policies is analysed considering the professionals' training as a challenge to this teaching level. The last chapter focus on children's education in the public system of Rio de Janeiro city. It highlights the organizational and the functional aspects of the day care centers (focusing at the nursery assistants' training) which were based on the interviews and the *grupo focal* made with the directors as well as the assistants. Finally, it is concluded with up-to-date matters which are related to teachers' trainings identified throughout the fieldwork.

KEY-WORD

Children's Education; Daycare centers; teachers' training; educational public system.

Índice de mapas, tabelas e gráficos

Mapa 1- Mapa índice das Áreas de Planejamento – APs – do Município do Rio de Janeiro.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados na Educação Básica do Município por rede de ensino.

Mapa 2 – Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação por Áreas de Planejamento e Regiões Administrativas – Município do Rio de Janeiro, 2004.

Tabela 2 – Divisão de Escolas por Coordenadoria Regionais de Educação

Tabela 3 - Número de matrículas em creche e pré-escola por Coordenadorias Regionais de Educação – 2009

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Rio de Janeiro, conforme estabelecimentos de ensino, faixa etária atendida e horário de funcionamento.

Quadro 2 – Relação de profissionais que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro, segundo modalidade de ensino.

Quadro 3 – Descrição dos cargos dos profissionais que atuam com as crianças na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Gráfico 1 – Idade dos profissionais – agentes auxiliares de creche e recreadores.

Gráfico 2: Raça/etnia dos profissionais – agentes auxiliares de creche e recreadores.

Gráfico 3: Bairro de residência dos profissionais – agentes auxiliares de creche e recreadores.

Tabela 4: Formação dos profissionais – agentes auxiliares de creche e recreadores.

Gráfico 4 - Tempo de experiência dos profissionais na função de recreador ou agente auxiliar de creche.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. É possível um lugar confortável para o pesquisador em ciências humanas?	15
2.1 A escolha do campo	15
2.2. Anotações do campo	22
2.3. A metodologia de pesquisa	25
3. Do direito à obrigatoriedade do ingresso: desafios da formação de profissionais da Educação Infantil	33
3.1. As políticas para a infância e o direito à educação	33
3.1.1 A Educação Infantil no sistema municipal de ensino	41
3.2. A formação dos profissionais da Educação Infantil	45
3.2.1. Retomando um percurso para pesquisar concepções e ações	52
4. A Educação Infantil no município do Rio de Janeiro: a creche e seus profissionais	55
4.1. Entre a assistência e a educação	55
4.2. O passado volta à tona: as creches no contexto atual	60
4.2.1 O EDI é lindo, mas... . O Espaço de Desenvolvimento Infantil	64
4.3 “Eu lamento, mas é isto que nós temos”: o lugar da creche na rede municipal.	68
4.4. “Eu tenho meio a meio”: agentes auxiliares de creche e recreadores	80
4.5. “Isso aqui é um trabalho temporário”: o ingresso dos profissionais	88
5. Considerações finais	98
6. Referências bibliográficas	102
7. Anexos	111

1. Introdução

*O trabalho em uma boa prosa tem três graus:
Um musical, em que ela é composta,
um arquitetônico, em que ela é construída,
E, enfim, um têxtil, em que ela é tecida.*
Benjamin, 1987b, p.27

Tendo como desafio pensar a formação dos profissionais que atuam nas creches, sendo este o campo de pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, fui impulsionada por diferentes acontecimentos que me deram possibilidade de começar a escrever este trabalho.

Após concluir o Curso Normal, tive minha primeira experiência como regente em uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede privada. Muitas vezes confundida com uma estagiária, via-me sempre na mesma situação: precisar ganhar a confiança dos responsáveis, devido a pouca idade, à inexperiência e, como disse uma mãe de um aluno meu: “*A diretora devia ter colocado uma professora que já tivesse filhos. As crianças são muito pequenas para ficar com você*”. Diante desta situação, vivi o desafio de ser jovem e inexperiente. Contudo, que requisitos são importantes para o professor da Educação Infantil? “*Existem muitos professores novos, cheios de energia, mas sem formação e informação. Os professores antigos que têm conhecimento estão cansados.*”¹ Neste cenário conflituoso, vai-se contrapondo a Educação Infantil à profissionalidade.

No segundo ano nesta escola, prestei concurso para o magistério na rede municipal de educação do Rio de Janeiro e fui aprovada. Há nove anos sou professora desta rede e há onze anos estou no magistério. Durante esse percurso, as dúvidas, os questionamentos, os conflitos, o não-saber sempre tiveram “espaço garantido”. Estar com as crianças, em muitos momentos, foi e é sinal de desconforto. Posso dizer que um desconforto positivo, uma vez que não sabemos se estamos fazendo ou não “o que deveríamos”, quando pensamos a nossa prática, quando nos movimentamos e saímos de um lugar aparentemente confortável para buscarmos informações.

O que fazer diante de tantas dúvidas e incertezas? Em busca de caminhos, cursei a faculdade de pedagogia e, neste momento, conheci alguns autores e ideias que

¹ Fala de uma supervisora da Educação Infantil. Ver Kramer (org): “Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação.” (2005, p.103)

fundamentaram teoricamente a busca de soluções para o desconforto cotidiano. A graduação se traduziu na formação inicial, foi o início, de fato, da formação acadêmica. A vida na graduação foi dando lugar a uma postura de indagações diante dos fins e dos meios do exercício da docência.

Posteriormente, fiz a especialização lato senso em Educação Infantil², tendo a oportunidade de estudar questões relativas à infância e à Educação Infantil. O mestrado se colocava como necessidade de aprofundamento e tradução de questões que não eram apenas pessoais, ele refletia uma busca de compreensão não apenas da minha própria atuação como professora, mas também de questões que perpassavam o micro, afetando o cotidiano, a prática dos profissionais da Educação Infantil. Questões atravessadas pela fragilidade de políticas específicas para a Educação Infantil e para a formação de seus profissionais.

No âmbito do mestrado, passei a fazer parte dos grupos de pesquisa Políticas Públicas e Educação (POPE) e Infância, Formação e Cultura (INFOC). Estes têm sido espaços ricos de aprendizado, que me permitem uma maior aproximação de temas que necessitavam de aprofundamento e amadurecimento para a construção desta dissertação.

Outro espaço importante para o conhecimento de especificidades relacionadas à Educação Infantil foram as reuniões mensais do Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB). Minha participação nestes encontros possibilitou-me o conhecimento dos meandros da política de Educação Infantil, no que tange ao atendimento das crianças, assim como aproximar-me da realidade de muitos outros municípios do Estado do Rio de Janeiro e de demais regiões brasileiras.

Minha experiência como professora fez com que eu percebesse que existem desafios que estão além do espaço escolar, no que tange a um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos. São projetos, ações, programas que atravessam o cotidiano dos espaços de Educação Infantil. Autores, como Labegalini (2007, p.28), ressaltam como as decisões políticas interferem diretamente em nosso cotidiano “(...) *a política pública não pede licença para influenciar o dia-a-dia de todas as pessoas, mas, ao contrário, influencia e impregna a vida de todos com ou sem consentimento do cidadão*”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica tendo “*como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico,*

² Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em creches e pré-escola – PUC-Rio.

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art.29). Sendo assim, de acordo com a LDB, creche e pré-escola integram a Educação Infantil, ambas com a mesma função: a creche para as crianças até três anos de idade e a pré-escola para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Quanto à formação dos profissionais, esta lei indica que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, art.62)

Como podemos ver, não há cisão na lei quanto à formação do profissional que irá atuar na Educação Infantil, sendo sua carreira equiparada ao professor do Ensino Fundamental. Neste sentido, este profissional passou a ter direito a um plano de carreira e a todas as conquistas da categoria, com a inclusão, na Lei nº 11.738, de 17 de julho de 2008, que institui o salário nacional para os professores da Educação Básica pública, embora, na prática, essa cisão possa ser percebida.

A legislação educacional brasileira define a Educação Infantil como direito da criança a partir do nascimento, sendo seus estabelecimentos de competência dos municípios. Desta forma, creche e pré-escola legalmente ocupam o mesmo lugar de direitos. Competência legal conquistada por grupos da sociedade que, na atuação política, no embate educacional, conseguiram transformar as ações desenvolvidas com as crianças pequenas em primeira etapa da Educação Básica. Atualmente, este campo se depara com um novo momento, devido à aprovação da Emenda 059/2009, que amplia o ensino obrigatório, o qual passa a ser dos 4 aos 17 anos, tornando imperativa a matrícula na pré-escola. Isso tem levantado questionamentos em relação ao lugar ocupado pela creche, discussão que aprofundaremos mais à frente, indagando se não estaria a pré-escola ganhando reconhecimento e legitimidade educacional e a creche ficando à margem da educação.

A aprovação da emenda alterou a redação dos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, anulando a redação anterior que explicitava a divisão das modalidades – Ensino Fundamental e Ensino Médio – e passa a ser denominada Educação Básica obrigatória de 4 a 17 anos.

Este processo de pesquisa se embasa no princípio de que, ao tratarmos da Educação Infantil, estamos nos referindo à creche e à pré-escola, como na forma da lei. Entretanto, no próprio campo educacional, encontramos múltiplos significados para esta etapa de ensino, como revelam os estudos recentes. Na pesquisa *“Institucionalização da infância: Estratégias*

*de atendimento a crianças de 0 a 3 anos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*³”, foi possível constatar que creche e pré-escola estão sendo tratadas de forma diferenciada pelos sistemas de ensino. A análise das Deliberações dos Sistemas Municipais de Educação⁴ permite evidenciar exigências diferenciadas para esta etapa de ensino, como, por exemplo, quadro de funcionários que compõem as instituições, jornada de atendimento e diferentes requisitos para o ingresso do profissional que irá atuar junto às crianças.

Da mesma forma, na pesquisa “*Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações.*”⁵, observa-se que, em alguns municípios, há equipes diferenciadas que acompanham creches e pré-escolas e há uma diversidade de nomenclaturas que denominam o profissional que atua diretamente com as crianças nas creches: estagiários, pessoal de apoio, auxiliares de creche, monitores, recreadores, berçaristas, educadores de creche, ajudantes de turma, agente educador infantil, apoio, auxiliar de serviços de creche, agente educativo de creche, auxiliares de pré-escola, auxiliares de serviços escolares, auxiliar de turma, agentes educadores, auxiliar de ensino, estimulador materno infantil, entre outros.

Abramowicz, em investigação sobre o perfil da rede de creches do município de São Carlos, faz o seguinte apontamento:

No Brasil, as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares. Dois perfis diferentes de profissionais atuam nestes dois ramos da Educação Infantil, duas redes de ensino distintas, sendo que uma delas, as creches, até recentemente, a cargo da Secretaria da Promoção Social. As pré-escolas de maneira geral funcionam em meio período, as creches, em período integral. Há, também, diferenças na formação das profissionais, e também no nome atribuído a estas trabalhadoras de mesma função: professoras para as pré-escolas, pajem, crecheiras, monitora, auxiliar de desenvolvimento infantil etc, para as creches. (ABRAMOWICZ, 2002, p.1)

Essa diversidade revela a existência de diferentes visões sobre a função das instituições de Educação Infantil, bem como do profissional da creche, apontando para uma tendência em que a realidade da Educação Infantil ainda é marcada por uma cisão entre creche e pré-escola, na qual a creche tem ocupado o lugar mais frágil.

Sendo assim, no que concerne a esta etapa de ensino, seria possível afirmarmos o rompimento da visão dicotomizada entre creche e pré-escola? O contexto atual das

³ Pesquisa coordenada pela professora Maria Fernanda Rezende Nunes e realizada no âmbito do grupo de pesquisa POPE da UNIRIO. Ver referências: NUNES, M.F.R., 2010.

⁴ Deliberações que fixam normas para a organização e funcionamento das unidades de Educação Infantil dos municípios.

⁵ Ver referência: KRAMER, S. et alli (org). Relatório de Pesquisa, 2010 (Mimeo).

instituições de Educação Infantil tem superado a visão assistencialista e higienista? As propostas presentes na LDB, no que se refere à profissionalização, têm sido transformadas em ações concretas? Existem políticas de formação dos profissionais da Educação Infantil?

Estas e outras indagações foram se entrelaçando, num movimento que materializou esta dissertação que tem como objetivo geral **conhecer a formação dos profissionais que atuam nas creches da rede municipal do Rio de Janeiro**. As aproximações e o envolvimento com este campo de estudo – pelas leituras e por minha inserção como pesquisadora – e a complexidade encontrada delinearão a escolha de desenvolver a pesquisa com os profissionais que atuam nas creches.

Entendendo que a formação destes profissionais é requisito básico para um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos, as questões desta pesquisa visam conhecer: Quem são os profissionais que atuam nas creches? Qual a situação deste município em relação ao ingresso, carreira e requisitos exigidos para estes profissionais? A secretaria municipal do Rio de Janeiro implementa algum projeto de formação para estes profissionais? Como é planejada esta formação, como acontece e quem participa? Quais os critérios de participação? Há documentos sobre formação dos profissionais, como propostas pedagógicas e textos legais?

O contexto da história e da política desta investigação será analisado a partir da LDB – Lei nº 9394/96, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, trazendo para texto os principais acontecimentos que podem, ou não, recolocar esta etapa de ensino no sistema educacional, tais como: a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE/2001); a Lei nº 11.274, de 2006, na qual o Ministério da Educação (MEC) institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade; a mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); e a Emenda Constitucional 59/2009, que torna obrigatório o ensino para todas as crianças de quatro e cinco anos.

2. É possível um lugar confortável para o pesquisador em ciências humanas?

Do encontro e de seu fracasso, do diálogo e do equívoco se tece a produção de conhecimentos em Ciências Humanas. Conhecimento que se constrói portanto no paradoxo e na vertigem, pois sua possibilidade é alternativamente negada e afirmada.

Marília Amorim (2004, p.32)

Neste capítulo, reflito sobre o processo de construção da metodologia utilizada na pesquisa e as repercussões dessa metodologia para os dados construídos ao longo do trabalho de campo. Inicialmente é justificada a escolha do município onde esta investigação foi realizada e, em seguida, os caminhos, as escolhas, os desafios e os percalços da pesquisa nas ciências humanas.

2.1 A escolha do campo

Esta dissertação está vinculada à pesquisa de caráter interinstitucional já citada “*Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações.*”, desenvolvida na PUC-Rio com o apoio do CNPQ/FAPERJ, pelo grupo de pesquisa INFOC, sob a coordenação das professoras Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Sonia Kramer. Este vínculo foi possível pelo fato de minha coordenadora ser uma das coordenadoras da pesquisa.

A investigação em andamento abarca os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro e tem como objetivo realizar um balanço das políticas municipais de educação, com o intuito de conhecer a situação da Educação Infantil (cobertura, organização e funcionamento), das políticas de formação dos profissionais, bem como a relação da gestão local com as políticas macro (estaduais ou federais) e a interferência das políticas na gestão das creches, pré-escolas e escolas (impactos de 15 anos pós-LDB, FUNDEF/FUNDEB e Ensino Fundamental de nove anos).

Inserida nesta pesquisa maior, esta dissertação desenvolveu o estudo exploratório no município do Rio de Janeiro. A escolha deste município se deu pela representatividade

apresentada em relação aos demais municípios do Estado no que se refere à população de 0 a 6 anos.

O município do Rio localiza-se na Região Metropolitana do estado, formada por 17 municípios que somam um total de 1.164.469 crianças de 0 a 6 anos. Deste total, 565.414 crianças residem no Município do Rio de Janeiro, o que representa 48% do total da Região (DATASUS 2009). É a segunda maior metrópole do Brasil, possuindo uma população estimada em 6.323.037 habitantes (IBGE/2010), numa área de 1.200 km².

Capital do estado homônimo, a cidade foi fundada em 1º de março de 1565. Foi capital do Brasil até 1960, quando o governo foi transferido para Brasília. Foi transformada em cidade-estado com o nome de Estado da Guanabara até 1975, quando houve a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, tornando-se, assim, município do Rio de Janeiro.

Desde sua fundação, a cidade do Rio é marcada por contrastes. No passado, o aumento populacional foi maior do que a cidade podia suportar e acarretou problemas de infraestrutura e questões sociais complexas que, com o aumento da violência urbana, transformaram o Rio em uma cidade antagônica: conhecida por sua beleza e simultaneamente pelo alto índice de criminalidade e violência.

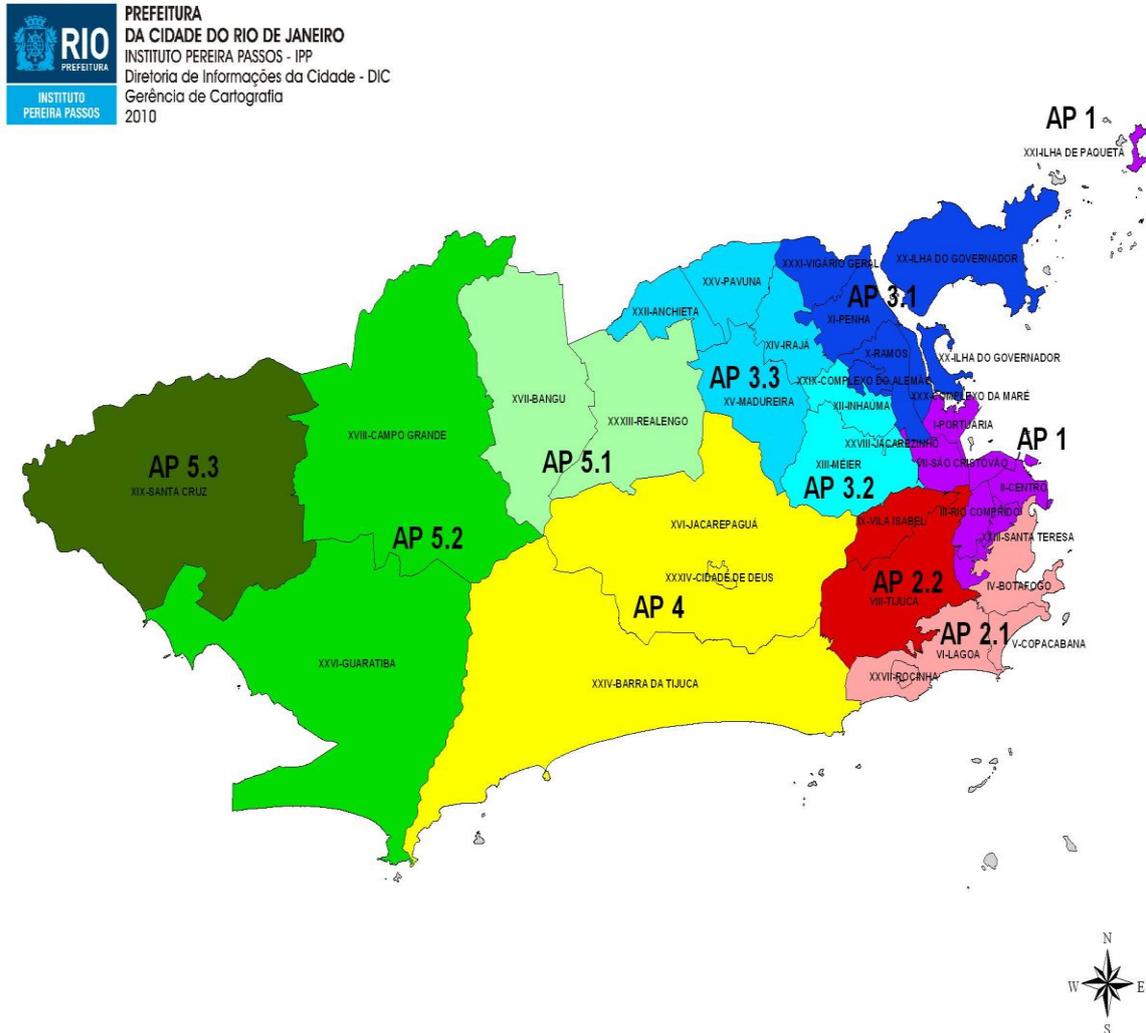
Com o segundo maior Índice de Desenvolvimento Humano do Estado- IDH (0,842), segundo fontes do PNUD, a cidade é um dos centros financeiros, comerciais, industriais e econômicos do país, sendo internacionalmente conhecida por diversos ícones culturais e paisagísticos. Representa o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, estimado em cerca de 127.956.075 (IBGE-2006).

Uma cidade de fortes contrastes econômicos e sociais apresenta grandes disparidades entre ricos e pobres. Embora classificada como uma das principais metrópoles do mundo, grande parte de seus habitantes vive em condição de pobreza. A maioria de seus numerosos subúrbios é composta por favelas, onde as condições de moradia, saúde, segurança e educação são extremamente precárias.

No passado, a divisão da cidade era feita em bairros, subúrbios, centros e favelas. Hoje, o Rio de Janeiro está dividido em cinco Áreas de Planejamento (APs) e estas, em 32 Regiões Administrativas (RAs), que, por sua vez, se subdividem em 159 bairros⁶.

⁶ Ver: Instituto Pereira Passos, Armazém de dados. Disponível em www.rj.gov.br, em agosto de 2010.

Mapa 1- Mapa índice das Áreas de Planejamento – APs – do Município do Rio de Janeiro.



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

A divisão do Rio em APs fez parte da política de descentralização instituída na primeira gestão do Prefeito César Maia. Nesta divisão, favelas como Rocinha, Vidigal, Jacarezinho, Complexo do Alemão e Maré foram inseridas nos bairros e contabilizadas como Regiões Administrativas. A distribuição da população nas diferentes áreas da cidade está relacionada a fatores como nível de rendimento, distância do centro, ritmo de crescimento populacional e concentração de atividades econômicas e culturais, que são fruto da evolução do espaço urbano da cidade.

Quanto à rede educacional do município do Rio de Janeiro, esta contempla um total de 1.295.119 alunos, divididos nas redes municipal, federal, estadual e privada, sendo a rede municipal responsável pela maior parte do atendimento como nos mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de alunos matriculados na Educação Básica do Município por rede de ensino.

Rede de Ensino	Nº de alunos matriculados		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
FEDERAL	206	10.401	7.925
Estadual	966	28.013	212.217
Municipal	116.065	562.602	0
Privada	91.187	213.311	52.226
TOTAL	208.424	814.327	272.368

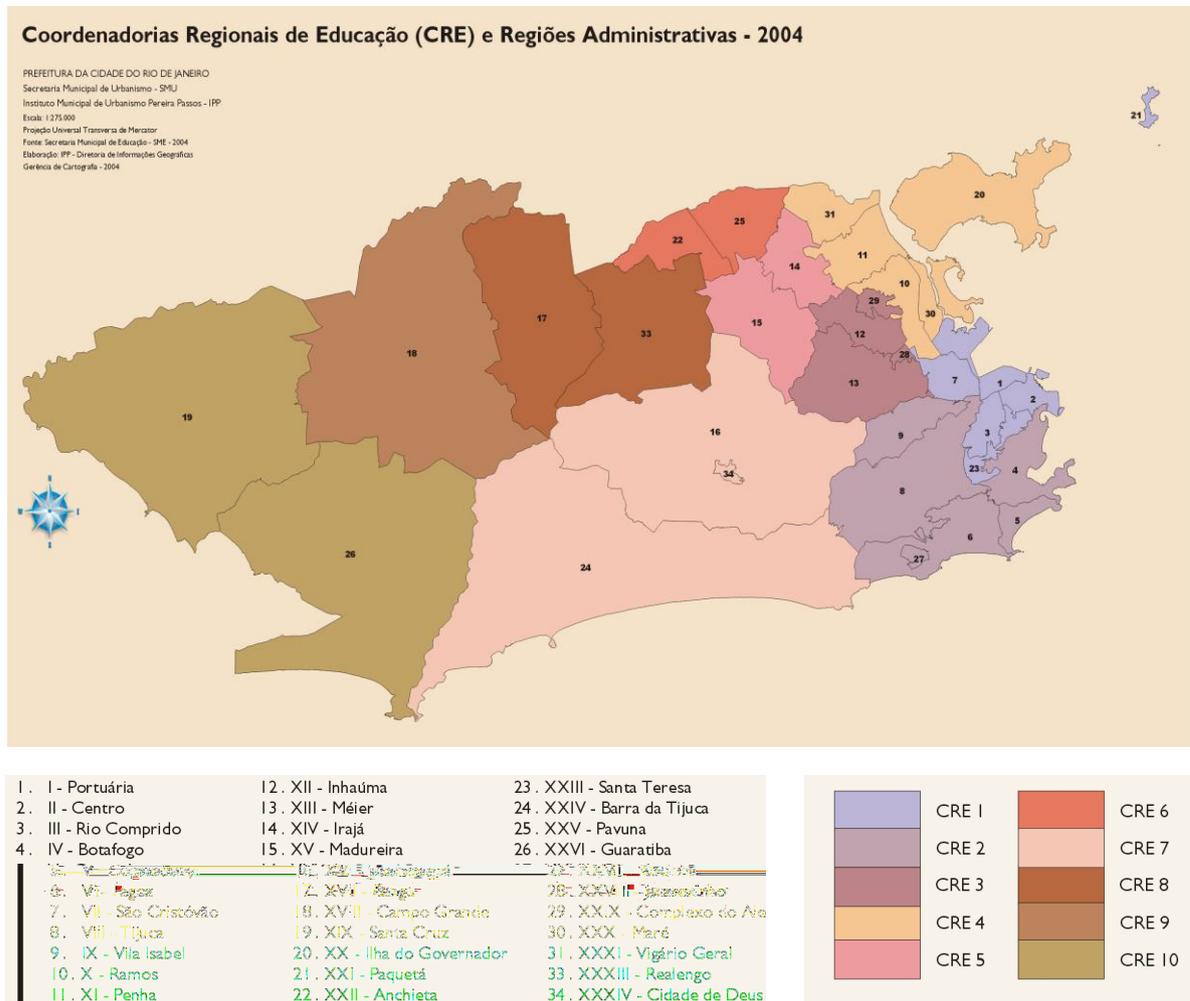
Fonte: Dados da pesquisa.

A rede municipal de ensino do Rio, a maior a América Latina, atende o total dos seus 678.667 alunos em 1063 escolas⁷, 255 creches públicas municipais, 170 creches conveniadas e 10 Espaços de Educação Infantil.

Seguindo o modelo de gestão descentralizada, conforme já apontado, a Secretaria Municipal de Educação (SME) está dividida em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) responsáveis pela organização regional do sistema educacional, possuindo autonomia para gerenciar as escolas que estão sob sua responsabilidade, de acordo com a política educacional da SME.

⁷ Dado obtido no site: www.rio.rj.gov.br/web/sme, em abril de 2010.

Mapa 2 – Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação por Áreas de Planejamento e Regiões Administrativas – Município do Rio de Janeiro, 2004.



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

O lugar de inserção de cada Coordenadoria, tal como as APs, representa significativos contrastes populacionais. A título de exemplo, a 2ª Coordenadoria é composta por cinco RAs: Botafogo, Copacabana, Lagoa, Tijuca, Vila Isabel e Rocinha, o que significa um total de 997.478 habitantes, sendo 70.174 crianças de 0 a 6 anos. Já a 4ª Coordenadoria, abrangendo o mesmo número de RAs: Vigário Geral, Penha, Ramos, Maré e Ilha do Governador possui um total de 929.495 sendo 102.426 crianças de 0 a 6 anos. Em relação à política de Educação Infantil municipal, este dado é peça fundamental para a distribuição de equipamentos e vagas em creches e pré-escolas, principalmente nas áreas de maior concentração de crianças.

As Coordenadorias têm autonomia administrativo-financeira e estão localizadas próximas das comunidades e unidades escolares. Pelo número de escolas sob sua responsabilidade, pode-se observar que várias delas gerenciam mais escolas da rede pública

municipal do que muitos municípios do Estado do Rio de Janeiro como, por exemplo, Japeri, Aperibé, Carapebus, Bom Jardim, Rio Bonito, Quatis, Vassouras e Mangaratiba⁸. A tabela abaixo revela como estão distribuídas as unidades escolares por Coordenadorias.

Tabela 2– Divisão de Escolas por Coordenadoria Regionais de Educação

CREs	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a	7^a	8^a	9^a	10^a	Total
UE (Escolas)	53	114	102	134	104	77	117	146	105	109	1061
Creches Mun.	28	28	20	33	22	18	23	22	20	36	250
Creches Conv.	5	50	16	33	5	9	12	7	6	33	176

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

Tratando especificamente da Educação Infantil, dentre as 1061⁹ Unidades Escolares, incluem-se as escolas de Ensino Fundamental, com turmas de pré-escola, e as escolas exclusivas de Educação Infantil, que só atendem as turmas de pré-escola. As creches não fazem parte deste equipamento, como poderia parecer pela nomenclatura designada. As fontes oficiais disponibilizadas não permitem conhecer o número específico das escolas que possuem turmas de pré-escola e as escolas exclusivas de Educação Infantil.

É importante ressaltar que o fato de uma Coordenadoria ter a maior concentração de Unidades Escolares, como é o caso da 8^a, não significa que tenha o maior número de matrículas. A 4^a Coordenadoria, por exemplo, com um número menor de unidades do que a 8^a, tem o maior contingente de matrículas na Educação Infantil de toda a rede, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 3 - Número de matrículas em creche e pré-escola por Coordenadorias Regionais de Educação - 2009

CRE	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a	7^a	8^a	9^a	10^a
Creche	3.285	3.236	2.347	4.143	2.440	2.400	2.415	2.990	2.575	3.837
Pré-escola	4.630	7.152	7.543	11.206	7.837	6.251	10.592	10.656	8.507	11.030
Total	7.915	10.388	9.890	15.349	10.277	8.651	13.007	13.646	11.082	14.867

Fonte: Armazém de Dados, www.rj.gov.br, em abril de 2010.

⁸ IBGE: 2008

⁹ No site da SME consta a informação de que há na rede municipal um total de 1063 unidades escolares. Entretanto ao apresentar o número de unidades escolares de acordo com as Coordenadorias Regionais de Educação, o número total de escolas é de 1061. Os 10 EDIs não estão contabilizados neste total, não sendo possível conhecer como estão distribuídos entre as Coordenadorias.

As disparidades apresentadas em relação ao número total de matrículas nas Coordenadorias interferem diretamente na gestão destas em relação às escolas, quando a questão se refere à equipe de funcionários responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das escolas.

Cada Coordenadoria possui um coordenador indicado pelo secretário municipal de educação, aquele, por sua vez, indica os diretores das gerências que compõem a estrutura da Coordenadoria. A Gerência de Ensino é responsável pela parte pedagógica, acompanhando as unidades escolares na implementação da política educacional do município.

O acompanhamento das escolas é realizado pelos profissionais que compõem esta equipe. Estes, além das vistas escolares, realizam reuniões com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas que acompanham. É importante ressaltar que são muitas as atribuições destas equipes. As Coordenadorias que possuem o maior número de escolas e alunos matriculados enfrentam muitos desafios, pois o número de profissionais que compõe a equipe é fixo em cada Coordenadoria. Soma-se a estes desafios a ocorrência de deslocamentos para as escolas, no sentido de assumir a direção ou até mesmo uma turma em escolas com falta de professores.

No final de cada ano letivo, há um período de remoção de professores¹⁰. Nos últimos anos, conforme pontuado por uma entrevistada, algumas Coordenadorias como a 4ª e a 10ª, por exemplo, sempre apresentam um número alarmante de vagas em relação às demais. Tal fato se justifica pela distância, pela falta de transporte público e pela inserção de um grande número de escolas localizadas em áreas de “difícil acesso”, expressão que designa escolas situadas em favelas.

A partir deste contexto, podemos observar que a complexidade de organização dessas Coordenadorias permite antever que não só as formas internas do funcionamento influenciam o atendimento, mas também a história político-administrativo e o espaço que ocupam. Tal como adverte Santos (1996, p.63), o espaço, o território revela as formas de contradição social, visto que *“é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistema de ações, não consideradas isoladas, mas como um quadro único, no qual a história se dá”*.

Algumas Coordenadorias lidam com mais frequência não apenas com a falta de professores, precisando disponibilizar funcionários de suas equipes para as escolas, como

¹⁰ Este período acontece no final de cada ano letivo. Os professores fazem uma inscrição na Coordenadoria responsável pela gestão da escola onde atuam, solicitando transferência para outra escola situada ou não na mesma área de abrangência desta coordenadoria.

também com um cotidiano atravessado pela pobreza e exclusão, como é o caso da 4ª Coordenadoria.

Pela abrangência deste município, pela grandeza desta rede de ensino, este estudo foi desenvolvido na 4ª Coordenadoria de Educação. A escolha se deu pelo fato desta Coordenadoria ser a responsável pelo maior atendimento à Educação Infantil e por possuir diferentes configurações institucionais para o atendimento às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos: creches municipais, creches conveniadas e Espaços de Desenvolvimento Infantil, dado bastante significativo e instigante para o presente estudo.

2.2. Anotações do campo

Na tentativa de iniciar o trabalho de campo, após inúmeras ligações, consegui falar com uma responsável pelos processos de pesquisas acadêmicas de uma das Coordenadorias de Educação que tinha interesse em realizar a pesquisa¹¹. Segundo informações recebidas por telefone, apenas ela resolvia esta questão e seu horário era flexível, por realizar também trabalho de visita às escolas e participação em reuniões em outros espaços. Em conversa telefônica, a responsável explicou que este processo demandava tempo e que seria necessário que retornasse a ligação na próxima semana, quando estaria com a agenda aberta para marcarmos um encontro, no qual eu seria informada da documentação necessária para a abertura deste processo. Preocupada com a exiguidade dos prazos, perguntei o motivo da demora e fui informada de que esta etapa demandava um prazo largo, uma vez que exigia uma cuidadosa verificação de diversos documentos e análise dos mesmos.

Em seguida, apresentei-me como funcionária da rede e fui informada que precisava apenas entrar na página on-line do Diário Oficial, imprimir a portaria juntamente com os anexos, preencher e retornar a ligação na semana seguinte para marcarmos o encontro. Ela explicou que seria o intervalo de tempo necessário para a organização dos documentos. Rapidamente consultei o Diário Oficial e vi que já possuía a documentação exigida, faltando apenas uma carta de apresentação da minha orientadora. Não consegui esperar até a semana seguinte, conforme determinação da responsável, e retornei minutos depois a ligação informando que já estava com a documentação e perguntando se haveria alguma possibilidade

¹¹ Neste momento ainda não havia definido a Coordenadoria na qual realizaria a pesquisa.

de já agendarmos o encontro. Para minha alegria, ela respondeu afirmativamente e marcamos nosso encontro para a semana em curso.

Seguindo o endereço que me levava à Coordenadoria, cheguei ao local e encontrei vários alunos chutando o portão (logo entendi que, no mesmo terreno, funcionava também uma escola municipal). Chovia muito e, bastante incomodada com a demora, dirigi-me ao grupo de alunos e perguntei se o interfone estava funcionando. Eles me responderam que não e me informaram, também, que o portão era fechado às 13h 15min e que ninguém mais entrava. Diante do fato, indaguei sobre o que acontecia quando algum responsável precisava entrar. Rapidamente, um menino respondeu que, quando o portão é aberto, o responsável entra e eles também, mas que não podem entrar em sala de aula, só no próximo tempo.

Um dos meninos estendeu as mãos, ajudando para que outros pulassem o portão. O muro era alto e, preocupada, contei que tinha uma reunião agendada e, portanto, ligaria para a escola pedindo que alguém abrisse o portão. Um dos meninos disse que eles sempre pulavam e eu perguntei se quem pulava abria o portão para os que estavam do lado de fora. Ele respondeu que o portão só abria com chave e, em seguida, perguntou com quem eu queria falar. Respondi e ele disse que deveria ser no portão do outro lado, na Coordenadoria. Eu estava no endereço certo, mas havia um portão mais à frente, só de entrada para a Coordenadoria. Que desconforto! Apertei o interfone e logo que entrei expliquei para o guarda que já estava há alguns minutos no outro portão e ele me respondeu que de vez em quando isto acontecia. Tive vontade de me manifestar sobre o que estava acontecendo no outro portão, mas logo precisei me policiar e entender que estava chegando, que era só o começo.

Ao solicitar ajuda para onde deveria me dirigir, para a reunião agendada, uma funcionária me questionou sobre a veracidade da data do compromisso e pediu que eu aguardasse, pois a responsável deveria estar chegando. Depois de mais de uma hora de espera, voltei à informante para ter notícias sobre a responsável pela gerência, que, para minha surpresa, encontrava-se presente, embora ninguém houvesse me dito. Expliquei minhas intenções e aproveitei para fazer umas perguntas sobre o número de escolas e outras dúvidas.

Logo que saí da sala, em poucos minutos, outra funcionária aproximou-se de mim, explicando que tinha feito contato com quem eu procurava e que ela havia pedido desculpas por estar em uma reunião, dizendo ter havido alguma confusão com as datas e que não adiantaria correr para me atender, pois o horário de trabalho seria reduzido devido a uma

passeata no Centro da Cidade, onde várias ruas seriam fechadas¹². Perguntei se ela tinha marcado algum outro dia e a funcionária disse que ela haveria orientado que eu fosse direto ao protocolo dar entrada no processo.

Ressabiada pela informação, perguntei se era realmente só isso, e ela respondeu que, se eu estivesse com a documentação completa, sim. Fui ao protocolo, dei entrada e ainda no corredor voltei para fazer uma correção, uma vez que no lugar do meu nome constava: Gabriela Fernanda Nunes Rezende – uma mistura do meu primeiro nome com o sobrenome da orientadora da pesquisa. Fiz a correção e a atendente agradeceu minha conferência, dizendo da importância de ter corrigido a tempo, pois o processo voltaria e levaria umas semanas até que eu descobrisse o porquê. Voltei para casa com a seguinte indagação: Era só isso? E as informações quanto à abertura do processo recebidas por telefone? (*Diário de campo, Março/2010*)

Ainda sobre fechamentos desencontrados e, por vezes, desconexos, deparei-me com um evento que também denunciava a ausência de procedimentos claros. Em uma das creches pesquisadas, antes da entrevista, enquanto a diretora apresentava o espaço da creche, passarmos pela porta do banheiro dos meninos e vimos três crianças sozinhas, tomando “banho” na pia. As crianças estavam debruçadas na pia cheia de água, com a cabeça dentro, completamente encharcados. Entramos no banheiro e a diretora, chamando cada um por seu nome, foi tirando as crianças. O primeiro que saiu começou a bater com as mãos na água que rapidamente molhava toda a nossa roupa, e os que saíram em seguida repetiam o movimento, o que se configurou na segunda tarefa da diretora: conseguir retirá-los daquela bagunça “gostosa”. Realizada a tarefa, a diretora perguntou as crianças onde estava a professora deles. Enquanto conversava com as crianças, uma servente entrou no banheiro e disse que achava que a sua professora estava no refeitório com o restante da turma. Saímos do banheiro com as crianças e fomos até o refeitório. Chegando lá, a diretora contou para a professora o que havia acontecido e ela disse: “Estão os três sem vídeo para aprender a não fazer mais isso (a turma iria assistir um filme depois do almoço)”. Ao sairmos do refeitório, perguntei a diretora qual era a idade das crianças e ela respondeu que eram do Maternal I – crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses. (*Diário de campo, Março/2010*)

¹² Passeata dos Royalties do petróleo.

2.3. A metodologia de pesquisa

Não há trabalho de campo que não vise a um encontro com o outro, que não busque um interlocutor.

Marília Amorim (2004, p.16)

A busca pelo conhecimento na pesquisa em ciências humanas se dá no lugar de tensão entre o eu e o outro. A pergunta que intitula este capítulo, “É possível um lugar confortável para o pesquisador em ciências humanas?”, foi uma tentativa de expressar esta tensão. Esta pergunta caminhou comigo durante todo o processo de pesquisa. Ao dar início ao trabalho exploratório, não pensei que este desconforto iniciasse tão cedo. O campo construiu muitas questões, revelou outras, num processo de estudo em que sempre faltava algo para pesquisar, ler com mais especificidade.

Ao dar abertura ao processo para o desenvolvimento desta pesquisa¹³, logo neste momento, pude perceber que exercício difícil é este de pesquisar! Neste primeiro contato, descobri muita coisa que eu não sabia trabalhando havia nove anos neste município. Tal fato leva à reflexão de como o cotidiano é capaz de nos surpreender, apesar da experiência. Será que eu não me fazia perguntas? Ou será que naturalizava as respostas? Como pode uma professora não saber questões da Secretaria em que trabalha como, por exemplo, qual a diferença entre decreto, resolução, deliberação, portaria? Qual é o papel do Conselho Municipal de Educação?

Refletindo sobre estas questões, penso como foi significativo um afastamento da escola – e aí estou falando do espaço escolar – para interrogar o campo. Este lugar de pesquisadora tem aumentado a cada dia o espectro do meu olhar em relação aos caminhos e mudanças da política de Educação Infantil.

Conforme ia me apropriando do objeto de estudo, conhecendo e “dominando” as contradições e os paradoxos que envolvem o campo pesquisado, deparava-me com novas indagações. Como entender as questões sem julgamentos? Como me manter “neutra” o máximo possível para não intervir, para entender a subjetividade presente em minhas concepções e observações? O que fazer para trazer os dados sem furtá-los, sendo ética com os profissionais?

¹³ É necessária a abertura de um processo para realizar pesquisa acadêmica no município do Rio, de acordo com a Portaria E/DGE nº 41 de 12/02/09

A aproximação de estudiosos que incorporam a problemática do dialogismo e da alteridade nas ciências humanas – Amorim (2004), Freitas (1994) e Kramer (2003) – procurando captar as diferentes vozes presentes, tentando entender o enunciado como manifestação de uma relação estabelecida entre os sujeitos socialmente organizados foi um exercício fundamental para a apreensão do conhecimento como construção que se realiza entre sujeitos.

A pesquisa ora apresentada busca compreender a formação dos profissionais que atuam em creches no município do Rio de Janeiro. Concebida a partir de uma abordagem qualitativa e de uma orientação sócio-histórica, percebe que significa um trabalho em que o particular pode ser focalizado enquanto instância de uma totalidade social, na qual se busca compreender os sujeitos envolvidos na investigação e as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do indivíduo com o social (FREITAS, 2007).

O exercício da exotopia foi fundamental durante todo o processo de pesquisa, pois *“exotopia, de acordo com Bakhtin, é um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior”* (AMORIM, 2007, p.14). É a aproximação do olhar e o afastamento em seguida, a fim de permitir ao pesquisador assumir o lugar exterior ao sujeito pesquisado, para ver e buscar compreender aquilo que ele, de onde se encontra, não pode enxergar. Da observação ao registro, a experiência nos mostra a dificuldade de sermos exotópicos. Como não deixar as marcas do sujeito que narra?

Segundo Kramer (2005), para Bakhtin, em ciências humanas, o objeto da pesquisa é sempre um sujeito que fala. Compreender a pessoa investigada como sujeito significa reconhecê-la como coparticipante do processo de pesquisa, como alguém capaz de produzir conhecimento sobre sua realidade.

Neste sentido, no processo de construção da metodologia da pesquisa desta dissertação, buscou-se consonância entre o objetivo do estudo e a forma de abordá-lo. Tendo como intuito conhecer as experiências desenvolvidas pelo município do Rio de Janeiro no que tange à formação dos profissionais que atuam em creches, além da revisão bibliográfica que esteve presente em todas as etapas de trabalho, foram utilizadas três estratégias metodológicas: aplicação de questionário, realização de entrevistas individuais e grupo focal.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo realizar o levantamento dos principais documentos legais norteadores da política de Educação Infantil e formação de seus profissionais nas esferas federal e municipal, bem como buscar uma aproximação com a produção que tem sido publicada na área.

O estudo de documentos relativos à política municipal do Rio de Janeiro, como portarias, resoluções e decretos, permitiu o conhecimento da organização da Educação Infantil nesta rede. Foram utilizados também dados disponíveis no site da SME e do Instituto Pereira Passos (IPP). O levantamento destes documentos não teve como objetivo realizar um trabalho do tipo documental, mas as fontes utilizadas serviram de instrumentos de apoio para o trabalho.

O questionário¹⁴ foi elaborado pelo grupo de pesquisa INFOC, no âmbito da pesquisa em andamento¹⁵, e foi composto por seis blocos: (I) Dados Gerais do Município; (II) Sistema de Ensino do Município; (III) Organização e Funcionamento da Educação Infantil no Município; (IV) Formação dos profissionais da Educação Infantil; (V) Ingresso e carreira dos profissionais da Educação Infantil; e (VI) Recursos financeiros e materiais. Tal instrumento foi entregue à SME em outubro de 2009. O processo de devolução foi bastante demorado, uma vez que a secretaria justificou estar passando por mudanças administrativas internas. A análise dos dados possibilitou construir um perfil da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro.

A opção de utilizar o questionário como estratégia metodológica não teve o objetivo de quantificar, mas de conhecer a proposta de formação e o perfil dos profissionais do município pesquisado. O uso do questionário, além de viabilizar o trabalho com dados atuais referentes ao sistema de ensino no município pesquisado, possibilitou uma aproximação qualitativa dos fenômenos para a análise qualitativa dos dados.

Este instrumento de pesquisa é capaz de levantar dados dispersos numa área geográfica extensa, buscando a superação do antagonismo quantitativo/qualitativo. Por não somente colher dados, mas também fornecê-los, numa rua de mão dupla, o informante ao informar também pode estar refletindo e se nutrindo das suas próprias informações, num processo também de formação. (NUNES, 2005, p.106)

Quanto às entrevistas, a primeira foi realizada com uma representante do órgão administrativo da SME, integrante do Conselho Municipal de Educação (CME) do município do Rio. As questões buscaram investigar o que tem sido produzido sobre creches e pré-escolas, em termos de documentos legais, que orientam o funcionamento das instituições nesta rede de ensino.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), para estudar a docência é necessário conhecer os componentes do trabalho, ou seja, as escolas, a organização, os sujeitos, os processos, e, com este objetivo, foram realizadas inicialmente três entrevistas individuais semi-estruturadas com as diretoras de creche: a primeira com uma diretora de uma creche conveniada com a

¹⁴ Em anexo.

¹⁵ A pesquisa foi citada na página 6.

prefeitura (Entrevista I); em seguida com uma diretora de um EDI (Entrevista II) e, por fim, com uma diretora de uma creche municipal localizada em comunidade, criada a partir de iniciativas comunitárias (Entrevista III). A opção de entrevistar as diretoras destas instituições se deu com o intuito de garantir que esta diversidade no atendimento às crianças da creche fosse garantida.

Durante a realização das entrevistas, foi possível uma maior aproximação da realidade de cada uma destas instituições, o que possibilitou o conhecimento de um novo dado: as creches municipais não eram representadas apenas por creches localizadas em comunidades e criadas a partir de iniciativas comunitárias. Havia, no município do Rio, creches que pertenciam aos Centros Municipais de Atendimento Social Integrado (CEMASIs)¹⁶ - criadas sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e transferidas para a SME no período em que as creches foram integradas aos sistemas de ensino (Entrevista IV); e creches que, diferentemente destas e das comunitárias, foram criadas sob responsabilidade da SME depois dessas transferências (Entrevista V). Considerando que estas apresentavam peculiaridades comparadas as três primeiras, foram realizadas entrevistas com as diretoras também de cada uma destas instituições, totalizando cinco entrevistas.

As entrevistas buscaram garantir o diálogo, o espaço de narrativa dos entrevistados e elucidaram questões relacionadas à formação dos profissionais que atuam nas creches. Ao final, as diretoras disponibilizaram dados referentes à composição do quadro funcional da instituição e dados gerais da creche, como número de turmas, número de crianças matriculadas e horário de funcionamento. Este material foi traduzido numa ficha preenchida por mim.

Para a realização das entrevistas foram necessários dois encontros. O primeiro, com o objetivo de apresentar a pesquisa, buscou uma aproximação dos sujeitos envolvidos. As entrevistas foram realizadas no segundo encontro, que aconteceu nas creches, na data agendada por cada uma das diretoras. Todas foram gravadas com autorização das entrevistadas e transcritas por mim. Em uma das instituições, a ficha relativa aos dados da creche foi testada, o que possibilitou modificações no modelo inicial.

A escolha das creches para a realização das entrevistas com as diretoras se deu de forma que se abrangesse uma creche por cada Região Administrativa da 4ª Coordenadoria. A aproximação da realidade de cada uma destas creches, os desafios e as forma de organização e

¹⁶ Estes Centros foram criados pela Lei 2459/96 com intuito de concretizarem as ações descentralizadas desenvolvidas pela então SMDS, que passara a organiza-se, pelo desempenho legal, em Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento Social – CRs. Os CEMASIS- Creche eram destinados às crianças de 0 a 3 anos e se constituíram como uma política para o atendimento das crianças desta faixa etária.

funcionamento possibilitaram, também, escolher em qual destas se daria o grupo focal com os profissionais que atuam junto às crianças. Esta escolha priorizou o espaço da narrativa, a adesão dos sujeitos à pesquisa, o ambiente acolhedor e a diversidade na equipe de profissionais: recreadores e agentes auxiliares de creche, homens e mulheres na composição da equipe. Sendo assim, o grupo focal foi realizado na creche criada sob responsabilidade da SME.

A estratégia do grupo focal foi utilizada com o objetivo de aprofundar aspectos relacionados à formação dos profissionais, como ingresso, carreira, formação em serviço. Para Abramovay (1999), esta estratégia permite aprofundar a compreensão de dados, entendendo os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos em uma mesma questão. Para a autora, o grupo focal possibilita que os sujeitos falem, dividam opiniões, trazendo à tona fatores críticos de determinada problemática, o que não pode ser contemplado em questionário e entrevistas individuais. Neste sentido, esta estratégia é adequada aos objetivos deste estudo, uma vez que busca conhecer as situações facilitadoras e desafiadoras do cotidiano profissional da creche, numa dimensão coletiva.

É possível estabelecer uma relação entre esta estratégia e as contribuições teóricas de Bakhtin, autor privilegiado neste estudo, no que se refere à filosofia da linguagem, uma vez que, para ele, a consciência do indivíduo se constitui no plano social, desta forma, indivíduo e grupo se constituem numa relação de reciprocidade. O grupo focal permitiu o confronto entre diferentes perspectivas. Neste encontro, constituíram-se situações de produção de linguagem das quais emergiram temas ligados à atividade profissional dos sujeitos.

Foram realizados dois grupos focais, ambos no momento de Centro de Estudos, reunião mensal que acontece na creche com a presença de todos os profissionais. Cada grupo contou com dez participantes, sendo cada um formado por oito mulheres e dois homens. A composição dos grupos buscou garantir equilíbrio entre uniformidade e diversidade dos participantes, tendo em vista proporcionar o debate sobre o tema escolhido.

Para preparação do grupo focal, com intuito de buscar uma aproximação dos profissionais, participei de um Centro de Estudos, abordando minha trajetória de formação, apresentando a pesquisa e seus objetivos, expondo as etapas do trabalho que exigiam a adesão dos sujeitos.

A realização do grupo focal contou, ainda, com o auxílio de uma assistente de pesquisa. Sua presença revelou-se especialmente importante, uma interlocutora com a qual foi possível compartilhar impressões sobre vários aspectos dos acontecimentos discursivos.

Para dar consequência a esta estratégia, foi, ainda, elaborado um roteiro com o objetivo de orientar a discussão e o aprofundamento do tema, levantando aspectos sobre ingresso, carreira, formação, aspectos sobre condições de trabalho. As informações foram registradas em dois gravadores. Na análise e transcrição, buscaram-se os temas mais recorrentes. Nesta etapa da pesquisa em que as categorias foram elencadas, foi possível encontrar eco e contribuições para organização e análise do material na obra de Benjamin (1987a), em especial quando o autor traz um dos personagens centrais em sua obra: o colecionador.

Kramer (2005, p.29), ao trazer as contribuições deste personagem para pensar a tarefa do pesquisador, afirma que, *“como colecionador, o pesquisador procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas para investigá-las, quer dizer para colecioná-las: neste processo, a relação dialética entre ordem e desordem vai sendo estabelecida”*. Benjamin (1987a), ao trazer a concepção de conhecimento como coleção, afirma a necessidade de descontextualizar um objeto para que este funcione como texto.

O colecionador é capaz de fazer a descontextualização do objeto e, neste caso, buscamos descontextualizar as falas dos entrevistados durante a análise das entrevistas, atribuindo a elas os diferentes sentidos possíveis, para, em seguida, reuni-las pelo que havia em comum a partir de um tema. Apesar de pronunciadas em diferentes contextos, a aproximação pelo que apresentam em comum é o que possibilita o efeito de coleção. Desta forma, as falas dos entrevistados foram organizadas em pequenas coleções no sentido benjaminiano, trazendo outras possibilidades de leitura.

As falas dos entrevistados estão apresentadas no capítulo 4. As diretoras estão identificadas como Diretora I; Diretora II; Diretora III; Diretora IV e Diretora V, e os recreadores e agentes auxiliares de creche por nomes fictícios. Esta opção se deu com intuito de resguardá-los.

Considerando as opções apresentadas em relação à metodologia de pesquisa, apresentamos o referencial teórico que possibilitou nossas análises. Autores como Kramer, (1982); Kuhlmann Jr (1998, 2001) e Cury (1998) foram referências neste estudo por discutirem questões da história e da política da infância.

A compreensão da constituição histórica da infância foi embasada nas referências teóricas da sociologia da infância, que compreende a infância como categoria social e categoria da história humana, que, de acordo com Sarmiento (2005), está sujeita a um processo de elaboração de um estatuto social que não se esgotou, continua sendo construído nas interações sociais entre crianças e entre crianças e adultos. As crianças, que, segundo

Benjamin (2002, p.94), “*não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem*”, são aqui vistas como sujeitos sociais, inseridas na cultura, parte da cultura e produtoras de cultura.

No campo da política pública e da gestão, utilizamos como concepção de políticas públicas aquela expressa por Rua (1998, p.1), ou seja, um “*conjunto de decisões e ações destinados à resolução de problemas políticos*”. Decisões estas que poderemos entender como respostas. Sendo respostas, têm origem em alguma demanda apresentada por atores políticos e sociais, o que significa que as políticas públicas só ocorrem caso haja algum tipo de provocação e de pressão. De forma geral, Rua (idem) caracteriza aqueles envolvidos no bojo de uma decisão como atores. São os que podem vir a ganhar ou perder, sendo, de alguma maneira, afetados pelas decisões e ações que compõem uma política. São os que, de alguma forma, são capazes de afetar as decisões pelo fato de controlarem as estratégias ou pela capacidade de ação organizada. Só podemos considerar como políticas as ações que conseguiram “sair do papel” para serem implementadas. Na definição da autora, os sujeitos desta pesquisa, anunciados anteriormente, são os atores envolvidos neste processo.

Para análise e compreensão da formação dos profissionais dialogamos com Nóvoa (1991,1995, 2001); Freire (1997, 1998) e Kramer (2001, 2005), autora que trata com especificidade da formação dos profissionais da Educação Infantil, no âmbito das políticas municipais.

A fim de enriquecer as discussões, no que tange à formação dos profissionais da Educação Infantil, teses e dissertações configuraram-se como importante aporte para este estudo, destacando-se as pesquisas realizadas por Cerisara (2002), Corsino (2005), e Nunes (2005).

O estudo feito por Cerisara (2002) elucidou o processo de construção da identidade dos profissionais da Educação Infantil, ressaltando como esta profissão tem se constituído historicamente. A autora aponta como a contaminação das práticas femininas domésticas se imbrica na prática profissional das mulheres que trabalham em creches e pré-escolas.

A pesquisa de Corsino (2005) apresenta um importante histórico da situação da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, ressaltando acontecimentos importantes que influenciaram na estrutura e no funcionamento da atual organização desta rede municipal.

Nunes (2005) discute o universo que compõe a Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, considerando o reflexo das transformações sociais na formulação das políticas de atendimento voltadas para as crianças pequenas em diferentes contextos.

Os autores apontados foram importantes interlocutores no processo de construção desta dissertação. As contribuições destes estudos permitiram uma análise significativa para as questões aqui levantadas.

3. Do direito à obrigatoriedade do ingresso: desafios da formação de profissionais da Educação Infantil

Tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo... mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho.
Benjamin, 1987b, p.124

Considerando que a docência na Educação Infantil se constrói tendo como referência uma concepção de infância e de Educação Infantil, o propósito deste capítulo é abordar a situação brasileira das políticas para infância, levando em conta as principais conquistas históricas no cenário educacional. Não nos propomos a traçar um histórico da Educação Infantil no Brasil, mas a destacar alguns marcos que nortearam as ações públicas e privadas direcionadas às crianças de 0 a 6 anos. Depois de feitas estas considerações, nosso objetivo é discutir a formação dos profissionais da Educação Infantil como objeto de pesquisa, retomando aspectos relativos ao modo como a docência junto à criança pequena, de modo particular, foi se construindo como uma profissão.

3.1. As políticas para a infância e o direito à educação

A Educação Infantil tem uma trajetória recente, sendo aplicada no Brasil a partir da década de 30, quando surge a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada para a industrialização do país. O atendimento à infância acontece de forma fragmentada e isolada, ora sob o viés da saúde, ora do “bem estar” da família, ora da educação. Para Nunes (2005), a política de atendimento à infância foi marcada pela escassez de ações, fortalecendo a cisão entre o atendimento para as classes dominantes e para as crianças das classes populares. Ao longo da história, os setores da saúde, assistência e educação não se articularam, tornando o atendimento às crianças ramificado.

Sua marca principal foi a visão dicotomizada da infância, favorecendo, por mais de um século, a linha divisória entre creches e pré-escolas. A creche, concebida sob a perspectiva assistencial, atendendo às crianças mais pobres, desamparadas, e abandonadas. As pré-

escolas, chamadas de jardins de infância, para os filhos da classe média e alta tinham um papel educacional, como afirma Kuhlmann Jr, 1998, p.90:

O processo de constituição de um conjunto de instituições de educação popular, envolvendo o ensino primário e várias outras modalidades organizadas à parte do sistema educacional regular, leva a distintas estruturas de atendimento. Na Educação Infantil paralelamente ao jardim de infância situado em órgãos da educação, a creche e as escolas maternas destinados aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou assistência.

Na década de 1970, as políticas educacionais de caráter compensatório visavam equilibrar carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças das camadas populares. O primeiro registro de atenção do governo federal à educação pré-escolar ocorreu em 1975, com a criação da Coordenação de Educação Pré-escolar (BRASIL, 2006, p.7). Os atos e pareceres deste período dão visibilidade a essa etapa de educação por relacioná-la ao ensino de 1º grau, compensando carências, preparando para o desafio educacional futuro. Neste período, os programas implementados nos Estados Unidos, que tinham pressupostos na abordagem da Teoria da Privação Cultural, segundo a qual o fracasso escolar das crianças das camadas populares era justificado por suas carências afetivas, culturais e linguísticas, influenciaram no atendimento à criança brasileira.

De acordo com os pressupostos desta teoria, esperava-se que a pré-escola vencesse antecipadamente os problemas do fracasso escolar e esta era compreendida como preparatória para a escolarização. Seu objetivo era garantir que as crianças fossem estimuladas para a alfabetização. Para Kramer (1982), esta é uma abordagem que mascara as desigualdades sociais, buscando, através de uma educação compensatória, a superação de problemas, sem que haja mudanças nas estruturas sociais, desconsiderando as limitações do próprio sistema escolar.

Em 1981, o então Ministério da Educação, buscando a ampliação do atendimento de baixo custo, implementa o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, que, segundo Kramer, defende *“uma pré-escola com vagos ‘objetivos em si mesma’ desvinculada da escola de 1º grau”* (KRAMER, 2006, p.801).

No decorrer dos anos 1980, no Brasil, sob forte impacto dos movimentos sociais, dá-se o início da construção, organização e apresentação de propostas que buscavam a garantia dos direitos das crianças. Vale ressaltar o forte papel desempenhado pela Organização Mundial para a Educação Pré-escolar, OMEP, em 1980, quando realizou um congresso na capital do país, em busca da garantia do atendimento integral e integrado das crianças do nascimento até os seis anos.

Com o “Movimento Constituinte de 1985”, após a intervenção da ditadura militar (1964-1984), uma nova constituição deveria ser elaborada, o que permitiu que muitas propostas fossem apresentadas à Assembleia Nacional Constituinte. Este foi um momento importante para a mobilização da sociedade brasileira em prol dos direitos das crianças, possibilitando um novo rumo na história deste atendimento. A superação deste modelo assistencialista e/ou compensatório de atendimento à criança foi uma construção histórica com forte influência de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, empenhadas na luta em favor dos direitos da criança.

A Constituição promulgada em 1988 garante às crianças o lugar de sujeitos de direito, definindo uma nova relação entre Estado e criança. Entre seus dispositivos, destacaremos os seguintes:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art.205)

O dever do Estado com a educação será efetivada com a garantia de: (...) Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Art.208, inciso IV)

A constituição, ao considerar a educação como direito de todos em seu artigo 205 e, no artigo 208, como um direito das crianças, coloca a criança no lugar de sujeito de direitos. Ela é vista, portanto, na integralidade de sua pessoa, seus direitos devem ser garantidos com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado. Quanto à creche, esta adquire um novo lugar: a educação. A Constituição a coloca no capítulo da Educação. O direito da criança à Educação Infantil é solidário ao direito dos pais trabalhadores, não mais apenas à mulher.

Cury (1998) destaca que a carta magna rompeu com a concepção de que a Educação Infantil é uma falta que deve ser compensada por ações de amparo e assistência, trazendo no seu bojo o dever do estado na oferta e o direito da criança a este atendimento,

(...) esta constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil. Caso isto não estivesse amadurecido entre liderança e educadores preocupados com a Educação Infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na constituição de 88. Ela não incorporou esta necessidade sobre o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever de Estado. Foi o que fez a constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto. (CURY, 1998, p.11)

Neste sentido, a Constituição representa para a Educação Infantil a conquista de uma legitimidade legal e a conquista de direitos específicos para as crianças que não aqueles

relacionados ao direito da família. Cabe destacar o duplo direito da mulher e da criança diferentemente do passado. Frequentar espaços de Educação Infantil não é um direito apenas dos filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares que precisam de uma instituição para educá-los. No mundo contemporâneo, a Educação Infantil estende-se a todas as crianças. De acordo com Corsino,

As mudanças sociais – generalização do trabalho feminino, partilha de responsabilidade pela educação e cuidado dos filhos, diferentes configurações familiares (famílias monoparentais e recompostas, casais homossexuais e etc.), novas formas de exercício e vínculo de trabalho, redução das taxas de fecundidade, condições diversas da vida urbana, necessidade dos adultos de um tempo para si, entre outros fatores – têm conferido à Educação Infantil um papel importante na vida das crianças, desde muito pequenas, fazendo parte do processo de socialização das crianças de qualquer classe social, em complementação à ação da família. (CORSINO, 2009, p.3)

Dois anos após a promulgação da Constituição, também sob intensa mobilização da sociedade civil, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, estatuto jurídico da criança cidadã que visa regulamentar o direito constitucional da criança e do adolescente. De acordo com o Estatuto, a criança e o adolescente são cidadãos, independente de sua condição social. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional concebe o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade como “*primeira etapa da Educação Básica*” (art.29).

No estudo realizado por Fullgraf (2001), a autora pontua que estas conquistas legais que colocam a criança no lugar de sujeito de direitos foram influenciadas pelo contexto internacional, que desde o início do século XX já apontava o direito da criança através de declarações, convenções e criação de órgãos como o Fundo das Nações Unidas (UNICEF), fundado em 1946. Entre os documentos que impulsionaram mudanças na legislação brasileira, a autora destaca a 1ª Declaração dos Direitos da Criança, “Declaração de Genebra em 1923; Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948; Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959; e a Convenção dos Direitos da criança realizada em 1989.

Diante destas conquistas, a Educação Infantil constitui-se como primeira etapa da Educação Básica, o que significa participar do campo de disputa da política educacional, trazendo para esta etapa de ensino uma maior visibilidade tanto no âmbito político e administrativo, como no âmbito teórico, no qual percebemos um olhar diferenciado para as especificidades das crianças pequenas. Podemos considerar que a Constituição, o ECA e a LDB configuraram-se como três grandes marcos para esta etapa de ensino, impulsionado um novo paradigma sobre a criança.

Os direitos das crianças garantem avanço jurídico, mas os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas para que possam realmente ser considerados

como políticas públicas direcionadas ao atendimento das crianças. Rua (1998) nos ajuda a entender a diferença existente entre uma decisão política e uma política pública, fazendo importantes considerações entre ambas:

As políticas públicas (policies), por sua vez, são outputs, resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Nesse sentido é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. (RUA, 1998, p.1)

A partir da definição da autora, podemos pontuar que, não havendo estratégias para a implementação de uma política, esta não passa de uma decisão política, o que nos leva a pensar o lugar legalmente conquistado pela criança nesta agenda, questionando quais são as decisões políticas direcionadas ao atendimento das crianças que têm conseguido sair do papel, sendo transformadas em ações concretas. Uma maior preocupação quanto a este atendimento tem sido expressa por meio de diretrizes, planos, programas, que serão aqui considerados como ações empreendidas na busca da garantia efetiva da política pública de Educação Infantil no Brasil.

De acordo com o inciso 1º do artigo 8º da LDB, “à União cabe a responsabilidade da coordenação da política nacional de educação” e, no cumprimento de suas incumbências, destacaremos o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), que estabeleceu um conjunto de 25 diretrizes comuns à creche e à pré-escola, valendo destacar as seguintes:

- o atendimento, em cinco anos, a 30% da população de 0 a 3 anos e 60% da população de 4 a 6 (ou 4 e 5), e até 2011, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% das de 4 e 5 ;
- a elaboração de padrões mínimos de infra-estrutura para creches e pré-escolas;
- que todas as instituições de Educação Infantil, também as creches, tenham seus Projetos Pedagógicos;
- o estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para supervisão, controle e avaliação e como instrumento de medidas de melhoria da qualidade .

O PNE não só pontua a necessidade da ampliação do atendimento à Educação Infantil, como também trata da qualidade deste atendimento, determinando que sejam estabelecidos

parâmetros de qualidade. Corsino, Didonet e Nunes (2008), no relatório do projeto “*A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo*”, encomendado pela UNESCO, pontuam que esta qualidade no atendimento às crianças se dá na inter-relação entre recursos materiais e humanos, implicando tanto na formação dos profissionais, como na adequação e organização dos espaços e tempos para o criação de uma proposta que contribua para o desenvolvimento integral das crianças.

Para o cumprimento das metas do PNE/2001, são publicados pelo MEC alguns documentos a fim de orientar os municípios no que tange ao atendimento das crianças: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* (2006); *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006); *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006); e *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009).

Somado a estes esforços, foi lançado o Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) que visa a expansão de espaços mais adequados, com a construção de creches e escolas de Educação Infantil, e a aquisição de equipamentos. Dados do MEC informam que, entre 2007 e 2008, o ProInfância investiu na construção de 973 escolas em 939 municípios. A meta para 2009-2010 é financiar 500 unidades em cada ano. (Corsino e Nunes, 2010).

Buscando orientar as instituições quanto à proposta pedagógica, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução nº 5, de dezembro de 2009, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No bojo dos avanços e políticas em relação ao atendimento das crianças, podemos destacar a Emenda Constitucional nº53, de 2006, que estabelece um novo modelo de financiamento da Educação Básica, o FUNDEB, no qual creche e pré-escola estão incluídas no Fundo. Esteves (2007), ao comentar a proposta do Fundo, destaca a importante conquista que objetiva a Educação Básica:

(...) O Brasil vive, desde 1º de janeiro de 2007, uma experiência inédita na história de seu financiamento educacional, representada pela entrada em vigor do Fundeb. Ainda que alvo de justas críticas, mas potencialmente passível de ajustes, o novo Fundo possui como um dos seus principais méritos a vinculação da maior parte das verbas constitucionalmente destinadas à Educação Básica a praticamente todos os seus segmentos e modalidade, denotando uma compreensão do processo educacional bem mais coesa e integrada. (ESTEVES, 2007, p.17)

Com o Fundeb, todas as matrículas em estabelecimentos de Educação Infantil da rede municipal, inclusive os estabelecimentos privados sem fins lucrativos conveniados com o Poder Público, recebem um “valor aluno ano”, para sua manutenção. Este foi um avanço na

política educacional brasileira para a garantia do direito da criança à Educação Infantil, uma vez que o Fundef não incluía as creches e pré-escolas no financiamento, mas apenas o Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que, na proposta de Emenda enviada inicialmente ao Congresso Nacional, as creches haviam sido excluídas do Fundo. A situação foi revertida graças a uma ampla mobilização social de entidades engajadas na luta pelo direito à Educação Infantil, destacando-se o movimento de luta “fraldas pintadas”, articulado pelo MIEIB.

Numa perspectiva de ampliação do acesso, em 2006 foi promulgada a Lei nº 11.274/2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, legitimando, no território brasileiro, a ampliação do Ensino Fundamental, que passou a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. A partir desta lei, a Educação Infantil passa a ser direcionada às crianças de 0 a 5 anos. A passagem das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental tem se dado de forma diferenciada¹⁷ nos sistemas municipais de ensino, que estabelecem uma data de referência para o ingresso das crianças.

Como desdobramento do PNE, em 2007 foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), lançado pelo Governo Federal, no qual se definem 28 metas a serem alcançadas no período de 2007 a 2021. No PDE a Educação Infantil aparece como a diretriz nº10: Promover a Educação Infantil.

Recentemente, este campo se depara com mais uma mudança. A Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, estende a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. Inicialmente, a proposta de emenda referia-se diretamente ao fim da Desvinculação da Receitas da União (DRU) incidentes sobre os recursos destinados à educação caindo de 20% para 12,5% em 2009, 5% em 2010, acabando em 2011, e trazendo um aporte de recursos novos para a Educação Básica.

No processo de tramitação no legislativo, a PEC foi sendo alterada a partir do entendimento de que, com mais recursos, o atendimento poderia ser ampliado, resultando na extensão da obrigatoriedade do ensino para de 4 a 17 anos, alterando a organização da Educação Básica. A obrigatoriedade, tema complexo e polêmico, traz para a recém Educação Infantil perspectivas duvidosas para a sua consolidação nos sistemas de ensino, levantando

¹⁷ No município do Rio de Janeiro, as crianças que completam 6 anos até 30/06 ingressam no Ensino Fundamental; em Niterói, as crianças precisam completar 6 anos até 31/03. Já em Queimados, a data limite é 30/04. As datas dos três municípios referem-se ao ano em curso. A alteração da idade das crianças de 0 a 6 para 0 a 5, ainda não aconteceu no texto da LDB. Considerando este fato, e a forma como tem se dado o ingresso das crianças nos municípios, optamos por utilizar a idade de 0 a 6 anos ao nos referirmos à Educação Infantil.

questionamentos quanto a sua organização, no que tange a matrículas, currículo, estratégias de atendimento, entre outros.

Sobre esta questão, vivemos um momento de ampla discussão. O cenário mudou, a obrigatoriedade das crianças de quatro anos frequentarem a pré-escola se torna uma imposição social e legal, mas questionamentos têm sido levantados a respeito deste fato. Estará a pré-escola ganhando importância educacional e a creche ficando como um atendimento à parte? Será que, enquanto legitima-se a importância da educação pré-escolar, cria-se a desvinculação desta à creche?

Em nota de esclarecimento sobre a obrigatoriedade deste ensino, Didonet (2010) faz as seguintes observações:

Corre-se o risco de cindir novamente a Educação Infantil em duas partes - a pré-escola, obrigatória, que passa a um nível de prioridade, ressaltando sua importância educacional; a creche, não obrigatória, que perde importância educacionalmente. Esta dicotomia conduzirá os sistemas de ensino a alocar recursos para a pré-escola e deixar a creche em plano secundário, marginal. Esta divisão não coincide com o moderno atendimento da Educação Infantil como direito da criança do nascimento até seu ingresso no Ensino fundamental, nem com a relevância dos três primeiros anos de vida na formação das estruturas básicas que sustentam a aprendizagem ao longo da vida. (DIDONET, 2010, p.3)

Estas reflexões nos levam a pensar se a creche não estará perdendo sua importância educacional – isto é, se é que um dia ela realmente a conquistou na prática – passando a ser secundária, não obrigatória, sem recursos, como um direito frágil, destinada aos “pobres”.

Este fato nos remete à história da implementação do ensino obrigatório no Brasil. Sobre esta questão, Gondra (2003) evidencia que a garantia de acesso não se traduziu em garantia de qualidade. Em relação à qualidade no atendimento à Educação Infantil, vale ressaltar os recentes resultados da pesquisa produzida por Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira:

(...) No atual cenário da Educação Infantil no Brasil, destacam-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação (CAMPOS; FULLGRAF; WEIGGERS, 2006, p.117).

Os resultados apontados pelas autoras revelam um cenário pouco promissor em relação à qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, o que nos permite pensar se a obrigatoriedade traria novos complicadores para esta situação, quando entendemos que garantia do acesso e garantia da qualidade são duas questões distintas.

Tratando especificamente do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, outra questão merece destaque. Não apenas a qualidade no atendimento é um desafio, mas a garantia do acesso. Segundo o Relatório interministerial (2006)¹⁸, o percentual de atendimento, para a faixa etária de 4 a 6 anos, de 60%, ultrapassou a meta prevista no PNE para os primeiros cinco anos; no entanto, o atendimento na faixa etária de 0 a 3 anos está muito aquém da meta estabelecida, de 30%, evidenciando uma baixa cobertura da rede pública de creches.

Neste cenário, justifica-se a preocupação com o lugar que a creche ocupará no contexto educacional. Para um dos segmentos da Educação Infantil, a pré-escola, o desafio está posto na garantia de um atendimento de qualidade. Entretanto, quanto à creche, além da qualidade, a oferta ainda é um desafio.

Como podemos constatar, legalmente, a Educação Infantil ocupa um lugar de direito e, com este assegurado, é importante pensarmos como esta institucionalização da infância vem sendo realizada. Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como parte do sistema municipal de educação. Isso significa que cada município, que historicamente tem tido suas creches e pré-escolas na área da assistência social, precisa integrar suas redes públicas e privadas, com instituições particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas que atendem às crianças desta faixa etária, ao sistema municipal de educação. Pela importância do debate e para maior aproximação do objeto de estudo, a discussão do próximo item será sobre a incorporação da Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino.

3.1.1 A Educação Infantil no sistema municipal de ensino

Como já visto, a Constituição Federal de 1988 transformou o cenário político do país. Como aponta Tomio (2002), a Carta Magna possibilitou a liberação política, ampliando o campo de atuação de estados e municípios, especialmente destes últimos. Os municípios foram elevados à categoria de entes federativos, conquistando plena autonomia, podendo reger-se por lei orgânica própria.

Tomio (2002), analisando a relação entre regime político e emancipação municipal, sinaliza aspectos importantes que devem ser observados. Ao mesmo tempo em que os

¹⁸ Relatório dos Trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho criado pela Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005. (BRASIL, 2006).

municípios ganharam status e relevância política, foi ampliada a responsabilidade municipal na prestação de serviços, dentre eles a educação.

Municípios pequenos com receitas próprias diminutas, pouco aparelhados administrativa e financeiramente, enfrentam consequências graves de caráter econômico e social, dependendo das transferências fiscais dos governos estaduais e federal. Quanto a esta questão, o Comunicado nº60 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), *“Desigualdades de Renda no Território Brasileiro”*, conclui que o Produto Interno Bruto (PIB) no Brasil, analisado por intermédio da parcela com que cada município contribui, aponta para a seguinte realidade: 10% dos municípios concentram 47% da renda total do país, enquanto que 40%, representados pelos municípios mais pobres respondem por apenas 4,7% do PIB.

Diante deste contexto, os estudos voltados para uma análise de políticas públicas municipais não podem se furtar a considerar as implicações desta desigualdade, gerada pela emancipação municipal, para a educação. O maior desafio que o regime de colaboração determinado pelos artigos 23, 205 e 211 da CF vem propor é o de se construir um sistema de educação no qual as esferas governamentais (municipal, estadual e federal) atuem de forma articulada em prol de uma escola pública de qualidade.

A Constituição apontou para o município o provimento da Educação Infantil. A integração das creches e pré-escolas à educação tem exigido dos municípios grandes esforços, tanto no que se refere às instituições existentes, como as que ainda irão surgir. Com a existência de um fundo que respalda o financiamento da Educação Infantil, há uma expectativa de que os sistemas municipais possam ampliar e melhorar o atendimento, cabendo a estes a organização, a oferta de atendimento, a manutenção e o desenvolvimento pelos órgãos oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. A autonomia municipal implica na implementação e gestão de um sistema municipal de educação.

A integração das instituições existentes à educação traz demandas como a regulamentação do campo às especificidades da faixa etária, a adequação às novas normas, a formação dos profissionais etc. A garantia da Educação Infantil como um direito engloba atuação dos sistemas municipais quantitativa e qualitativamente. Sobre essa atuação, segundo Corsino, Didonet e Nunes:

São ainda escassos os estudos centrados na análise da Educação Infantil no âmbito das municipalidades, das experiências que estão sendo desenvolvidas pelos poderes municipais, principalmente aqueles que reúnam a multiplicidade de estratégias que vêm sendo implantadas e seus impactos, decorrentes da transição de um atendimento

assistencial para um atendimento educacional, sob responsabilidade municipal. (CORSINO, NUNES e DIDONET, 2008, p.39)

No Brasil, o processo de integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino está associado a uma política que não separa educação de cuidado. Essa integração significa a inserção da Educação Infantil em um campo cujas questões são centrais nos cenários político, econômico e social de um país como o Brasil, que precisa reverter suas desigualdades históricas. Corsino e Nunes (2001) fazem uma interessante análise sobre esta questão, ressaltando a herança que as prefeituras têm recebido como a fragmentação manifestada nas suas estratégias de ação, o que significa que os contextos locais são marcados por questões sociais, históricas, econômicas e políticas que vão delineando as ações e iniciativas políticas as quais repercutem diretamente na cobertura do atendimento das crianças.

Analisando alguns marcos do atendimento à Educação Infantil, percebemos muitos desafios postos por sua incorporação aos sistemas municipais de ensino. O estudo neste novo contexto nos permite avaliar o que se rompe e o que permanece da gestão embasada no assistencialismo. Podemos nos perguntar: quais têm sido os impactos desta incorporação no que se refere ao acesso e à ampliação de vagas? O que mudou nas dimensões do cuidado, alimentação e saúde? Existem mudanças na qualidade do atendimento às crianças?

O artigo 89 das disposições transitórias da LDB determina que *“as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”*, fato que pontua a importância de análises voltadas para as experiências que estão sendo desenvolvidas pelo poder municipal em busca da garantia da qualidade educacional das creches e pré-escolas.

De acordo com Nunes:

As creches, no Brasil, representam ainda hoje, nos discursos oficiais e nas práticas existentes no seu interior, dois pólos distintos e, por vezes, antagônicos: o primeiro diz respeito ao vínculo como trabalho assistencial, modelo que embasou as iniciativas públicas e privadas de atendimento à criança pobre, caracterizando a maioria dos estabelecimentos como depósito de crianças; o segundo se refere ao exemplo de conquista do movimento popular e às reivindicações dos grupos feministas em torno da aposta em um atendimento de qualidade. (NUNES, 2005, p.75)

No passado, a frequência à Educação Infantil foi um fator que diferenciava as crianças ricas das pobres. Hoje, a questão não é mais a frequência, mas o tipo de instituição e os serviços a que elas têm acesso. De acordo com Corsino e Nunes,

As classes favorecidas, usuárias potenciais das instituições privadas, exigem qualidade no atendimento, mobilizando o mercado a qualificar-se. As classes

populares, porém, ficam à mercê das políticas públicas e, no seu vácuo, aos serviços comunitários e/ou filantrópicos improvisados. (CORSINO e NUNES, 2009, p.23)

Sobre as experiências desenvolvidas pelos municípios, existe uma questão que é central: o atendimento oferecido às crianças deve ser de qualidade, com professores habilitados e currículos formulados a partir de uma concepção de criança que a percebe na sua integralidade e não apenas como aluno, uma vez que a oferta de um atendimento de qualidade é um dos instrumentos para a diminuição das desigualdades.

Para Sarmiento (2001), essa desigualdade, no que se refere às crianças, também tem aparecido e sido reforçada pela globalização, através de processos econômicos, como um mercado global de produtos para a infância, e culturais, como a influência de mitos infantis criados em seriados da TV. Discutindo a mesma questão, Pereira e Jobim e Souza (2005), ao criticarem a ideia universal difundida na contemporaneidade, desnudam as desigualdades que envolvem essa etapa da vida, apontam os desafios de se pensar a infância e o contexto da infância contemporânea:

Criança pequena com a agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo. O *outdoor* anuncia: “Xtrim. Pra quem tem, beijinho, beijinho. Pra quem não tem, tchau, tchau! Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. (PEREIRA E JOBIM E SOUZA, 2005, p.37)

Esses fragmentos nos levam a pensar qual tem sido o olhar da escola para esta realidade que é diversificada, marcada por diferenças culturais, raciais, sociais, econômicas. Políticas compromissadas com esta parcela da população devem levar em consideração as desigualdades que marcam a vida das crianças. Entendendo as políticas públicas como instrumento de luta contra a disparidade, estas têm como dever não só incorporar a garantia do direito, mas também a proteção. Caso contrário, se limitam a um amontoado de intenções conforme aponta Rua:

a rigor uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema expressas na forma de determinações legais: decretos resoluções etc. Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. (RUA,1998, p.12)

As ponderações da autora nos impulsionam a pensar as ações que têm demandado a efetivação das políticas voltadas para o atendimento das crianças. Sabemos que muitas são as questões que merecem ser analisadas ao tratarmos deste atendimento como, por exemplo, questões sobre financiamento, currículo, práticas pedagógicas, relação entre cuidar e educar, formação dos profissionais que atuam junto às crianças, entre outras. Entretanto, é consenso

entre os autores que esta qualidade está inteiramente vinculada à formação dos profissionais, como afirma Machado (1998):

“A associação entre qualidade do atendimento, qualidade das interações adulto-criança e formação profissional é uníssona nas diferentes fontes consultadas, seja quando pretende-se delimitar a próprio conceito de qualidade (Balleyguier, 1992; Ghedini, 1992, Howess et AL., 1992^a; Pierrehumbert, 1992), seja para verificar os efeitos da permanência em instituições coletivas no desenvolvimento das crianças (Clarke-Stewart, 1992; Howes ET AL., 1992b; Palmérus, 1992a e b; Andersson, 1992; Melliush ET AL., 1992; Balleyguier ET AL., 1992), seja para justificar políticas educacionais (Campos, 1997). (MACHADO, 1998, p.)

Desta forma, entendemos que o comprometimento com a formação dos profissionais que atuam junto às crianças, transformado-se em ações concretas, pode ser considerado como política pública, já que não temos dúvida de que é uma decisão política, presente na LDB, merecendo o aprofundamento da questão, o que faremos a seguir.

3.2. A formação dos profissionais da Educação Infantil

A palavra formação vem do latim *formare*, que é o ato ou efeito de formar, dar configuração. A palavra traz a ideia de algo inacabado, de processo contínuo. O que está inacabado sofre, todo tempo, processo de construção, revelando novas formas, outras cores, outros movimentos. Mas por que formação? Esta pergunta me faz pensar no que Freire chama de inacabamento. Segundo ele (1998, p.55), “*onde há vida há inacabamento*”, sendo que, para os homens e para as mulheres, o inacabamento tornou-se consciente. Pensando desta forma, o autor nos convida a participar, responsabilmente, da criação histórica do mundo que, segundo a sua opinião, não está pré-determinada. “*Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura como parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade*”. (ibidem, p.58,59)

Quantos de nós, ao pensarmos em nossa trajetória profissional, deparamo-nos com o inacabamento, com o desconforto gerado pelas incertezas do “não saber” ou do saber e não fazer e avaliamos que poderíamos ter feito diferente?

Escrevendo este texto, lembro-me da minha primeira experiência como professora em uma turma de maternal II, em uma escola da rede privada. As crianças trabalhavam com livro e folha mimeografada, e eu tinha a difícil tarefa de conseguir fazer com que elas se sentassem

para fazer as “atividades”, pois assim determinava o projeto da escola. O livro precisava ser concluído bimestralmente para ser entregue aos pais todo corrigido, ainda que as crianças não quisessem fazer e nós, “eu e a estagiária”, precisássemos, em alguns momentos, fazer por eles, colando barbante, algodão, etc. Eu precisava estar com a atividade de casa pronta e colada no caderno às sextas-feiras, o livro corrigido, o caderno de planejamento semanal pronto para ser entregue semanalmente à coordenadora, montar as provas bimestrais, fazer no prazo, em casa, todas as roupas e enfeites do dia do índio, do circo, do soldado, etc., além de saber lidar com o medo de a diretora, que sempre passava nas salas, não ver as crianças fazendo “bagunça”. Minha primeira experiência como professora resumia-se em dar conta do que descrevi acima, caso contrário, não serviria para trabalhar nesta escola, pois assim éramos avaliados.

Foram dois anos, até que entrei para a rede municipal do Rio de Janeiro. Não quero dizer que na rede não existam problemas, mas, pelo menos, eu já não precisava aplicar provas, nem fazer fantasias para todas as datas comemorativas. Quando me lembro deste fato, penso nas crianças que viveram esta experiência junto comigo e no tempo que, infelizmente, não volta atrás para que as coisas possam ser “concertadas”. Kramer, discutindo as tensões de natureza social e cultural da formação dos profissionais, levanta um aspecto importante, que adensa a experiência que vivi:

“(…) Como não cuidar de jovens professoras (muitas vezes menores de idade) que precisam orientar e serem orientadas? (...) Como entender que se trata de formação cultural de moças e rapazes – que são meninos e meninas também – que, enquanto formam, estão vivendo seu próprio e por vezes doloroso e inacabado processo de formação e necessitam de espaços que lhe permitam além de estudar, discutir valores, questionar condições e rever seu próprio papel?” (KRAMER, 2001, p.98)

Nossas lembranças nos conduzem a tantas outras e, no momento em que escrevia estas observações, recordei da decisão que tomei junto ao grupo de professores da Educação Infantil, já na rede municipal, de que não gostaria mais de participar juntamente com minha turma das festas que aconteciam na escola em comemoração ao dia das mães e dos pais. Conversando com as crianças durante o momento em que preparávamos uma apresentação para uma destas festas, percebi o erro que cometia quando algumas delas me disseram que não queriam participar e, ao indagá-las sobre os motivos, descobri que um número expressivo delas não morava com a mãe, ou ainda que não tinha mãe. Percebi, também, que grande parte das mães tinham dificuldades de participar, pois não podiam faltar ao trabalho, além de precisar contribuir com um prato de doce ou salgado.

Diante disso, parei para pensar como esta festa se tornava sofrida para algumas crianças e, para outras, sem sentido e desfocada de uma proposta coerente. As crianças

sempre despertaram e despertam minha inquietação, colocam-me em situações em que descubro o que ainda não sei. Estas e outras situações em que pude pensar sobre minha prática, através da escuta das crianças, são essenciais para pensar a Educação Infantil.

Recordar algumas histórias não é o objetivo deste capítulo, mas difícil iniciá-lo sem trazê-las para o centro da cena. Não seria possível falar de formação de professores sem trazer algumas das minhas lembranças, pois, como diria Benjamin (1987b p.239), *“se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno do hoje o lugar no qual é conservado o velho.”*

O ato educativo, conforme Freire chama à atenção, não é neutro, ele está imerso na natureza política, o que requer nosso cuidado como educadores. Os professores são sujeitos ativos e precisam ter consciência de seu papel e função. Segundo ele (1998, p.75), *“deve haver uma recusa em transformar o trabalho docente em puro bico, e de outro, uma rejeição em exercer e entender esta profissão como prática efetiva de “tios e tias””*.

A temática da profissão docente apontada por Freire tem sido foco de investigação de outros pesquisadores, dentre eles destacaremos as contribuições de Nóvoa (1991,1995) ao discutir a gênese e o desenvolvimento da profissão docente, destacando a ambiguidade presente na constituição do estatuto dos educadores.

O autor refaz o percurso desta profissão destacando que, a partir de século XVIII, período aliado à descoberta da infância e da preocupação educativa, a função docente se desenvolve de forma “subsidiária e não especializada” (p.119). A partir destas ponderações, podemos perceber que as habilidades específicas que caracterizam esta profissão não foram privilegiadas, o que evidencia uma ocupação secundária, podendo ser exercida por leigos.

Discutindo os caminhos da formação docente Ludke e Boing (2004, p.161) apresentam alguns elementos que podem caracterizar uma profissão ou um grupo profissional: *“conhecimentos gerais e sistematizados; interesse geral acima dos próprios interesses; código de ética controlado pelos próprios pares; honorário como contraprestação de um serviço; ideal de serviço e saber especializado”*.

A partir dos aspectos levantados pelos autores, podemos observar que o conceito de uma profissão é constituído a partir de vários elementos que lhes dão características próprias. Quanto à carreira do profissional da Educação Infantil, esta foi legitimada pela LDB, quando, em seu texto, é destacado o caráter educacional desta etapa de ensino, o que nos permite indagar quais têm sido os elementos que têm caracterizado esta profissão e em que tem se pautado a formação deste profissional.

A preocupação de que esta formação não se baseie nos parâmetros estabelecidos para o Ensino Fundamental, porque desconsideraria as especificidades deste trabalho, em especial da modalidade creche, foi apontado por Machado:

Reivindicar uma formação específica para os profissionais não pode significar, portanto, um preparo para copiar o modelo da escola de Ensino fundamental, mas sim para captar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, solidificando uma história que ainda engatinha mesmo nos países mais evoluídos social e economicamente que o nosso. (MACHADO, 2000, p. 199)

A preocupação com a formação destes profissionais também pode ser observada em várias publicações do MEC anteriores à LDB, que ampliaram as discussões em torno do reconhecimento das especificidades do trabalho na Educação Infantil.

O documento “*Política Nacional de Educação Infantil*” (1993), entre outros pontos, destaca a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área. Dentre as propostas apresentadas, priorizava-se a definição deste profissional não só com a garantia de uma formação, mas com melhoria nas condições de trabalho, plano de carreira e remuneração. O documento também faz referência à indissociabilidade das funções de educar e cuidar, destacando a promoção da função educativa da creche.

A publicação “*Por uma política de Formação de Profissional da Educação Infantil*” (1994) trouxe à tona a necessidade de uma política de recursos humanos que visasse à formação do professor da Educação Infantil.

Em 1995, foi publicado o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC/SEF/COEDI, 1995), destacando a qualidade na realização deste trabalho.

O perfil deste profissional salienta a necessidade de uma coerência entre os objetivos que se quer alcançar com as crianças, o que significa dizer que a formação deste profissional está inteiramente ligada a uma concepção de atendimento. Se recorrermos à concepção de atendimento apresentada no início deste capítulo, em especial àquela voltada para as crianças de 0 a 3 anos, pautada no assistencialismo, logo concluiremos que não há necessidade de uma formação específica e, parafraseando Nóvoa (1991), poderia ser exercido por leigos.

Contudo o contexto de mudanças na Educação Infantil traz para o âmbito das políticas educacionais um compromisso com a qualidade do atendimento ofertado. O trabalho nas creches e pré-escolas exige dos profissionais amplo conhecimento. A questão da formação é tangenciada pela busca da Educação Infantil como campo específico da educação. O tipo de profissional articula-se com especificidade da área, conforme ressalta o texto da LDB em seu artigo 13.

Os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III- zelar pela aprendizagem do aluno; IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A LDB trata os educadores, de maneira geral, como docentes da Educação Básica e, desta forma, estas incumbências incluem o professor da Educação Infantil. No artigo 62, indica-se o estabelecimento de um nível mínimo de formação para o exercício desta função:

A formação dos docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação exigida inicialmente no texto da Lei, “nível superior”, no decorrer do artigo se desfaz pela hierarquização de níveis e instituições, sendo admitida como formação mínima para o professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental o Ensino Médio na modalidade Normal, um curso que não oferece possibilidade de aprofundamento em questões específicas relacionadas ao trabalho com as crianças.

O estabelecimento deste nível mínimo de formação, ao mesmo tempo que pode ser considerado um ganho em relação às exigências quanto à formação destes profissionais, também aponta para um retrocesso se considerarmos as publicações do MEC anteriormente citadas que, antes da LDB, já apontavam para a necessidade de uma formação específica para este profissional.

Para Brzezinski

“A manutenção de nível mais baixo de formação para os professores das crianças menores causa perplexidade, pois as investigações sobre desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a faixa etária não afeta as abstrações.” (BRZEZINSKI, 2001, p.159)

As ponderações da autora ressaltam a importância de professores bem preparados para a realização do trabalho junto às crianças, o que ainda pode ser considerado um desafio para esta etapa de ensino. No Seminário “Estudos da Infância: avanços e dilemas”, apresentado pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, em maio de 2009 na PUC-Rio, um dos resultados apresentados foi a constatação de que alguns professores – os participantes da pesquisa – desconheciam características básicas das crianças, principalmente os que atuavam em creches.

Diante desses resultados, fazem-se necessários questionamentos em relação aos conhecimentos exigidos para o professor da Educação Infantil. Para Cruz, a prática pedagógica do professor inclui entre outras coisas:

“Aliar cuidado e educação; planejar experiências diversificadas, que atendam aos vários aspectos do desenvolvimento infantil; estabelecer e manter uma relação cooperativa e amistosa com as famílias; aprender a ser parceiro do desenvolvimento infantil, estimulando-o, mas não o apressando; abordar as diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada; vincular a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pelas crianças aos seus reais desejos e necessidades, promovendo uma verdadeira aprendizagem significativa; dar atenção individualizada às crianças; dar atenção privilegiada aos aspectos emocionais, especialmente durante o período de adaptação à creche ou pré-escola; dar oportunidade e estímulo para a criança expressar seus sentimentos, desenvolver a sua autonomia, a sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão e autonomia, ajudando-a a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa. (CRUZ, 2010, p.355)

Diante destes importantes aportes feitos por Cruz, podemos concluir que o trabalho na Educação Infantil requer conhecimento sobre a criança e que os ganhos dependem da qualidade das experiências vividas nas creches e pré-escolas. A educação como direito da criança não se limita apenas ao acesso, mas depende um atendimento de qualidade.

Então, o que seria um trabalho de qualidade na Educação Infantil? De acordo com Pence e Moss (1994, *apud* Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.14):

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador.

Para os autores, a qualidade nos serviços prestados às crianças não segue uma lógica universal. É conceito em permanente construção. Tempos, espaços, valores e grupos sociais são elementos definidores de uma política de qualidade. Assim, o que é considerado qualidade para alguns, pode não ser para outros.

Isto ocorre porque, segundo Moss (2002), qualidade como conceito, não é um termo neutro, mas uma forma específica de ver o mundo, permeado de pressupostos. O autor levanta uma discussão importante a esse respeito.

O “problema com qualidade” não pode ser abordado pela reconstrução do conceito visando incluir, por exemplo, subjetividade ou múltiplas perspectivas, contextos e valores. Isto porque qualidade está baseada na crença da existência de critérios definidos, objetivos e universais. Na verdade, o problema da qualidade não é realmente um problema, se reconhecemos que não é um conceito neutro, mas localizado em uma tradição filosófica específica e produto de forças históricas e econômicas específicas. (MOSS, 2002, p.23)

Diante destas considerações, precisamos situar o lugar de onde falamos ao tratarmos de qualidade na Educação Infantil, destacando que este conceito é subjetivo, relativo,

contextualizado, sendo influenciado por concepções, por uma maneira particular de entender o mundo.

Nesta dissertação, entendemos que um trabalho de qualidade prioriza a formação dos profissionais que irão atuar junto às crianças. Diante deste exposto, podemos indagar: As políticas de formação dos profissionais da Educação Infantil têm permitido a estes o conhecimento das características das crianças, a fim de que realizem um trabalho que respeite suas especificidades? Assim, para realizar um trabalho significativo junto às crianças, é necessário que os professores vivenciem experiências significativas:

Propor uma educação em que as crianças aprendam, construam, adquiram conhecimentos e se tornem autônomos e cooperativos implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que com eles atuam. Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem o seu? Como podem os professores se tornarem construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e são chamados apenas a implantar? (KRAMER, 1997, pág.22)

É importante pensarmos se os projetos de formação têm possibilitado que os professores saiam da superficialidade, compreendendo aspectos fundamentais dessa profissão a fim de que estes se debrucem sobre suas práticas. Para Kramer (2001, p.99), *“a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como direito da população, por uma escola pública de qualidade.”*

Em estudo realizado sobre os profissionais da Educação Infantil (Kramer 2001), aponta-se uma tendência dos municípios a uma formação eventual, esporádica, desvinculada de uma política de formação, o que termina por diminuir seu impacto. No mesmo estudo, outras análises importantes foram realizadas, tais como: um expressivo número de municípios não realizar concurso específico para o ingresso na Educação Infantil; não possuir plano de carreira para os profissionais; e não oferecer formação em serviço que leve em conta as especificidades da Educação Infantil.

Diante destes dados, é importante pensarmos sobre o que tem sido priorizado no trabalho junto às crianças quando não se coloca em primeiro plano a formação de seus profissionais e não há exigências para a realização deste trabalho.

A seguir, veremos como, historicamente, a ênfase nos dotes femininos como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e a docência junto à criança pequena, de modo particular, foram se construindo como uma profissão.

3.2.1. Retomando um percurso para pesquisar concepções e ações

Com forte influência dos movimentos que tiveram início na Europa na passagem do século XVIII para o século XIX, as primeiras iniciativas de atendimento à infância no Brasil são marcadas por uma perspectiva assistencialista e higienista. Arce (2001) analisa de forma interessante a influência do discurso de dois educadores pioneiros da Educação Infantil – Froebel e Pestalozzi – no período em que a burguesia como classe hegemônica se consolidava. Ambos davam grande ênfase no papel da família, em especial no papel da mãe, para a educação da criança pequena.

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, o discurso desses educadores veio a contribuir para a consolidação dos ideais de novo modelo da sociedade capitalista que então se instaurava. A perspectiva civilizatória atendia ao projeto de transformação da sociedade brasileira numa sociedade moderna e industrializada. As ideias de Froebel e Pestalozzi ganharam destaque nos debates educacionais e nas práticas de educação da criança pequena.

Numa perspectiva de controle e conformação, tanto da criança quanto da família, na ordem social vigente, às famílias era ensinada a forma adequada de educar seus filhos. Neste período, a mulher tem papel privilegiado nos discursos civilizatórios. A esta cabia a tarefa de criar, no ambiente do lar, as condições favoráveis à educação dos filhos e à manutenção da paz e da ordem necessárias para o bom funcionamento da sociedade. Em consequência de características e habilidades que estariam ligadas à sua condição feminina, “(...) *esta mulher/mãe já estaria dotada de tudo o que necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida*” (ARCE, 2001 p.87).

Kishimoto¹⁹, discutindo a relação entre mulheres e educação no Brasil, identifica que,

(...) princípios como a maternagem, que acompanha a história da Educação Infantil, desde seus primórdios, segundo o qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram, a profissionalização desta área. (KISHIMOTO, 2002, p.7)

O magistério representava a continuação de uma missão que. Desta era da mulher forma, o trabalho da mulher/professora passa a ser identificado com o caráter de vocação, o que contribui para um esvaziamento do caráter profissional das funções por ela exercidas (Chamon, 2005). As características pessoais, ligadas a papéis desempenhados pela mulher no

¹⁹ No prefácio do livro de CERISARA, A. B. Professoras da Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

espaço da vida privada, são as consideradas necessárias para o desempenho da função de educadora.

Se, por um lado, a maternagem foi marcante na educação de crianças pequenas, prejudicando a profissionalização da área, por outro, não podemos negar que tal associação à figura da mulher oportunizou seu ingresso em espaços públicos antes permitidos somente à figura masculina. Com relação a esta questão, estudos que vêm se debruçando sobre a inserção da mulher no campo da educação levam à constatação de que tal inclusão tem se dado de forma contraditória. Ao mesmo tempo em que esta introdução representa a abertura de um novo campo de atuação profissional, com a entrada no espaço público, as qualidades exigidas para tal atuação permanecem ligadas a características definidas por questões de gênero, que evocam os papéis desempenhados pela mulher no espaço privado.

A produção científica relacionada à formação dos profissionais da Educação Infantil ganhou visibilidade recentemente, após a Constituição de 1988, quando se iniciou um processo de construção de um novo paradigma sobre a criança e seu atendimento. A formação e a identidade das profissionais que atuam em creches e pré-escola têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores.

Romper com estas concepções não parece ser tão simples. No Brasil, as marcas da servidão ainda estão muito presentes, “*o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução*” (KRAMER, 2005, p.57).

Analisando as práticas de profissionais que atuam em creches comunitárias, Nunes (2000) discute diferentes modelos presentes na atuação desses profissionais: o modelo de mãe, da faxineira, da professora. Segundo a autora, em contextos em que a dimensão pedagógica é mais acentuada, é detectado o papel da professora e, em contextos em que a tônica é mais higienista, o papel da faxineira, que não reconhece a dimensão educativa de seu trabalho. O lugar da mãe é percebido quando as professoras, ao relatarem suas práticas, falam do trabalho não por adesão à educação, mas por uma necessidade pessoal de realização, de caridade. Estes papéis analisados pela autora refletem as ambiguidades da prática pedagógica da Educação Infantil.

Para Vasconcelos (1997, p.33), “*de todos os professores, os educadores da infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas.*” No entanto, esta questão é muito ampla e vai muito além da elaboração de propostas de formação. De acordo com Vasconcellos e Fernandes (1995 *apud* Carvalho, Mello e Souza, 2001 p.118), “*antes dos profissionais mudarem suas concepções e formas de atuação precisam alterar as crenças nos próprios valores que a*

sociedade estabelece deles enquanto profissionais da Educação Infantil”. Crença esta que foi construída historicamente e que ainda hoje está viva.

A precariedade da formação do professor da Educação Infantil é uma questão antiga, ligada à própria indefinição de papéis do profissional que atua junto às crianças pequenas. Bonetti (2004), em sua dissertação de mestrado sobre a especificidade da docência na Educação Infantil, a partir da análise de documentos que tratam da formação inicial de professores da Educação Básica, elaborados após a LDB, constata que:

Nos documentos analisados, a especificidade da docência na Educação Infantil fica definida a partir daquilo que se estabeleceu para o exercício da docência no Ensino fundamental, tendo nesse caso como central em sua atuação o próprio currículo e o ensino do conteúdo. (BONETTI, p.141)

Como podemos ver, a identidade dos profissionais da Educação Infantil tem se constituído culturalmente como profissão associada a práticas domésticas femininas, trazendo marcas do processo de socialização orientado por modelos excludentes e desiguais. A partir das novas diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a legislação enfatiza a dimensão educativa e define que o profissional para atuar nesse nível de ensino é o professor com formação específica. O status adquirido por esta etapa de ensino ainda não garante que todas as necessidades da área sejam atendidas. Um desafio existente é a formação dos profissionais que atuam junto às crianças.

É de grande relevância para este campo que se promova reflexão sobre o papel destes profissionais, sobre que competências estes necessitam ter. É preciso pensar sobre quem deve exercer esta profissão. Esta é uma questão desafiadora para os sistemas públicos municipais que têm como incumbência a oferta deste atendimento. No capítulo a seguir, analisaremos como a fragmentação das políticas de atendimento entre as áreas de assistência e educação e a ausência de propostas de formação destes profissionais são características também presentes na cidade do Rio de Janeiro, onde esta pesquisa foi realizada, assumindo, neste contexto, características peculiares.

4. A Educação Infantil no município do Rio de Janeiro: a creche e seus profissionais

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida – que, nos pareça familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral.
Bakhtin, 1992, p.4

No desafio de captar as ambiguidades e contradições a partir de uma escuta sensível dos sujeitos da pesquisa, este capítulo busca compreender a organização da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, focalizando o lugar da creche e de seus profissionais. Inicialmente, retomamos fragmentos da história da constituição das creches nesta rede de ensino e, em seguida, desenhando a organização atual da Educação Infantil. Buscamos compreender a estrutura e o funcionamento das creches, entendendo que a identidade institucional está relacionada à identidade profissional. Considerando as especificidades da docência nesta etapa de ensino, buscamos conhecer o perfil dos entrevistados e as trajetórias que o levaram a se aproximarem das creches.

4.1. Entre a assistência e a educação

Seria uma tarefa inútil discutir a realidade atual das creches no município do Rio de Janeiro sem resgatar o passado, o que para Kramer (2005, p.28) “*significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir--lhe significação*”. Sem a pretensão de realizar um resgate histórico deste atendimento, retomaremos fragmentos desta história que se fazem tão presentes ainda hoje no atendimento prestado às crianças desta faixa etária. O percurso deste atendimento nos possibilita identificar as tendências marcantes nos diferentes períodos da história da Educação Infantil no Brasil, com especial destaque para a ênfase no assistencialismo.

A origem das creches no município do Rio de Janeiro está ligada ao desenvolvimento da sociedade industrial no final do século XIX, a exemplo da realidade do país. Porém, é no início do século XX, a partir da entrada da mulher no mercado de trabalho, que este atendimento se constitui com força no município.

Criadas com a finalidade de atender os filhos das operárias pobres durante o processo de urbanização da cidade e o surgimento de indústrias e fábricas, as crianças eram acolhidas em espaços criados nos locais de trabalho das mães. As ações destes espaços eram de cunho médico-assistencialistas. Esta foi a forma encontrada pelos donos das indústrias para evitar absenteísmo por parte das mães trabalhadoras.

Em 1934, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que determinava que as empresas com pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos deveriam oferecer espaço para a guarda das crianças lactantes, foi ampliada a oferta de creche, o que, para Rosemberg (1984), correspondeu a um interesse pelo trabalho materno, originando-se, portanto em *“motivações exteriores às necessidades das crianças na faixa de 0 a 6 anos”* (ROSEMBERG, 1984 p.74). A autora pontua que a creche se constituiu como equipamento, substituindo as mães que trabalhavam fora.

Na pesquisa realizada por Tatagiba (2006), a autora pontua o valor de se perceber uma importante centralidade entre as áreas de educação, saúde e trabalho, considerando que, nas abordagens historiográficas da Educação Infantil, estas são necessariamente citadas: *“o mundo do trabalho vincula o atendimento às creches à assistência, principalmente à mulher trabalhadora; este atendimento assumiu um perfil, além de assistencialista, médico-higiênico, baseados em parâmetros preconizados pela saúde.”* (TATAGIBA, 2006 p. 46)

As iniciativas de atendimento à criança pequena sob responsabilidade do poder público municipal eram bastante tímidas até o final dos anos 40 e destinavam-se exclusivamente ao atendimento pré-escolar. Até o fim desta década, a cidade contava com somente quatro Jardins de Infâncias Públicos¹, destinados ao atendimento das crianças a partir dos 4 anos de idade. Deste modo, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses não fazia parte da política pública municipal.

Corsino (2005) pontua que, neste período, as crianças pequenas das classes populares eram atendidas em convênios com instituições filantrópicas; organismos internacionais, como o UNICEF; e em projetos governamentais como as “Creches Casulo” da Legião Brasileira da

¹ Jardim de Infância do Instituto de Educação, na Tijuca; a Escola Municipal Campos Salles, no Campo de Santana; a Escola Municipal Marechal Hermes, em Botafogo; e a Cícero Pena, em Copacabana.

Assistência (LBA). Já as de classes média e alta, na sua grande maioria, em pré-escolas particulares. Enquanto que, para as primeiras, os programas se caracterizavam por terem baixo custo e qualidade duvidosa, as segundas tinham acesso a escolas experimentais e diversidade de métodos.

Ainda referente a este período da década de 1940, foi lançado o Decreto Lei nº 7.758, que delimitava a faixa etária de atendimento às crianças da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. O decreto deixava definida a faixa etária de atendimento pré-escolar nas escolas públicas do Rio, evidenciando que as crianças com menos de 4 anos de idade não estariam sob a responsabilidade da educação.

Corsino (2005) demonstra que este decreto foi o único documento legal que fez menção ao Jardim de Infância encontrado na SME do Rio em 1992, o que significa que esta foi a orientação que norteou a política educacional do município destinada à Educação Infantil por quase cinquenta anos, decisão política que banuiu a creche do âmbito educacional do atendimento público municipal.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela crescente presença da mulher no mercado de trabalho e pelo fortalecimento do movimento feminista no Brasil, que lutava por mais espaço e melhor qualidade para atender às crianças. A reivindicação pela creche como direito da criança e da família – em especial como um direito da mulher – deu origem ao Movimento de Luta por Creche. A este respeito, Corsino (2005) salienta que:

A falta de um atendimento público e de condições financeiras, o movimento feminista e a própria concepção de infância foram os principais responsáveis pelo surgimento, crescimento e constituição das creches nas comunidades que começavam a se organizar. (CORSINO, 2005, p.12)

Neste período, em 1975, é criada a Secretaria de Educação do Município do Rio, cujas ações realizadas foram destinadas à educação pré-escolar. Quatro anos depois, em 1979, foi criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro –, com a responsabilidade de cuidar da população favelada e dos bairros proletários da cidade, os quais preocupavam os setores governamentais pelo crescimento desordenado.

Neste período, iniciativas comunitárias passaram a ser apoiadas pelas instâncias públicas e a SMDS apoiou as ações voltadas ao atendimento das crianças, que tiveram início na comunidade da Rocinha. Em 1980, com o apoio da SMDS e do UNICEF, foi criado o Projeto de Escolas Comunitárias como alternativa às escolas públicas que, pela escassez da oferta de vagas para as crianças, passou a ter aceitação da sociedade, o que contribuiu para o aumento de um atendimento improvisado e de baixo custo.

A expansão das creches da SMDS, a maioria delas comunitária e com algum tipo de convênio com instância pública, deu-se paralelamente à atuação da SME. Desta forma, as crianças de 0 a 6 anos que frequentavam a rede pública contavam com modalidades diferentes de serviços. A SME oferecia atendimento para as crianças maiores de quatro anos em período parcial e a SMDS mantinha as creches comunitárias.

Em 1993, os programas sociais da SMDS se configuraram pela participação do governo, da sociedade civil e do empresariado, através da política de convênios. O serviço passou a ser intermediado por Organizações Não Governamentais (ONGs). Com a política de convênios, novos problemas foram desencadeados, entre eles a rotatividade dos agentes comunitários que trabalhavam com as crianças. Isso acarretou consequências no desenvolvimento do trabalho. Vale ressaltar que, neste período, a rede de creches conveniadas superou a rede de creches públicas, o que se deu no contexto das políticas neoliberais dos anos 1990 e que, segundo Tavares (1998, p.38), representa a *“diminuição progressiva dos fóruns de pressão por um Estado comprometido com os serviços públicos fundamentais.”*

Depois de promulgada a LDB, a SMDS e a SME, em resolução conjunta, definiram que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade seria de responsabilidade da SMDS e o das crianças de 4 a 6 anos da SME². A partir deste momento, as crianças matriculadas em creche da SMDS passaram a ter sua vaga garantida nas turmas de pré-escola da rede municipal.

Fruto de intensa articulação em âmbito nacional, foi promulgado, em 2001, o Decreto nº 20.525 e o atendimento da Educação Infantil foi progressivamente transferido para a responsabilidade da SME. De acordo com o documento, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, o calendário instituído neste decreto dispõe:

I - até 31 de dezembro de 2001 será transferida a responsabilidade pela supervisão as instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada; II - até 31 de dezembro de 2002 serão transferidos as instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; III - até 31 de dezembro de 2003 serão cumpridos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social os Convênios firmados pelo Município, através daquela Secretaria, com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, tendo por objeto o apoio à Educação Infantil.

Mesmo que a transferência das creches da SMDS para a SME tenha ocorrido de forma gradativa, a situação trouxe desconfortos políticos e administrativos para ambas as secretarias. Com a transferência, a SME passa a coordenar as creches, tornando-se responsável por sua gestão, ou seja, supervisão, contratação de funcionários, alocação de verbas, definição de

² Resolução SMDS/SME nº405, de 3 de dezembro de 1997.

critérios para transferência e para a realização de convênios, organização da estrutura e do funcionamento das unidades. Questões relacionadas a calendário de matrícula, organização das turmas, número de alunos, composição do quadro de funcionários foram fixadas a partir de resoluções e portarias, as quais evidenciavam que a passagem estava em processo.

A primeira mudança expressiva foi em relação à direção das creches que, até então, funcionava com um diretor vinculado à SMDS e os demais funcionários terceirizados. Através do Decreto nº 21.259 de 8 de abril de 2002, servidores vinculados à SME – professores – passaram a assumir o cargo de diretores e professores articuladores das creches, conforme podemos observar no depoimento de uma diretora que participou deste processo:

A passagem da SMDS para a SME começou pela direção. O quadro efetivo era todo contratado. Você tinha um grupo sem formação, e um grupo com formação. Eu quando cheguei aqui não sabia nada de creche. Tinha um grupo com professoras formadas e outras não, mas com muita experiência. Eu quando cheguei aqui não sabia nada de creche. No início eu procurei aprender com elas, essa coisa de conhecer como era o meu trabalho para cuidar destas crianças e dar um novo olhar pra este espaço. (Diretora IV. Entrevista IV, 2010)

Alguns professores que assumiram a direção das creches exerciam a função de regentes, trabalhando com turmas do Ensino Fundamental e da pré-escola, outros exerciam funções na própria SME ou nas Coordenadorias, realizando um trabalho mais administrativo. Muitos professores desconheciam o trabalho voltado às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, já que a SME, até então, não era responsável por esta faixa etária. O lugar hierárquico ocupado mudaria em função da etapa de atendimento, o que ajudou a acirrar disputas e estabelecer aquilo que vale mais ou menos neste campo educativo.

No final da década de 2000, renascem as estratégias de atendimento já conhecidas. A secretaria de educação, tendo em vista a demanda por oferta e a não expansão do atendimento nos últimos anos, resolve agir de acordo com a lógica de baratear o serviço: contratação de pessoal da comunidade sem a formação legalmente exigida para o trabalho na Educação Infantil através das Organizações Sociais.

A trajetória de instalação em que as creches se legitimam traz diferentes marcas profissionais. As relações sociais diferenciadas vão se posicionando no interior deste contexto. As contribuições de Bourdieu são pertinentes para análise destas interações. Segundo o autor,

As interações simbólicas no interior de um grupo qualquer dependem não somente da estrutura do grupo de interação no qual elas se realizam, mas também das estruturas sociais nas quais se encontram inseridos os agentes em interação. (BOURDIEU, 1983, p.52)

Podemos perceber que o processo interativo entre esses sujeitos da história e o contexto no qual essa história se dá determinam a estrutura social formada. O cenário em que se materializou o atendimento das crianças no município do Rio de Janeiro foi caracterizado por muitos “agentes em interação”. A educação, tendo que responder pelas creches que historicamente não faziam parte de sua tradição e experiência (como o funcionamento em horário integral para as crianças e a terceirização do público), não se preparou para esta mudança e a transferência se realizou sem planejamento, acarretando consequências para as creches e para as próprias crianças no atual sistema vigente, como veremos a seguir.

4.2. O passado volta à tona: as creches no contexto atual

A Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro está organizada atualmente em creche, para crianças de até 3 anos e 11 meses de idade, e pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. O ingresso das crianças nas creches municipais é realizado através de uma inscrição, em um período determinado pelas Coordenadorias, nas próprias instituições. Todas as crianças inscritas participam de um sorteio público que acontece na Coordenadoria, tendo a presença de responsáveis como testemunhas. As crianças que não foram sorteadas ficam com os seus nomes em uma lista de espera na creche. Havendo desistência, estas são convocadas. Todas as diretoras, ao abordar este tema, compartilharam da necessidade de mais vagas, por conta da demanda que é muito grande³.

Na pré-escola, o ingresso se dá de duas formas: para as crianças que já frequentam as creches da rede municipal, o ingresso é automático, para as que não frequentaram as creches, ingressando nesta rede apenas na pré-escola, há um período disponibilizado pela SME para a realização das matrículas pela internet.

³ A alternativa criada pela SME para aqueles que não conseguiram a vaga de creche foi o “Programa Infância Completa” – PIC, criado em parceria com as Secretarias Municipais de Assistência Social e de Saúde e de Defesa Civil, para atender crianças de 3 meses até 3 anos e 11 meses. Este atendimento acontece uma vez por semana, aos sábados, nas creches públicas municipais. Este programa se encontra em andamento desde agosto de 2009, inicialmente atuando em 10 creches já existentes, uma por Coordenadoria, com previsão de expansão para toda rede pública.

Quanto ao atendimento, este é oferecido em diferentes estabelecimentos de ensino, que apresentam peculiaridades em relação à faixa etária e ao horário de atendimento, como mostra o quadro a seguir⁴:

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Rio de Janeiro, conforme estabelecimentos de ensino, faixa etária atendida e horário de funcionamento.

Modalidade de atendimento	Estabelecimento de ensino	Faixa etária atendida	Horário de atendimento diário
Creche	Creches públicas	Até 3 anos e 11 meses *	10h
	Creches conveniadas	Até 3 anos e 11 meses **	10h
	Espaços de Desenvolvimento Infantil - EDIs	Até 3 anos e 11 meses	10h
Pré-escola	Escolas exclusivas de Educação Infantil	4 a 5 anos e 11 meses	4h e 30 min.
	Escolas de Ensino Fundamental	4 a 5 anos e 11 meses	4h e 30 min.
	Espaços de Desenvolvimento Infantil -EDIs	4 a 5 anos e 11 meses	10h

Fonte: Dados da pesquisa

* A idade de ingresso das crianças é definida de acordo com a Portaria de matrícula emitida pela SME, que é publicada anualmente. Em 2010, a idade para ingresso nas creches municipais foi 3 meses, já em 2011, a idade foi 6 meses.

** As creches conveniadas têm autonomia para definir a idade de ingresso das crianças, obedecendo a autorização de funcionamento da SME.

⁴ As informações expressas neste quadro estão contidas na Deliberação E/CME nº21 de 30 de dezembro de 2010, na Resolução nº 816 que organiza a modalidade creche, conforme a faixa etária, com as seguintes denominações: Berçário I – crianças até 11 meses; Berçário II – crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses; Maternal I – crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses e Maternal II – crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses. Quanto à Pré-escola a organização é: Pré-escola I – crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses e Pré-escola II – crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses. O limite de vagas de crianças nas Creches e Pré-escolas em todos os grupamentos é de 25 crianças.

Como podemos observar, há uma diversidade em relação às dependências em que funcionam as creches e pré-escolas. Esta diversidade não se limita ao tipo de instituição, mas diferencia as formas de estrutura, funcionamento e organização. Assim, encontramos turmas de pré-escolas que funcionam nos EDIs e, diferentemente das outras dependências que trabalham com essa faixa etária, o atendimento acontece em horário integral.

Esta diversidade não pode ser pontuada apenas a partir de uma comparação entre o atendimento da creche com o da pré-escola. A aproximação da realidade destas instituições e dos sujeitos pesquisados permitiu constatar que as creches não se diferenciam apenas das pré-escolas, mas apresentam peculiaridades entre si, geralmente determinadas pelo tipo de estabelecimento: conveniadas, municipais ou EDIs. Essa discussão será aprofundada mais à frente.

Da mesma forma, as pré-escolas apresentam entre si características particulares. Duas importantes diferenças não estão expressas no quadro, mas merecem destaque: a equipe pedagógica e o espaço físico destas instituições voltadas para o atendimento das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Em relação à equipe pedagógica, as escolas exclusivas de Educação Infantil possuem uma equipe exclusiva só para a pré-escola, o que não ocorre nas escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escolar. Isto acontece porque na, rede municipal, cargos como o de diretor, diretor adjunto, coordenador pedagógico são lotados na unidade escolar, não importando o quantitativo de turmas que a escola possui. Isto significa dizer que uma escola exclusiva que tem 10 turmas é composta pelo mesmo número de profissionais que a equipe pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental que possui, por exemplo, 30 turmas.

Minha experiência como professora da pré-escola em uma escola de Ensino Fundamental que possuía 44 turmas (sendo 10 de pré-escola) sempre me trouxe muitas inquietações. A pré-escola era absorvida e preterida pelas necessidades do Ensino Fundamental: a coordenadora acompanhava as turmas deste nível, em detrimento das turmas de pré-escola, que tinham média para alcançar no final do ano; o atendimento na sala de leitura priorizava o Ensino Fundamental, assim como as aulas ministradas pelos professores de educação física e os espaços utilizados. A escola tinha metas a alcançar, diferente da pré-escola que era gerida a partir da “sobra”.

No início do ano letivo, a prioridade no discurso e na prática era sempre o Ensino Fundamental. Por isso, muitas turmas de pré-escola ficavam sem professor até que todas as turmas do Ensino Fundamental tivessem seus respectivos profissionais. Muitas escolas com

falta de professor atendem às turmas de pré-escola em horário reduzido para garantir o atendimento a todos. Como não existe concurso específico para a Educação Infantil, muitas vezes o professor que trabalha nestas escolas não consegue manter a escolha pela pré-escola se houver falta de professor no Ensino Fundamental.

Estas disparidades também estão presentes em relação ao espaço físico. As turmas que funcionam em escolas exclusivas de Educação Infantil possuem uma estrutura mais adequada para a realização do trabalho junto às crianças. Na maioria delas, há espaço externo com área livre para as crianças brincarem, mobiliários e espaços planejados, o que nem sempre é garantido nas escolas de Ensino Fundamental que possuem turmas de pré-escola.

O atendimento às turmas de pré-escola nestas instituições se deu como política de expansão, a fim de atender a demanda. Porém, muitas delas não possuem estrutura física para atender as crianças pequenas.

Na visita a escolas para definição do campo, pude constatar os mobiliários inadequados como, por exemplo, o dos banheiros, das salas e do refeitório, que foram concebidos para crianças mais velhas. Apesar dessa realidade, segundo fontes da SME, muitas escolas exclusivas de Educação Infantil iniciam o ano letivo com vagas ociosas, pois os responsáveis optam por colocar seus filhos em uma escola com turmas de Ensino Fundamental, buscando garantir a matrícula dos filhos nas séries seguintes e/ou a continuidade com profissionais que atuam na instituição e com quem os responsáveis já criaram vínculos, entre outros motivos.

Outra questão relatada por profissionais da secretaria foi a de que, atualmente, algumas escolas exclusivas de Educação Infantil estão passando por um processo de mudança e sendo transformadas em EDI, o modelo mais recente de atendimento às crianças da SME. Em busca de dados mais sólidos sobre o número de escolas exclusivas de Educação Infantil que estão sendo transformadas em EDIs, fiquei surpresa com o desabafo de uma professora de Educação Infantil: “ – a cada dia é publicada uma nova portaria que substitui a anterior – , o que não possibilita um planejamento por parte dos profissionais da escola”. Quanto à transformação da escola em que trabalha em EDI, a professora informou que as notícias mudam a cada momento, gerando uma situação de insegurança e desconforto para os funcionários. Para finalizar, fez um *chiste* sobre as mudanças constantes: “*decisões só por hoje*”⁵. A implementação de novas propostas, a descontinuidade de projetos são dificuldades enfrentadas pelas escolas durante as trocas dos gestores municipais.

⁵ Jargão usado em grupos como narcóticos anônimos.

Ao falar das mudanças constantes no âmbito da secretaria, a professora se refere à transformação da escola em EDI, onde creche e pré-escola funcionam no mesmo espaço. Por apresentar características peculiares em relação aos outros estabelecimentos, no próximo item teceremos algumas considerações a respeito de seu funcionamento.

4.2.1. O EDI é lindo, mas... O Espaço de Desenvolvimento Infantil

O EDI faz parte do Plano de Expansão e Salto de Qualidade da política da SME para a Educação Infantil. Os primeiros EDIs foram inaugurados em 2009, contabilizando, até dezembro de 2010, 10 espaços.

De acordo com o documento que normatiza seu funcionamento “*os EDIs fazem parte de um planejamento estratégico, para gerar mais de 40 mil vagas, sendo 30 mil vagas em creche e 10 mil vagas em pré-escola, ao longo dos próximos três anos.*” (Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI: Modelo Conceitual e Estrutura, 2010)

Quanto à sua criação, uma entrevistada explica:

Na verdade o EDI é o que? A secretaria achou que havia uma ruptura. Você está com as crianças até 3 anos e depois com 4 joga a criança para a escola. Então eles pensaram, estudaram e criaram o EDI que é um espaço para a criança ficar desde quando ele entra até quando ele termina a parte da pré-escola. Esta secretaria, pelo menos nas reuniões, ela tem falado muito sobre isso. Antigamente eram criados segmentos dentro do mesmo espaço. Esta secretaria já acha que é importante o espaço da primeira infância em um único lugar, e depois sim eles iriam complementar a parte educativa em outro espaço. Então a proposta é criar espaços como este EDI e também ampliar as creches que já tenham terreno, estrutura, e aí, virariam um EDI também. (Diretora II. Entrevista II. 2010)

No relato da diretora, podemos observar que o EDI é uma proposta da gestão atual. É um modelo público de atendimento à primeira infância implementado pelo governo vigente. Os EDIs possuem um padrão de estrutura e funcionamento uniforme, tanto no que diz respeito aos espaços, equipamentos e instalações, quanto nas rotinas, na proposta pedagógica e em sua equipe de profissionais.

No documento em que estão expressas as orientações em relação à estrutura de funcionamento e os espaços que compõem o EDI, três “*principais pilares*” são identificados: a jornada de horário integral para creche e pré-escola, o que só acontecia no atendimento à creche; sala de primeiros atendimentos, com a presença de agentes de saúde; e a biblioteca

infantil, que contará com um dinamizador de acervo. A sala de primeiros atendimentos e a biblioteca infantil são novidades nas instituições que atendem às crianças da Educação Infantil.

Nas entrevistas com diretores e professores, fica evidente que a estrutura diferenciada dos EDIs⁶ em relação às outras instituições que atendem as crianças da creche e pré-escola tem despertado muito a curiosidade daqueles que ainda não tiveram a oportunidade de conhecê-la. A curiosidade é expressa, no primeiro momento, pela qualidade do espaço e, em seguida, por certa desconfiança quanto às possibilidades de funcionamento, conforme atestam os relatos a seguir:

Não pude ir à inauguração do EDI aqui da Coordenadoria, mas todo mundo diz que é lindo. Tomara que aqui vire EDI. Eu só não sei se está tudo funcionando... (Diretora III. Entrevista III, 2010)

Eu visitei o EDI e achei maravilhoso. Lá tem um espaço de enfermaria que acho necessário nas creches. Mas será que vai ter o profissional de saúde para estar naquele espaço? (Diretora IV. Entrevista IV, 2010)

A desconfiança das diretoras em relação ao funcionamento dos EDIs durante as entrevistas realizadas procede, pois, ao esclarecer como tem se dado a utilização e a rotina de funcionamento destes espaços, a diretora explicou:

A sala de primeiros atendimentos não está em funcionamento. Nós não temos ainda este profissional, mas o que sei até agora é que este atendimento será uma parceria. A saúde vai trabalhar a prevenção com os adultos. Está tudo em trâmite ainda. (...) Existe a biblioteca infantil e as crianças participam dela dentro da rotina, do horário deles, mas não existe um profissional como nas escolas. Quem faz o trabalho de catalogar os livros, que está vendo o acervo, são os profissionais, o professor articulador. A gente separa na hora de fazer nosso planejamento algumas ideias e elas, as agentes na hora do sono se organizam para estarem conhecendo nosso acervo. Agora quem conta as histórias e utilizam os livros são os profissionais que atuam com as crianças. (Diretora II. Entrevista II, 2010)

A diretora, ao explicar o funcionamento da biblioteca infantil, esclarece que quem está realizando o trabalho de catalogar os livros e cuidar do acervo é o professor articulador. Durante a entrevista, ela relatou que a instituição ainda não tem coordenador pedagógico,

⁶ O espaço físico dos EDIs, além da biblioteca infantil e da sala de primeiros atendimentos, é composto dos seguintes ambientes: sala de direção; almoxarifado; secretaria; banheiro para portadores de necessidades físicas especiais; sala de limpeza; lavanderia; cozinha; garagem; elevador; pátio externo e interno; salas de aula com pia e banheiros; sala de reunião; solário; sala de higienização; lactário; refeitório; sala de atividades; banheiro adulto masculino e feminino.

profissional responsável pela dinamização do acervo. Em relação à sala de primeiros atendimentos, também não há o profissional específico para a realização do trabalho.

Quanto à realização das atividades,, os EDIs possuem uma rotina diária estruturada para o trabalho com as crianças. Existe uma proposta de trabalho para as crianças de 3 meses a 2 anos e 11 meses e uma direcionada às crianças de 3 anos a 5 anos e 6 meses⁷. A entrevistada esclarece, a seguir, como tem sido desenvolvida esta rotina de trabalho na instituição:

A rotina do EDI não é fechada. Ela é um exemplo, você pode adaptar ou criar em cima dela de acordo com a sua realidade. A creche tem uma rotina porque são crianças muito pequenas. Eles são acostumados à rotina. Quando eles saem da rotina ficam perdidos. Então tem que ter aquela coisa... O almoço no horário... E uma das orientações que nós temos é deixar as atividades dirigidas que você vai trabalhar cor, identidade, por exemplo, pela manhã, que a criança se desenvolve melhor pela manhã do que à tarde. Então essa é a orientação que nós temos e o horário você pode fechar mediante a sua realidade. (Diretora II. Entrevista II. 2010)

A entrevistada, ao explicar como as atividades são desenvolvidas, diz da orientação recebida para que as atividades “dirigidas” sejam desenvolvidas pela manhã. Esta orientação está contida no documento que orienta o trabalho nos EDIs da seguinte forma:

No **período da manhã** devem-se incluir momentos ativos e calmos, dando prioridade às atividades cognitivas. As crianças, depois de uma noite de sono, estão mais propensas a ampliar sua capacidade de concentração e interesse em atividades que envolvem a resolução de problemas. É interessante incluir atividades físicas no período da manhã também, observando o tempo e a intensidade de calor e sol. O **período da tarde** inicia-se com atividades calmas, trabalhando o desenvolvimento criativo com atividades plásticas e artísticas, leituras individuais e em pequenos grupos, passando para atividades externas. A rotina é composta por momentos ativos e calmos. Os **momentos ativos** podem incluir: brincadeira de faz-de-conta; montagem de blocos e construção; atividades motoras amplas; cantar e dançar; e os **momentos calmos**: quebra-cabeças; folhear livros e revistas, encaixes (motor fino); escrever, desenhar, pintar, modelar argila; vivenciar experiências científicas; assistir a filmes. (Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI: Modelo Conceitual e Estrutura, 2010)

Realizar uma análise da rotina proposta pelo EDI seria um exercício à parte, entretanto vale dizer o quanto esta obedece a uma lógica institucionalizada e, por vezes, os tempos e os espaços da rotina proposta estão organizados a partir de uma concepção de que todas as crianças têm o mesmo interesse e ritmo. Todas as crianças, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, devem desenvolver uma única atividade de um mesmo jeito. Todas devem começar e terminar ao mesmo tempo, assim como devem seguir os mesmos procedimentos para a realização das propostas feitas pelos adultos. Uma única proposta para ser realizada no mesmo tempo e no mesmo lugar com todas as crianças não condiz com as teorias que iluminam as “*Orientações Curriculares para a Educação Infantil*” (2010), da SME.

⁷ Em anexo

A ideia expressa na proposta oficial dos EDIs e no relato da diretora, de que as atividades “cognitivas” devem ser realizadas no turno da manhã e, à tarde, as atividades mais espontâneas e livres também são expressas por outra entrevistada:

Eles têm duas atividades pedagógicas. Na verdade tudo é pedagógico, porque você acaba fazendo o cotidiano pedagógico. Eu digo que aqui na creche nós temos um trabalho de mãe aprimorado, porque a mãe, ela dá carinho, amor, educação, mas no extinto. A gente não. A creche tem que ser perfeita. Ela tem que falar do jeito certo, tem que reclamar, brigar, chamar atenção, botar para pensar, tudo do jeito certo. A mãe não. Então é um trabalho de mãe aprimorado. Então eles têm uma atividade pela manhã de cobrança. As outras atividades, não que sejam livres, mas elas são mais espontâneas. Na hora do banho, eles tomam banho, a tia fala do cabelo, fala da higiene “tem que lavar o sovaco”, tem que passar sabão, passar xampu, lavar a orelha, mas é uma coisa mais incidental. E aí, tem dois tempos de cobrança, um depois do café, eles sobem, tem uma atividade pedagógica, contação de história, tem um trabalho que eles fazem com papel Kraft, e a tarde tem sempre um vídeo, DVD com as historinhas. Às vezes é a mesma historinha que foi contada do livro e elas cobram à tarde para reforçar e elas fazem comparações do que aconteceu “tu não falou isso tia”. (Diretora V. Entrevista V. 2010)

As rotinas desenvolvidas nas creches nos dão a possibilidade de pensar o caráter escolarizante desta instituição, questionando se têm sido valorizados “os tempos” da criança. A tendência de uma lógica temporal que prioriza uma organização já estruturada não pertence nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e crianças que nele atuam. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-la.

Como podemos observar, este modelo de atendimento à Educação Infantil, e aí me refiro à unidade onde foi realizada a entrevista, ainda não está funcionando conforme a proposta planejada pela SME, tal como pontua a diretora:

O EDI é lindo, você viu, mas a gente não tem material de higiene direito, a gente não tem pessoas suficientes, e você sabe que o município trabalha com SDP⁸. (Diretora II. Entrevista II. 2010)

Seria um equívoco afirmar que o funcionamento das outras nove unidades inauguradas encontra-se na mesma situação, mas, neste estudo, encontramos pistas que nos possibilitam

⁸ A diretora se refere ao Sistema Descentralizado de Pagamento, recurso que as unidades recebem que podem ser empregados de diversas maneiras, visando suprir às necessidades emergenciais das escolas em relação à: aquisição de material de consumo e pequenos serviços; manutenção e conservação de bens móveis e imóveis e aquisição de material permanente.

entender algumas particularidades que representam o todo, considerando que estamos tratando da proposta de uma rede.

Algumas considerações importantes merecem ser destacadas. O nome deste estabelecimento – Espaço de Desenvolvimento Infantil – traz em seu bojo uma concepção de atendimento que está alinhada a questões políticas, pois, segundo Rosemberg (2002, p.26), *“os programas de desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitantes domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca, sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa”*. Para a autora, estes programas são, muitas vezes, caracterizados por modelos ditos não formais, de baixos investimentos públicos, meta do Banco Mundial, na década de 1990, para os países em desenvolvimento.

Fullgraf (2007), no estudo em que analisa o UNICEF e a política de Educação Infantil no governo Lula, evidencia, nas ações do UNICEF, a importância da Educação Infantil como um mecanismo para conciliar família e trabalho, ou seja, como possibilidade para as famílias de menor renda serem beneficiadas com programas de desenvolvimento infantil.

Esta é uma ideia coerente com os estabelecimentos de Educação Infantil como complemento, o que pode ter como referência maior de trabalho a ação da família e da comunidade. Considerando a Educação Infantil como complementar, qual a referência para a atuação do professor na Educação Infantil?

4.3 “Eu lamento, mas é isto que nós temos”: o lugar da creche na rede municipal

As creches da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro são classificadas em conveniadas e municipais. As creches conveniadas com a prefeitura são, em sua grande maioria, fruto de iniciativas comunitárias. O convênio realizado com a prefeitura acontece a partir de uma verba no valor de 173 reais mensais por criança, para ser utilizada na compra de alimentos e na estrutura da creche (obras, consertos, instalações).

Segundo as informações prestadas pela SME, de quatro em quatro meses este montante é disponibilizado e cabe à gestão das creches apresentar um relatório de prestação de contas à Coordenadoria pertencente, que, em seguida, encaminha-o para a SME. Após a realização do exame de contas, se o relatório for aprovado, a instituição continua recebendo recursos.

As creches conveniadas são fiscalizadas por uma equipe de supervisores da Coordenadoria de Educação, responsáveis pela realização de um relatório mensal que é construído a partir de visitas realizadas nas creches.

Do total de vagas disponíveis nas creches conveniadas, 20% são disponibilizadas para a rede pública municipal. Estas vagas são oferecidas às crianças que não conseguiram matricular-se nas creches municipais e este encaminhamento é realizado nas Coordenadorias. Quando a SME não utiliza estas vagas, elas são disponibilizadas pela instituição para outras crianças.

O quadro de funcionários das creches conveniadas é todo composto por profissionais contratados por Organização da Sociedade Civil (direção, coordenação pedagógica, recreadores, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras), e o quantitativo de profissionais é definido de acordo com a realidade de cada creche e o número de crianças atendidas.

Os projetos de formação e os eventos realizados pela prefeitura não incluem os funcionários das creches conveniadas. A diretora informou que a gestão atual iniciou, em 2010, um movimento de convidar os diretores e coordenadores das creches conveniadas para participarem de reuniões juntamente com a equipe que compõe as creches municipais.

As creches municipais, de total responsabilidade da SME, embora integrem a Educação Infantil, conforme foi possível perceber a partir da contextualização apresentada no início do capítulo, foram tratadas de forma diferenciada nesta rede de ensino. Pautada pelo tipo de atendimento prestado às crianças pobres de 0 a 3 anos, a característica marcante foi o improvisado. Já para as crianças de 4 a 6 anos, o serviço prestado teve um caráter escolar.

Embora em franca expansão, o atendimento ainda sofre as consequências do passado, acrescido por vários arremedos. Diferentemente das escolas de Ensino Fundamental, das escolas exclusivas de Educação Infantil e dos Espaços de Desenvolvimento Infantil, as creches não foram construídas a partir de um planejamento da SME para a realização de um trabalho educativo junto às crianças, mas de uma história marcada por improvisos e muitos percalços.

Grande parte destas creches funciona hoje nos mesmos prédios que funcionavam antes da transferência de responsabilidades, o que significa estar constituída em espaços que não possuem a devida estrutura para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade para os adultos e as crianças, como podemos observar no depoimento de uma das entrevistadas:

A creche, pelo histórico que a gente sabe de “boca em boca”, pelo que a CRE falou e pelo que está no PPP, ela foi construída aqui a pedido da associação de moradores, junto com o pessoal da rua. O vizinho cedeu o

terreno e ela foi construída a “toque de caixa”. (Diretora V. Entrevista V. 2010)

A marca dessa história que os moradores e vizinhos não deixam esquecer é repleta de paradoxos que revelam a luta da população e a ausência do poder público, como constatamos nos depoimentos a seguir:

Nós fechamos a rua com nosso carro um dia sim, um dia não para as crianças brincarem porque nós não temos área externa. A gente luta para conseguir uma área aqui em cima, algum espaço do lado de fora, porque a gente não tem e este terreno é todo da prefeitura. Os moradores sabem que fechamos a rua porque as crianças estão brincando. (Diretora V. Entrevista V. 2010)

Aqui é uma área de risco e como você pode ver, nós não temos parede aqui, e eu até prefiro. As creches que têm muros são invadidas e até roubadas. Eu não sei o que é pior. A diretora da creche aqui perto colocou muro e a creche foi invadida e roubada duas vezes. Com muro eles sobem, pulam lá pra dentro e ninguém vê nada. As crianças precisam de espaço para brincar. Os brinquedos e a área livre são na parte externa. Quando percebemos qualquer movimento de polícia colocamos todo mundo para dentro. Estamos dentro de uma comunidade e quando está mais agitado não levamos as crianças lá pra fora. Eu lamento, mas é isto que nós temos. Os filhos deles também estudam aqui. Eles também precisam zelar pela segurança das crianças. (Diretora II. Entrevista II. 2010)

Muitas vezes o negativo – a falta de paredes, por exemplo – é visto como positivo num “jogo do contente”, em que tudo poderia ser pior. Como se os direitos pudessem ser concedidos pela metade.

As entrelinhas destes relatos expressam a situação desumana que crianças e adultos vivem diariamente: Creches que não garantem o espaço para brincar, movimentar-se, onde as crianças e adultos, ao invés de correrem em busca do outro, do acolhimento, precisam correr para não presenciarem situações desconfortáveis. Para quem é destinado este atendimento?

Bakhtin (1992) nos ajuda a pensar que o que se vê só adquire “determinidade” com base na relação que se estabelece com o outro. Para Benjamin (1987b, p.24), “*cada qual se compromete com as ilusões óticas de seu ponto de vista isolado*”. Os autores nos ajudam a pensar sobre como nossa visão está marcada por julgamentos e como precisamos ter cuidado, pois o que vemos pode ser uma ilusão de ótica determinada pelo lugar que ocupamos. Sendo assim, divido com o leitor uma “ilusão de ótica” a respeito da situação vivenciada e que foi relatada pela diretora da creche que “bota o carro na rua”. Falaremos, sim, da situação em que se encontram estas creches, mas começaremos de outra forma. Posso dizer que trouxe uma anotação do campo para o corpo do texto.

Depois de ter subido uma ladeira não muito íngreme, mas que foi suficiente para garantir cansaço, medo e sede, cheguei à creche. Fazia muito calor neste dia e, não sei por que, estava agasalhada. Na verdade, acabei de lembrar que, ao sair da creche, iria para a PUC e lá sempre sinto frio por conta do ar. Ah! Esqueci de falar que fui de trem. Ao chegar próximo ao portão da creche, olhei várias vezes para o mesmo lugar para acreditar se o que eu estava vendo era verdade. Muitas crianças na rua, homens e mulheres com elas, muito barulho, correria, brincadeira. Perguntei-me: Será que é por aqui que se entra para a creche? E essas crianças? Como elas entravam e saíam correndo pensei: será que elas são as crianças da creche? Aproximei-me de uma senhora que estava na porta e disse a ela quem estava procurando. Ela pediu que eu aguardasse e logo em seguida pediu que eu entrasse. Quando entrei, na verdade quando dei mais ou menos dois passos, já estava entre as crianças que guardavam os brinquedos, não sei se posso chamar de corredor ou rol da escada. Era um espaço pequeno embaixo de uma escada e com eles estava quem eu procurava, a diretora adjunta. Ela pediu que eu aguardasse, que já estavam terminando de guardar os brinquedos. Fiquei observando toda aquela situação e pensei: Que bagunça! Era um entra e sai, gente na porta, gente na rua, gente no rol da escada. Logo que ela terminou, chamou a moça que estava na porta e disse que iria para a secretaria conversar comigo. Logo que entramos na secretaria ela me ofereceu água, aceitei vários copos e ela me perguntou como havia sido subir a ladeira. Eu disse que não era cansativa, mas na verdade eu estava bem cansada. Não consegui esperar até que a entrevista começasse “formalmente” (refiro-me ao momento em que comecei a gravar) e logo perguntei se no horário da manhã ela trabalhava com alguma turma, já que a havia encontrado com um grupo de crianças quando cheguei e, neste momento, vieram as revelações. Ela me disse que as crianças sempre desciam para brincar na rua, que fechava a rua com seu carro e que, nesta hora, era preciso todo mundo ajudar. Explicou-me que a moça com quem eu havia falado na porta era a diretora e que ela era a adjunta. Explicou que, como são muitas crianças, ela ou a diretora sempre dão uma ajudinha na hora de olhá-las. Explicou que a diretora estava de férias e que estava na creche porque elas tinham o costume de uma ou outra, de acordo com o tempo, passarem uma manhã ou uma tarde em alguma sala observando o trabalho e que depois sempre conversavam com as professoras sobre algumas questões que haviam observado e disse, também, que a diretora havia separado alguns dias de suas férias para isso. Terminada a entrevista, fui conhecer a creche com ela. Em uma das salas que entramos, lá estava a diretora. Expliquei o motivo de minha presença e expliquei a pesquisa. A diretora adjunta explicou que, quando entrei em contato ela, havia ficado feliz, achando que estava chegando alguém para ajudar no trabalho e que já estava pensando na

possibilidade de que eu desenvolvesse algumas propostas no centro de estudos. Chegando a outra sala, fiquei surpresa de ver, primeiro, um rapaz com dois bebês no colo, fazendo-os dormir e mais uma meia dúzia em sua volta aguardando o colo “esvaziar”. Na terceira sala, ao abirmos a porta do fraldário, havia outro rapaz trocando a fralda de uma criança e, quando fui cumprimentá-lo, ele precisou tirar uma das mãos do bebê e este foi para frente, para o espanto da diretora que falou: “cuidado hein!” Ele imediatamente cruzou os braços e disse: “Ah! Vem dizer isso pra mim?” Confesso que na hora pensei: não é possível! Primeiro as crianças brincando na rua; depois as diretoras ajudando; em seguida a diretora na escola em seu período de férias; e homens trocando fralda e colocando para dormir? Era muita novidade em um dia só.

Contudo, porque trazer este relato? Porque não inseri-lo nas anotações do campo? Não consegui, em momento algum, desatrelar do meu pensamento a situação que vivenciei. Lembrei-me do dia da qualificação, em que fui desafiada a observar o que vem acontecendo nas creches e lembrei que as anotações do campo são fundamentais no exercício do olhar, de fazer pesquisa. A primeira impressão que tive ao chegar naquele lugar foi: que bagunça! Que lugar apertado! Foi preciso “tirar os muitos véus que cercavam minha face” (Bakhtin, *idem*). O impacto criado pelas condições de minha chegada, o lugar e a estrutura encontrados, levaram-me a perceber apenas a falta. Foi preciso uma aproximação dos sujeitos e daquela realidade para que pudesse enxergar e ouvir a complexidade que envolve aquela instituição.

Porque não falar do que é desafio trazendo ao mesmo tempo as conquistas? Tamanhas são a sensibilidade e ousadia de uma equipe que fecha a rua para as crianças brincarem, já que o espaço não possibilita esta oportunidade. Como se não bastasse, independente do amontoado de coisas que as diretoras precisam fazer, há possibilidade de dar um “jeitinho” e todo mundo se disponibilizar para ajudar. Segundo Lima (1989), o espaço não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambientes de interações e vida. Em meio a tantos desafios, as crianças aparecem como os protagonistas da cena. Diferente dos achados de pesquisa que estudam carreira docente e interações entre professores e crianças, o que encontrei foram profissionais ativos.

O que leva uma diretora a separar alguns dias de suas férias para realizar uma atividade que não consegue dar conta regularmente por ser atropelada por muitos outros afazeres? E os homens com as crianças? Encontrar agentes do sexo masculino em uma área educacional historicamente reconhecida como espaço feminino foi mais um elemento que trouxe outras perspectivas para a compreensão do espaço. O mais interessante é que as

atividades não são divididas, como podemos observar no resultado de algumas pesquisas. Segundo Tatagiba (2010), os homens no espaço da creche não dão banho, não trocam a fralda nem a roupa das crianças. Nesta creche, ao contrário, todo mundo entra na “dança”, inclusive os rapazes.

Muitos são os desafios para a garantia de um trabalho que respeite os direitos das crianças. Corsino, ao discutir a importância de ambientes que atendam as necessidades das crianças, questiona se estas estão tendo:

[...] ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos; onde as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar. De imaginar, de expressar; onde jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias – contadas, imaginadas, dramatizadas e lidas -, entre outros, estejam presentes; onde o espaço disponível para as atividades – compreendidos como espaços sociais – têm no professor um papel decisivo, não só na organização e disposição dos recursos, mas também na distribuição do tempo, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca de conhecimento (CORSINO, 2006, p.30).

Na mesma perspectiva de reconhecer a importância dos espaços das creches como forma de reconhecimento de suas especificidades, Gomes da Silva (2006), na pesquisa desenvolvida sobre a qualidade dos espaços físicos em duas creches públicas na cidade do Rio de Janeiro, pontua que estes devem ser construídos:

“para a criança em suas competências arquitetônicas, com a criança, na medida em que esta é quem vai atuar neste palco de ações através de suas experiências diárias, e este deve ser “da criança”, considerando a construção do conhecimento na Educação Infantil” (GOMES DA SILVA, 2006, p.4)

Os desafios apresentados, que colocam a creche em um lugar de subalternidade, não se restringem apenas às questões relacionadas ao espaço físico. A composição do quadro funcional das creches nos possibilita perceber o lugar que esta ocupa na Educação Infantil desta rede de ensino. A análise deste quadro nos possibilita perceber uma cisão entre creche e pré-escola, que não se limita apenas aos profissionais que atuam diretamente com as crianças, mas refere-se a toda composição técnico administrativa.

Quadro 2 – Relação de profissionais que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro, segundo modalidade de ensino.

Profissionais	Creche	Pré-escola
Diretor	Sim	Sim
Diretor adjunto	Sim	Sim
Coord. Pedagógico	Não	Sim
Professor articulador	Sim	Não
Professor II*	Não	Sim
Recreador	Sim	Não
Agente auxiliar de creche	Sim	Não
Professor de sala de leitura	Não	Sim
Professor de educação física	Não	Sim
Servente	Não	Sim
Aux. de serv.gerais	Sim	Não
Gari	Não	Sim
Merendeira	Não	Sim
Cozinheira	Sim	Não
Encarregado de secretaria	Não	Sim
Lactarista	Sim	Não

* Professor II é o professor das turmas de pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para os cargos de diretor e diretor adjunto, o requisito mínimo para o exercício da função é o nível superior com habilitação em administração escolar e a experiência de cinco anos de regência. A carga horária semanal dos diretores é de 40h semanais. Apesar de estes cargos comporem o quadro funcional de ambas as modalidades, a diferença está posta na forma como estes são nomeados. Na pré-escola, são nomeados por eleição da comunidade escolar, na creche, a nomeação acontece por indicação, conforme pontua a entrevistada:

Cheguei em 2002 quando ainda era da assistência social. Na verdade, a educação assumiu mesmo em 2003, aí todo mundo que estava coordenando o trabalho de creche pela assistência social saiu, e as professoras assumiram em 2003. Como é que eu vim? Eu vim porque a chefe da Divisão de Educação me conhecia lá da equipe, ela me fez o convite, ela até falou que não queria me perder da equipe, mas ela tinha que colocar uma pessoa que fosse centrada, que ia dar conta do serviço, responsável, e aqui tinham problemas. (Diretora IV. Entrevista IV. 2010)

Para um cargo em que não é exigida uma formação específica na Educação Infantil, apenas a habilitação em administração escolar, talvez o modo como se deu esta indicação naquele momento vivido tenha sido o mais viável, mas hoje cabe questionar a que tem se limitado o trabalho da direção nas creches. Como podemos observar, a experiência e o

conhecimento de questões relativas às especificidades das crianças não são priorizados na alternativa da locação de servidores por indicação.

Vale ressaltar que a figura do diretor adjunto nas creches é uma conquista recente, que teve início no meado do ano de 2009. Este foi um fato citado por todas as diretoras entrevistadas. Uma das diretoras, ao narrar a situação atual da creche em que trabalha, afirma que ela é bem melhor e que, durante muito tempo, a gratificação das diretoras das creches era inferior a das diretoras das escolas, o que já não acontece hoje.

Quanto aos profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica, na pré-escola, esta função é exercida por um coordenador, profissional que tem uma carga horária de 40h semanais, o que significa dizer que trabalha horário integral na instituição. O coordenador pedagógico é um professor da rede municipal de ensino indicado pela equipe escolar para o exercício desta função. Ele recebe uma gratificação salarial mensal por desenvolver esta atividade.

Já na creche, esta função é exercida por um professor articulador, profissional que tem uma carga horária semanal, na creche, de 22h e 30 min., o que significa dizer que o acompanhamento pedagógico na creche fica restrito a um turno. O professor articulador é um professor, da pré-escola ou do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, que é indicado por funcionários da própria secretaria de educação ou das coordenadorias, ou convidado pela direção da creche a assumir o cargo. Esta forma de nomeação, muitas vezes, gera conflitos, já que este profissional não é indicado pela equipe da creche e, ao chegar à instituição, muitas vezes, desconhece não apenas o grupo de profissionais, mas também o trabalho realizado junto às crianças desta faixa etária. O professor articulador não recebe gratificação salarial por assumir esta função.

A rede municipal adota uma política de contrato temporário denominada dupla regência, que consiste num contrato de um ano de trabalho, com remuneração equivalente à recebida no cargo em que a atividade é realizada como estatutário. Esta política faz com que parte significativa de seus profissionais realizem o contrato e, por este motivo, grande parte dos professores articuladores trabalha na creche em um turno e, no outro, na escola como docentes da pré-escola ou do Ensino Fundamental.

Como podemos observar no quadro a cima, nas creches não há profissional de sala de leitura nem professor de educação física. Na verdade, as creches não possuem sala de leitura como nas pré-escolas. A compra de livros de literatura normalmente é realizada pelo professor articulador e o acervo é distribuído nas salas de aula, ou, de acordo com o espaço

disponível, em uma sala improvisada, como foi possível observar em uma das creches visitadas, já que este espaço não faz parte da estrutura das creches.

Na relação do que não existe nas creches, podemos incluir um porteiro, uma secretária, funções que são desenvolvidas pela direção. Com o quadro funcional bastante reduzido, as diretoras são as responsáveis pelas questões pedagógicas, administrativas e orçamentárias da creche. Neste quadro de responsabilidades, executam funções como: organizar a documentação das crianças matriculadas na creche; responsabilizar-se pelo desenvolvimento dos recursos humanos como, por exemplo, cartão de ponto dos profissionais, processos de licença médica e afastamento da função; realizar compras e relatório de prestação de contas; disponibilizar informações requeridas por órgãos da SME e por órgãos de controle interno e externo; gerenciar o programa de alimentação da creche, incluindo recebimento semanal da merenda escolar; além de atender telefone, cuidar da portaria, abrindo e fechando o portão de entrada das creches, realizar a reunião com responsáveis e atendê-los sempre que comparecem às creches.

Um fato que chamou minha atenção durante a realização da pesquisa foi a sobrecarga das diretoras das creches. Todas as entrevistas realizadas foram interrompidas por várias vezes para que as diretoras pudessem abrir o portão, assinar nota de recebimento de merenda, atender responsáveis que compareciam à creche para tirar dúvida ou entregar atestado médico dos filhos ausentes por motivos de doenças, entre outras tarefas. Sem contar que, muitas vezes, precisam ausentar-se das creches para participar das reuniões realizadas pelas Coordenadorias e pela SME.

Diante desta infinidade de responsabilidades, é possível observar que muitas vezes o “pedagógico”, como relatou uma das diretoras, fica esquecido.

Elas nos cobram (referindo-se aos agentes auxiliares de creche e recreadores). Tem hora que o administrativo está tão puxado que às vezes a gente esquece um pouco delas e elas precisam da ajuda da direção.
(Diretora IV. Entrevista IV. 2010)

A diretora, ao falar da cobrança realizada pelas recreadoras e agentes auxiliares de creche, refere-se à necessidade de tempo para conversar com os profissionais, tirar dúvida em relação ao planejamento realizado. Presenciei, por várias vezes, por conta da ausência de uma secretária, a diretora tirando cópia das atividades solicitadas pelas professoras, anotando listagem de materiais para serem comprados, entre outros. Apesar de também serem responsáveis pelas questões pedagógicas da creche, as questões administrativas acabam ocupando a maior parte do tempo de trabalho das diretoras.

Num primeiro momento, pode parecer elementar apresentar o quadro funcional que compõe as creche e pré-escolas, porém, as sutilezas quanto à existência de um cargo e sua forma de denominação – auxiliar de serviços gerais ou serventes? – podem apresentar disparidades. Assim, a denominação do cargo profissional diferencia o funcionário público de outro profissional neste quadro, algo que nos permite algumas considerações. A nomenclatura que recebem identifica se o profissional é funcionário público ou terceirizado. Na creche, a merendeira é denominada cozinheira; o servente e o gari⁹ são os auxiliares de serviços gerais.

A contratação de funcionários para atuar nas creches via OSCs é uma política que já vinha sendo adotada pelo município e perdura até os dias atuais. Sônia Draibe (1985), ao apontar a necessidade de que o estudo destas políticas aconteça no contexto do desenvolvimento de ideias neoliberais no Brasil, sinaliza que o poder público deixou de ser o responsável pelas políticas para conceder ao terceiro setor sua execução.

O fato destes profissionais não possuírem um vínculo efetivo com a rede municipal favorece a fragilidade institucional da creche, afetando diretamente o desenvolvimento do trabalho, conforme expresso por uma diretora: *“estou com apenas uma cozinheira, pois a outra pediu demissão”*.

Há também outro relato que elucida as consequências desta política:

Eu tenho uma funcionária que era de serviços gerais que está comigo desde 2002. Quando houve essa mudança da primeira ONG e ela era de serviços gerais eu perguntei a ela se ela queria ser recreadora ou queria ir para a cozinha, já que ela tinha o segundo grau e já estava ali comigo. Ela preferiu ir para a cozinha. Ela é minha lactarista. Então a outra menina que estava passou todo serviço pra ela de como preparar uma goma... Lógico o cardápio não é feito por mim nem por ela. Você sabe que nós temos o INAD. Vem quatro semanas e eu só faço o pedido e olho os berçários. Vejo as crianças de quatro e cinco meses, faço o pedido, e passo pra ela: esse é papa... Ela sabe muito bem ler o cardápio, eu passei para ela como seria a leitura deste cardápio, então ela prepara lá para o berçário. (Diretora IV. Entrevista IV. 2010)

Esta forma de contratação de profissionais nas creches não se limita apenas à equipe técnico-administrativa, mas vale também para os profissionais que atuam diretamente com as crianças, conforme vimos no relato acima. Ter o Ensino Médio completo foi o que possibilitou a escolha: as crianças ou a cozinha? A postura da diretora, fora de um contexto,

⁹ Os garis funcionários da COMLURB – Companhia Municipal de Limpeza Urbana, empresa de economia mista da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria de conservação e Serviços Públicos – SECONSERVA, são celetistas, mas também ingressam na função por concurso.

talvez pudesse ser alvo de críticas, entretanto, é a política de contratação dos profissionais desta rede que favorece situações como esta.

Além da precariedade do serviço, a rotatividade dos profissionais é outro complicador desta política, como podemos observar no seguinte relato:

Quando cheguei, havia aqui um grupo comprometido com as crianças, mas muito mais com um olhar de cuidado do que com a educação. Aí nós fomos trabalhando aos pouquinhos. Cada centro de estudos era um tema que eu abordava e ia crescendo com elas, organizando a casa aos pouquinhos. No meio do ano houve uma licitação de ONGs, umas saíram, outras ficaram...A ONG que aqui atendia não quis ficar, então entrou uma nova ONG. Algumas meninas não quiseram ficar porque salário caiu muito. Inclusive a ONG que não entrou na licitação foi porque não concordavam com o salário, eles acharam pouco. Neste período muitos saíram e outros ficaram. Eu montei uma nova equipe, comecei tudo de novo. A ONG sempre pergunta se queremos indicar alguém. Oficialmente não podemos fazer isso, até porque o tempo de convênio das secretarias com estas ONGs está claro e quem tem que fazer esta seleção, esta contratação é a ONG. Mas eles sempre perguntam. Então o que acontece se pedir a eles: olha só, eu quero pessoas com formação, eu quero professores aqui. Pra gente entender mais ou menos o que estamos falando... Então entrou um novo grupo, mas graças a Deus eu sempre tive um grupo comprometido. Eu já passei quatro vezes por isso. Há dois anos eu estava com uma equipe boa quando mudou a ONG de novo. Aí a ONG não queria pagar vale transporte e acabou com a minha equipe, ninguém ficou. (Diretora IV. Entrevista IV. 2010)

Enquanto nas instituições públicas de ensino superior os profissionais terceirizados são os responsáveis pelos serviços gerais, na creche, a terceirização chega às salas de aula.

A cisão entre creche e pré-escola em relação aos profissionais que atuam com as crianças – na creche agente auxiliar ou recreador, na pré-escola professor; na creche professor articulador, na pré-escola coordenador pedagógico – foi mantida no EDI, conforme pontuado pela entrevistada:

A creche no município pode ter pessoas concursadas ou de provenientes externos. Agora o EDI não tem esse convênio com OSC. Quem trabalha com as crianças da Creche são os agentes auxiliares de creche, e quem trabalha com a pré-escola são professores. Na Pré- escola nós temos um professor pela manhã, um professor à tarde, e um agente auxiliar auxiliando principalmente no intervalo que um vai embora e o outro chega. Você sabe que o horário do município é de 7:15h às 11:45h, e uma hora de almoço. Então o segundo turno pega 12:45. (...) No EDI professor de educação física só atua as crianças da pré-escola, mas a gente ainda não tem o profissional porque nós inauguramos em junho, mas começamos a receber as crianças em julho porque não tinha merendeira. Faltava um grupo, e aí teve uma pessoa interessada em dar aula de educação física só que ela tinha que complementar o horário, pois são apenas dois tempos. Então às vezes a gente não consegue profissional porque é mais longe da escola que a pessoa dá aula e dois tempos nem sempre é conveniente. O profissional prefere pegar uma unidade maior que poderá dá uma quantidade maior de tempos. (Diretora II. Entrevista II. 2010)

Quanto à equipe pedagógica:

Na pré-escola tem um coordenador pedagógico que coordena o trabalho dos professores. Na creche não tem professor, então a professora articuladora acompanha todas as turmas, o planejamento, as avaliações, vai sentando junto, vai fazendo com eles, e aí tem um determinado horário que ela abre a biblioteca, empresta os livros, o material que eles precisam trabalhar, depois ela vai e acompanha algumas atividades nas salas. (Diretora II. Entrevista II. 2010)

No EDI, a novidade está apenas em não haver contratação de funcionários por OSCs, mas as diferenças em relação aos profissionais continuam postas. No relato de uma diretora, de EDI, as turmas de pré-escola contam com um professor e um agente auxiliar “auxiliando”, já que o horário de atendimento é integral. Uma situação controversa dentro de um mesmo espaço habitado pelas crianças de creche e pré-escola: para as crianças de 4 e 5 anos há professor e agente auxiliar, enquanto que para as menores de 3 anos o agente auxiliar é o professor, ou seja, aquele que exerce a função docente.

Como podemos perceber, o caráter pedagógico nas creches municipais do Rio de Janeiro não se concretizou apenas com a integração destas instituições ao sistema municipal de educação. Kuhlmann considera que o que diferencia o caráter educativo das instituições não são suas origens, tampouco é a ausência de propósitos educativos, mas sim o público e a faixa etária atendida. “*É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos*” (2001, p.54).

Para o autor, estar no sistema educacional significa a esperança de saída da compreensão da creche como paliativo, o que não garante exterminar as questões preconceituosas existentes no ambiente das creches.

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, deixa de ser apresentada como alternativa para os pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educativas, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação de preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (KUHLMANN Jr, 2001, p.204)

Os relatos apresentados nos possibilitam uma aproximação da realidade das creches municipais nesta rede de ensino. Muitas foram as questões levantadas sobre a contratação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças: os recreadores e agentes auxiliares de creche. Considerando a importância da formação destes profissionais este tema será aprofundado no item a seguir.

4.4. “Eu tenho meio a meio”: agentes auxiliares de creche e recreadores

Eu tenho dois grupos: agentes e recreadoras, que são pessoas contratadas. Eu trabalho com os dois grupos. Eu tenho meio a meio. (Diretora IV. Entrevista IV. 2010)

Este relato expressa a composição dos profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches municipais: agentes auxiliares de creche e recreadores. Porém, quem são estes profissionais? Quais são suas atribuições? Há diferença entre ambos?

Bakhtin (1988a) afirma que o que faz de uma palavra o que ela é são os vários sentidos que pode assumir em contextos diversos e a apropriação que dela fazem diferentes falantes em situações comunicativas específicas. Para o autor, não somente a palavra, mas a linguagem é tratada de forma diferenciada. Ele leva em conta sua historicidade e, ao contrário das concepções tradicionais, esta é encarada como elemento ideológico, está relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor. De acordo com sua concepção de linguagem, para entender o que é dito é preciso conhecer não só o enunciado, mas, fundamentalmente, o contexto da enunciação, e este será o exercício que realizaremos buscando entender o que significa ser recreador ou agente auxiliar de creche no contexto estudado.

No campo dos estudos da linguagem, precisamente nas primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de Bakhtin, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais. O autor se difere dos linguistas de sua época, por propor uma concepção de linguagem que se aplica às preocupações relativas à vida cotidiana, desenvolvendo uma crítica às correntes do pensamento linguístico como o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Para ele, o subjetivismo idealista, ao tomar como realidade da língua o sistema de normas imutáveis, desconsidera o fato de que, para o locutor, tal sistema não importa, uma vez que ele o utiliza com propósitos comunicativos concretos. Ao contestar as teses do subjetivismo idealista, aponta a grande limitação dessa orientação do pensamento filosófico-linguístico, ao tomar a fala como expressão do universo interior do qual o componente social é isolado.

De acordo com Bakhtin (1988a), para o locutor, o que conta, na realidade da língua, não é sua forma fixa, imutável, pois o que permite utilizá-la é justamente seu caráter flexível. Somente quando as formas fixas da língua são atualizadas no contexto das enunciações concretas, elas passam a ter existência para os falantes. “*Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou*

triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1988a, p.95).

Para o autor, todo ato da fala se dirige a um interlocutor, seja ele real ou virtual, esteja ele presente ou distante, e tem sua origem em diálogos anteriores, muitas vezes distantes no tempo e no espaço. A enunciação é modelada em função desse interlocutor, de seu horizonte social e histórico, sendo produto da interação social e tendo no meio exterior – o contexto social e histórico mais amplo – seu centro organizador.

Este reposicionamento apresentado por Bakhtin em relação à palavra traz contribuições para compreendermos os significados dos “dois grupos”, do “meio a meio”, pois a palavra é produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, tornando-se signo ideológico por acumular as entonações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em sua essência as modificações ocorridas na base da sociedade.

A propriedade relativa à neutralidade da palavra, concebida pelo autor, se estabelece no sentido de que a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica dependendo da maneira em que aparece num enunciado. A neutralidade não está no fato da palavra não carregar um sentido ideológico, mas de poder receber um significado ideológico a cada momento de seu uso. Podemos ensaiar um exemplo escolhendo a expressão: recreador de creche.

De acordo com o dicionário, recreador é um substantivo masculino formado por nove fonemas, significando “*aquele que recreia*”. Se buscarmos uma definição observando a etimologia da palavra, veremos que esta é derivada da palavra “recreação”, que vem do latim “*recreate*”, cujo significado é “recrear”. No passado, recreador era funcionário designado pela escola para cuidar dos alunos durante o recreio. Assim, mediava as relações de conflito e determinava os usos do espaço e dos materiais. Estas definições nos permitem entender sobre a estrutura linguístico-gramatical, o sentido e a etimologia da palavra “recreador”. Neste contexto, a palavra é vista como palavra “estrangeira”, distante e desvinculada da realidade da vida.

Há poucos dias, fui a um aniversário em uma casa de festas infantil, onde vários funcionários usavam uma camisa na qual estava escrito “recreador” e eram estes os responsáveis pelo manuseio dos brinquedos que existam no espaço e também por realizarem brincadeiras com os adultos e crianças durante a festa.

Em outro momento, participando de um projeto de formação e intervenção em creches comunitárias da Baixada Fluminense, pude observar várias funcionárias nas salas de aula que

também usavam uma camisa na qual estava escrita a palavra “recreador” e, ao perguntar sobre o cargo, a coordenadora da instituição informou que, em cada turma, havia uma recreadora, funcionária que tinha como função auxiliar a professora nas atividades e rotinas diárias. O que a diferenciava da professora era a formação exigida para o exercício da função, o salário que era inferior e o fato de não ser a responsável pelas “questões pedagógicas”. Ambas as situações desencadearam um processo de interpretação em minha consciência do que seria o recreador nos diferentes contextos.

Ao usarmos a palavra “recreador” na realidade do município do Rio de Janeiro, ela passará por uma reavaliação, uma modificação, resultando no surgimento de um novo signo. Desta forma, analisaremos o funcionamento de tal palavra no âmbito desta secretaria de educação.

Não foi a SME a primeira a utilizar o termo “recreador” no município do Rio. Este termo já era utilizado pela SMDS para nomear os profissionais que atuavam juntamente com as crianças nas creches de sua responsabilidade, que eram, em sua grande maioria, comunitárias, conforme vimos anteriormente.

Após a passagem das creches da SMDS para a SME, foi publicada a Resolução nº 816, documento que vigora até os dias atuais e que normatiza o funcionamento das creches no âmbito da SME. Este foi o primeiro documento, após a passagem das creches para a SME, que oficializa a função de recreador, colocando-o como componente da equipe técnico-administrativa das creches municipais. De acordo com a Resolução, estas são algumas atribuições do recreador: a) Registrar a frequência diária das crianças; b) Planejar, executar e avaliar, em conjunto com o professor regente articulador, relatórios periódicos de avaliação das crianças sob sua responsabilidade; c) Elaborar, sob a coordenação do professor regente articulador, relatórios periódicos de avaliação das crianças sob sua responsabilidade; d) Participar das reuniões com pais e responsáveis, estabelecendo o vínculo família-escola, apresentando e discutindo com as famílias o trabalho vivenciado e o desenvolvimento das crianças; e) Responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários e auxiliar às demais a se alimentarem, quando necessário; f) Responsabilizar-se pela higiene das crianças sob sua orientação.

Para Bakhtin (1988a), as palavras têm intenções, significados e, para que se possa entender o discurso, o texto falado ou escrito, o contexto precisa ser entendido. O contexto do atendimento nas creches no município do Rio de Janeiro nos possibilita saber quem são os recreadores. Estes são os professores das turmas, responsáveis não apenas pela participação, mas pelo planejamento e execução das atividades realizadas junto às crianças. O texto das

atribuições do recreador, desatrelado do contexto, talvez pudesse induzir-nos à ideia de que este participaria de algumas situações (como no item “d” que trata da reunião com os responsáveis), mas que haveria outro responsável, o que não acontece, segundo o relato das entrevistadas. Assim, o contexto pesquisado nos possibilitaria mudar, na relação das atribuições do recreador, o verbo participar por realizar.

Depois de feitas algumas considerações que nos permitem uma aproximação do que significa ser recreador na rede municipal de ensino do Rio, nossa discussão neste momento será a respeito do agente auxiliar de creche, cargo que compõe o quadro permanente de funcionários do município do Rio de Janeiro.

Criado em 2005, o cargo foi motivo de muito espanto e insatisfação, alvo de muitas críticas, principalmente da comunidade acadêmica, por ser considerado um retrocesso frente a tantos avanços conquistados não só na produção acadêmica, mas nas propostas expressas nos documentos oficiais do MEC e na própria LDB, que não apenas afirmam a necessidade de formação específica para ser professor na Educação Infantil, como trazem as discussões que envolvem a relação indissociável entre educar/cuidar nesta etapa de ensino, conforme pontuado por Corsino, Didonet e Nunes:

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, se tornam, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro. (CORSINO, DIDONET e NUNES, 2009, p.2)

Além das questões relacionadas à indissociável relação entre cuidar e educar, as críticas baseavam-se no fato da SME não apenas considerar a necessidade de um auxiliar ao invés de um professor (e isto no âmbito de uma política), mas de exigir apenas o Ensino Fundamental para este profissional, garantindo um lugar subalterno para o trabalho realizado nas creches.

Em 2007, dois anos após a criação do cargo, a SME realizou o primeiro concurso para provimento do cargo com a oferta de 4.000 vagas. No edital do concurso, constavam as mesmas atribuições e responsabilidades expressas na Lei 3.985, de criação do cargo, dentre estas: a) Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências; b) Zelar pela higiene e limpeza do ambiente e dependências sob sua guarda; c) Participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades

propostas às crianças. d) Receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do educador no trato e atendimento à clientela; e) Dominar noções primárias de saúde

Conforme podemos observar, as atribuições nos permitem entender que o agente auxiliar de creche terá como função auxiliar o “educador”, que, repetida vezes, é posto como referência para este agente, o que de fato não existe. O agente auxiliar de creche é hoje o professor titular da turma. As creches não possuem, além do professor articulador que coordena o trabalho pedagógico na creche, outro professor, função que é exercida pelo agente auxiliar de creche e que tem gerado grandes transtornos.

Durante a entrevista com as diretoras, todas citaram um fato corriqueiro nas creches: a insatisfação de grande parte dos agentes auxiliares de creche por não estarem exercendo a função de auxiliar, mas de professores da turma, o que lhes confere a responsabilidade de elaborar e executarem planejamento, desenvolvendo a proposta pedagógica da instituição, mas não lhes dá reconhecimento como tal. Essa insatisfação mobilizou os agentes auxiliares de creche a criarem uma comunidade no Orkut, site de relacionamento da internet, intitulada: *“Somos os professores leigos do Rio de Janeiro. Inclusão no magistério já!!!!”*. Além desta comunidade, os agentes auxiliares realizaram várias denúncias no Ministério Público do Rio de Janeiro, reivindicando a mesma situação expressa na comunidade do Orkut¹⁰, além da isonomia, pelo fato de muitos possuírem formação e não possuírem uma equiparação salarial. Uma das consequências destas reivindicações foi a criação do cargo de professor de Educação Infantil no quadro permanente do município do Rio de Janeiro e a realização do primeiro concurso¹¹ para o provimento deste cargo, o que pode ser considerado um avanço na política de atendimento à Educação Infantil no município.

As diferenças nas formas de designação do cargo – recriador, agente auxiliar de creche, professor e professor de Educação Infantil – nos falam dos lugares que cada um ocupa no trabalho e na sociedade. Apesar de exercerem a mesma função, de atuarem juntos não apenas na mesma instituição, mas na mesma turma, com as mesmas crianças, a palavra usada para nomeá-los carrega um significado que os diferencia. No quadro as sutilezas ganham concretude. Vejamos:

¹⁰ É possível ter acesso a esta comunidade no site: <http://www.orkut.com.br/Community?cmm=48692364>

¹¹ O concurso está em andamento e teve início no término da pesquisa.

Quadro 3 – Descrição dos cargos dos profissionais que atuam com as crianças na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Descrição do Cargo	Professor	Recreador	Agente auxiliar de creche
Formação exigida	Ensino Médio – Modalidade Normal	Ensino Médio completo ou em curso	Ensino fundamental
Vínculo	Estatutário	Celetista	Estatutário
Instituição	Pré-escola	Creche	Creche
Carga horária	4:30h diária/22:30h semanal	6h diária/30h semanais	8h diárias/40h semanais
Piso salarial	938,80	555,26	537,64
Benefícios e gratificações	Auxílio transporte/ bônus cultura /	Salário família	Auxílio transporte
Total de funcionários	3.805	1.221	3.595

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da leitura deste quadro, concluímos que, na Educação Infantil desta rede municipal, existem três perfis de profissionais: o professor de pré-escola, o recreador e o agente auxiliar de creche. Se apenas nos detivéssemos à creche, já seria possível perceber que os perfis desta modalidade se caracterizam pelas disparidades em relação ao ingresso, formação exigida, plano de carreira, vínculo empregatício, carga horária e instituição onde atuam.

Quanto aos recreadores, podemos observar um número expressivo de profissionais: são 1.221. No que se refere à jornada de trabalho, possuem uma carga horária diária inferior a dos agentes auxiliares de creche, com benefícios reduzidos.

Como categoria funcional, os agentes enquadram-se no quadro de funcionários públicos e possuem, como benefício, o auxílio transporte. Contudo, diferentemente dos professores, não possuem “bônus cultura” para a compra de livros e a utilização em atividades como teatro, cinema, entre outros.

No que se refere aos salários, verificamos que a remuneração dos profissionais é de acordo com a modalidade do ensino em que atuam e não em conformidade com a formação. Nesse sentido, os critérios traçados pelos gestores públicos confirmam “*por toda a parte a regra que estabelece que, quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia*” (CAMPOS, apud COCO e SILLER., 2008 p.3). Os resultados revelam que há um distanciamento entre os indicativos das pesquisas e dos estudos realizados no campo e as decisões dos gestores,

reforçando uma concepção de que o cuidado aparece subordinado à dimensão educativa na configuração das atribuições e remuneração dos profissionais.

Como lidar com esta diversidade dentro de uma mesma rede, ou melhor, de uma mesma instituição: “eu tenho meio a meio”? Esta disparidade, favorecida pela política municipal, gera consequências para o cotidiano destas instituições, permitindo-nos destacar algumas que foram apontadas no discurso a seguir.

Antigamente, quando tinha o seminário de Educação Infantil realizado pela secretaria, para a troca de experiências, as contratadas sempre participavam. Depois que entraram as agentes, a prioridade foi fazer a inscrição delas primeiro e depois, as contratadas. Agora no recesso, vai ter uma semana de formação continuada para elas pela secretaria de educação. O grupo que ficar aqui comigo, as recreadoras, vão trabalhar no planejamento, um centro de estudos elaborado pela secretaria como no ano passado. (Diretora IV. Entrevista IV. 2010)

Ao referir-se aos encontros de formação planejados pela SME, a diretora cita um seminário e a “Troca de experiências”, evento voltado especialmente para os profissionais da Educação Infantil, em que os professores apresentam projetos de trabalho que desenvolveram com as crianças no decorrer do ano letivo, e esclarece que a prioridade de inscrição é das agentes auxiliares de creche.

Compreendemos que esta prioridade se dá pelo fato de que a verba pública será voltada para os funcionários públicos, já que amanhã ou depois os funcionários celetistas poderão não estar mais lá. Todavia precisamos considerar os desafios que estão postos: independente do vínculo, agentes e auxiliares trabalham com as mesmas crianças, em uma mesma instituição, fato que não garante a igualdade de oportunidades.

No relato da diretora, ela faz menção ao centro de estudos, momento destinado à formação em serviço dos profissionais. Sobre esta questão, uma importante consideração deve ser destacada. Estas reuniões acontecem nas creches de acordo com um calendário anual¹² que é organizado pela SME para todos os estabelecimentos de ensino de sua responsabilidade. Nas entrevistas com as diretoras, foi mencionada a importância destes encontros para o crescimento da equipe e, ao mesmo tempo, foi relatado que deveriam acontecer com mais frequência por sua importância.

Em busca de conhecer a recorrência destas reuniões no espaço da creche, recorri ao calendário e, mais uma vez, foi possível identificar não só o lugar de desvantagem das creches em relação à pré-escola, mas a desvalorização de um espaço destinado à formação em serviço

¹² Em anexo

dos profissionais. Enquanto que, para os profissionais da pré-escola, o calendário garante um período de 10 dias durante o ano para a realização de “jornadas pedagógicas” e “semana de capacitação”, para os profissionais das creches, estas atividades não são oferecidas.

Nóvoa (2001) afirma que a possibilidade de garantir espaços onde os professores reflitam sobre suas práticas é inerente à profissão docente, não apenas por serem naturais, mas por serem essenciais ao exercício da docência.

Tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto (NÓVOA, 2001, p. 4).

O autor pontua a importância do acontecimento, ressaltando que a experiência de experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas. Uma análise que é individual, mas que é também - e precisa ser - coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação, em constante diálogo com a produção teórica da área. A partir destas colocações do autor, podemos questionar quais são os possíveis seminários, oficinas, palestras que têm contribuído para que os professores se debrucem sobre sua prática? Seria possível construir junto às crianças um trabalho que contribua para o desenvolvimento destas, se os professores não vivenciarem experiências significativas? Há possibilidade de ensinarmos sobre aquilo que não temos conhecimento? As crianças necessitam de orientação na realização de suas atividades, mas e o professor?

O município do Rio adotou o PROINFANTIL – curso à distância de formação para o magistério, oferecido aos professores em exercício na Educação Infantil, que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. Segundo Castro e Souza (2010), o Rio de Janeiro é atualmente o maior grupo participante do programa no Brasil, com 1.375 professores cursistas (agentes auxiliares de creche). Tal fato expressa uma política de formação e valorização da Educação Infantil. A opção do município do Rio de Janeiro foi a de não incluir os recreadores no curso.

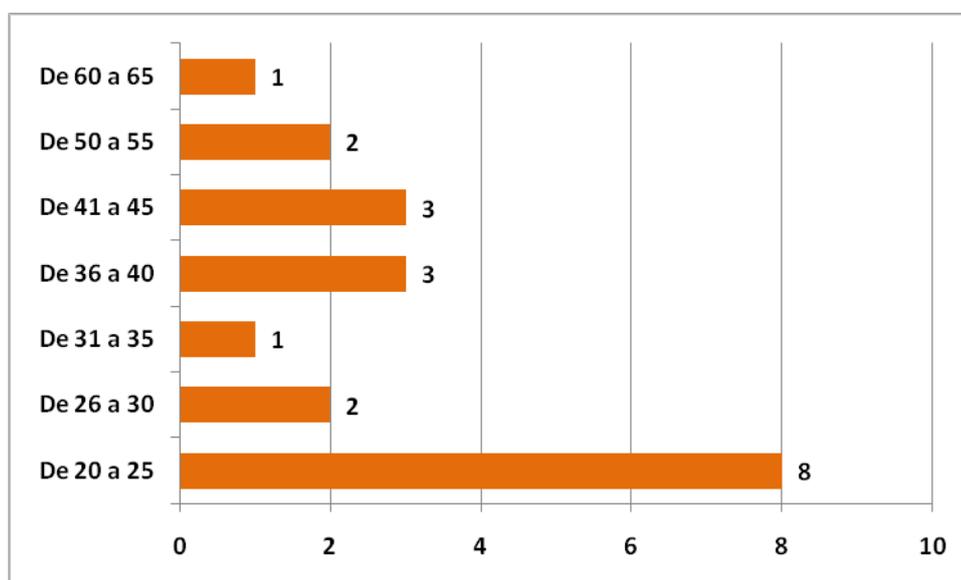
Quais são os entraves de uma política que caminha na contramão dos avanços conquistados em relação a esta etapa de ensino? No item a seguir elaboramos um perfil destes profissionais que, associado às entrevistas realizadas, possibilita-nos conhecer as histórias daqueles que a fazem o cotidiano das creches públicas no município do Rio de Janeiro.

4.5. “Isso aqui é um trabalho temporário”: o ingresso dos profissionais

Para investigar a formação, foi necessário compreender quem são estes profissionais, quais as suas trajetórias de formação, quando e como se inseriram na profissão, as atividades que já exerceram ou exercem, o tempo de trabalho na Educação Infantil e as perspectivas em relação ao trabalho.

Foi possível observar que a metade dos entrevistados são jovens entre 20 e 30 anos, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Idade dos profissionais – agentes auxiliares de creche e recreadores

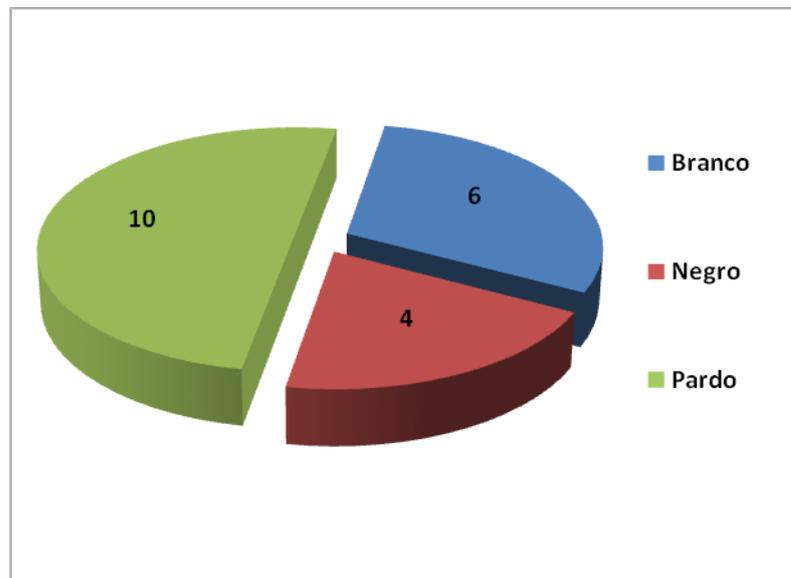


Fonte: Dados da pesquisa

Tal fato evidencia, por um lado, que as políticas de formação, se associadas a um plano de carreira, podem trazer contribuições a curto, médio e longo prazo; por outro, que este é um trabalho de “passagem” ou, como pontua Freire (2001), uma espécie de *marquise*. O autor usa esta expressão ressaltando o quanto, para muitos, a opção do magistério é um lugar onde “*a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação*”. (FREIRE, 2001, p.32)

Outro aspecto que merece destaque refere-se à raça/etnia dos profissionais. Metade dos profissionais são negros e pardos.

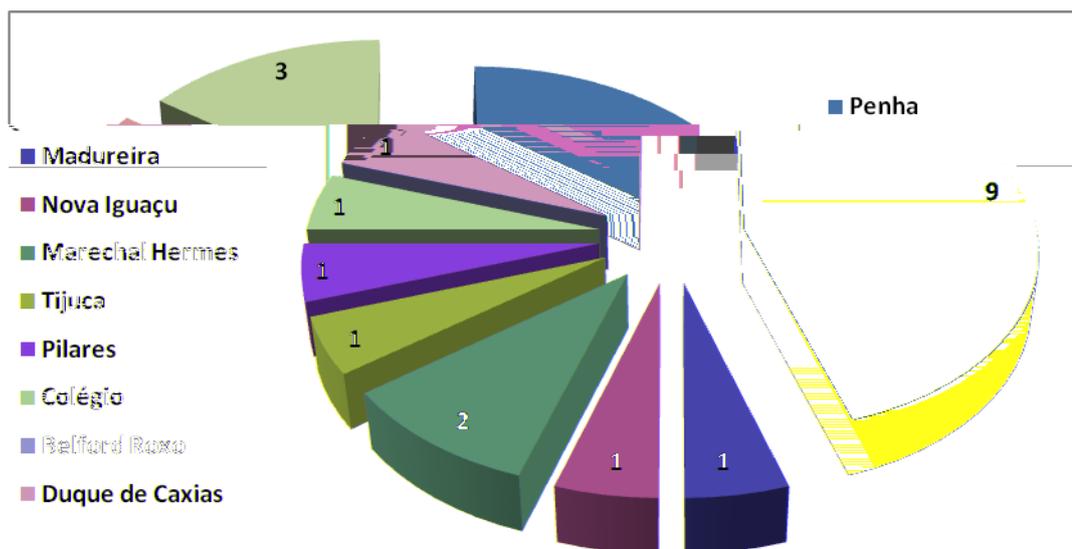
Gráfico 2: Raça/etnia dos profissionais – agentes auxiliares de creche e recreadores



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao bairro de residência dos profissionais, a maioria não reside no bairro em que trabalha e, entre eles, alguns residem em outros municípios.

Gráfico 3: Bairro de residência dos profissionais – agentes auxiliares de creche e recreadores



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à formação dos profissionais, a característica marcante é a ausência da formação de professores.

Tabela 4: Formação dos profissionais – agentes auxiliares de creche e recreadores

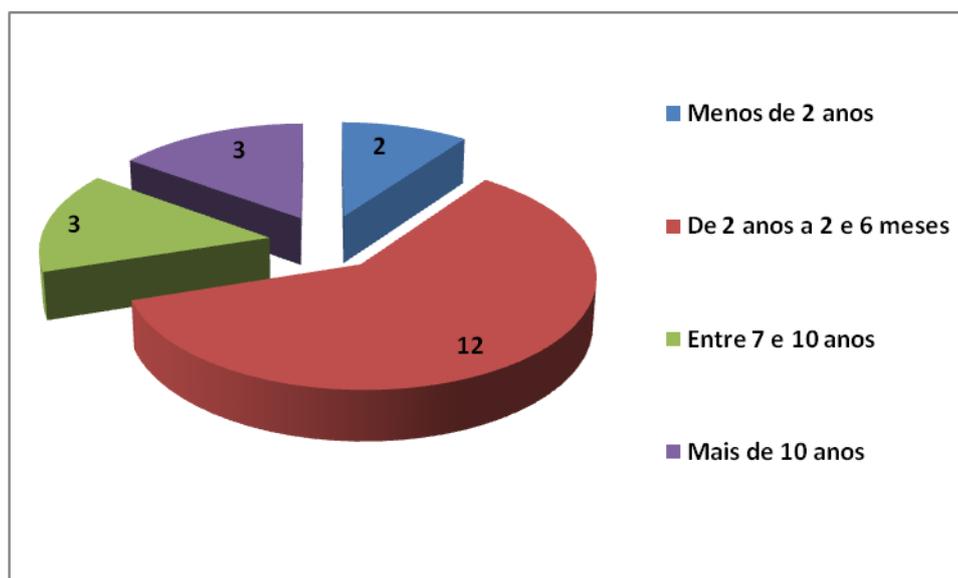
Grau obtido	Quantitativo	Curso específico
Ens. Méd. completo	12	Téc. Cont. e eletrônica – 1/ Modalidade Normal – 3 / Formação Geral – 8
Ens. Méd. incompleto	1	0
Superior completo	3	Pedagogia – 3
Superior incompleto	4	Pedagogia – 1 / Administração.1/ Matemática – 1

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de apenas seis profissionais possuírem habilitação para o exercício da docência e um estar cursando Pedagogia, todos possuem habilitação superior à exigida pelo concurso, que foi o Ensino Fundamental. O perfil da escolaridade é muito acima do exigido: sete profissionais têm ingresso no curso superior e 12 profissionais têm ensino médio completo.

Quanto ao tempo de serviço na função, o gráfico nos possibilita perceber que a maioria dos profissionais não possuía experiência anterior no magistério, pois o tempo máximo de grande parte é correspondente ao tempo em que foi realizada a primeira convocação para o concurso.

Gráfico 4 - Tempo de experiência dos profissionais na função de recreador ou agente auxiliar de creche



Fonte: Dados da pesquisa

Através da análise dos perfis, foi possível constatar que os seis profissionais que informaram ter entre sete e dez ou mais de dez anos de exercício na função já exerciam a função de recreadores na rede municipal antes do concurso. Entre estes, um profissional ainda é recreador, por não ter conseguido aprovação no concurso e possui quinze anos na função, tempo máximo entre os três que possuem mais de dez anos.

A partir das histórias pessoais de formação, ao longo das apresentações, pudemos perceber que são diversos os caminhos que levaram esses profissionais a realizarem o concurso para agente auxiliar de creche.

Eu trabalhava como caixa de supermercado. Isso aqui surgiu para mim como uma oportunidade de concurso público e foi minha primeira experiência no trabalho em creche com criança. Quando fiz o concurso sabia que era para trabalhar em creche, mas não sabia o que eu iria fazer. (Henrique. Grupo focal, 2010)

Quando fiz o concurso, foi uma questão de oportunidade. Eu sempre tive vontade de passar em um concurso público. Só que, depois que eu entrei, vi que aquele mar de rosas que eu achava que era, não tinha nada a ver. As criancinhas são uma maravilha, não sabem o que é certo, o que é errado, mas o trabalho em creche termina sendo um trabalho temporário para a maioria das pessoas pelo salário e pela falta de condições de trabalho. São vinte e cinco crianças para três pessoas. Fica uma coisa surreal! Não adianta querer cobrar porque não fica um trabalho perfeitamente legal. Eu pretendo ingressar em outro concurso não na área de educação. (João. Grupo focal, 2010)

A partir das narrativas dos entrevistados, é possível identificar que a escolha que realizaram se deu pelo fato de buscarem o ingresso no funcionalismo público e o concurso de agente auxiliar de creche ter surgido como uma oportunidade. Tal fato justifica a elevada escolaridade de alguns profissionais. No primeiro depoimento, a entrevistada deixa claro que sabia que iria trabalhar em creche, mas não sabia que tipo de trabalho realizaria, o que demonstra que a primazia de sua escolha era um emprego que lhe garantisse estabilidade.

O segundo entrevistado, que também buscava esta estabilidade, demonstra sua insatisfação com o trabalho quando afirma que “*não é o mar de rosas*” que ele imaginava que fosse, mas, apesar da insatisfação, reafirma a pretensão da carreira pública fora da área educacional.

A despeito das peculiaridades das histórias pessoais e profissionais de cada um, as falas a seguir possuem algo em comum com as apresentadas anteriormente:

Eu sempre trabalhei fora, mas na área administrativa. Desde que comecei a trabalhar, sempre trabalhei nesta área e fui me especializando na parte contábil, na parte fiscal. Eu ainda gosto de trabalhar nesta área, mas tive que parar de trabalhar. Tive um filho e não tinha com quem deixar e dei uma parada até ele crescer um pouco. Só que o tempo passou e quando eu

voltei a procurar emprego novamente ficou difícil por conta da idade. Eles discriminam muito. Passou dos trinta, você já é velho. Comecei a tentar concurso para ingressar no mercado de trabalho novamente porque eu estava vendo que pelo particular estava difícil. Eu fiz um concurso, não passei, e no segundo eu passei, e foi este aqui. (Mércia. Grupo focal, 2010)

Fiz vários concursos e esse foi o que me chamou. Eu vim, gosto do que eu faço, gosto de trabalhar com criança, mas não pretendo continuar na área da educação. Pretendo fazer outros concursos. (Sara. Grupo focal, 2010)

Eu tentei outros concursos, mas não consegui e estou na área da creche. Eu não queria trabalhar na creche. Eu fui influenciada mais pelas minhas tias. Todas as minhas tias são professoras. (Míriam. Grupo focal, 2010)

A partir destas falas, vemos que o trabalho com as crianças na creche foi o que menos pesou na escolha. Depois de várias tentativas frustradas em outras áreas, sobrou-lhes, como alternativa, o magistério, a escolha possível. A falta de exigência de formação específica para o ingresso na Educação Infantil reforça a ideia de um trabalho que pode ser exercido por qualquer pessoa, tornando-se, para alguns, uma saída diante da interferência de outros fatores como a idade e o fracasso em outras áreas. A não obtenção do sucesso em outros concursos que provavelmente exigiam algum tipo de conhecimento específico, diferentemente do de agente auxiliar de creche, levou-os à carreira do magistério.

A exigência ou não de formação dos profissionais para atuarem juntamente com as crianças está inteiramente ligada à concepção de atendimento da instituição. Neste caso, a experiência que vem sendo desenvolvida na rede municipal do Rio leva-nos a crer que a exigência de formação não é uma prioridade. Para Silva (2001), a formação de uma identidade profissional está associada à formação de uma identidade institucional. Sem que haja profissionais formados, como desenvolver atividades que valorizem as experiências das crianças, já que estas devem ser planejadas com intencionalidade por aqueles que a conhecem?

A formação é muito importante, porque senão acontece como acontece aqui. O foco vai para outras coisas. Para a arrumação das salas, para fazer enfeites, para planejar o que vai ser feito no final do ano de lembrancinha para a criança, e o foco que é a criança, a gente acaba não desenvolvendo o trabalho. Às vezes, a gente até quer fazer melhor, mas não sabemos como, não tem um preparo. (Joana. Grupo focal, 2010)

Neste depoimento, vemos o desejo de melhorar, o reconhecimento de que deveria ser diferente e a certeza de não saber como fazer para que a criança seja o foco do trabalho na creche. A entrevistada apresenta um depoimento crítico em relação ao trabalho que vem sendo realizado com as crianças. Sobre esta questão é oportuno trazer as contribuições de Freire:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo. (FREIRE, 1997,p. 32)

Uma política que valoriza a formação de seus profissionais, e aí estamos falando da política voltada para os profissionais das creches e pré-escolas, busca garantir a qualidade no trabalho, trazendo a criança para o foco da cena. Isso tem se apresentado ainda como um desafio para a rede municipal do Rio de Janeiro.

Vimos, nos relatos apresentados, que o ingresso na Educação Infantil tem se dado por vários fatores, menos por uma opção dos profissionais. Entretanto, no grupo entrevistado, há quem tenha optado pelo magistério. Vejamos:

Eu não fiz formação de professores. Até me arrependo porque depois fiz pedagogia e gostei. Fiz o concurso, passei, gostei, mas não pretendo ficar em creche não. Pretendo fazer outros concursos na área da educação porque eu me identifiquei. (Leda. Grupo focal, 2010)

Faço pedagogia na UERJ, e quando abriu o concurso foi uma oportunidade porque eu ainda não tinha formação, e eu gostei da oportunidade de estar em sala de aula mesmo sem ter formação. Pretendo depois da formação, sair da creche para ter outras experiências, até mesmo fora de sala de aula, mas na área da educação. Eu vi isso aqui como uma experiência dentro da minha área. (Neuza. Grupo focal, 2010)

Estou no último período do curso de pedagogia. No primeiro ano na faculdade apareceu este concurso e como não exigia formação de professores e fazia parte da área da educação para mim foi interessante fazer o concurso. Estou tendo a oportunidade de vivenciar o que estudo para poder entrar no mercado de trabalho, mas como professora. (Iara. Grupo focal, 2010)

Independente das perspectivas futuras de cada uma das entrevistadas, a creche aparece nos relatos ocupando o mesmo lugar: um lugar de passagem. A experiência que vivenciam na creche é passageira, temporária, irá durar apenas até o momento em que haja condições de ingressarem em outra área dentro da educação. Para quem estava começando e não tinha experiência, foi uma boa oportunidade, e, para quem se identificou no meio do caminho, já não é mais tempo de permanecer. Estes últimos relatos nos levam a pensar o que faz com que os profissionais que optaram pela educação não permaneçam na creche. Quem optaria por trabalhar sem que sejam oferecidas condições dignas de trabalho, com salários vergonhosos e ainda com o status de professor da creche, que desenvolve um trabalho que qualquer um que

tenha o Ensino Fundamental pode desenvolver? O fato de não quererem continuar está diretamente ligado ao lugar que a política do município do Rio construiu para as creches.

Dos vinte profissionais entrevistados, só foi possível constatar o desejo de continuar de uma entrevistada.

Tentei concurso para o magistério duas vezes, mas não passei, faltou pouco para chegar na média e aí desisti. Falei ah! Não vou fazer mais, vou fazer outra coisa. Aí fiz outros concursos... atendente judiciário, mas não consegui e fui tentando. Teve um dia que, passando pela creche perto de onde moro, eu perguntei se estava precisando de recreadora e a diretora da creche disse que estava precisando porque uma recreadora tinha feito concurso para o banco e iria sair, e que estava precisando de uma pessoa para o berçário II. Eu deixei o currículo e fui chamada. Tem onze anos que eu estou em creche. Eu era terceirizada. Fiquei 9 anos como terceirizada com mais 2 aqui. Gosto do que faço. Sei que nós ganhamos pouco, mas todo mundo, quando entra, sabe que o salário é pouco, então tem que aceitar. Ou você aceita, ou você não fica. Fiz concurso há 2 anos e hoje sou agente auxiliar. Passei, fui chamada na 1ª classificação. Fiquei com 95 pontos porque eu já tinha 9 anos em creche. Gosto do que faço. Gosto do meu trabalho e pretendo continuar. (Mônica. Grupo focal, 2010)

Diferentemente dos outros entrevistados, esta fala expressa o desejo de continuar. Quem realiza a entrevista acaba ocupando uma posição privilegiada em relação ao leitor e, ao mesmo tempo, assumindo a responsabilidade de fazer com que, através do texto, o leitor também se aproxime dos sujeitos da pesquisa. Mônica ingressou na creche aos 49 anos. Hoje, com 65, pretende continuar e com muita certeza expressa sua escolha. Longe de transformar a certeza da entrevistada em incerteza, podemos pensar sobre as perspectivas de trabalho de uma pessoa com a sua idade. Em seu relato, diz ter inicialmente buscado a carreira do magistério e, não obtendo aprovação nos concursos realizados, tentou concursos em outra área como a de atendente judiciário. Busquei me furtar em alguns momentos à tarefa de interpretação – própria do ofício do pesquisador – e este foi um deles.

Durante as entrevistas, foi possível uma aproximação das histórias de vida dos entrevistados, o que nos possibilitou saber que só o salário que recebem como agentes auxiliares de creche é incapaz de suprir suas necessidades e as de suas famílias.

Aqui, quase todo mundo faz uma segunda atividade, porque só isso aqui não dá conta do sustento de uma família. Eu trabalho como porteiro, vigia, segurança. (Lucas. Grupo focal, 2010)

Após este relato, perguntei aos outros funcionários em que trabalhavam e, entre as respostas obtidas, citaram aula particular em casa depois do expediente e o trabalho no PIC, programa da prefeitura que acontece aos sábados e que já foi citado no início deste capítulo.

Estes relatos nos falam da dura realidade de quem trabalha 8h diárias e, ao concluí-las, necessita realizar outras atividades.

Nóvoa, ao discutir as condições em que o trabalho docente tem se dado nas escolas, destaca o “tempo” como questão primordial para a transformação da prática educativa.

Ora, o bem mais precioso do professor reflexivo é o tempo. Ninguém reflete se não tiver tempo. É preciso um tempo de maturação, de discussão, de apropriação. Se vocês me perguntarem o que mais me impressiona no Brasil, responderei que são os horários dos professores. É o professor que trabalha de manhã, trabalha de tarde e, à noite, vai fazer uma pós-graduação. Eu às vezes olho para certas histórias de vida e penso: como é possível? Como é possível uma pessoa dar aulas das sete da manhã às onze e meia, depois de uma até às seis e ainda ir para uma pós-graduação? Para mim, é impensável...(NÓVOA, 2001, p. 3).

O autor, ao pontuar a questão do tempo, refere-se ao acúmulo de atividades, fazendo menção, em todas elas, à área da educação. O que diria Nóvoa da realidade brasileira se direcionasse suas observações para as condições de trabalho do profissional das creches municipais do Rio de Janeiro? Sabemos que a tarefa do magistério é árdua e ainda mais desgastante com as crianças pequenas. Perguntamos: que condições têm os profissionais que, depois da creche, vão exercer outra atividade de vigias ou porteiros? Ou melhor, depois de trabalhar como porteiro, assumir uma turma de 25 crianças?

O exercício de pesquisar nos possibilita fazer das nossas “certezas” incertezas, o nosso conhecimento é colocado em dúvida e, enquanto pesquisadores, construímos e estabelecemos relações com os sujeitos com quem pesquisamos. Enquanto os entrevistados falavam de seu ingresso e do percurso profissional, fiquei me indagando sobre se os salários dos profissionais que atuam na Educação Infantil fossem equiparados aos das grandes carreiras, ao dos professores universitários, e se as condições de trabalho fossem as mesmas, quem optaria por continuar na Educação Infantil, ou melhor, na creche?

O status do profissional da creche, ou ainda o lugar ocupado pela creche na história do atendimento à infância tem permitido que os profissionais assumam com orgulho o lugar que escolheram? É possível observar, na fala de muitos entrevistados, frases que expressam prazer em trabalhar com as crianças. Alguns até dizem gostar do que fazem. No entanto, o que faz com que tenham a certeza de que não querem continuar? Seriam apenas as condições do trabalho? O lugar ocupado pelo profissional da Educação Infantil está relacionado com o lugar ocupado pela criança em nossa sociedade.

João, ao se apresentar, fala de uma questão interessante em meio a seu discurso: o reconhecimento de que o trabalho que é realizado junto às crianças não é de qualidade. O fato de ter apenas dois anos na função e de não possuir experiência anterior na Educação Infantil, ou em outra área da educação, antes de assumir o cargo não o impossibilita de reconhecer que

o trabalho realizado, como expressa em sua fala, “não fica perfeitamente legal”. Sua crítica se embasa não apenas nas condições dos profissionais, e aí ele cita o salário, mas também nas experiências desenvolvidas junto às crianças. Sua palavra nos leva a pensar na forma como este trabalho vem sendo desenvolvido, a ponto de ser avaliado como ruim até mesmo por quem nunca antes vivenciou uma experiência que pudesse ser considerada de qualidade.

Esta constatação não aparece apenas na fala de João, mas de outros profissionais que, como ele, também não possuíam experiência, mas são capazes de identificar o que não é bom.

A creche acaba sendo um lugar inútil para a criança, sendo só para comer, dormir e pra gente cuidar, um depósito sem qualidade e sem estrutura.
(Sara. Grupo focal, 2010)

Um fato é real e não pode ser desconsiderado: com ou sem formação, são os agentes auxiliares de creches e os recreadores que atuam diretamente com as crianças. As crianças estão lá e, mesmo considerando que muitos fizeram o concurso esperando encontrar um professor em sala de aula, é deles a responsabilidade de cuidar/educar as crianças que estão em espaços inadequados, com profissionais sem formação esperando a chance de um emprego melhor. A sociedade afirma a importância de viver plenamente a infância, mas a própria sociedade cria mecanismos de exclusão que desrespeitam os seus direitos. Kramer (2006), ao considerar a educação das crianças como um direito não só social, mas humano, defende o papel da escola, da creche e da pré-escola de qualidade como direito de todos, pontuando a responsabilidade das políticas para a infância como fator de luta contra a desigualdade.

Entendo que políticas para a infância representam a possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto, constituindo-se como espaço de cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças); de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade); de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade). (...) crianças atendidas com a precarização de serviços prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de matérias adequados às atividades infantis e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais. Defendo – como aliás postula a legislação brasileira – que a Educação Infantil seja assumida pelas instâncias públicas de educação (KRAMER, 2006, p.97).

As considerações da autora nos remetem à reflexão sobre a importância da implementação de políticas que priorizem um trabalho o qual respeite as especificidades das crianças considerado nesta dissertação como aquele: a) que tenha como princípio a escuta das crianças, possibilitando a expressão; b) trabalho em que os professores conheçam as características das crianças, sendo capazes de compreendê-las, valorizando seus conhecimentos e garantindo a aquisição de novos; c) onde o espaço destinado às atividades não garanta apenas as condições básicas de infraestrutura, como segurança e higiene, mas

espaços amplos onde as crianças possam brincar, onde as atividades planejadas respeitem as características desta faixa etária; d) em que as crianças tenham garantido o conhecimento do mundo social e da natureza; o conhecimento matemático; o contato com a arte, com a leitura, com a música, o que está inteiramente relacionado à formação de seus profissionais. Essa formação ainda é um desafio para a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

5. Considerações finais

A escrita das considerações finais nos remete à amplitude do tema estudado e a certeza de que ainda há muito a ser explorado. A sensação é de que questões foram deixadas pelo caminho. A cada leitura, a certeza do “inacabamento” citado por Freire, o que não nos impossibilita de trazer algumas reflexões.

Reconhecemos o quanto se avançou em relação às políticas destinadas às crianças pequenas. Quanto a isto não há dúvidas. As mudanças na história deste atendimento apontam intensas modificações. O atendimento destinado às crianças em creches e pré-escolas passa a ser objeto de estudos e pesquisas e torna-se foco de políticas educacionais.

Educação Infantil é direito de todas as crianças – recentemente torna-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos – e a formação é direito não apenas das crianças e dos profissionais que partilham o cotidiano nas instituições, é direito da população por uma escola pública de qualidade.

Considerando a complexidade da Educação Infantil e a impossibilidade de tratá-la adequadamente em um espaço limitado, escolhemos aqui a questão da formação do profissional de creche. A qualificação do profissional da Educação Infantil tem se tornado um dos temas atuais mais discutidos dentre as temáticas relacionadas ao cuidado e educação de crianças pequenas. Aspectos ligados à regulamentação, à identidade profissional, à estrutura e aos conteúdos necessários para o exercício do trabalho desse profissional assumem novos contornos, ganhando destaque em todos os fóruns e espaços de defesa de uma Educação Infantil de qualidade.

Conforme apontamos inicialmente, a garantia do direito ao atendimento das crianças na Educação Infantil só é possível se contemplar a qualidade de suas instituições, o que está inteiramente relacionado à formação de seus profissionais. É aquilo que Kramer (2005) aponta como “*a necessária democratização da Educação Infantil*” (p.217). É na construção de uma política para a formação de profissionais de creche que se situam os maiores desafios da Educação Infantil no momento atual, ou seja, na tradução das leis em realidade concreta.

Para Bobbio, vivemos na sociedade contemporânea um grave problema com relação aos direitos, uma vez que a questão não é elaborar declarações cada vez mais específicas e detalhadas, mas sim, viabilizar a proteção destes direitos. “*Portanto, o problema não é tanto*

de justificá-los, mas de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.” (BOBBIO, 1992, p.25).

As ponderações do autor nos remetem à garantia deste direito referendado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na LDB de 1996. Compreender como este direito vem sendo assegurado às crianças de 0 a 3 anos no município do Rio de Janeiro foi o percurso que realizamos neste estudo o qual escolheu como caminho a formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças de creche.

No início deste estudo, ainda na introdução, esclarecemos que, ao utilizarmos o termo Educação Infantil, estaríamos fazendo referência à creche e à pré-escola, conforme expresso no texto da LDB. Entretanto, para uma destas modalidades – a creche – este trabalho trouxe importantes considerações e apontamentos sobre a realidade contemporânea destas instituições que passaram pelo processo de integração ao sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Garantir este direito para as crianças de até 3 anos e 11 meses, conforme definido na Deliberação que normatiza o atendimento nesta rede de ensino, ainda é um desafio permeado por uma série de questões: organização dos espaços; proposta pedagógica; fragmentação entre creche e pré-escola; e formação dos profissionais.

Em busca do cumprimento legal de que as creches fossem integradas aos sistemas de ensino na realidade deste município, estas foram construídas “*a toque de caixa*”, como aponta a fala de uma das entrevistadas, o que marca muitos percalços, improvisos, descontinuidade, algumas características que são próprias desta modalidade de ensino nesta rede e que a impedem de sair da condição em que foi constituída, que a coloca num lugar onde ninguém escolhe ficar, o lugar da subalternidade.

As estratégias adotadas em busca da ampliação deste atendimento no município pesquisado estão longe de alcançar os objetivos da realização de um atendimento que contemple as especificidades das crianças. A realidade parece muito aquém de consolidar a efetiva democratização no acesso aos direitos fundamentais. Esta rede municipal dá indícios de que vem caminhando na contramão da lei, desconsiderando todos os avanços conquistados em prol da melhoria da qualidade do atendimento às crianças.

Do ponto de vista da formação, a desvalorização profissional demarca o lugar ocupado pelas creches. Contraditoriamente à LDB, políticas públicas retrocedem e, neste caso, são “políticas públicas” pelo fato de diversas ações terem sido concretizadas a fim de garantir sua implementação. Não são apenas decisões políticas, conforme pontuado por Rua (1998). Elas saíram do papel e envolveram diferentes atores, como no caso da realização de um concurso

público cuja exigência de formação foi o Ensino Fundamental, o que não apenas se caracterizou como retrocesso pela formação exigida, mas também pelo fato de negar a indissociabilidade entre cuidado e educação no atendimento das crianças.

A implementação desta política caracteriza um cenário de precarização de condições, de desvalorização profissional e, parafraseando Freire, a transformação do trabalho docente em “puro bico”. Nos termos usados, “agente auxiliar de creche” e “recreador”, o trabalho desenvolvido na creche é caracterizado como aquele que pode ser realizado por qualquer um, não necessitando de formação específica, uma associação entre identidade institucional e profissional que denuncia o lugar que a política constitui para as creches.

A creche como direito ultrapassa a idade da maioridade – 22 anos – e parece não caminhar, principalmente em relação ao entendimento dos espaços como forma de valorização das experiências desenvolvidas com e para as crianças. Na pesquisa realizada por Tavares (1998) sobre creches comunitárias da rede pública no município do Rio de Janeiro, a autora relata que o crescimento acelerado das creches comunitárias e conveniadas, na década de 1980, apresentava baixa qualidade estrutural. Segundo Tavares, *“boa parte das creches eram inauguradas sem as condições básicas de funcionamento: sem instalações elétricas, parte hidráulica inconclusa, às vezes com rachaduras no teto ou no piso do equipamento”* (TAVARES, 1998, p.94).

Em que se diferenciam as condições destas creches, apontadas pela autora, das creches pesquisadas, onde o “carro precisa ir para a rua” para as crianças brincarem, onde a melhor opção é “não ter parede”? Enquanto que, para muitas crianças, o espaço da creche poderia ser uma possibilidade de um sono tranquilo, de conforto, de aconchego, principalmente para aquelas localizadas nas comunidades pobres, com condições de vida da população precária, a qualidade do espaço físico é um desafio.

O que se percebe no cotidiano das creches é que existe uma grande distância entre o que é proposto para um trabalho que respeite os direitos das crianças e o que se faz, ou se pode fazer. Se há um consenso entre pesquisadores e Estado com respaldo na documentação legal sobre o caráter educativo da creche, o mesmo não acontece em relação à definição do que isso significa nas ações concretas.

Creche e pré-escola têm sido tratadas de forma diferenciada pela rede de ensino do Rio de Janeiro. As ações apontam para uma fragmentação entre estas modalidades. A cisão entre creche e pré-escola pode ser observada em relação aos espaços destinados às atividades desenvolvidas com as crianças; à estrutura e funcionamento dos estabelecimentos; e em relação aos profissionais de todo o quadro que compõe a equipe das instituições. Quanto aos

profissionais que atuam juntamente com elas, dois perfis de profissionais traçados pelos gestores públicos municipais, com diferenças no cargo, nos nomes atribuídos, na formação, na jornada de trabalho e nos salários.

A creche, como instituição voltada para o atendimento às crianças, como um direito assegurado em lei e não mais aos direitos das mães que trabalham fora ou da família necessitada, representa o acesso a uma carreira educacional dentro de um sistema contínuo e integrado, contribuindo assim para a superação das dicotomias nas atribuições historicamente estabelecidas para as creches e pré-escolas.

No cenário atual, faz-se necessário discutir a função social das instituições públicas, entendendo que este é um ponto que ultrapassa as questões pedagógicas. A dimensão política se faz presente na dimensão pedagógica, como também o contrário. A infância como construção social e histórica não separa a criança da sociedade, portanto estas são diretamente afetadas pelas contradições sociais em que vivemos. O sistema público e o modo como as crianças são culturalmente percebidas em cada sociedade afetam a concretização de seus direitos. O discurso social e político atual é de uma infância de direitos, e concretizá-lo ainda é um desafio no que tange ao atendimento das crianças, em especial na modalidade creche.

Chegando ao fim, volto ao começo e trago a pergunta que intitula o capítulo 2: “Existe um lugar confortável para o pesquisador em ciências humanas?” Como manter-se confortável diante da situação de crianças e adultos em condições que desrespeitam direitos fundamentais? Qual tem sido a fronteira entre educação e direitos humanos? A relação de alteridade nos possibilita uma aproximação do lugar do outro. (BAKHTIN, 1992).

Tornar-se o outro é também nos reconhecermos, o eu se constrói em relação com o outro (idem). Realizar pesquisa em ciências humanas é assumir o compromisso ético de, através da problematização das questões levantadas, da reflexão, da denúncia, permitir a possibilidade da construção de novas práticas, e, em nosso caso, no campo da Educação Infantil, práticas que respeitem os direitos das crianças e dos adultos.

6. Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Pesquisa experiências exitosas com jovens de camadas populares** – Grupo focal – Resumo, 1999.

ABRAMOWICZ, A. **Pesquisa em Políticas Públicas na Educação Infantil**. In: 25^a Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002. Disponível em:
< <http://www.anped.org.br/reunioes/25ra/index.htm> > Acesso em: 14/06/10.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez Editora, 2007

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 113 p. 167-184. Julho/2001.

_____. **A Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988a.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica. Arte e Política**, São Paulo, Brasiliense, 1987a .

_____. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**, São Paulo, Brasiliense, 1987b.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**, São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2002.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Florianópolis 2004. 190 páginas. Dissertação de mestrão. Universidade Federal de Santa Catarina.

BOUDIEU, P. **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: Pierre Boudieu – Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.

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

_____. **Lei nº 9.424. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério.** DOU, Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei nº 11.274 de 06/02/06 - Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 20/03/10.

_____. **Lei nº 11.494 de 20/06/2007 – Regulamenta o FUNDEB.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11494.htm> Acesso em: 20/03/10

_____. **Lei nº 11.738 de 16/07/08 – Institui piso salarial dos professores.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm> Acesso em: 20/03/10.

_____. **Relatório dos trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho criado pela Portaria Interministerial n.º 3.219 de 21/09/2005.** Brasília. 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20/03/10

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivilL03/...Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 20/03/10.

_____. **DATASUS.** Microdados, 2009. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=05>> Acesso em: 10/02/10

_____. **IBGE.** Banco de Dados, Economia, 2006. Disponível em <http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1264&id_pagina=1> Acesso em: 05/01/10

_____. **IBGE.** Censo Escolar 2008. Microdados. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 05/01/10

_____. **IBGE.** Banco de Dados, Cidades, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em: 05/01/10

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

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

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

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: V. 1, 2, 3.** Brasília, 1998.

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

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

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

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

_____. **Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso em cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas.** Brasília, 2002.

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

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&systemas=1> ; Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>> Acesso em: 20/03/10

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

BRZENZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação Infantil: o debate e a pesquisa.** Cadernos de Pesquisa São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 101, p. 113-127, julho, 1997.

_____, M. M. A Mulher, a Criança e seus Direitos. **Cadernos e Pesquisa**, São Paulo, n.106, 1999, p.117-127.

_____, FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr.2006.

CARVALHO, M.C., MELLO, M.L.S., MELLO, D.M. Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: dos fios da história aos desafios da prática. In: KRAMER, S. et alli (Org.). **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro. Ravil, 2001.

CASTRO E SOUZA, M.P. O PROIFANTIL no Rio de Janeiro e o processo de formação. In: III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos. Niterói, 2010.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMON, N. **Trajetória de feminização no magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

COCO, V., SILLER, R.R.. **O ingresso dos profissionais da Educação Infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos**. In: 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002. Disponível em:
< <http://www.anped.org.br/reunioes/25ra/index.htm> > Acesso em: 10/03/10.

CORSINO, P. **Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil no Brasil – MEC – UNESCO – OCDE**. Relatório do estudo do município do Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Educação Infantil: as crianças e o conhecimento**. In: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Presente! Revista de educação. ano 14, n.3. Salvador: CEAP, 2006.

_____. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CORSINO, P., DIDONET, V. e NUNES, M. F. R. **A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo**. Brasília, UNESCO, 2008. (mimeo)

CORSINO, P. e NUNES, M.F.R. A Educação Infantil no contexto das políticas atuais: um desafio para os sistemas educacionais. In: KRAMER, S. et alli (Org.). **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Ravil, 2001.

_____. CORSINO, P.; NUNES, M. F. **Política Públicas universalistas e residualistas: Os desafios da Educação Infantil**. Texto apresentado no GT07 da 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010. Disponível em: < www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/programa.../GT07.pdf > Acesso em: 22/11/10.

CRUZ, S.H.V. **A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil**. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Minas Gerais, 2010.

CURY, C. R.J. **A Educação Infantil como direito**. In: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol.II.

DAHLBER, G.; PENCE, A.; MOSS, P. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

DIDONET, V. **Entrevista** realizada em 26/11/09. Disponível em: < <http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Entrevistas> > Acesso em: 03/12/10.

DRAIBE, S. **Rumos e metamorfose**. Estado e industrialização (1930-1960). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ESTEVES, L. C. G. **Do descobrimento à república FHC: 500 anos de desresponsabilização financeira do Estado brasileiro para com o Ensino fundamental**. In: 30ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>> Acesso em: 05/02/10.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1998.

FREITAS, M.T. **O pensamento de Bakhtin e Vygotsky no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez Editora, 2007

FULGRAFF, J.B.G. **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. Florianópolis, 2001. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula**. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOMES DA SILVA, D.S. G. **Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na Educação Infantil**. In: 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1891-Int.pdf>> Acesso em: 15/09/10.

GONDRA, J. G. (Org.); ALVES, Claudia (Org.); MAGALDI, Ana Maria (Org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

IPEA. Comunicado nº60: **Desigualdades de Renda no Território Brasileiro** Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal>> Acesso em: 02/05/10.

KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. “Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica”. In: **Educação e Sociedade**, Ano XVIII, N.60, dezembro, 1997.

_____. et alli (Org.). **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Ravil, 2001.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 2003.

_____. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 01/02/10.

_____. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T., JOBIM E SOUZA, S. e KRAMER, S. **Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In SARMENTO, M. e GOUVEIA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância – educação e práticas sociais**. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

_____. et alli (Org.). Relatório de pesquisa: **Educação Infantil e Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações. Um balanço 10 anos depois**. Rio de Janeiro, 2010 (Mimeo).

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educação Infantil e Currículo**. In: Faria. A.L.G. PALHARES, M.S.(Org.). Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

LABEGALINI, A. C. F. (Org.). **Pesquisa em Educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

LIMA, M.S. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e profissionalidades docentes. IN: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, vol.25, set/dez, 2004.

MACHADO, M.L. de A. **Formação profissional para a Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. São Paulo, 1998. Tese de Doutorado. PUC – São Paulo.

_____. Desafios Iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. IN: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas – Editores Autores Associados, no. 110, jul, 2000.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M.L (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. IN: **Teoria e Educação**, N°4, 1991.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 2º ed., 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

NUNES, D.G. **Da roda à Creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos. Rio de Janeiro, 2000**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ.

NUNES, M.F.R. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento. Rio de Janeiro, 2005**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ.

_____. Questões e tensões da Educação Infantil: a situação da Baixada Fluminense. In: **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 327-350.

PEREIRA, R.M.R e JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S. e LEITE, M.I. **Infância e produção cultural**. São Paulo: Editora Papirus, 2005.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 20.525, de 14 de setembro de 2001**. Transfere o atendimento da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal do Rio de JANEIRO, Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2001.

_____. Lei Nº 3985, de 08 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro, fevereiro de 2010. Disponível em: <
<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/orientacoesCurriculares/2010/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf>> Acesso em: 01/02/10.

_____. SME. **Resolução nº 816 de 05 de janeiro de 2004**. Normatiza o funcionamento das creches públicas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <
<http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/pdf/reIPdf.asp?24847>> Acesso em: 01/02/10.

_____. SME, Gerência especial de Educação Infantil. **Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI. Modelo Conceitual e Estrutura**. Rio de Janeiro, Fevereiro de 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano, 2000. Disponível em <
<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-> > Acesso em: 01/02/10.
[M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20%28pelos%20dados%20de%202000%29.htm](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20%28pelos%20dados%20de%202000%29.htm)> Acesso em: 01/02/10.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, nº51, novembro, 1984, p.73-79.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n ° 115, p.25-63, mar. 2002.

RUA, M. das G. As Políticas Públicas e a Juventude dos anos 90. In: **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas** ed. Brasília: CNPD – Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998, p. 731-752.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARMENTO, M. J. Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: LEITE FILHO, A. & GARCIAL, R.L. (Org.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 01/02/10.

SILVA, I.O. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Direitos das Crianças: Utopia ou Realidade. In: **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, 1997 Universidade do Minho, p.77-111.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TATAGIBA, A.P. **O que os olhos não vêem: práticas e políticas em Educação Infantil no Rio de Janeiro**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Dissertação de Mestrado em Política Social.

_____. **Homens na Educação Infantil: uma análise a partir dos estudos de gênero**. In: Fazendo gênero 9: Diásporas, Diversidade e Deslocamentos. Santa Catarina, 2010.
Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br>>

TAVARES, M.T.G. A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas. **Caderno Cedes**. Campinas: Papyrus, nº 38, p.84-99, agosto, 1998.

TOLEDO, M.L.P.B. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Rio, 2010.

TOMIO, F. A Criação de Municípios após a Constituição de 1988. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.17, n.48, fev.2002.

VASCONCELLOS, T.M.S. **Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana**.

Portugal: Porto Editora, 1997.

VASCONCELLOS, Vera M.R. & FERNANDES, Angela M.D. **Construindo o perfil dos professores de Educação Infantil da rede pública de Niterói.** Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. 1995.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Anexo 2 – Rotina do Espaço de Desenvolvimento Infantil

Anexo 3 – Calendários

CALENDÁRIO PRÉ-ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL 2010

200 Dias Letivos

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Dias Letivos	
Janeiro	F	☺	☺						☺	☺						☺	☺			F			☺	☺						☺	☺	Férias	
Fevereiro			AI	P	P	☺	☺	SC	SC	SC	SC	SC	☺	☺	R	F	R	R	R	☺	☺	/	★	★			☺	☺	/	/	/	5	
Março						☺	☺						☺	☺						☺	☺			ce			☺	☺				23	
Abril		F	☺	☺						☺	☺			ce			☺	☺			F		F	☺	☺	A	A	A	A	A	/	19	
Maio	☺	☺			CE			☺	☺						☺	☺					☺	☺		CEN	ce			☺	☺		20		
Junho			F		☺	☺						☺	☺			ce			☺	☺					☺	☺		ce		/	21		
Julho			☺	☺	A	A	A	A	A	☺	☺						☺	☺						☺	☺	R	R	R	R	R	☺	17	
Agosto	☺			CE			☺	☺						☺	☺			ce			☺	☺						☺	☺		21		
Setembro		ce		☺	☺		F				☺	☺						☺	☺			ce			☺	☺	A	A	A	A	/	21	
Outubro	A	☺	☺			ce			☺	☺		F				☺	☺						☺	☺			ce			☺	☺	20	
Novembro		F				☺	☺			ce			☺	☺	F					☺	☺						☺	☺	A	A	/	20	
Dezembro	A	A	A	☺	☺	2E	2E	2E	2E	2E	☺	☺	2E	2E	2E	A	RE	☺	☺			R	R	R	R	R	☺	☺	R	R	R	R	13

F			AI		P	R	CE	ce	A	CEN	SC	JP	★	2E	RE
Feriado	Férias	Sábado e Domingo	Aula Inaugural	Início do Ano Letivo	Planejamento	Recesso Escolar	Centro de Estudos Integral	Centro de Estudos Parcial	Avaliação COC	Censo Escolar	Semana de Capacitação	Jornada Pedagógica Pré-escola e Educação Especial	Período de acolhimento	2ª época	Resultados



CALENDÁRIO EDI 2010

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Janeiro	F	☺	☺						☺	☺						☺	☺			F			☺	☺						☺	☺	
Fevereiro			AI P	P	● RR	☺	☺	☐	★	★	★	★	☺	☺	R	F	R	R	R	☺	☺	■	★	★			☺	☺	///	///	///	
Março						☺	☺						☺	☺						☺	☺					CE A	☺	☺				
Abril		F	☺	☺						☺	☺						☺	☺			F		F	☺	☺					CE RR	///	
Maiο	F	☺						☺	☺						☺	☺						☺	☺		CEN			CE A	☺	☺		
Junho			F		☺	☺						☺	☺							☺	☺				CE RR	☺	☺				///	
Julho			☺	☺						☺	☺						☺	☺						☺	☺	R	R	R	R	R	☺	
Agosto	☺					CE A	☺	☺						☺	☺						☺	☺							☺	☺		
Setembro				☺	☺		F				☺	☺								☺	☺				CE RR	☺	☺				///	
Outubro		☺	☺						☺	☺		F				☺	☺						☺	☺					CE A	☺	☺	
Novembro		F				☺	☺						☺	☺	F						F	☺				CE A	☺	☺			///	
Dezembro				☺	☺						☺	☺	JP	JP	JP	JP RR	JP AA	☺	☺		R	R	R	R	R	R	F	☺	R	R	R	R

F Feriado	 Férias	 Sábado e Domingo	AI Aula Inaugural	P Planejamento	RR Reunião com responsáveis	 Início das atividades para crianças do Berçário e Maternal	 Início das atividades para crianças da Pré-escola	R Recesso	★ Período de acolhimento	CE Centro de Estudos
A Avaliação	AA Avaliação anual	CEN Censo escolar	 Entrevista com Responsáveis	JP Jornada Pedagógica Pré-escola						



CALENDÁRIO CRECHE 2010

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Janeiro	F	☺	☺						☺	☺						☺	☺			F			☺	☺						☺	☺	
Fevereiro			AI P	P	•RR	☺	☺	☐	★	★	★	★	☺	☺	R	F	R	R	R	☺	☺						☺	☺	☐	☐	☐	
Março						☺	☺						☺	☺						☺	☺					CE A	☺	☺				
Abril		F	☺	☺						☺	☺					☺	☺			F		F	☺	☺						CE RR	☐	
Maiο	F	☺						☺	☺						☺	☺						☺	☺		CEN			CE A	☺	☺		
Junho			F		☺	☺						☺	☺						☺	☺					CE RR	☺	☺				☐	
Julho			☺	☺						☺	☺						☺	☺						☺	☺	R	R	R	R	R	☺	
Agosto	☺					CE A	☺	☺						☺	☺						☺	☺						☺	☺			
Setembro				☺	☺		F				☺	☺						☺	☺					CE RR	☺	☺					☐	
Outubro		☺	☺						☺	☺		F				☺	☺						☺	☺						CE A	☺	☺
Novembro		F				☺	☺						☺	☺	F					F	☺					CE A	☺	☺			☐	
Dezembro				☺	☺											RR	AA	☺	☺		R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R

F
Feriado

☐
Férias

☺
Sábado e Domingo

AI
Aula Inaugural

P
Planejamento

RR
Reunião com responsáveis

☐
Início das atividades para crianças

●
Entrevista com Responsáveis

R
Recesso

★
Período de acolhimento

CE
Centro de Estudos

A
Avaliação

AA
Avaliação anual

CEN
Censo escolar

