



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

**E O AGENTE AUXILIAR DE CRECHE? EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS E
POSSÍVEIS CAMINHOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

SAMANTHA FARIAS DE SOUZA

RIO DE JANEIRO

2016

**E O AGENTE AUXILIAR DE CRECHE? EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS E
POSSÍVEIS CAMINHOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

SAMANTHA FARIAS DE SOUZA

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Escola de Educação
da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como
requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Marcio da Costa Berbat (Orientador)
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro
Julho
2016

**E O AGENTE AUXILIAR DE CRECHE? EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS E
POSSÍVEIS CAMINHOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

SAMANTHA FARIAS DE SOUZA

Avaliada por:

Data: ____/____/____

Adrienne Ogeda Guedes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Maria Fernanda Resende Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo”.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

A Deus, pela Sua força inestimável.

Aos meus pais *Marlene* e *José*, as bases de minha existência e do que sou hoje.

Com carinho.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pela oportunidade de conhecer e estudar com pessoas tão especiais no exercício da profissão docente, que muito me ensinaram sobre a educação e ao compartilhar as suas histórias de vida, fazendo-me enxergá-la com mais criticidade.

À minha irmã Sabrina, pelo seu carinho e apoio constante.

Ao meu grande amigo Cid, o qual nunca hesitou em me ajudar desde o 1º período de nossa primeira graduação, em 2007, cuja amizade se perpetuou com o tempo e resultou em nosso matrimônio, no final de 2014, um grande desafio iniciado concomitante à redação desta monografia.

Ao meu tão querido orientador Marcio da Costa Berbat, por sempre acreditar em mim e me incentivar desde o 2º período de Pedagogia, conhecedor de minha trajetória profissional e das angústias que propiciaram a escolha do tema para a pesquisa, pelo carinho e compreensão de sempre.

As professoras Adrienne Ogeda Guedes e Maria Fernanda Resende Nunes, por terem aceitado generosamente ler e avaliar este trabalho.

A todos os amigos companheiros de luta *Agentes de Educação Infantil*, amizades que pude conquistar para a vida e, como um “*grupo focal*”, muito contribuiu à realização da pesquisa.

Aos colegas de trabalho das escolas particulares em que atuei e das redes públicas municipais do Rio, de Itaguaí e de Belford Roxo, cujas interações me ajudaram a refletir sobre os desafios, a valorização da Educação Infantil e de seus profissionais.

A todos os educadores das creches do nosso país, diante do atual momento de ideias transitórias sobre a Educação Infantil e pela nossa luta diária por maior reconhecimento e valorização profissional.

Às minhas companheiras de trabalho da Prefeitura do Rio que me incentivaram e ajudaram no andamento e término da Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil.

Aos participantes do Fórum Permanente de Educação Infantil (RJ) e do movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que tive o prazer de conhecer e sentir fortes movimentos de luta por avanços na Educação Infantil em nosso país.

À Maria Célia Lucas Machado, minha grande professora de Língua Portuguesa do Curso Normal, que faleceu dia 18 de janeiro de 2016. Muito consegui aprender, a partir de nossas conversas e suas aulas, a escrever com criticidade, exemplo de docência que certamente influenciou em minha postura profissional.

A todos os amigos e familiares, no geral, que me ajudaram direta ou indiretamente à concretização de mais este sonho.

SOUZA, SAMANTHA FARIAS DE. **E O AGENTE AUXILIAR DE CRECHE? EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS E POSSÍVEIS CAMINHOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.** Brasil, 2016, 212 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

Diante do atual cenário de (re) formulações das políticas públicas para o atendimento à Educação da Primeira Infância, optou-se por investigar sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil. Tendo como objetivo enfatizar e fundamentar as práticas vivenciadas nas creches do município do Rio de Janeiro, principalmente após a criação do concurso para Agente Auxiliar de Creche¹ (AAC), quando profissionais apenas com o nível fundamental prosseguiram assumindo turmas de educação infantil, sem a habilitação mínima ou presença de professores nas turmas; com isso, este estudo procura analisar a inserção e adaptação infundável dos auxiliares nas creches municipais. Far-se-á um recorte sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil e, com a ajuda de autoras como Maria Fernanda Nunes, Sônia Kramer e Patrícia Corsino, uma investigação mais específica sobre as políticas de atendimento à Educação Infantil no município do Rio, comprovando-se as lacunas deixadas e erros cometidos até a criação do edital para o cargo de AAC. Para aprofundar os estudos sobre a formação inicial, em serviço e continuada desses profissionais, uma pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com um grupo de auxiliares de creche do município do Rio, bem como outros - que pediram a exoneração deste cargo - contribuíram valiosamente com o registro/relato de suas experiências. Foi realizada uma entrevista com a diretora da creche no qual a autora trabalhou, e mais dois questionários/entrevistas com atuais professores de educação infantil, que já tiveram a experiência como AAC. Por último, serão apresentados alguns desafios e possíveis caminhos a serem enfrentados pelos profissionais de educação infantil, em especial os auxiliares de creche, na busca por maior reconhecimento de suas práticas e da importante posição que ocupam no quadro educacional do município.

Palavras-chave: políticas públicas; profissionais de educação infantil; agente auxiliar de creche.

¹ Primeiro cargo público funcional criado especificamente para o atendimento nas creches, categoria principal a ser desvendada ao longo da pesquisa.

SOUZA, SAMANTHA FARIAS DE. E O AGENTE AUXILIAR DE CRECHE? EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS E POSSÍVEIS CAMINHOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Brasil, 2016, 212 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ABSTRACT

In today's scenario of (re) formulation of public policies for the care of Early Childhood Education, it was decided to investigate the formation of the Early Childhood Education professionals. Aiming to emphasize and support the practices experienced in day care centers in the municipality of Rio de Janeiro, especially after the creation of the competition for Creche Assistant Agent (AAC) when professionals only at the fundamental level continued taking early childhood education classes without qualification or minimal presence of teachers in classes; thus, this study seeks to analyze the insertion and endless adaptation of the auxiliary in municipal kindergartens. Far be it to a cut on the trajectory of early childhood education in Brazil and, with the help of authors such as Maria Fernanda Nunes, Sonia Kramer and Patricia Corsino, more targeted research on childhood education to care policies in Rio, proving that the left and errors until the creation of the announcement for the position of AAC gaps. For further study on initial training, in-service and continuing these professionals a qualitative research was carried out with a daycare auxiliary group of Rio and others - who requested the dismissal of this charge - contributed valuably to registration / account of his experiences. an interview with the director of the nursery in which the author was held worked, and two questionnaires / interviews with current preschool teachers, who already had experience as AAC. Finally, some challenges and possible paths will be presented to be faced by early childhood professionals, especially nursery assistants in the search for greater recognition of their practices and the important position they occupy in the educational context of the municipality.

Keywords: public policy; early childhood education professionals; auxiliary childcare.

ÍNDICE DE SIGLAS

- AAC** - Agente Auxiliar de Creche
- ACE** - Agente de Controle de Endemias
- AEI** - Agente de apoio à Educação Infantil
- ALERJ** – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
- BCN** – Base Curricular Nacional
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDI** - Espaço de Desenvolvimento Infantil
- EDUCAFRO** – Educação de Afrodescendentes e Carentes do Estado do Rio de Janeiro
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FPEI/RJ** – Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro
- IEGRS** – Instituto de Educação Governador Roberto Silveira
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases
- MIEIB** – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
- PEI** - Professor de Educação Infantil
- PPIP** – Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa
- Proinfantil** - Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SISU** – Sistema Integrado de Seleção Unificado
- SMAS** - Secretaria Municipal de Assistência Social
- SMDS** - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
- SME** - Secretaria Municipal de Educação
- UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – 2007 – Pré-Vestibular Comunitário Proposta Atual - **Participação em um dos núcleos do pré-vestibular comunitário da EDUCAFRO, enquanto estudante de graduação e exercendo atividades voluntárias dentro do núcleo, como o período de campanha para arrecadação de alimentos** – Samantha Farias de Souza

Fotografia 2 - Abril, 2008 - **Exercendo a docência em turma pré-escolar** - Samantha Farias de Souza

Fotografia 3 – Outubro, 2008 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Primeira produção artística realizada pelas crianças, com a exposição de cartaz, ministrada pelos agentes Samantha, Patrícia e seu Delci** – Samantha Farias de Souza

Fotografia 4 – Dezembro, 2008 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Árvore de Natal confeccionada pelos AACs, exemplo de atividade realizada com as crianças** – Samantha Farias de Souza

Fotografia 5 – Início de 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Exemplo 1 sobre produção artística relacionada ao “projeto X” com ressignificação de obra de arte** – Samantha Farias de Souza

Fotografia 6 - Início de 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Exemplo 2 sobre produção artística relacionada ao “projeto X” com ressignificação de obras de arte** - Samantha Farias de Souza

Fotografia 7 – Dezembro, 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Turma de três anos se preparando para a apresentação de música (confraternização de Natal) ensaiada pelas AACs** - Samantha Farias de Souza

Fotografia 8 - Dezembro, 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Apresentação do Maternal II com a equipe de AACs e apoio da PA Solange** - Samantha Farias de Souza

Fotografia 9 – Maio, 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – **Atividade realizada com o acompanhamento das profissionais de ed. Infantil da turma** - Samantha Farias de

Souza

Fotografia 10 - 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – **Reunião Pedagógica, um momento de grande participação da equipe escolar** - Samantha Farias de Souza

Fotografia 11 - 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – **Dinâmica realizada em outra reunião, com a participação de todos os profissionais envolvidos no ambiente da creche** - Samantha Farias de Souza

Fotografia 12 – Novembro, 2012 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – **Espaço físico da Agrupada III A** – Samantha Farias de Souza

Fotografia 13 – Novembro, 2012 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – **Parte da Agrupada III A**– Samantha Farias de Souza

Fotografia 14– Junho, 2014 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – **Exposição de mural com produções das crianças, com passeio pela creche em parceria com a estimuladora** – Samantha Farias de Souza

Fotografia 15 – Setembro, 2013 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – **“Desfile Cívico”, com a participação de todos os profissionais da creche**– Samantha Farias de Souza

Fotografia 16 – Junho, 2014– Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – **Crianças e adultos interagindo em comemoração à chegada da Copa do Mundo** – Samantha Farias de Souza

Fotografia 17 – Agosto de 2013 – **Momentos de participação no Curso CEDEI/ UNIRIO, grande exemplo de espaço de formação continuada para profissionais de educação infantil** – *Samantha Farias de Souza*

Fotografia 18 – 2015 – Creche Municipal Ari Pimentel – **Fachada do prédio escolar** – Samantha Farias de Souza

Fotografia 19 - ALERJ, 2010 – **Participação dos Agentes em assembleia sobre a aprovação do Projeto de lei nº 795/2010 (redistribuição da carga horária)** – Samantha Farias de Souza

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Função atual dos participantes da pesquisa. Ano 2015.
- Gráfico 2:** AEIs participantes da pesquisa, por quantidade de funcionários e creches envolvidas. Ano 2015.
- Gráfico 3:** Gênero dos AEIs participantes da pesquisa. Ano 2015.
- Gráfico 4:** Questão 1- Sobre o conhecimento de sua função no cargo. Ano 2015.
- Gráfico 5:** Questão 2- Maior (es) dificuldade (s) como AAC. Ano 2015.
- Gráfico 6:** Questão 3- Formação inicial dos AACs. Ano 2015.
- Gráfico 6.1:** Sobre a formação inicial dos AACs. Ano 2015.
- Gráfico 7:** Questão 4- Cursos realizados para buscar a habilitação na EI. Ano 2015.
- Gráfico 7.1:** Sobre a formação continuada dos AEIS. Ano 2015.
- Gráfico 8:** Questão 5- Motivo(s) para habilitar-se no magistério (EI). Ano 2015.
- Gráfico 9:** Questão 6- AEIs que realizaram algum concurso para PEI. Ano 2015.
- Gráfico 10:** Questão 7- Agentes que souberam/ participaram de algum evento/curso de formação continuada, oferecido pela Prefeitura do Rio. Ano 2015.
- Gráfico 11:** Questão 8- Sobre a valorização e reconhecimento de suas funções (AAC). Ano 2015.
- Gráfico 12:** Sobre a confirmação da realização do próximo concurso para PEI. Ano 2015.
- Gráfico 13:** Questão 10- Opinião dos AEIs – perspectivas sobre o seu cargo. Ano 2015.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Função atual dos participantes da pesquisa

Tabela 2: Questão 2 - Maior (es) dificuldade (s) como AAC

Tabela 3: Sobre a formação continuada dos AEIS

Tabela 4: Questão 5 - Motivo (s) para habilitar-se no magistério (EI)

Tabela 5: Questão 7 - Agentes que souberam/ participaram de algum evento/curso de formação continuada, oferecido pela Prefeitura do Rio

Tabela 6: Questão 10 - Opinião dos AEIs – perspectivas sobre o cargo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Modelo de planejamento semanal preenchido pelos AACs

Figura 2: Conteúdos das provas para auxiliares de berçário e de creche (Prefeitura de Itaguaí) – fonte: *edital concurso Prefeitura de Itaguaí 2011*

Figura 3: Escolaridade e diferenças salariais entre auxiliares de berçário e de creche (Prefeitura de Itaguaí) – fonte: *edital concurso Prefeitura de Itaguaí 2011*

Figura 4: Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação do Rio de Janeiro

Figura 5: Creches e número de alunos em creches municipais e conveniadas com a Prefeitura do Rio, por CREs (2003)

Figura 6: Quantidade de crianças em creches e pré-escolas por coordenadorias regionais (dados retirados do site do Instituto pereira passos em março/2009, por SOUZA, 2011. Fonte: <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>)

Figura 7: Organização da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Município, conforme estabelecimento de ensino, faixa etária atendida e horário de funcionamento (SCRAMINGNON, 2011)

Figura 8: Trecho da pauta do Primeiro Centro de Estudos de 2009, comprovando-se o caráter educativo do trabalho dos AACs

Figura 9: Recorte sobre a 2ª pauta do Centro de Estudos/2009

Figura 10: Recorte sobre a 3ª pauta do Centro de Estudos/2009

Figura 11: Recorte sobre a 4ª pauta do Centro de Estudos/2009

Figura 12: Recorte sobre o Projeto Pedagógico apresentado pela creche e desenvolvido pelos AACs, em 2009

Figura 13: Relação entre os participantes da pesquisa e suas experiências no cargo de AAC

Figura 14: Prova de Títulos para o concurso AAC

Figura 15: Planejamento de Atividade/ Prova prática para o cargo de PEI

ANEXOS

Anexo A: Fotografias sobre o trabalho dos AACs / AEIs na Creche Municipal Ari Pimentel (Prefeitura do Rio)

Anexo B: Fotografias sobre a interação entre os profissionais de educação infantil na Creche Municipal Edson Cruz Amado (Prefeitura de Itaguaí)

Anexo C: Fotografias sobre a interação entre os profissionais de educação infantil na Creche Municipal Prof^a M^a da Silva Barbosa (Prefeitura de Belford Roxo)

Anexo D: Entrevista com a Direção da Creche do Rio, campo da pesquisa

Anexo D.1: Entrevista/ Questionário preenchido por ex-auxiliares de Creche (AAC)

Anexo D.2: Questionário respondidos pelos AEIs em exercício

Anexo E: Entrevista com PEIs ex-AACs

Anexo F: Ficha de inscrição para Curso de capacitação dos Agentes de Educação Infantil (*portaria e/subg/crh n.º 01 de 29 de janeiro 2016*)

Anexo G: Fotografias sobre o evento MIEIB/FPEI, realizado nos dias 22, 23 e 24 de outubro/2015

Anexo H: Fotografias sobre o evento “*Seminário Práticas de Educação Infantil do Colégio Pedro II*”, realizado em 07 de novembro de 2015

SUMÁRIO

Resumo	08
Introdução	20
Capítulo 1: Sobre a inserção e o cotidiano dos auxiliares nas Creches municipais	25
1.1: Trajetória pessoal, experiências e a construção da identidade profissional no cotidiano com as crianças	25
1.2: Afinal, o que vem a ser um auxiliar de creche?	32
1.2.1: Cuidar = Educar: As atribuições do educador auxiliar nas creches do Rio	44
1.3: Breves vivências em algumas redes públicas: os cuidados pedagógicos em ação nas creches municipais	60
Capítulo 2: Sobre a história e as novas bases conceituais e jurídicas para a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro	78
2.1: A história das Creches no município	78
2.2: Estrutura da Educação Infantil	85
2.3: As políticas e a formação dos profissionais de Educação Infantil	94
2.3.1: A Criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC)	103
2.3.1a: Os espaços de “capacitação” dos Agentes Auxiliares de Creche	109
2.3.1b: Uma formação construída dentro da profissão: o Proinfantil	117
2.3.2: A Criação do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI)	120
2.4: A estreita relação entre AACs e PEIs: parcerias x conflitos	126
Capítulo 3: Um estudo sobre a formação inicial, em serviço e continuada: do Agente Auxiliar de Creche ao Agente de Educação Infantil (AEI)	132
3.1: Amostragem em uma Creche do município	133
3.1.1: A pesquisa institucional	136
3.1.2: Análise dos resultados obtidos	156

3.2: Evoluções e desafios para o auxiliar de educação infantil	158
3.2.1: Sobre as atribuições	158
3.2.2: Adaptações e a ressignificação do cargo de Agente Auxiliar de Creche	161
3.2.3: Plano de carreira no magistério, é possível?	165
3.3: Dialogando com profissionais da Educação Infantil do município no contexto acadêmico	167
Considerações Finais: possíveis caminhos para o profissionais de apoio à Educação Infantil	175
Referências Bibliográficas	181
Anexos	187

INTRODUÇÃO

“Depois de certo tempo, parece que não sabemos mais separar o profissional do pessoal. Ao ver as pessoas na rua, mesmo que realizando simples ações do cotidiano – seja no ônibus, ao atravessar a pista, fazendo compras... enfim, em todo e qualquer lugar torna-se curioso observar a forma como o adulto se relaciona com seus filhos, próximos conhecidos ou não, e o modo como cuidam de si mesmos. Será que estes adultos tiveram a oportunidade de frequentar a educação infantil? Qual a base cultural e humana que receberam, quando pequenos? E as crianças, como vêm sendo acompanhadas na escola? E os idosos de hoje, como e o que vivenciaram em suas múltiplas infâncias? Ah... adoro conversar com os idosos; estes gostam de contar suas histórias, serem ouvidos e se sentirem valorizados, notados, como também gostamos e as crianças, que desde antes de aprender a falar, adoram!”

Samantha Farias – Rascunhos de Pesquisa - 2015

A partir dos fatos mencionados, buscamos compreender a importância de o educador na educação infantil – sendo TODOS os profissionais que interagem com os pequenos na instituição escolar, ter a consciência de seu valioso papel na educação destes e como as suas ações podem contribuir positiva ou negativamente no futuro desses cidadãos em desenvolvimento.

Desta forma, apresento a minha grande preocupação em constatar um grande grupo de profissionais que, em diferentes escolas particulares e redes públicas de ensino nas quais já atuei e participo atualmente, ainda não possuem a habilitação mínima para trabalhar com esta faixa etária, mesmo com a promulgação das novas legislações, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), dentre outros documentos, os quais abordam sobre a qualificação mínima a ser exigida para os profissionais da educação infantil. E quando se trata destes, aponto para os professores e auxiliares, independente da nomenclatura que recebem nas diferentes redes de ensino.

Ao longo desta pesquisa, pretendo analisar a partir de minhas vivências na Educação Infantil a trajetória dos auxiliares de creche na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, suas atividades na rotina e interação com os pequenos, visto que sempre prestei atenção na forma como estes pensam e agem ao longo das atividades pedagógicas, em simples momentos do cotidiano e como nem sempre se dão conta dos contínuos

movimentos do cuidar e educar, da “*educação em ação e em toda e qualquer ação*” com os pequenos.

Entorno desta importante questão, reflito sobre a importância dos cursos que realizei para exercer o magistério, do Curso Normal até a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), dentre os de extensão e outros realizados para o aperfeiçoamento permanente de minha prática docente. Após todos os cursos até aqui já realizados, penso sobre minhas aprendizagens, em como preciso buscar o saber cada vez mais e tenho melhorado constantemente as formas de olhar a educação das crianças pequenas e o mundo em geral; avalio as preciosas contribuições das aulas ministradas na UNIRIO, que me fortalecem e me ensinam a pensar sobre a educação em geral e a minha docência.

Neste momento, gostaria de destacar a disciplina Papel social da educação escolar, ministrada pelo professor Márcio da Costa Berbat logo no segundo período de pedagogia, quando comecei a criticar melhor o espaço educacional em que atuava – como Agente Auxiliar de Creche (AAC) na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nesta época – e encontrei apoio diante de tantas dúvidas que permeavam a minha prática, como auxiliar em uma profissão na qual exercia a docência ao longo da rotina da Creche. Foi quando criei forças e percebi a necessidade de pesquisar mais sobre a atuação dos profissionais neste cargo e escrever sobre este tema no trabalho de conclusão de curso.

A partir de exemplos humanos de práticas docentes, como as aulas da professora Claudia Miranda e de Celso Sanches, na disciplina de Ciências Naturais na Educação II, e nas aulas de Educação Infantil com Léa Tiriba, aprendi a ter um olhar mais sensível sobre a educação para a cidadania, a respeitar o indivíduo que aprende, como e o que é preciso aprender para contribuir na constituição de sujeitos competentes, com personalidade própria e autônoma sobre as suas decisões ao longo da vida, da infância à fase adulta. Conhecimentos essenciais que o profissional precisa saber para atuar nas diferentes etapas da educação básica à superior, de forma a contribuir com uma importante base humana e fundamentada de suas ações.

Neste processo, diversos conhecimentos são adquiridos nos cursos de formação de professores ou nos demais cursos superiores que habilitam a docência, em que estudamos teorias e formamos a base dos valores, conhecimentos e demais competências do que deve

ser feito com as crianças; ao contrário, se o profissional iniciar a sua prática docente sem esta base teórica, suas atividades tornar-se-ão esvaziadas de significado/fundamentação teórico-metodológica. Para exemplificar essa questão, com os estudos de Léa Tiriba sobre suas concepções de cuidar e educar, por exemplo, adquirimos uma profunda consciência de como estas duas ações caminham de forma intrínseca no processo de ensino aprendizagem, e se encontram presentes ao longo da rotina da creche. E se o profissional que lida diretamente com a criança não tiver este embasamento teórico, será que irá notar a importância deste interagir com os pequenos, ao longo das atividades sugeridas ou mesmo em simples ações cotidianas? Deste modo, como poderá contribuir e analisar a sua importância na educação destes?

Com isso, tenho dentre meus objetivos o de mostrar exemplos desta prática, nas quais muito pude aprender e ensinar, compartilhar saberes e experiências enquanto professora e no período em que atuei como AAC, na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, do início do exercício deste cargo, em 2008, ao início de 2012, quando passei em outro concurso público e continuei a minha trajetória como *educadora – professora*. Importante destacar a forma como me referi à educadora – professora neste momento, uma vez em que já havia realizado o curso normal – concluído em 2006 – e trabalhei em algumas escolas particulares antes de iniciar a minha trajetória como funcionária pública.

Ao analisar o cargo de AAC, sempre considerei um trabalho de educadores, independente da formação destes profissionais. Na mistura de *educadores-professores* e *educadores-auxiliares* dentro das creches, aos poucos, nos adaptando e cada instituição passou a ter um novo perfil, de acordo com a equipe de funcionários recebida e suas consequentes formações humanas e profissionais. Também tenho como objetivos abordar as dificuldades e outras necessidades que surgiram a partir deste concurso, que precisam ser aprofundadas na agenda das políticas públicas municipais, e investigar sobre a formação inicial e continuada desses AACs, tomando como amostragem inicial a creche em que atuei no município do Rio.

O meu interesse em investigar sobre os auxiliares de creche foi se intensificando ao longo de minha prática, desde quando atuava em uma turma de educação infantil em uma escola particular e sentia a necessidade de ter um profissional na turma para me auxiliar na execução das atividades sugeridas, ou mesmo na locomoção das crianças nas demais

dependências da escola, como banheiro e cantina, por exemplo. Depois, passei a lidar com uma realidade meio incerta... sempre questioneei o porquê de atuar em uma creche, responsável por uma turma, ser reconhecida pelos responsáveis como a professora das crianças, mas com a denominação de auxiliar: “auxiliar de quem?” Ajudante das outras ajudantes? Auxiliar da creche como um todo, mas realizando as mesmas atividades de quando atuava como professora nas outras escolas? Diante de tantas inquietações, quanto mais pesquisava sobre a função de auxiliar de creche, mais percebia um caminho pouco aprofundado, e de muitas incertezas.

Por isso, sempre almejei pesquisar sobre a educação infantil e, mais precisamente, sobre a importância desses educadores de apoio para o desenvolvimento das atividades realizadas ao longo da rotina, uma vez em que defendo a valorização desses profissionais com o reconhecimento de suas funções, direitos e deveres, diante da necessidade emergente de reformas profundas em suas atribuições e para a consequente melhoria da qualidade no atendimento às crianças.

Nos três capítulos que seguem, tenho como principais objetivos abordar:

No primeiro, procurarei abrir as minhas memórias de formação e mostrar, a partir de minha trajetória pessoal, a construção de meu perfil profissional e identificação com a docência na Educação Infantil. Por meio de vivências em algumas redes públicas municipais, opto por tentar desvendar um pouco sobre a função dos auxiliares de creche, tomando por base o regimento interno de cada rede municipal, o perfil das instituições em que pude atuar até hoje e como são apresentadas as relações humanas e divisões de tarefas entre os professores e seus auxiliares ao longo da rotina. Desta forma, faz-se necessário relacionar aspectos positivos e certos conflitos - comumente presentes nos ambientes educacionais até aqui observados - na interação entre esses profissionais, quando aponto a necessidade de mais formação profissional continuada e específica para lidar com questões pedagógicas atreladas ao universo infantil.

No segundo capítulo, trago a história e o árduo caminhar sobre as bases conceituais e jurídicas para a educação infantil. Tomando como ênfase a história das creches na rede municipal do Rio de Janeiro, farei uma breve pesquisa sobre a estrutura da Educação Infantil neste município, principalmente a questão da formação dos profissionais para atuarem neste segmento de ensino.

A partir daí, por meio da legislação nacional vigente e de outros dispositivos legais, veremos alguns conflitos entre o que diz a teoria/leis e o que ainda não foi cumprido na prática, formando-se lacunas e a consequente *pedagogia dos invisíveis* no sistema educacional, a partir da criação do concurso para o cargo de Agente Auxiliar de Creche. Pretendo analisar os editais dos concursos públicos para AAC e Professor de Educação Infantil (PEI), com a exploração de semelhanças e diferenças, bem como as parcerias e conflitos gerados na prática a partir das incertezas resultantes da criação desses cargos, encontradas desde a elaboração dos editais. Veremos como o poder público passou a lidar e compreender os espaços educacionais para o desenvolvimento da infância a partir desses concursos, com as consequentes evoluções e desafios neste processo.

No terceiro capítulo, farei uma análise de meus estudos sobre a formação inicial, em serviço e continuada dos Agentes Auxiliares de Creche / Agentes de apoio à Educação Infantil (AEI). Trata-se de uma análise com abordagem qualitativa, tomando como amostragem inicial o grupo de AEI da Creche Municipal Ari Pimentel, na qual exerci o cargo de AAC a partir de 2008 e pude mergulhar profundamente na educação infantil do município até o início de 2012, levando as bases de minha identidade profissional construída e fortalecida para outras redes municipais.

Neste capítulo, serão analisadas as respostas dos questionários preenchidos pelos atuais AEIs dessa instituição e as principais conclusões obtidas a partir da entrevista realizada com a diretora da creche, Kátia Mury. Também foram elaborados questionários para ex-AACs que pediram exoneração do cargo, antigos colegas de profissão que mantenho contato até hoje. Para ampliar esta questão e dialogá-la no contexto acadêmico, também convidei para participarem desta pesquisa dois professores de educação infantil, ex-AAC que também estudam pedagogia na UNIRIO, de forma a ampliar este debate com suas experiências e percepções profissionais.

Nas considerações finais, possíveis caminhos para os profissionais da Educação Infantil no município do Rio – em especial os agentes de apoio – são pensados, diante do atual cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro e de profundas reflexões sobre futuras reformas necessárias e fundamentais, que garantam a valorização dos profissionais neste segmento e a melhoria da qualidade do atendimento nas diferentes instituições responsáveis pelo oferecimento da Educação da primeira infância.

CAPÍTULO 1:

Sobre a inserção e o cotidiano dos auxiliares nas Creches municipais

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

1.1: Trajetória pessoal, experiências e a construção da identidade profissional no cotidiano com as crianças

Esta pesquisa baseia-se em minha trajetória docente, por meio de profundas reflexões e estudos desde a minha atuação como estagiária – sempre analisando a ação dos profissionais envolvidos na educação dos pequenos – e se fortalecendo ao participar do cargo de Agente Auxiliar de Creche, quando senti a necessidade de pesquisar sobre as minhas atribuições, incluindo direitos e deveres na prática cotidiana, sendo um tema de estudo de grande interesse que trago comigo até os dias atuais, enquanto graduanda de pedagogia e professora de outras redes municipais, e aguardando o meu retorno à Prefeitura do Rio, agora como Professora de Educação Infantil, ainda em fase de perícia médica.

Sempre senti uma grande admiração pelos atos de educar e aprender. Dedicada nos estudos “desde a educação infantil” – principalmente por conseguir ter sido alfabetizada aos três anos de idade, na fase pré-escolar de uma instituição particular, o Instituto Pedro II – adorava brincar de ser professora com meus colegas de turma no recreio, antes da entrada e em casa, no universo de faz-de-conta com minha turma de bonecas. Fazia de tudo um pouco sobre tudo o que via na escola: *enfileirava os brinquedos encima do sofá, imitava as atividades dirigidas, passava exercícios de fixação...* sobrava até para os meus familiares, que sempre participavam das brincadeiras e realizavam as cópias e outras atividades dirigidas por mim.

Curioso refletir sobre as memórias de infância, uma vez em que por meio das brincadeiras era possível refletir a minha admiração pelos gestos e atitudes de minhas educadoras. A afetividade e atenção reveladas no processo de ensino aprendizagem foram

os ingredientes cruciais para florescer a admiração pelos professores de minha infância, independente dos métodos de ensino ou da rotina instituída pela escola de educação infantil em que fiz parte.

Por sempre se mostrarem preocupados e não terem obtido muitas oportunidades de acesso e continuidade aos estudos, agradeço imensamente aos meus pais por terem lutado pela minha educação, visto que sempre se esforçaram em pesquisar boas instituições para o prosseguimento de minha trajetória escolar, com a conciliação constante entre a procura por qualidade de ensino e a garantia de bolsas de estudo ou mensalidades acessíveis.

Diante desses fatos, precisei mudar de escolas ao longo da educação básica, tendo a oportunidade de estudar em algumas escolas particulares, como o Instituto Marcos Freitas, Colégio Carlos Gomes e o antigo Colégio São José, todos situados no município de Duque de Caxias. Interessante constatar que a experiência de estudar em instituições diferentes sempre me fez refletir sobre o perfil dos professores e das instituições, seus métodos de ensino e os que realmente demonstravam amor pelo ato de educar.

Vale ressaltar que, ao longo desses anos, a única turma em que estudei e havia uma auxiliar na sala para trabalhar em conjunto com a professora foi na 2ª série (3º ano) do Ensino Fundamental, e nada mais. Nem na Educação Infantil. Recordo-me desta auxiliar no 3º ano realizando várias atividades junto ao trabalho da professora: ao corrigir as atividades do livro e caderno de casa assim que chegávamos à escola; passava exercícios no quadro, ajudava na disciplina/comportamento da turma e também orientava os alunos em suas dúvidas ao longo das aulas. Contudo, todo e qualquer conteúdo a ser explorado era sempre função da professora, responsável pela elaboração dos planejamentos de aula, dos ensaios às festividades, gincanas, reuniões com os responsáveis e pela parte burocrática, principalmente ao estabelecer os conceitos/médias bimestrais de cada aluno.

Infelizmente, diante da realidade do sistema educacional em que vivemos, pode-se dizer que ter uma auxiliar em turma de ensino fundamental torna-se um “luxo” real para uma minoria de educadores, quando na verdade dever-se-ia pensar ao contrário; ou ainda, em muitos dos casos, comumente o cargo de auxiliar existe para compensar as dificuldades enfrentadas pelo professor, por exemplo, diante de número excessivo de crianças na sala e a

necessidade de maior apoio nas turmas dos menores. Em se tratar da Educação Infantil, mais difícil ainda é pensar na atuação do professor com uma turma de bebês ou crianças pequenas e com grande dependência, sem a contribuição e apoio dos agentes auxiliares.

Voltando à minha trajetória escolar, por não ter mais direito à bolsa de auxílio-educação até então recebida por meu pai, enfrentamos um grande desafio até conseguirmos uma vaga na Escola Estadual São Bento, quando passei a estudar a partir da 8ª série (9º ano) em escola pública. Mesmo inicialmente com certo receio, por já presenciar um período de greve logo no primeiro semestre, tenho muito orgulho e satisfação por ter encontrado profissionais tão dedicados no ato de ensinar. Também foi a partir deste ingresso na escola pública que pude realizar um sonho de infância, após muita luta e burocracias, ao conseguir uma vaga no *Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS)*, onde realizei o curso de formação de professores. Pude dar início à tão sonhada carreira docente e estabelecer as bases de meu reconhecimento e identidade profissional.

No Curso Normal, dediquei-me aos estudos praticamente em tempo integral. Até o 4º ano do Ensino Médio, estudei no período vespertino as disciplinas referentes ao plano curricular do curso. Periodicamente, o turno da manhã era reservado à realização dos estágios – de Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (este no período noturno) e anos iniciais do Ensino Fundamental – cuja carga horária aumentava a cada ano.

No período noturno, diversas atividades e cursos de formação continuada eram oferecidos, como o “Teleposto – TV Escola – Salto para o Futuro”, em que um desses polos de formação funcionava dentro do próprio Instituto. Nesses cursos, geralmente semanais, adquiri o prazer de estudar sobre diversos teóricos e temas educacionais contemporâneos sem a exigência cobrada nas disciplinas do Curso Normal. Para o cumprimento da carga horária reservada para atividades extracurriculares, aprendi a buscar os meus conhecimentos por meio da participação em palestras, seminários de educação, realização de atividades em orfanatos, visitas a diversos espaços culturais, realização de curso de informática educativa e outros minicursos ligados à área da educação, entre outras atividades.

No início, lembro-me com muita gratidão pelo esforço de minha mãe em aceitar e aprender a lidar com minha independência: *no início, marcávamos com um grupo de colegas as idas aos espaços culturais, quando algumas mães sempre nos acompanhavam. Aos poucos, a quantidade de mães foi diminuindo e o sentimento de segurança se fortaleceu com o tempo, assim como a consciência de que chegava o momento em que eu precisava ser mais livre para aprender a seguir os meus próprios anseios.* A partir destas experiências, pude ampliar a minha visão de mundo e conhecer o prazer de conquistar a tão sonhada autonomia na busca pelo saber. Nesse momento, tornei-me uma pesquisadora independente e em formação constante, e assim continuo até os dias atuais.

Ainda no Curso Normal, na disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa (PIIP) comecei a estabelecer relações entre a teoria estudada e as práticas vivenciadas. Em 2004, iniciei o meu primeiro estágio com atividades de coparticipação e, no final, um dia foi reservado à minha prática como docente. Sinto como se fosse hoje uma grande apreensão ao me preparar para a prática, imaginando todos da turma de três anos olhando para mim ao mesmo tempo e aguardando a atividade a ser realizada. “*Será que eles irão gostar da minha atividade?*”, “*e se eles se dispersarem?*”, “*e se eu não conseguir fazer tudo o que planejei?*”; até o fato de não entender a fala de alguma criança era motivo de preocupação, pois ao mesmo tempo em que era a realização de um sonho, eu não tinha contato com crianças, nem na família, e sentia a obrigação de tentar entender e responder tudo o que me direcionavam.

Nesta prática, planejei atividades a partir da apresentação da fábula “A Raposa e as Uvas”, com muitas ilustrações e materiais de pintura diversos e disponíveis na escola. Graças a Deus, esta primeira experiência de docência foi bastante produtiva – valeu a pena ensaiar inúmeras vezes cada ação e palavra a ser dita na atividade – e ganhei a nota máxima dada pela professora colaboradora do estágio, responsável pela turma. A partir desse dia, passei a ter certeza do caminho a seguir em minha carreira profissional, reconhecendo a “*educação como um ato de amor*”, sábia palavras de Paulo Freire, um dos autores que mais admiro e desde o início norteou a minha prática com suas valiosas contribuições.

Sem dúvidas, educar com amor e orientar os sujeitos em desenvolvimento a partir da reflexão constante sobre a práxis estabelecida com os pequenos são ações que precisam

nortear o cotidiano dos educadores, ações que pratico e inovar a cada dia.

Ao longo do Curso Normal, passei a realizar pequenos estágios remunerados, à parte do curso que exercia. A maior parte desses foi em turmas de educação infantil e alguns em turmas de ensino fundamental, geralmente para substituir professoras de licença médica ou que pediam desistência, quando aproveitava as oportunidades de exercer a docência mesmo sem ter concluído o curso.

Concomitante ao último ano do curso Normal, tive a oportunidade de frequentar um pré-vestibular comunitário, o EDUCAFRO (Educação de Afrodescendentes e Carentes do Estado do Rio de Janeiro), decidida a ingressar no ensino superior. Inicialmente, não tinha a pretensão de cursar prioritariamente pedagogia, mas alguma disciplina ligada às áreas humanas, como Letras ou Matemática. No ano seguinte, após a conclusão do curso Normal, participei do processo seletivo de bolsas de estudo pela EDUCAFRO e consegui ser selecionada para cursar Matemática na Fundação Educacional de Duque de Caxias – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (FEUDUC), iniciando esta graduação em 2007.



Fotografia 1 – 2007 – Pré-Vestibular Comunitário Proposta Atual - *Participação em um dos núcleos do pré-vestibular comunitário da EDUCAFRO, enquanto estudante de graduação e exercendo atividades voluntárias dentro do núcleo, como o período de campanha para arrecadação de alimentos* – Samantha Farias de Souza

Por também estar realizando nesta época um curso de espanhol básico na FAETEC, logo fui chamada para lecionar em uma escola particular, da 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano). Foi um grande desafio estudar Matemática e lecionar inglês e espanhol na escola particular (CEJAC).

No ano seguinte, procurei seguir uma linha de raciocínio entre a minha formação e os meus anseios, quando voltei a atuar definitivamente na Educação Infantil até os dias atuais, em outra escola particular. Continuei no pré-vestibular comunitário como coordenadora voluntária e variando entre professora de Espanhol ou de Matemática básica nos finais de semana, até a conclusão desta minha primeira graduação, no final do primeiro semestre de 2010.

Na escola particular em que atuei com crianças de 5 anos, na fase pré-escolar, vivenciei um período de extrema “*ditadura pedagógica*”. Pela escola assumir rigorosamente uma tendência pedagógica tradicional, sofri certa repressão devido a minha maneira de apresentar os conteúdos, os quais eram rigidamente exigidos dentro de prazos pré-determinados nas reuniões sobre os planos de curso. Contudo, o tempo inicial de minhas aulas reservado para dinâmicas diversas com as crianças e apresentação dos conteúdos tiveram que ser reduzidos, sendo extintos aos poucos, dando lugar ao cumprimento dos conteúdos esquematicamente organizados até o final do ano letivo.

Com uma turma de 16 crianças – dentre elas José Luís, que apresentava a Síndrome de Down – e sem a presença de auxiliar, tinha que *dar conta* de um determinado número de páginas do livro (que deveria ser concluído até o mês de agosto) a ser preenchido diariamente em aula. Passar dever de casa, passar exercícios de aula e casa nos cadernos das crianças, corrigi-los em aula, exigir cópias do quadro de giz e treinar a leitura das crianças eram as principais atividades realizadas com a turma. E no final do dia, “*caso sobrasse tempo*”, as brincadeiras e atividades livres eram permitidas, momentos considerados supérfluos neste ambiente de Educação Infantil. Infelizmente.



Fotografia 2 - Abril, 2008 - Exercendo a docência em turma pré-escolar - Samantha Farias de Souza

E finalmente, para a renovação de minhas esperanças – em um momento em que havia perdido a minha verdadeira identidade como a professora de Educação Infantil que já havia sido e gostaria de ter continuado – fui convocada ainda em 2008 para assumir a função de Agente Auxiliar de Creche, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Com 18 anos, assumi o cargo e iniciei a minha trajetória no funcionalismo público, reassumindo e aperfeiçoando a identidade profissional no cotidiano

com as crianças, renovada a cada dia de acordo com as experiências vividas na Prefeitura do Rio e nas demais redes municipais de ensino em que pude participar e atuo hoje. Com isso, minhas experiências serão brevemente relatadas a seguir, com ênfase nas interações cotidianas observadas.

1.2- Afinal, o que vem a ser um auxiliar de creche?

Ao tomar posse como auxiliar de creche, logo em seguida encaminhada para apresentação à Creche Municipal Ari Pimentel, na qual permaneci até o início de 2012 como AAC. Relatei sobre as minhas experiências profissionais à direção e preferi ficar com a turma das agrupadas maiores, quando fui integrada à turma EI-30, com crianças de três a quatro anos.

No primeiro dia de trabalho, em outubro de 2008, conheci alguns colegas de trabalho e nos reunimos antes do momento da entrada. Curioso relembrar como nos sentíamos “perdidos”, incertos quanto às nossas funções desde o início. De acordo com o edital para o provimento do cargo de Agente Auxiliar de Creche, percebemos que as atribuições básicas podiam denotar vastas interpretações em relação às nossas funções na creche, cujo fato de não ter a presença do professor de educação infantil nas salas ter aumentado ainda mais as nossas dúvidas sobre o que realmente deveríamos exercer no ambiente de Educação Infantil.

No grupo do horário intermediário dos auxiliares, das 08h00min às 16h00min, eu e outra colega já tínhamos o curso de Formação de Professores, mas não recebemos nenhum tipo de instrução/ informação sobre a rotina e quais atividades poderia ser realizada ao longo das oito horas de atuação diária com as crianças. Aprendemos sobre a rotina e o funcionamento da instituição na prática, principalmente com as *recreadoras* que já trabalhavam com as crianças em regime de contrato, as quais continuaram a trabalhar conosco e foram sendo substituídos pelos AACs, aos poucos.

Por outro lado, outros colegas agentes ainda se encontravam mais confusos, pois sequer tinham habilitação no magistério e nunca se imaginaram atuando em turmas de Educação Infantil. De acordo com Silas, colega ex-AAC e atual Agente de Controle de

Endemias (ACE):

“No início, eu me sentia extremamente perdido, até estudei *pra* fazer o concurso, mas eu não tinha noção do que eu ia fazer dentro da creche. Parece que eu tinha caído de *paraquedas* em uma turma cheia de crianças – uma turma de Maternal I – pois não sabia que teria que dar aula como um professor mesmo. Naquela época, eu tinha Formação Geral e estudava principalmente para cursar Direito ou passar em algum concurso ligado à área jurídica. Mas como o meu sonho, objetivo principal era a garantia de estabilidade no emprego, ter um cargo público, aí eu vim com a cara e a coragem para trabalhar nisso, mas não foi fácil não. Principalmente por ter que estar aprendendo no dia-a-dia com os colegas de trabalho – que nem sempre se mostravam solícitos a ajudar e ensinar a fazer as coisas – e por sentir bastante preconceito por parte dos pais e até mesmo por alguns colegas da creche, por ser um auxiliar do sexo masculino. Eu me senti bastante excluído no início por ser privado de algumas atividades, mas como infelizmente eu não sabia o que podia ou não fazer na creche e na sala, aos poucos foram me encaixando nas atividades e eu fui aprendendo a lidar com as crianças. Cuidar de um filho já não é fácil, imagina cuidar de 25 crianças por oito horas seguidas... foi muito difícil.” (Relato de Silas, rascunhos de pesquisa, 2010).

Neste exemplo, várias dificuldades em relação ao exercício do cargo podem ser destacadas, como: a falta de esclarecimentos quanto às atribuições; a ausência de habilitação mínima para atuar na Educação Infantil e o desconhecimento da profissão, bem como o preconceito acentuado perante os AACs homens, que sofriam com o receio da direção em deixá-los com as crianças, bem como a indignação dos pais em não aceitar que seus filhos ficassem aos *cuidados* de agentes do sexo masculino.

Estas questões serão novamente abordadas ao longo desta pesquisa e precisam ser mais estudadas no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil no município, para um maior esclarecimento e transparência sobre a atuação destes profissionais. Esta função ainda necessita ser mais estudada enquanto um trabalho de “*educadores-auxiliares*” e, portanto, com características, funções e atribuições que tangem à uma teoria da docência enquanto profissão de *interações humanas* (TARDIF; LESSARD, 2012).

“No plano teórico, o interesse pelo estudo das práticas cotidianas emana, portanto, de seu potencial de alteridade. Se os professores fossem apenas agentes dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação. (...) Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 38).

Sobre a função dos auxiliares de creche, torna-se indispensável pensá-la enquanto uma interação direta com todos os envolvidos no espaço escolar a todo instante – principalmente com os pequenos – e onde por meio de suas experiências pessoais e únicas puderam construir uma cultura e identidade própria de suas atuações, experiências que basearam as práticas principalmente daqueles que nunca haviam vivenciado a ação docente.

Triste pensar em como estes agentes escolares, sem se dar conta das influências que exercem ao longo das rotinas propostas (ou impostas?), puderam ser vistos – principalmente no início turbulento de suas duvidosas atuações – facilmente como “*agentes de reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo*” (BOWLES e GINTIS apud TARDIF, 1977), ou como meros “agentes de reprodução sociocultural” (BOURDIEU e PASSERON, apud TARDIF, 1970). Ou seja, pela falta de esclarecimento quanto às suas funções, os AACs se esforçavam para cumprir o que era determinado ou observado no cotidiano escolar, como uma mera reprodução das rotinas, por atividades e tempos pré-estabelecidos.

Pela ausência de habilitação mínima adequada ou desconhecimento da consciência do papel implícito da ‘docência’ em suas atribuições, é possível perceber como estes profissionais puderam acentuar nas instituições de Educação Infantil o modelo social vigente, repressivo e reprodutor das desigualdades provocadas pelas bases do sistema socioeconômico (TARDIF, 2012). Como exemplo, podemos citar a exigência do cumprimento das rotinas diárias; o controle do tempo geralmente imposto à realização das tarefas; a mecanização das atividades dos profissionais e do conseqüente comportamento das crianças, sendo aos poucos implicitamente estabelecidas as bases para a formação em

série de mãos-de-obra qualificada para o mercado profissional, com práticas que visivelmente apenas contribuíam para o controle, submissão e obediência dos pequenos.

Mais profundamente, podemos citar a própria criação do cargo de AAC como uma “*massificação da profissão docente*” e ainda sem a devida preocupação na qualidade a ser oferecida no atendimento à educação na primeira infância, visto que mesmo denominados *Agentes Auxiliares de Creche*, a escolaridade mínima a ser exigida para o cargo deveria ter sido, no mínimo, a de nível médio Normal.

Considero que, se tivesse ocorrido o movimento contrário da criação dos cargos de Agente Auxiliar de Creche e Professor de Educação Infantil nas creches cariocas, muitos conflitos poderiam ter sido evitados, amenizados, cujo assunto será mais bem esclarecido neste estudo.

É preciso deixar claro que, nesta pesquisa, não há o interesse ou preocupação em se avaliar as práticas dos profissionais que já se encontravam atuantes nas creches municipais, mas sim o objetivo de analisar como ocorreu a integração e adaptação dos profissionais oriundos do concurso público nestas creches, e como foi dada a posterior consciência da necessidade de habilitação profissional dos mesmos, com ênfase nos agentes que não apresentavam experiências na educação da primeira infância.

Com isso, foi extremamente difícil refletir no início da criação deste cargo e mesmo nos dias atuais: *qual o significado do trabalho desses auxiliares em relação à posição que ocupam - enquanto uma profissão inteiramente ligada à docência - no quadro permanente de pessoal de apoio, dentro da organização estrutural dos profissionais da rede municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro?* Por isso, no capítulo 2, procuraremos estudar e tentar compreender sobre a estrutura da Educação Infantil e as exigências da formação dos profissionais deste segmento no município. Teorias, necessidades emergentes, avanços e retrocessos... seguimos adiante.

Sobre a inserção dos auxiliares concursados nas creches do município do Rio, importante citar o conflito vivenciado nesta transição entre os *recreadores* (assim denominados antes do concurso, os que já atuavam anteriormente nas creches) e os *Agentes*

Auxiliares de Creche. Na primeira reunião com os responsáveis, marcada com urgência neste turbulento período inicial, a direção da escola procurou ouvir os receios e anseios da comunidade junto aos AACs, quando foi possível sentir uma forte repreensão pelos pais das crianças.

No geral, ouvimos comentários do tipo:

“...(...) o governo só quer saber deles, mas e as nossas crianças, como ficam nessa?”

(...) “Eles já estavam acostumados com as tias da creche e agora vão ter que ficar com um monte de estranhos em pleno final de ano?”

(...) “Ah, o meu filho chora todo dia com saudade da professora que ‘tava’ com ele desde o início do ano, ela era tão carinhosa!!! E agora ele não está se adaptando com essas que entraram, não tem como deixar a mudança para o ano que vem?”

(...) “Poxa, a minha filha já até mudou o comportamento depois que começou essa mudança, tá mais agitada, sensível...”

(...) “E nós, pais das crianças, que conhecíamos as meninas (referindo-se às recreadoras) que moravam com a gente na comunidade, elas conheciam os nossos filhos e qualquer coisa a gente se entendia. E como nós vamos lidar com essas pessoas que nem conhecem a nossa comunidade e nem moram por perto?” (Samantha, rascunhos de pesquisa, 2008)

Esses e outros comentários eram dos mais comuns no início, por isso houve uma preocupação em se deixar, no mínimo, uma recreadora antiga em cada turma, para que cada uma tivesse a sua referência na comunidade e, ao mesmo tempo, as experiências profissionais – principalmente a rotina – fossem transmitidas/ ensinadas aos novos auxiliares. Em entrevista com a diretora da creche em que trabalhava Kátia Mury, esta relatou sobre as dificuldades constatadas neste período de transição dos funcionários de apoio:

“Em 2008, quando as AACs começaram a chegar, foi um período conturbado, difícil no quesito acolhimento. Esses profissionais, oriundos de um concurso público equivocado (não totalmente, pois a ideia foi admitir quem trabalhava nas unidades), chegaram com o ensino fundamental apenas, sem a ideia do que iriam desempenhar, embora houvesse um edital com as atribuições – provocando muitas insatisfações, exonerações e atrito com quem já estava (recreadores, da comunidade, conhecedores das famílias das crianças, etc.). A transição foi intempestiva, sem o devido preparo, uma vez que já estávamos lidando com seres humanos, e não um punhado de papeis” (Entrevista com a diretora da

Creche Ari Pimentel, 2015, pergunta nº 2).

No comentário de Kátia, é possível constatar a preocupação sobre a atuação inicial desses profissionais, em essência pela falta de preparo da maior parte, tanto pela organização de um edital equivocado, provocador de muitos conflitos e insatisfações, quanto pela forma como ocorreu esta transição, sendo interessante destacar a parte em que enaltece o lidar “*com seres humanos*” e não “*um punhado de papéis*”, comprovando-se o papel do auxiliar como importante profissão de interações humanas, bem como TARDIF e LESSARD (2012) apontam a profissão docente.

“...*todo trabalho sobre e com seres humanos* faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. *O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro.* Essas questões são ainda mais exigentes quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando, em relação ao trabalhador: as crianças, os idosos, os enfermos, os prisioneiros, as vítimas, as pessoas necessitadas de assistência, etc. Daí resultam, então, riscos constantes de abusos, manipulação e de indiferença burocrática” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 30).

Outro ponto interessante refere-se à forma como Kátia aponta como um grande erro o fato de o concurso não ter sido destinado apenas aos profissionais que já trabalhavam nas creches e conheciam/moravam nas comunidades, mas à ampla concorrência, em geral. É preciso destacar que nem todas as recreadoras tinham a formação para trabalhar na Educação infantil, um ponto semelhante ao grupo de AAC inseridos aos poucos nas creches do município.

Conclui-se que este fato - ao se dar mais importância às recreadoras pertencentes à comunidade e conhecedoras das famílias, não se levando em consideração a ausência da formação pedagógica da mesma forma como se repudiava a entrada dos AACs – remete ao caráter assistencialista das creches, visto que os pais confiavam deixar seus filhos preferencialmente aos “cuidados” de pessoas da comunidade, independente de suas formações e assim, o cuidar ainda é visto de forma dissociável do educar.

“De fato, quando digo que estou cuidando de uma criança, posso estar me referindo a ações que envolvem proteção física e saúde. Posso estar, também, fazendo referência a atividades que complementam as que a família cotidianamente lhe oferece, como colocá-la para dormir. Mas, posso, ainda, estar falando de cuidados individuais que lhe dedico, como atenção à fala, aos desejos, consolo, colo... Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios aos que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos” (TIRIBA, 2008, p. 03).

Ao participar do V Encontro Regional Sudeste do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)², realizado nos dias 22, 23 e 24 de outubro do ano passado – juntamente com o VIII Encontro do Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro (FPEI/RJ) – senti-me extremamente motivada e acolhida ao serem propostas inicialmente diversas reflexões/questionamentos sobre a Educação Infantil enquanto direito de todas as crianças, no que foi possível abranger novos dilemas, como a obrigatoriedade escolar exigida por lei a partir dos quatro anos de idade, uma meta a ser cumprida a partir deste ano; em contraposição aos “velhos desafios” notáveis, como a extrema dificuldade de os municípios cumprirem esta obrigação, diante de diversas barreiras burocráticas e estruturais à criação de mais creches e pré-escolas, e no conseqüente oferecimento de mais vagas para se atender às demandas de cada município, dentre outras dificuldades específicas de cada região.

No primeiro debate do encontro, uma inquietação me fez procurar conhecer mais sobre as creches cariocas antes da inserção dos AACs, o que foi possível desvelar com dona Luzinete, uma das palestrantes do primeiro dia. Ao participar do encontro com a pergunta: *“Como ocorreu a transição desses profissionais de educação que atuam diretamente com as crianças da creche, das recreadoras que moravam nas próprias comunidades onde se encontram as instituições, à entrada dos Agentes Auxiliares de Creche, quando uma grande*

² MIEIB se trata de um grande movimento, criado em 1998 com a participação ativa do Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro, dedicado a lutar por conquistas em relação aos direitos da criança, por uma educação infantil de qualidade. Reúne 23 fóruns estaduais e, segundo Nunes (2005), este movimento *“realiza ações para a discussão e o claro entendimento de que a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica implica em tomada de decisões que levem a sua plena integração aos sistemas municipais de educação, a criação de estruturas físicas adequadas às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, a ampliação e democratização dos recursos destinados à educação básica.”* (NUNES Apude PEREIRA, 2005, p2).

parte desses profissionais não tinham experiência com as crianças e nem a habilitação mínima para trabalhar na Educação Infantil?”, a qual direcionei para Dona Luzinete³, que recorre desde o início do trabalho das creches comunitárias para fundamentar as suas experiências:

“Lá no início do nosso trabalho (início das creches comunitárias), as pessoas que trabalhavam na creche não tinham capacidade. Com o passar do tempo, lá em 93, o Ministério da Educação diz que para trabalhar com as crianças tinha que ter o Ensino Médio. E aí as professoras, então, as educadoras, fizeram o Ensino Médio. Em 96, a LDB vem e diz que tem que ter o Ensino Médio na modalidade Normal. Agora o que acontece com as professoras é que elas abrem os concursos para Agente Auxiliar de Creche para agentes comunitárias e todas as pessoas querem entrar no concurso. Então a gente vê muitos amigos que são médicos, enfermeiros, que o que eles querem é exercer um cargo de concurso público, vão lá e se inscrevem, agora não estão habilitados, porque o que as diretrizes falam é que tem que ter a modalidade Normal ou a habilitação no Ensino Superior” (Resposta de Luzinete Moreira, em participação no MIEIB, 2015).

Na resposta de Luzinete e a partir de minhas experiências, pude constatar a *massificação da profissão docente na Educação Infantil* do município, a partir da contratação em peso de profissionais para atuarem nas creches, ou melhor, preencherem o quadro de funcionários dos espaços de Educação Infantil, desde quando as creches pertenciam à Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), antiga Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS). Parece óbvio pensar em um profissional com alguma formação específica Normal ou Superior para a sua contratação, principalmente em se tratar de creches da rede pública, mas mesmo após reformulações nas legislações como aparentes avanços na teoria, o que verificamos na prática foi um retrocesso na educação do município, quando não houve a preocupação de se oferecer um atendimento de qualidade neste segmento educacional, dando às creches do município uma continuidade à identidade assistencialista do trabalho desses educadores.

Nunes nos ajuda a compreender esta questão ao abordar sobre a qualidade na Educação Infantil, na busca pela sua expansão e universalidade. Após algumas conquistas e reconhecimentos neste segmento, como a equiparação da carreira docente do professor de

³ Maria Luzinete é uma das idealizadoras do FPEI/RJ e faz parte da rede comunitária da Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro até os dias atuais.

educação infantil ao dos anos iniciais do ensino fundamental, o direito ao plano de carreira e a inclusão na Lei nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional aos professores da educação básica pública, é possível observar na prática que, principalmente nas creches municipais, algumas políticas tomadas têm contribuído para dificultar a execução destas conquistas e a enfraquecer a profissionalização docente nas turmas de zero a três anos.

Ser professor da primeira etapa da educação básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada e, portanto, com espaço legítimo de reivindicação. (...) Especialmente no segmento das creches, continuam contratando auxiliares, agentes, recreadores, crecheiras, entre outras designações dadas ao profissional que exerce função docente nas creches sem o reconhecimento desta função, sem a remuneração de professores e, em muitos casos, sem a formação mínima exigida por lei. Estes cargos destituem os docentes da creche do lugar de professor, criando categorias e carreiras paralelas, e enfraquecendo a profissionalização docente neste segmento (CORSINO; NUNES, 2011, p. 13).

Na entrevista realizada com a diretora da creche Ari Pimentel, conversamos sobre o perfil dos funcionários que atuavam na instituição, antes da chegada dos AACs:

“A princípio as creches pertenciam à SMAS (antiga SMDS). O objetivo era o cuidar em sua essência. As pessoas (chamadas Recreadores) que trabalhavam nessa época eram da comunidade com baixa escolaridade. A partir de 2003 as creches migraram para a SME com o novo perfil: Educar/Cuidar. A própria LDB ‘venho’ consolidar a premissa que para se trabalhar com a Educação era preciso no mínimo ter o curso Normal c/ posterior Curso Superior em alguma licenciatura (estipulava uma data p/ aquisição até 2007)” (entrevista com Kátia Mury, 2015, resposta da questão nº1).

No encontro do Fórum de Educação Infantil (FPEI/MIEIB), também tive a oportunidade de conversar com a professora Maria Carmem Barbosa⁴ durante o intervalo do evento, a qual se mostrou bastante interessada em discutir sobre a questão da formação desses profissionais de apoio e do período conflituoso de transição entre os recreadores e AACs. Concordamos que a principal dificuldade desses profissionais se adaptarem e serem aceitos nas creches municipais não se encontra apenas no fato de que nem todos tinham a formação para trabalhar nas turmas de Educação Infantil, mas no grande receio dos pais em

⁴ Maria Carmem Barbosa, atualmente, é consultora do COEDI/ MEC/ UFRGS.

deixarem os seus filhos aos cuidados de “estranhos”.

A questão de que os recreadores que trabalhavam nas creches apresentavam baixa escolaridade não era um aparente motivo de preocupação para os pais das crianças, uma vez em que estes se sentiam mais conformados em deixar seus filhos com pessoas que conheciam moradores da comunidade, muitas vezes amigos ou mesmo parentes, o que trazia um maior sentimento de segurança às famílias envolvidas na comunidade escolar. Esta questão foi o principal ponto de nossa conversa, quando Barbosa aponta as vantagens desses profissionais pertencerem à própria comunidade escolar:

“Quando esses profissionais eram moradores da comunidade, na maioria das vezes esse auxiliar era amigo da família antes mesmo de lidar com a criança, então os pais e a própria criança já aceitavam mais facilmente essa pessoa que ia passar o dia inteiro com ela. Importante também pensar que, por conhecer a família da criança, ao apresentar alguma mudança de comportamento, era mais fácil de o educador identificar os motivos dessa alteração por conhecer a família e descobrir mais facilmente sobre alguma dificuldade ou problema que os pais e a criança estivessem passando. Diferente dos auxiliares oriundos do concurso, que não moravam nas comunidades e muito menos conheciam as famílias das crianças, por isso a principal dificuldade de aceitação desses profissionais.” (Conversa com Maria Carmem Barbosa em intervalo do FPEI/MIEIB, rascunhos de pesquisa, 2015).

Para ilustrar o tema “*o que vem a ser um auxiliar de creche?*” na prática, consegui realizar duas entrevistas com ex-auxiliares que não tinham a habilitação específica, nunca tinham trabalhado na área da educação e experienciaram a descoberta de suas funções apenas ao iniciarem a rotina da creche.

Ao pedirem a exoneração do cargo, Silas e Carla não seguiram a carreira do magistério e alcançaram caminhos profissionais totalmente diferentes. Antes de atuarem como AAC, haviam realizado apenas Ensino Médio - Formação Geral, e fez este concurso em busca da tão sonhada estabilidade empregatícia.

Para os dois, o AAC não iria atuar diretamente com as crianças, principalmente devido ao concurso exigir apenas nível fundamental completo e, em nossas conversas, pensamos inicialmente que já encontraríamos as turmas com seus educadores, então

iríamos atuar na Creche como serviço de apoio aos educadores e à instituição, como um todo.

“Meu sonho era passar em concurso público. Fiquei sabendo desse concurso por um colega que também iria fazê-lo, pena que ele não passou. No final do tempo de validade do concurso ele foi chamado, mas não como efetivo e sim como celetista. Muitos agentes desistiram de continuar. Até então nunca *entrei* em uma creche e menos ainda tinha conhecido alguém que já tinha trabalhado, não tinha nenhuma noção do que seria feito na creche, mesmo assim decidi fazer o concurso. Quando fui convocado fiquei muito alegre! No geral eu sabia que teria contato com as crianças, mas não ao ponto de ter que lidar com eles diretamente e ter contato físico com elas. Eu também tinha esperança que futuramente estaria em outra função dentro da creche, talvez na portaria, ou limpeza, o importante é estar com emprego certo sem perigo de ficar desempregado” (Silas, 2015, resposta nº1).

“Acreditei que haveria um professor regente em sala e que seríamos como o próprio nome diz seus auxiliares, colaborando com os cuidados diversos e execução de atividades pedagógicas e recreativas. Sim, sabia que atuaríamos com elas, mas não que seríamos inteiramente responsáveis por todas as atividades” (Carla, 2015, resposta nº 1).

Diante das insatisfações lembradas sobre o cargo a ser exercido, também conversamos sobre os maiores benefícios e dificuldades que puderam ser encontrados ao ingressar neste cargo público:

“Ao estar diretamente em contato com as crianças pude aprender e ensinar ao mesmo tempo. Principalmente entender e respeitar o tempo de cada uma como pessoa. Como pai também aprendi muito a observar; a partir desse trabalho junto às crianças pude ajudar e orientar muitos pais na busca de melhoria na educação dos seus filhos. Eu nunca imaginei que as crianças da creche eram tratadas dessa maneira, com desprezo e pouco caso pelo governantes. Fiquei muito decepcionado por não dar o melhor como professor de educação infantil. Não me arrependo de ter feito parte deste corpo docente. Na prefeitura do Rio pude ter plano de saúde e poder dar ao meu filho cursos bilíngue que melhoraria o futuro do meu filho” (Silas, 2015, resposta nº 2).

“Para não dizer que não houve benefício, já que toda experiência é de alguma forma válida, essa função me chamou a atenção às diferentes camadas da sociedade, me deixou mais sensível às suas dificuldades e diferenças e me fez ver, na prática, como a privação ou extrema restrição de necessidades básicas e a falta de acesso à educação de qualidade podem moldar uma nação. São milhares as dificuldades: falta estrutura, material, preparo, o acesso às creches é complicado, o salário é ínfimo, os alimentos

são restritos, condições de higiene e saúde são muito precários, não havia oportunidade de desenvolvimento profissional, etc. A única coisa que parecia de fato sustentar as creches era o amor, a boa vontade e a dedicação de alguns funcionários” (Carla, 2015, resposta nº 2).

Pouco tempo depois, Carla logo se exonerou do cargo, atualmente trabalha como tradutora e é professora de Inglês na rede particular de ensino, sem a pretensão de exercer outro cargo público, mesmo na sua área. Diferente dela, Silas permaneceu no cargo por mais tempo, ainda procurou formação específica ao realizar o Proinfantil⁵; entretanto, pediu exoneração em 2012 ao passar no concurso e assumir o cargo de Agente de Controle de Endemias, também promovido pela Prefeitura do Rio, sendo outro concurso direcionado a uma área específica importantíssima – a área de saúde – e apenas com a exigência de nível fundamental completo, cujo debate não abrange a pesquisa em questão.

“Após atuar na creche por três anos, fui chamado para atuar em outra função extremamente diferente. Agora trabalho no controle de vetores, vigilância em saúde, ajudando a controlar doenças. Gosto do que faço e estou me profissionalizando na área” (Silas, 2015, resposta nº 4).

Além deste cargo, atualmente Silas também administra uma sorveteria, a FruitMello, seu outro empreendimento e fonte de renda.

No momento em que assumi o cargo de AAC tive que desistir da escola em que atuava na rede particular. Mesmo realizando a graduação, já possuía habilitação em nível médio com o Curso Normal. Entre alguns auxiliares que tomaram posse com habilitação em nível médio e outros com nível superior, já concluído pedagogia ou (estas conheci em outras creches) com especialização em Educação Infantil, muitos tinham apenas nível médio em Formação Geral, Enfermagem e Contabilidade, cursos Técnicos profissionalizantes à parte, outras graduações em andamento (como Matemática, Letras, Administração e Biologia) ou nem possuíam o Ensino Médio completo.

Com isso, cada Creche e seu novo grupo de auxiliares foram se adaptando aos

⁵ O ProInfantil é o Programa de Formação de Professores em exercício na Educação infantil, oferecido gratuitamente aos AACs a partir de 2009, assunto que será discutido mais posteriormente na presente pesquisa.

poucos, alguns mais facilmente e outros tiveram mais dificuldades, ganhando cada instituição um novo perfil/ identidade, de acordo com as experiências prévias de cada profissional e das novas necessidades e anseios que surgiram com mais este desafio a ser superado nos espaços de Educação Infantil do município.

Sobre a formação dos profissionais de educação infantil, importante destacar que, segundo dados do MEC/INEP, foi registrado no Censo Escolar (2009) o índice de 95.630 auxiliares, quando 13,24% destes não apresentavam sequer o nível de escolaridade de ensino médio (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Nesta pesquisa, foi revelado também que 11% de docentes sem ter cursado o magistério ou alguma licenciatura, ainda em 2007, encontravam-se em exercício na educação da primeira infância. Para estas autoras:

“Este percentual refere-se a professores, sem incluir os profissionais que são contratados como auxiliares, berçaristas, recreadores, agentes, monitores, estimuladores, babás, entre outras designações dadas aos que são de fato professores, para os quais, porém, para o ingresso em creches e pré-escolas, não se exige formação. Muitos exercem função docente, especialmente nas creches, mas, pelo enquadramento funcional, não recebem o piso salarial de professor, nem se constituem como categoria profissional com poder de reivindicação” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 88-89).

1.2.1: Cuidar = Educar: as atribuições do educador auxiliar nas creches municipais

Ao refletir sobre a rotina inicial diária de 8 horas de atuação como auxiliar de creche, como muitos desafios e entraves puderam ser observados em relação à organização estrutural e funcional da instituição.

Sobre as relações humanas vividas na creche a partir da inserção dos auxiliares oriundos do concurso, sem dúvida a principal questão norteadora e propulsora de tantas incertezas e conflitos neste (e a partir deste) cargo resumem-se na ausência de estudos fundamentados e da consciência sobre a indissociável relação entre o cuidar e educar. Ou seja, um problema notavelmente desencadeado de forma hierárquica - desde as instâncias

superiores, com a criação do edital para o provimento deste cargo - foi capaz de resultar em uma série de situações - problemas vindouros vivenciadas nas instituições de educação infantil do município. Situações pelas quais os auxiliares passaram e sofreram com o desconhecimento de suas funções, o que deu margem a várias interpretações e solicitações por parte da direção de cada unidade sobre as nossas atribuições.

Desta forma, tornamo-nos submissos e vulneráveis a aceitar todas as tarefas impostas, mesmo quando não se tinha os conhecimentos pedagógicos fundamentais e necessários para cumpri-las.

Um ponto a destacar nas relações cotidianas vivenciadas (e observadas em outras creches) neste período refere-se à grande união e solidariedade entre os Agentes Auxiliares de Creche. Sabíamos da grande dificuldade de se cumprir uma grande jornada excessiva de 8 horas de trabalho diárias; tanto pelo cansaço físico, quanto pelo desconhecimento de nossas funções, com a ausência de formação específica. Com isso, algumas “*estratégias de apoio*” puderam ser analisadas de acordo com as necessidades de cada unidade escolar e/ou foram estabelecidas a partir de nossos perfis e aptidões pessoais, visto que não havia um documento capaz de esclarecer todas as nossas dúvidas sobre as reais funções do AAC:

- os auxiliares que já tinham experiências profissionais eram preferencialmente colocados nas turmas das crianças maiores;
- no berçário I geralmente havia a preferência pelas auxiliares que já fossem “mães” (como se fosse uma atribuição específica);
- os auxiliares do sexo masculino eram preferencialmente encaixados no turno intermediário, para que nunca ficassem sozinhos com as crianças ou para se evitar o contato com os pais, evitando-se comentários preconceituosos;
- em cada turma procurava-se colocar, no mínimo, um (a) auxiliar com habilitação no magistério com docência na educação infantil, para compartilhar os seus conhecimentos e ensinar os seus colegas a lidarem com os pequenos.

Estas estratégias – e outras criadas nas diferentes creches cariocas a partir de suas

necessidades peculiares, desconhecidas até então por mim – resultaram em diversas e profundas interpretações, críticas e discussões nas creches, atreladas principalmente à questões de preferências, preconceitos de gênero e sobre a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos fundamentais para a realização das atividades, visto que em nenhum momento estes conhecimentos foram requisitos exigidos para o provimento do cargo.

Na entrevista realizada com a direção da creche em que atuei, ao perguntar sobre a inserção dos agentes na rotina da Creche, foi possível ilustrar a questão desmembrada neste momento da pesquisa:

“Foram colocados em sala diretamente. Na nossa cabeça (gestor) fez concurso, leu o edital, sabe o que fazer. Aí, grande foi a turbulência entre a teoria e a prática. Nos espaços onde haviam + pessoas com formação, pode-se criar estratégias de apoio (uma pessoa por sala para orientar melhor), em outras isso não foi possível. O critério para inserção desses profissionais em sala era apenas um: preenchimento de vaga/ substituição dos recreadores. Esse era o geral. Quem recebia concursados com ensino médio/normal/pedagogia, já encaminhava para as turmas EI30 e 31 (maternal II- 3 anos) para maior suporte” (Kátia Mury, 2015, resposta nº 4).

Em sua resposta, podemos constatar a origem de tantas situações-problema a partir da prática desses profissionais da primeira infância: o desconhecimento de suas funções e a ausência de algum momento inicial para a pré-apresentação e “formação” dos auxiliares. Mesmo sem exigência dos conhecimentos e práticas que envolvem a educação infantil, se tivéssemos ao menos um esclarecimento sobre nossas reais atribuições específico, teria sido mais fácil controlar as exigências/ demandas de nossas práticas nos espaços de educação infantil.

Importante mencionar também a falta de esclarecimento notável, na época, dos gestores em relação às funções dos auxiliares de creche, visto que esses já se encontravam em atuação em creches municipais e precisavam estar mais cientes e preparados diante das nossas necessidades/dificuldades, perante os receios e desconhecimentos que normalmente um profissional apresenta ao iniciar uma nova carreira.

Sobre as estratégias de apoio improvisadas, citadas anteriormente e no relato da

diretora, diante de tanto despreparo por todos os profissionais envolvidos na educação dos pequenos e neste processo confuso de tentativas e adaptações no cargo - o que ainda perpetua até os dias atuais – é triste observar uma “*Educação Infantil pobre para pobres*”, constatando-se a expressão citada por Rita Coelho⁶, participante do evento MIEIB/FPEI-RJ mencionado anteriormente.

Ou seja, com a ausência da procura por recursos humanos qualificados para atender todas as expectativas almeçadas, infelizmente não houve a preocupação de se oferecer uma educação infantil de qualidade indispensável para a constituição dos pequenos cidadãos, mas o oferecimento de espaços e práticas capazes de restringir “*as possibilidades das crianças de menor renda ao que é possível e não ao que é necessário ou desejado*” (NUNES, 2005, p. 09), ou seja, com a consequente restrição do direito à infância em sua plenitude.

Assim, enquanto muitos AACs continuaram a exercer a docência na educação infantil, por já terem a habilitação, grande parte dos agentes se viram despreparados para assumir o cargo, buscando nos cursos de Formação de Professores apenas a “capacitação” necessária para exercer a profissão, ou simplesmente tiveram que buscar a habilitação para o posterior reajuste salarial, mesmo sem o desejo ou vocação para exercer a profissão docente.

“Quando cheguei à creche eu estava muito assustado, não conhecia nada da profissão, a própria diretora dizia que o concurso era pra professor e não para iniciante, sem experiência. No decorrer do tempo passamos a conhecer as crianças e o limite de cada uma, e trabalhar encima disso dia-a-dia. O que mais me marcou foi a união que tínhamos um com os outros e, claro, tinha intriga, mas no final sempre estávamos uns com os outros. Fomos obrigados a consultar livros que falassem do assunto. Até as brincadeiras tínhamos que pegar dos livros, cada uma delas tinha um objetivo específico, e para nós que não tínhamos experiências era um terror. A diretora me via apenas como recreador, não me deixava participar de todos os momentos, banho por exemplo. O que mais me marcou foi ficar com três turmas diferentes no pátio, para mim foi um terror, eu não conhecia as crianças de outras turmas. Isto dificultava o meu envolvimento de integração com elas” (Silas, 2015, resposta nº 3).

⁶ Rita Coelho na época era é consultora do COEDI/MEC.

Ao perguntar sobre a trajetória de Silas, quando passou a assumir turmas de Educação Infantil e quais os principais desafios enfrentados no cotidiano com as crianças, analisa-se que algumas das dificuldades citadas não se restringem ao fato de a maioria dos agentes não terem experiência no magistério. Independente se o profissional já atuou ou não na educação infantil, “*ficar com três turmas diferentes no pátio*” - enquanto pequenos grupos destas turmas tomavam banho - é uma quantidade excessiva de crianças com apenas um auxiliar, o que não contribui para um atendimento na faixa etária com a atenção mínima e devida.

No documento *Crerios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, observa-se como um dos critérios importantes e fundamentais para garantir um melhor funcionamento e organização das creches diz respeito à atenção individual que as crianças precisam no dia-a-dia, cujo direito não é garantido na prática com o número excessivo de crianças nas turmas e poucos funcionários, assim como a estratégia relatada por Silas - dentre tantas outras observadas no período exercido como AAC - em que por vários momentos os auxiliares já tiveram que atuar sozinhos em turmas de aproximadamente 25 crianças, principalmente nos Maternais I e II.

Nossas crianças têm direito à atenção individual

- Chamamos sempre as crianças por seu nome
- Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas
- (...) A criança é ouvida
- Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças
- (...) crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa atenção especial
- Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las
- (...) Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos
- (...) Crianças com dificuldades especiais recebem apoio para participar das atividades e brincar com os colegas
- (...) Procuramos analisar porque uma criança não está bem e encaminhá-la à orientação especializada quando necessário.” (*Crerios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, 2009, págs. 15 e 16)

Além disso, quando o AAC cita que não podia participar de todos os momentos, como o banho, criou-se a partir desta e de outras estratégias de atendimento grandes lacunas e privações em relação à atuação dos auxiliares do sexo masculino na educação das crianças pequenas, lacunas que continuam a reforçar o preconceito e exclusão dos auxiliares homens no cotidiano da creche.

“Considerar relevante à discussão e o aprofundamento a respeito do papel de gênero na constituição dessa profissão significa compreender que o conceito de gênero está presente não só na experiência doméstica, mas em todos os sistemas econômicos, políticos ou de poder. Não pode ser considerada apenas uma variável a mais a ser constatada, mas uma categoria de análise fundamental para a compreensão da identidade dessa profissão e dessas profissionais” (CERISARA apud PROCÓPIO, SILVA; RIBEIRO, 2002, p. 31).

A primeira turma em que atuei como AAC - com crianças de 3 anos – tinha como companheiros de trabalho eu, Patrícia e Seu Delci. Todos com a formação superior em Matemática, Biologia e Letras - respectivamente - tivemos que nos adequar quanto às funções de nossa preferência ao longo da rotina. Cada turma tinha uma rotina organizada e que deveria ser cumprida nos horários estabelecidos.

A seguir, podemos analisar um exemplo de rotina diária da turma EI- 30. Todas as turmas tinham as mesmas atividades organizadas, o que as diferenciavam eram a ordem das atividades e a forma como seriam executadas, o que dependia da “pedagogia” de cada auxiliar.

Rotina- EI30

07h00min – 07h15min – Entrada
07h15minh – 07h40min - Troca de Roupa
07h40min - 08h00min – Café da manhã
08h00min - 08h40min – Atividade Pedagógica
08h40min – 09h20min - Parquinho
09h20min – 09h40min - Contação de história
09h40min - 10h10min - Banho

10h10min - 10h30min - Atividade livre
10h30min - 10h50min - Almoço
10h50min - 11h00min - Higiene bucal
11h00min - 12h40min - Repouso
12h40min - 13h00min - Lanche
13h00min - 13h40min - Parquinho
13h40min – 14h30min - Atividade dirigida
14h30min - 15h20min - Banho
15h20min – 15h40min - Janta
15h40min – 16h00min - Higiene bucal
16h00min – 16h30min - Preparação para a saída
16h30min - Saída

Interessante observar em cada turma a forma como cada *educador* dirigia as atividades. Dentre os que “*tinham prática*”, cada perfil profissional, domínio de turma e pedagogia observada, ou seja, as atividades realizadas e a forma como se relacionavam com as crianças podiam e eram fundamentadas pelos seus executores, quando necessário. Por outro lado, dentre os que “*não tinham prática*” (expressão bastante usada na época) na educação infantil, era possível observar como os *educadores auxiliares* aprenderam a lidar com suas turmas de aproximadamente 25 crianças ou bebês:

- Inicialmente, toda e qualquer instrução observada e dada pelos antigos recreadores era a essência do trabalho do AAC, principal recomendação recebida no início de nossa trajetória;
- receber a ajuda/ conselhos dos colegas que tinham alguma experiência também foi fundamental, uma vez em que geralmente havia a preocupação de ter um auxiliar com esta formação - assim como já foi mencionado - em cada sala, para ajudar seus colegas de turma ao longo da rotina e ficavam meio que responsáveis pelas atividades ditas pedagógicas, visto que sempre foi reservado na rotina de cada sala um momento diferenciado para a “*atividade pedagógica do dia*” (como se todas as

outras não fossem, um grande assunto a ser discutido nas próximas pesquisas), o que pode ser verificado no exemplo de rotina citada anteriormente;

- Outra alternativa tomada pelos auxiliares foi buscar os conhecimentos necessários por meio de pesquisas sobre a educação infantil, com a compra e leitura de livros ou pelo interesse na formação necessária, com a realização de cursos de formação específica para atuar na educação da primeira infância.
- Além dos fatos mencionados, os auxiliares mostraram em suas práticas iniciais, quando ainda não sabiam fundamentá-las, uma educação reprodutora do que vivenciaram em suas múltiplas infâncias na Educação infantil, ou a forma como foram educados por seus pais. Enfim, a partir de suas filosofias e histórias pessoais vividas, estes auxiliares construíram nas próprias práticas, a partir da atuação neste cargo, as bases de uma carreira profissional diretamente ligada à *docência*, revelando-se vocações ou a mera necessidade e/ ou satisfação de se exercer um cargo público.

Sobre as minhas primeiras experiências na turma EI-30, a auxiliar do primeiro horário era a Patrícia, que participava da entrada das crianças, às 7:00h, e até às 8:00h ficava com a turma, realizando a troca de roupa das crianças, a hora das novidades (conversa informal com os pequenos) e, quando sobrava tempo ainda cantava algumas músicas antes do desjejum, levando-os para o refeitório. Geralmente, ao entrar na creche, ainda os encontravam no refeitório ou retornando para a sala, quando sempre ficava responsável por planejar e preparar os materiais/ recursos necessários para a “*atividade pedagógica do dia*” a ser realizada, por ser a única auxiliar da turma com o curso normal.

“(Patrícia) - Ah Samantha, que bom que você já trabalhava com essa faixa etária, eu sou professora de biologia de algumas turmas de ensino médio em uma escola particular à noite, e nunca pensei que fosse fazer esse concurso e ficar dentro da sala com as crianças. Eu pensei que fosse para trabalhar como uma secretária junto à direção da creche, eu gosto mais dessa parte, levando recados ou cuidando da documentação da escola para os diretores, ajudando os professores nas tarefas burocráticas, mas não queria ser a professora da sala, eu não “dou para trabalhar com crianças”, sou muito alta, desajeitada, eu nem gosto de criança! (...) Então a gente faz assim, você faz as brincadeiras com as crianças e eu fico mais responsável pelo preenchimento de tudo, mas eu te ajudo no que for preciso sempre”

(Conversa com Patrícia, rascunhos de pesquisa, 2008).

Todos os auxiliares participavam normalmente no “planejamento” das atividades – o que era feito dentro de sala junto às crianças, ou no momento do repouso sem nenhum horário diário reservado para o planejamento – bem como no preparo dos materiais/recursos e execução das mesmas, sem nenhum tipo de hierarquia dentro da sala, apenas um direcionamento maior por parte daqueles (as) auxiliar (es) que tinha(m) experiências prévias na educação da primeira infância.

Ao longo da rotina, por meio de um consenso entre a equipe, enquanto me encarregava principalmente das atividades pedagógicas dirigidas, preenchimento da ficha de planejamento semanal e arrumação das crianças, Patrícia preferia se ocupar com a arrumação da sala como um todo, como a organização do armário, arrumação/disposição das mesas e cadeiras, locomoção das crianças e acompanhamento nas demais dependências da instituição, preenchimento do Diário de Bordo, realização da chamada, dentre outras tarefas mais teóricas e burocráticas.

No último horário para a entrada do auxiliar da turma tínhamos o Seu Delci, um senhor bastante otimista e valente, que alcançou o sonho de assumir um cargo na Prefeitura e se tornar um servidor da rede pública. Dentre as atividades da rotina, seu Delci assumia preferencialmente a arrumação das mochilas das crianças, organização da prateleira com as roupas e outros utensílios dos mesmos, preenchimento das agendas e, após a saída do auxiliar intermediário se responsabilizava sozinho por ficar com a turma até o momento da saída. Ele, dentre tantos outros auxiliares na rede, não sabia inicialmente lidar com 25 crianças ao mesmo tempo e sempre precisava da ajuda de alguém para conseguir ficar na turma e realizar a saída das crianças.

“Pra mim, foi um desespero ficar com um monte de crianças sozinho, eu nunca pensei em ser professor de crianças e não tinha nenhum conhecimento sobre o que deveria fazer com eles. Cada vez mais eles ficavam agitados, cada um começava a fazer uma coisa diferente ou tentava fugir da sala, e eu tinha que dar conta de todos sozinho. Foi um passado muito difícil e, agora que tenho habilitação para trabalhar com as crianças, é, que eu vejo como eu não tinha condições de assumir uma turma sozinho. E ainda sofri muito com o preconceito por parte dos pais, que não gostavam da ideia de sua crianças ficarem com um profissional do sexo masculino” (Seu Delci, rascunhos de pesquisa, 2015).

Em pouco tempo, o Delci foi transferido para outra turma e no horário intermediário, sendo remanejada para esta turma a Tânia, uma das agentes que já havia realizado curso de formação de professores. Seu Delci realizou posteriormente o Proinfantil, um programa que será abordado no próximo capítulo.

Vale ressaltar que as funções realizadas pelos agentes auxiliares citadas anteriormente, divididas entre a equipe de uma turma, são apenas alguns exemplos de tantas outras atribuições exercidas por estes agentes, assim como é bom deixar claro que em qualquer momento os auxiliares conversavam e trocavam as suas funções de forma espontânea entre a equipe de sua turma, de forma a facilitar o andamento das atividades e adaptar a rotina, de acordo com as necessidades peculiares do cotidiano e o perfil pessoal de cada profissional.

Outra atividade realizada pelos AACs era o preenchimento da ficha de Planejamento Semanal. Considero que esta parte da pesquisa tem como objetivo apresentar um pouco sobre como realizávamos os planejamentos e as metodologias utilizadas a partir de uma “*Pedagogia Assistencialista*”. Neste processo, cada turma possuía um Diário de Bordo – a ser considerado o Caderno de Planejamento da época – em que no início de cada semana era necessário colar uma ficha de Planejamento, conforme podemos observar a seguir:

PLANEJAMENTO SEMANAL PERÍODO: 21/02/A 25/02 TURMA: Maternal

2º FEIRA	3º FEIRA	4º FEIRA	5º FEIRA	6º FEIRA
Entrada Sengulum Livro de sopa Rodinha Atos música/dança Cont. de história Banho Almogor Higiene bucal Lons Banho Banho fanta TV/Vídeo Reparações para a saída	Entrada Sengulum Livro de sopa Rodinha Cont. de história Rec. diálogada Banho Almogor Higiene bucal Lons Banho Banho fanta Parquinho Reparações para a saída	Entrada Sengulum Livro de sopa Rodinha Flores de primavera Cont. de história Banho Almogor Higiene bucal Lons Banho Banho fanta TV/Vídeo Reparações para a saída	Entrada Sengulum Livro de sopa Rodinha Rec. livros com brinquedos Almogor Banho Almogor Higiene bucal Lons Banho Banho fanta TV/Vídeo Reparações para a saída	Entrada Sengulum Livro de sopa Rodinha Atos música/dança Recreação diálogada Banho Almogor Higiene bucal Lons Banho Banho fanta Parquinho Reparações para a saída

Figura 1: Modelo de planejamento semanal preenchido pelos AACs

Esta ficha foi encontrada em meu acervo pessoal e refere-se ao período de 21/02 à 25/02 (o ano não se encontra registrado, mas corresponde a uma semana do mês de fevereiro do ano de 2009, 2010 ou 2011, quando ainda não havia a presença dos PEIs nas creches cariocas). Nesta *pedagogia assistencialista*, como não havia um tempo reservado para o concatenamento das atividades semanais, apenas no final de cada dia/semana ou no

período de repouso das crianças, um auxiliar se encarregava de registrar as atividades realizadas ao longo de cada dia, uma espécie de *diário pedagógico* ao ponto de comprovar quais e quantas atividades conseguiu ser realizadas diariamente. Com isso, os auxiliares das turmas conversavam sobre suas rotinas e assim trocavam ideias sobre exemplos de atividades a serem realizadas ao longo do cotidiano com as crianças.

Diariamente, era necessário relatar no caderno a data, o quantitativo de crianças e um registro sobre tudo o que foi observado e as principais atividades realizadas ao longo do dia como podem observar um modelo (data fictícia) abaixo:

24/04/09

EI – 30

24 crianças

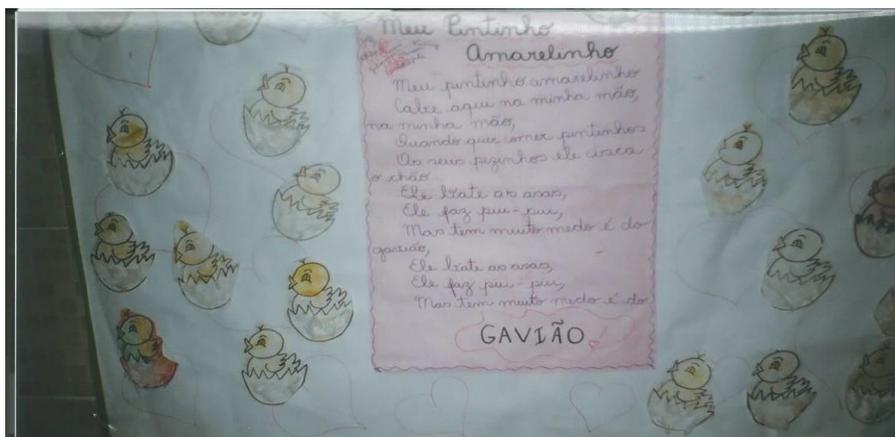
Dentro das atividades propostas para este dia, observamos que no momento da entrada as crianças já se encaminham para a sala de forma mais organizada: Sophia e Hugo nunca acompanham o grupo, mas hoje não demoraram em entrar na sala; Edna e Jéssica adoram carregar os colchões e guardá-los no armário, ajudando as tias sempre. Após a troca de roupa e o desjejum, realizamos a Rodinha e cantamos algumas músicas, como “Meu Pintinho Amarelinho”, “O Sapo não lava o pé”, “Borboletinha” e “A Formiguinha”: Mariana demonstra uma ótima fluência verbal; Matheus e Thailane adoram sugerir as músicas a serem cantadas pelo grupo; já Henrique consegue ficar por pouco tempo na roda, logo se distrai e prefere ficar correndo pela sala tentando dispensar o restante do grupo. Logo após, distribuimos blocos de encaixe e observamos que Millena e Hugo se mostraram bastantes agitados neste momento e ao longo do dia, sempre demorando a atender às solicitações dos agentes; Maria Eduarda construiu um “Castelo de boneca” e Yuri fez um “robô”. Em seguida realizamos a atividade de Artes, dando continuidade ao projeto “X” (apresentado no Centro de Estudos): Formando-se uma roda com as crianças sentadas no chão, mostramos uma obra de arte e perguntamos sobre o que elas conseguiam observar; a maioria teve a mesma interpretação: “uma menina sentada”. Com isso, abrimos a cartolina com o esboço da obra desenhada pela tia Samantha e as crianças se dividiram em funções diferentes para colorir a obra de arte: Melissa e Carina fizeram os ‘borrões’ amarelos no papel, outros preferiram pintar apenas o ‘céu’ da imagem; Thiago, Matheus e Breno se destacaram na pintura do ‘chão’ no desenho e quase todos participaram da colagem dos papéis picados e do cabelo da menina. Para esta atividade, utilizamos cola colorida, tinta guache, cartolina branca, caneta hidrocor, papel marchê marrom, cola, tesoura e fios de nylon rosa. No final, fizemos a exposição do trabalho no corredor da creche. Após isso, realizamos o banho, o almoço, higiene bucal e o repouso das crianças. Hugo e Ricardo não conseguiram descansar e ficou acordado o tempo inteiro.

Na parte da tarde, após o desjejum, as crianças foram ao parquinho: a maioria preferiu brincar no escorrego, Mariana e Julia ficaram o tempo todo na gangorra e Hugo e Henrique preferiram correr o tempo inteiro. Após o banho e a janta, contamos a história “Os animais da floresta” e, em seguida, distribuimos giz de cera e papel ofício para

desenharem o que mais gostaram na história: Breno e Thiago desenharam muitas “lagartas”, Xandynha fez borboletas e Henrique não quis desenhar, preferiu brincar com massinha. Após o DVD/ Vídeo, nos preparamos para a saída, levando as crianças para ficarem sentadas no pátio.

Este exemplo de registro foi elaborado de acordo com algumas experiências vividas na turma EI - 30 (Maternal II), em 2009, junto com os agentes Patrícia e seu Delci. Aprendi a escrever no Diário de Bordo com minha companheira de turma, visto que a única orientação dada inicialmente é que deveríamos relatar o que aconteceu ao longo do dia. Na “*atividade pedagógica do dia*” (assim era denominada), quando se conseguia realizar (visto que as outras atividades não eram consideradas pedagógicas... outro grande tema a ser estudado nas próximas pesquisas), era preciso destacar o comportamento de aproximadamente três crianças e citar os materiais utilizados.

As fotografias a seguir se referem à minha trajetória na Creche do Rio e demonstram ao mesmo tempo algumas das atribuições realizadas pelos Agentes Auxiliares de Creche, antes da criação do cargo para Professor de Educação infantil (PEI), registros entre os anos de 2008 e 2009; outras fotografias que mostram a realização de outras atribuições pelos AACs se encontram em anexo. A fotografia 05, por exemplo, refere-se à Atividade de Artes citada no modelo do Diário de bordo apresentado anteriormente, realizada na turma EI-30 no início de 2009. No final do ano, todas as produções das crianças, realizadas pelos auxiliares, eram organizadas em envelopes (os famosos “Meus Trabalhinhos”) e entregues aos pais das crianças.



Fotografia 3 – Outubro, 2008 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Primeira produção artística realizada pelas crianças, com a exposição de cartaz, ministrada pelos agentes Samantha, Patrícia e seu Delci** – Samantha Farias de Souza.



Fotografia 4 – Dezembro, 2008 – Creche Municipal Ari Pimentel – **Árvore de Natal** confeccionada pelos AACs, exemplo de atividade realizada com as crianças – Samantha Farias de Souza.



Fotografia 5 – Início de 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Exemplo 1** sobre produção artística relacionada ao “projeto X” com ressignificação de obra de arte – Samantha Farias de Souza.



Fotografia 6 - Início de 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Exemplo 2** sobre produção artística relacionada ao “projeto X” com ressignificação de obras de arte - Samantha Farias de Souza.



Fotografia 7 – Dezembro, 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Turma de três anos** se preparando para a apresentação de música (confraternização de Natal), com roupas confeccionadas e coreografia ensaiada pelas AACs – Samantha Farias de Souza.



Fotografia 8 - Dezembro, 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Apresentação do Maternal II com a equipe de AACs e apoio da PA Solange** - Samantha Farias de Souza.

Vale ressaltar que, as turmas em que nenhum AAC sabia realizar/planejar atividades diversificadas, como as mostradas acima, eram mais cobradas e sofriam com a necessidade (ou exigência?) de realizar esses momentos “*mais pedagógicos*”. A partir desta e de outras exigências que os AACs começaram a se sentir pressionados com tanta demanda - por não terem esse tipo de formação/experiência anterior - mas mesmo assim eram obrigados a realizar essas atividades.

Com isso, os conflitos se iniciaram e acentuaram quando começamos a perceber que a dupla função do cargo passou a ser obrigatória na prática uma vez em que, no início, os agentes que realizavam as atividades por já terem experiências ou apenas porque gostavam de realizar as atividades de artes (consideradas estas as realizadas no papel), planejavam e executavam sem obrigação, de forma espontânea: por prazer e pela necessidade, “*quando dava tempo de fazer*” ou “*quando as crianças pediam*”, assim comentava-se na época.

“Foi absurdo ser regente de turma sem ter nenhum tipo de qualificação para a função, experiência, sem estrutura, sem recursos, sem apoio e, principalmente, sem respeito por parte dos superiores. É cruel com as crianças privá-las de seu direito básico e é prejudicial em diversos níveis. Deixar-nos sozinhas (os) com vinte ou mais crianças pequenas (às vezes por algumas horas, até que o colega que auxiliava na mesma turma chegasse, às vezes por todo o dia, se o mesmo faltasse e o quadro de funcionários não estivesse completo), muitas vezes doentes é, no mínimo, um ato irresponsável, além de ser proibido. Alguns dos responsáveis pela unidade

escolar não estavam preocupados com a formação dos pequenos ou com o seu bem-estar, somente com a imagem que “sua” escola passava para a comunidade e para a secretaria de educação. Se não fosse pela boa vontade de alguns funcionários, que se esforçavam muito buscando informações para o melhor exercício da profissão e demais cuidados, investindo inclusive o próprio dinheiro em recursos pedagógicos e também em brindes e festas (simples, porém carinhosas) durante datas comemorativas, trazendo um pouco mais de alegria àquela rotina tão triste, seria somente um depósito de crianças. Foi uma experiência tão negativa que, para responder esse questionário, tive de procurar os nomes das creches na internet, pois deletei toda a informação que me foi possível sobre esse período tão cinza, de minha memória, e que ainda dói ao ser lembrado. Muitas das reuniões serviam somente como uma ocasião especial para assediar moralmente os funcionários diante do corpo escolar ou programar atividades que trouxessem algum retorno para a unidade, e não necessariamente – diria até dificilmente - repassado aos alunos. Se pudesse voltar no tempo, jamais teria tomado posse do cargo. Há momentos felizes com as crianças, vê-las progredir, ter seus momentos de alegria e descoberta, carinho; era a única coisa que de fato valia a pena. Mas pensar no que seria delas no ano seguinte ou quando saíssem de lá, pensar que deveriam ter muito mais do que a esmola que lhes era oferecido, era de cortar o coração. “O país jamais vai evoluir enquanto esse slogan “pátria educadora” não assumir um significado, em vez de ser mais uma frase vazia na boca de políticos ainda mais vazios” (Carla, 2015, resposta nº 3).

1.3 – Breves vivências em outras redes públicas: Os “cuidados pedagógicos” em ação nas Creches municipais.

Ao me deparar com esta fase conflituosa no cenário da Educação infantil, penso que o ano de 2011 foi um ano profissional muito difícil para todos os profissionais desse segmento, pelo menos no município do Rio, onde pude comprovar até o presente momento da pesquisa grandes desafios enfrentados no cotidiano dos espaços de educação infantil.

Os Agentes Auxiliares de Creche e os Professores de Educação Infantil começaram a partir de 2011 a experienciar juntos uma nova fase na estrutura da Educação Infantil da rede pública municipal. Sendo importante a qualificação e o aprimoramento das ações educativas de todos os profissionais envolvidos na mediação das aprendizagens dos pequenos, enquanto todos os PEIs entraram neste cargo com a habilitação mínima exigida por lei e fundamental para exercerem a docência na Educação Infantil, a maior parte dos AACs também alcançou (e tem aprimorado suas formações) após muitos estudos a

habilitação necessária, o que pode ser analisado em relação a formação continuada do grupo de agentes auxiliares participantes dessa pesquisa⁷. A busca pela habilitação neste segmento também se deu pelo fato de ter sido previamente assumido pela Prefeitura do Rio o posterior direito de *“inclusão no plano de cargos e salários da categoria, com significativa alteração no salário-base”* (SME/RJ, 2009, p. 1) dos auxiliares de creche.

Recém-graduada em minha primeira licenciatura no final de 2010, ano em que também optei por novamente realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pude realizar um sonho de infância, ao ser selecionado no início de 2011 para estudar Pedagogia em uma Universidade Federal, mais precisamente na UNIRIO, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU).

Por ainda não estar ciente do que estava por vir, antes de conseguir esta vaga iniciei os meus estudos no Curso de Especialização (Latu Sensu) em Docência na Educação Infantil, pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Claudio/ Faculdade Afonso Claudio (FAAC), na Tijuca. E assim continuei a aprofundar/ retomar os meus estudos sobre a Educação na Primeira Infância a partir deste ano, após ter me afastado desta linha de pesquisa desde 2006, ano em que concluí o curso Normal. O ano de 2011 também pode ser considerado um dos que mais ocorreram concursos públicos municipais para a área do magistério, principalmente na região da Baixada Fluminense.

Após muito estudo e dedicação, consegui ficar em primeiro lugar no concurso para Professor DE-1 (Ed. Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Ed. Especial), na Prefeitura Municipal de Itaguaí. Ao passar por todas as etapas e finalmente tomar posse no cargo, no início de março do ano de 2012, tive que pedir a exoneração do cargo na Prefeitura do Rio, principalmente devido à carga horária extensa de agente não ter permitido conciliar as duas matrículas, e por todas as insatisfações sentidas na crise de identidade sofrida pela categoria no município.

Vale ressaltar que o mesmo sentimento parece transparecer em diversos lugares do país, como foi possível constatar em diversas pesquisas que abordam sobre os dilemas da

⁷ A análise sobre a pesquisa realizada com o grupo de Agentes Auxiliares de Creche participante se encontra no terceiro capítulo e nos questionários preenchidos pelos AACs – sobre os seus perfis profissionais e reflexões referentes ao cargo - em anexo.

profissionalização docente na Educação Infantil. Como exemplo:

“...(...) as condutas práticas levam a uma representação, e (...) age fortemente no caráter profissional no auxiliar de sala, levando a construção de uma imagem que tende a tornar aquele profissional, por mais que seus conhecimentos possam provar ao contrário, um profissional de status secundário, subordinado a outro profissional, que não raros os casos, tem semelhante formação profissional” (SANTOS, ano ?, p. 6).

Neste mesmo período, também soube de minha aprovação e convocação em 29/02/2012 para fazer parte da rede municipal de ensino na Prefeitura de São João de Meriti, município também pertencente à Baixada Fluminense e mais próximo de minha residência. Todavia, optei por continuar em Itaguaí, após todos os esforços realizados e pela vantagem de poder escolher o segmento de ensino e a instituição/localidade para trabalhar, o que normalmente é feito por critérios de classificação.

Desta forma, decidi continuar na Educação Infantil, optando por trabalhar na Creche Municipal Edson Cruz Amado, localizada no bairro Jardim América, antes do centro de Itaguaí. Pude aprender sob um novo cenário muito mais sobre os espaços de educação infantil, a partir de um novo regimento municipal e comunidade escolar.

De tudo, a minha principal preocupação era de assimilar as relações humanas e como o trabalho pedagógico era desenvolvido, uma vez em que cada unidade escolar - independente do regimento interno do município - apresenta a sua identidade; sendo também importante destacar a forte influência do perfil dos gestores educacionais nas tomadas de decisão, o que conseqüentemente influencia nas relações interpessoais dentro do ambiente escolar, como as interações entre professores e auxiliares.

Dentro das experiências vividas nesta creche, pude admirar a grande quantidade de funcionários participantes do espaço escolar: junto à diretora, atuavam as coordenadoras pedagógicas (uma para cada turno), auxiliares administrativos, guardas municipais, equipe da merenda, equipe de auxiliares de serviços gerais, e finalmente as professoras e auxiliares de creche. Além destes, também havia o acompanhamento regular de uma Técnica de Enfermagem e a atuação contínua da Assistente Social e da Coordenadora das creches Tatiane, que quase semanalmente frequentava o espaço para realizar reuniões, observar os

trabalhos/projetos desenvolvidos e analisar os planos de estimulação das professoras. Infelizmente, as auxiliares de creche não participavam deste momento, visto que precisavam “cuidar da turma” enquanto as professoras participavam dessas reuniões.

Nesta realidade, os professores não tinham um tempo reservado para os planejamentos; comumente eram realizados em casa e, apenas “quando dava tempo”, utilizava-se o momento de descanso das crianças para se discutir melhor sobre as atividades, isso quando todos os pequenos conseguiam repousar.

Em Itaguaí, também eram programadas reuniões pedagógicas em intervalos bimestrais. Assim como no Rio, havia a participação inicial de todos os funcionários da instituição nas atividades de acolhimento e informes gerais. Em seguida, a direção dava continuidade aos momentos de discussão sobre as atividades já desenvolvidas no cotidiano escolar e para os próximos planejamentos, agora com uma grande participação e interação entre as professoras e auxiliares, sendo importante destacar o quanto estas se mostravam atentas e sempre com muitas sugestões sobre os trabalhos a serem desenvolvidos pelas educadoras.

Em minha turma de Maternal I, com 28 crianças de 2 a 3 anos - que apresentavam excelente assiduidade - havia apenas uma professora e uma auxiliar para cada turno. Como o cargo de auxiliar era de 40 horas semanais, em um determinado período da rotina as auxiliares se encontravam e conseguiam trabalhar juntas, mais a professora. Mesmo assim, o número excessivo de crianças por turma e uma quantidade insuficiente de profissionais atuando diretamente nas atividades da rotina, faziam com que o cansaço e diversos problemas de saúde fizessem parte do cotidiano das profissionais, motivos para uma grande quantidade de licenças médicas e, como consequência, a falta de subsídios/condições para se realizar um atendimento às crianças com a devida qualidade.

Interessante ressaltar nesta pesquisa uma parceria mais saudável entre as professoras e auxiliares neste município. Considero que o fato de o concurso para professores e auxiliares de creche ter sido realizado na mesma época, foi o “ponto chave” amenizador dos possíveis conflitos. Os auxiliares de creche já entraram nas instituições sabendo que iriam trabalhar com os professores e auxiliá-los, os quais também já se encontravam

presentes nas instituições de Educação Infantil do Município, e aos poucos foram sendo substituídos pelos professores convocados por meio do concurso público.

Sobre a habilitação para atuarem nas turmas com bebês e crianças pequenas, novamente pôde ser observado na prática à realização de um concurso para auxiliares de creche com a exigência de nível fundamental completo, o que por lei não é a habilitação mínima e adequada para este segmento de ensino⁸.

Outro fato curioso e que merece atenção especial dentro do concurso para Itaguaí, direcionado aos profissionais de educação infantil, refere-se aos conteúdos programáticos das provas para “*Auxiliar de Creche*” e “*Auxiliar de Berçário*”. Como se os berçários não fizessem parte das creches municipais, pude analisar que os profissionais auxiliares foram divididos em duas categorias, entre os que só iriam atuar nas turmas de berçários e os “auxiliares de creche”, estes destinados a atuar apenas nos níveis I e II, ou seja, nas faixas etárias pertencentes aos maternais (nomenclatura mais conhecida).

⁸ No segundo capítulo, encontra-se um momento reservado para abordar sobre a formação dos profissionais de educação, em especial neste segmento de ensino.

Cargos: Agente de Saúde Pública, Auxiliar de Creche, Auxiliar de Farmácia, Auxiliar em Saúde Bucal

Conteúdo da prova	Nº de Questões	Peso de cada questão	Total de Pontos
Língua Portuguesa – LP	10	02	20
Conhecimentos Específicos - CE	15	03	45
Conhecimentos Gerais e Locais (CGL)	05	02	10
TOTAL	30		75

Cargos: Auxiliar de Berçário, Inspetor de Alunos

Conteúdo da prova	Nº de Questões	Peso de cada questão	Total de Pontos
Língua Portuguesa – LP	15	02	30
Matemática - MAT	10	02	20
Conhecimentos Gerais e Locais (CGL)	05	02	10
TOTAL	30		60

Figura 2: Conteúdos das provas para auxiliares de berçário e de creche (Prefeitura de Itaguaí) –
Fonte: Edital concurso Prefeitura de Itaguaí 2011.

Também foi possível constatar no edital deste concurso uma “inferiorização” dos auxiliares de berçário em relação à outra categoria de auxiliares, a que atua como serviço de apoio às turmas com crianças maiores. Na figura a seguir, sendo um recorte do edital, é possível analisar que as duas categorias tiveram como exigência de escolaridade mínima a de Ensino Fundamental completo, teriam a mesma carga horária semanal e, no caso, apenas a quantidade de vagas se difere por sempre haver mais turmas de crianças maiores e menos quantidade de turmas de berçários nas creches municipais (por isso foram mais vagas para os “auxiliares de creche”).

Porém, é destinado à função que restringe os auxiliares a participarem apenas da rotina dos berçários um salário bem inferior à outra categoria. Esta atitude – ao se tentar justificar a diferença salarial e de divisão entre os auxiliares em duas categorias – nos remete ao pensamento assistencialista no atendimento às crianças pequenas; ou seja, assim

como muitos pensam até os dias atuais e ainda se ouve bastante nas creches dos diferentes municípios observados (o que pode ser considerado um pensamento quase generalizado, principalmente pelos pais das crianças): “nas turmas de berçário não se consegue fazer quase nada, com as crianças maiores é que dá para fazer mais atividades, ‘trabalhinhos’...”. Com isso, ainda é possível analisar nas frases citadas e no planejamento sobre o vencimento dos cargos a dissociação entre o caráter educativo e assistencialista nos espaços de educação infantil, principalmente nas turmas com crianças menores/berçários.

CARGO	Nº DE VAGAS		VENCIMENTO BASE (Referência Maio de 2011)	CARGA HORÁRIA SEMANAL	ESCOLARIDADE / REQUISITOS
	CG	PNE			
Auxiliar de Berçário	28	02	563,87	40 Horas	Ensino Fundamental Completo
Auxiliar de Creche	46	03	711,62	40 Horas	Ensino Fundamental Completo

Figura 3: Escolaridade e diferenças salariais entre auxiliares de berçário e de creche (Prefeitura de Itaguaí) – fonte: edital concurso Prefeitura de Itaguaí 2011.

Para o provimento do cargo de Professor de Educação Infantil neste município, estes foram alguns dos candidatos da categoria de professor DE-1, o qual também é destinado à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, EJA – etapas iniciais e Educação Especial. Portanto, não houve uma prova específica para professor de educação infantil.

Em uma conversa com André Monteiro – ex-auxiliar administrativo da Creche em que atuei e atual Agente Administrativo na Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí - mesmo sem ter vivenciado experiências prévias em uma instituição escolar neste segmento de ensino - André aceitou relatar apontamentos sobre o cotidiano da Creche vivenciada, após lembrar e analisar a atuação dos profissionais ali envolvidos diariamente com a educação dos pequenos:

“Pelo fato de a Educação Infantil ser uma etapa básica, pois nos primeiros anos de vida as vivências são sem dúvidas marcantes para a criança, os educadores e colaboradores responsáveis por cuidar das crianças até 6 anos em creches e pré-escolas “deveriam” ser bem preparados e formados, pois contribuem para promover as relações, interações onde as crianças ampliarão seus conhecimentos, pelas experiências vivenciadas no dia a dia. As auxiliares, cuidadoras, assistentes no meu ponto de vista são profissionais que não deveriam se limitar aos serviços rotineiros, como trocar fraldas, realizar a higiene bucal, alimentar, dar banho, por pra dormir, mas também deve participar de atividades pedagógicas e educativas, visto que há situações em que costumam ficar sozinhas com a turma. A necessidade é grande de promover capacitações que estruturam melhor este auxiliar que, com planejamento junto com o professor, os alunos serão assim melhor preparados e valorizados. Os concursos abertos para esta função deveriam ter mais exigência com formação específica, para não termos que entregar os cuidados de nossos filhos para pessoas que não estão habilitados. A lei exige qualificação mínima, mas o que observamos com a consequente entrada dessas pessoas despreparadas são denúncias de maus-tratos, crianças sendo ameaçadas, agredidas e com poucas “descobertas”, pois as atividades propostas por estes profissionais na maioria das vezes não despertam a curiosidade, o que acaba comprometendo o desenvolvimento das propostas para a Educação Infantil. Sei que o ensino começa em casa, mas podemos dar mais alegria e ajudar na formação de bons hábitos e prepará-los para um futuro mais promissor. Com a aproximação professor, auxiliar, unidade escolar e pais, com mais investimentos nesses profissionais, as estatísticas serão positivas” (Depoimento de André, 2015, Rascunhos de Pesquisa).

Em seu depoimento, é possível perceber como André analisa a importância da habilitação necessária para todos que atuam diretamente nas turmas da creche, mais especificamente as professoras e “colaboradoras” / “auxiliares” / “assistentes” e até o termo “cuidadoras” foi utilizado para se referir às profissionais auxiliares, que deveriam participar de todas as atividades planejadas em parceria com as professoras, visto que em alguns momentos do dia também ficam sozinhas com a turma; os maus-tratos e agressões citadas em seu relato referem-se ao comportamento apresentado por algumas funcionárias⁹, as quais foram descobertas e imediatamente afastadas do cargo.

A partir do ingresso das auxiliares de creche concursadas na instituição, foi possível também notar certo receio destas profissionais sobre as suas atribuições no cargo. Na turma

⁹ Estas funcionárias não tinham habilitação específica, nunca desejaram seguir a carreira do magistério, muito menos trabalhar em escola e só foram locadas na creche em regime de contrato, “precisavam de um emprego”, por isso seus perfis e algumas atitudes observadas com as crianças não foram adequadas para a atuação na creche.

“Nível IIA” – nomenclatura utilizada para a turma com faixa etária de dois anos, pude trabalhar um período com as novas auxiliares Adriana e Jaciara, as duas com formação de nível superior em Letras Português/ Literatura, bem diferente do mínimo de escolaridade exigido para atuarem como serviço de apoio ao professor de educação infantil, quando também não tinham a habilitação para atuar neste segmento de ensino.

Lembro-me dos comentários de uma das auxiliares... *“ah, eu só fiz esse concurso porque exigia apenas o nível fundamental completo, eu nunca pensei em trabalhar com crianças tão pequenas, só vim mesmo para ter estabilidade no emprego”*, pensamento semelhante a de todas as auxiliares que desconheciam as suas atribuições na prática e escolheram o cargo pelo nível exigido para a realização da prova. É claro que algumas profissionais auxiliares já ingressaram no cargo com a habilitação correta para exercer a docência na educação infantil, tinham clareza de suas atribuições no apoio ao trabalho desenvolvidos nas Creches Municipais e, neste grupo, não havia nenhum atrito relevante, referentes às suas atribuições/interações com as professoras.

Interessante observar que, nos espaços de educação infantil deste município, aparentemente os poucos conflitos existentes observados foram isolados e irrelevantes. As auxiliares não tinham a pretensão de buscar um maior reconhecimento e valorização profissional, como na experiência relatada dentro do município do Rio; havia uma clareza entre as atribuições a partir das propostas sugeridas nas diferentes reuniões e nos dispositivos pertencentes ao regimento das escolas/creches da rede municipal.

Mesmo não concordando com as divisões de tarefas propostas entre professor e auxiliar (que serão abordadas mais posteriormente) e a partir de minhas experiências prévias neste segmento em outras instituições, procurei exercer a docência na Educação Infantil de forma a buscar uma boa parceria/entrosamento com as auxiliares.

Partindo do diálogo e estabelecendo-se uma escuta sensível sobre as necessidades, desejos e opiniões das demais profissionais no decorrer das atividades com os pequenos, procurava fazê-las participarem dos momentos de planejamento (volto a dizer: “quando dava tempo”) e as atividades surgiam de acordo com a observação e análise das necessidades e interesse das crianças, tudo por meio de um consenso entre as educadoras

auxiliares e professora. A seguir, algumas fotografias tiradas no cotidiano da creche em Itaguaí ajudam a demonstrar um pouco sobre o trabalho desenvolvido com o *nível II A* e a interação entre os profissionais da creche/educação infantil¹⁰:



Fotografia 9 – Maio, 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – **Atividade realizada em sala, com o acompanhamento das profissionais de ed. Infantil da turma** - Samantha Farias de Souza.



Fotografia 10 - 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – **Reunião Pedagógica, um momento de grande participação da equipe escolar** - Samantha Farias de Souza

¹⁰ outras fotografias sobre o cotidiano com as crianças e interação entre os profissionais de educação infantil na creche em Itaguaí se encontram em anexo.



Fotografia 11 - 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – **Dinâmica realizada em outra reunião, com a participação de todos os profissionais envolvidos no ambiente da creche** - Samantha Farias de Souza.

Após este período de experiências na Prefeitura de Itaguaí, em novembro deste mesmo ano também fui convocada (após realizar o concurso público) para me apresentar na Prefeitura Municipal de Belford Roxo. Logo consegui tomar posse do cargo de Professor II e, mais uma vez, escolhi ser Professora de Educação Infantil. Por residir em Duque de Caxias, tive que analisar a distância entre os municípios de Itaguaí e Belford Roxo, de forma a continuar os estudos na UNIRIO (que fica na Urca...).

Mesmo após ter sido convidada para ser coordenadora de uma das creches do município, mas pela distância exaustiva entre os locais de trabalho e município de minha residência, tive que pedir exoneração de Itaguaí para conciliar os estudos, trabalho e a vida em família, a base de todos os esforços e conquistas.

A partir do final do ano de 2012, com o término do curso de Pós Graduação, continuo até os dias atuais como Professora na Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa, em Belford Roxo, e graduanda na UNIRIO, faltando apenas o término desta pesquisa para a conclusão do curso. E novas experiências adquirir ao exercer a docência neste segmento de ensino, dentro de outra rede pública municipal.

No município de Belford Roxo, deparei-me com situações de extrema carência de

recursos materiais – como a falta de materiais pedagógicos, no geral, assim como a estrutura física precária da instituição – e de recursos humanos, visto que ao ser a primeira professora integrada à instituição após este concurso, analisando o turbulento período de transição dos profissionais em regime de contrato para a chegada dos concursados. O problema é que os profissionais antigos foram dispensados antes de se completar o novo quadro docente, inclusive a própria direção, e tivemos que “dar conta” de tudo até a situação ser restabelecida.

Enquanto as primeiras impressões obtidas na creche não foram favoráveis para um atendimento com a qualidade mínima e digna a ser oferecida para os pequenos, deparo-me com um reluzente ambiente acolhedor, inicialmente pela recepção dos poucos profissionais que consegui conviver inicialmente e pela própria clientela escolar, visto que a maioria dos responsáveis aprovaram as mudanças sem receios... assim como as crianças! Tão carentes... e tão ricas de alegria e carinho, felizes por receberem mais uma professora nova:



Fotografia 12 – Novembro, 2012 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – Espaço físico da Agrupada III A – Samantha Farias de Souza.



Fotografia 13 – Novembro, 2012 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – Parte da Agrupada III A– Samantha Farias de Souza.

Sem dúvidas, fui totalmente bem acolhida pela “Agrupada¹¹ IIIA”, que há algum tempo já se encontrava sem o educador responsável pela turma.

Nas dependências da instituição, pude observar a presença de alguns serviços de apoio à Educação Básica, como vigias, inspetor de alunos, merendeiras, auxiliar de serviços gerais e secretária escolar. No cotidiano da Creche, também sempre é observada a presença da diretora, coordenadoras de turno (professoras escolhidas pela direção para exercerem esta função), orientadora pedagógica, orientadora educacional e, finalmente, as professoras e estimuladoras atuando em suas determinadas turmas.

Após concluir o ano de 2012 como responsável por uma das turmas de aproximadamente 20 crianças, cuja faixa etária era de três anos, foi observado a grande carência de auxiliar para a agrupada e na instituição como um todo. A partir do ano seguinte, pude contar com o apoio de apenas uma auxiliar para trabalhar com a mesma faixa etária e 25 crianças, visto que é possível perceber até os dias atuais um número reduzido de profissionais por turma para o quantitativo de crianças existentes.

De 2015 em diante, houve uma redução do número de crianças por turma, mas a

¹¹ No município de Belford Roxo, é utilizado o termo “agrupada” para a divisão das turmas por faixa etária, na Educação Infantil.

carência de profissionais de apoio à educação infantil no município continua grande, principalmente pelo fato de estes funcionários, em sua imensa maioria, ainda ingressarem nas instituições em regime de contrato por Cooperativas¹², algumas por CLT¹³ e a minoria de forma efetiva, por meio de concurso público.

Por falar nisso, é importante destacar que o último concurso público no município para este cargo foi realizado em 2002. Com o nome específico de “*Estimulador Materno-Infantil*”, este grupo foi designado para atuar nas instituições de Educação Infantil e na modalidade Educação Especial. De acordo com o regimento interno do município (à época do último concurso realizado), todo tipo de trabalho a ser desenvolvido pelo estimulador deve ser supervisionado sob a orientação da professora de sua turma, competindo ao estimulador materno-infantil:

Art.30 – Compete ao Estimulador Materno-Infantil:

- a) Acompanhar e participar da elaboração do planejamento pedagógico, bem como de sua implementação;
- b) Auxiliar o professor no desenvolvimento de todas as atividades pedagógicas e de outras que se fizerem necessárias;
- c) Registrar e informar ocorrências que impossibilitem o acompanhamento adequado dos alunos e das atividades;
- d) Incentivar a participação de todos os alunos no desenvolvimento das atividades pedagógicas e outras inerentes ao processo educativo;
- e) Substituir eventualmente o Professor, quando necessário, realizando as atividades previamente planejadas por ele;
- f) Participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e reuniões de pais, quando solicitados;
- g) Estabelecer relação de parceria e colaboração ativa com todos os membros envolvidos com a equipe administrativa e pedagógica da Unidade Escolar;

¹² As Cooperativas se referem a uma “*associação de pessoas com interesses comuns, economicamente organizadas de forma democrática, isto é, contando com a participação livre de todos e respeitando direitos e deveres de cada um de seus cooperados, aos quais presta serviços, sem fins lucrativos (...)*”. Como algumas das características gerais da Cooperativa, podemos citar: o objetivo principal, que é a prestação de serviços; pode ter um número limitado de cooperados; sob o controle democrático, uma pessoa = um voto; o “quorum” nas assembleias é baseado no número de cooperados; o retorno é proporcional ao valor das operações; não está sujeita à falência; indivisibilidade do fundo de reserva entre os sócios, ainda que em caso de dissolução da sociedade, entre outras características. (Fonte: portaldecontabilidade.com.br/temáticas/cooperativas.htm. Acesso em 03/01/16).

¹³ A Consolidação das Leis do Trabalho CLT é a norma legislativa brasileira referente ao Direito do trabalho/ Direito processual do trabalho. Em outras palavras, refere-se ao trabalhador que possui a regulamentação de seu trabalho comprovada e registrada em carteira assinada.

- h) Realizar, juntamente com os alunos, as atividades relacionadas à higiene, alimentação e repouso, interagindo no desenvolvimento da autonomia, levando em conta o atendimento específico a cada faixa etária;
- i) Conduzir, acompanhar, recepcionar e entregar os alunos a seus responsáveis;
- j) Zelar pela manutenção, organização e limpeza da sala de aula e dos materiais;
- k) Participar efetivamente de cursos, seminários e palestras promovidos pela unidade escolar, pela SEMED e outras instituições;
- l) Ministrando medicamentos com receita médica, devidamente autorizados pelos responsáveis, com conhecimento da direção da unidade escolar.” (Belford Roxo, Parecer CME.BR Nº 01/2002, 03/12/2002, p.14)

Pela legislação apresentada, algumas das atribuições do profissional de apoio à Educação Infantil (principal objeto de estudo desta pesquisa) realmente estão pertinentes ao atual estudo sobre a habilitação necessária e participação ativa deste cargo, como para o acompanhamento e participação nos diversos momentos de planejamento do professor e da instituição como um todo. Inclusive os itens “*substituir eventualmente o professor*” e “*realizar as atividades previamente planejadas para a turma*” terem chamado bastante a atenção neste estudo, diante do nível de exigência de suas atribuições, tendo-se como exigência de escolaridade do cargo apenas o Ensino Médio completo.

Para o provimento do cargo de Professor de Educação Infantil em Belford Roxo, não houve um concurso destinado ao determinado segmento de ensino. Com isso, os convocados para assumirem o cargo de Professor II puderam optar em atuar do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental ou nos espaços de Educação Infantil; desta forma, o edital do concurso não apresenta atribuições deste profissional especificamente voltado à educação da primeira infância.

“Zelar pelo atendimento à filosofia educacional estabelecida no Regimento Escolar. Apresentar, no prazo fixado, os planos de ensino e, após ciência e consenso da Direção e da Orientação Pedagógica, zelar pela execução dos mesmos. Criar situações de construção e elaboração coletiva da aprendizagem do aluno. Participar das reuniões de Conselho de Classe, reuniões de Pais e Professores e demais eventos para os quais for convocado. Contextualizar os conteúdos curriculares, buscando suporte nas demais disciplinas, numa visão interdisciplinar. Participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar. Atuar como educador em todos os

momentos da vida escolar, isto é, na sala de aula, no refeitório, no recreio e nas atividades extraclasse. Manter com a Direção, os colegas e demais funcionários espírito de colaboração, solidariedade e respeito, indispensável à eficiência da obra educativa. Zelar pelos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a Educação Básica. Manter os Diários de Classe completos e atualizados. Apresentar, no prazo indicado pela Secretaria, o resultado das avaliações do aproveitamento escolar, devidamente corrigidas e analisadas. Zelar e responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos que apresentem baixo rendimento. Rever e ajustar mensalmente o planejamento após a análise dos índices de aproveitamento dos alunos. Atuar como Conselheiro do Conselho de Classe, representando a turma que o eleger. Zelar pelo patrimônio escolar. Conhecer, obedecer e divulgar junto à comunidade escolar os dispositivos do Regimento Escolar” (SEMED, edital nº 001/2010, p. 21).

Em relação à qualificação mínima dos Professores de Educação Infantil, enquanto na Prefeitura do Rio houve concursos mais específicos com a exigência de “*Curso de Formação de Professores em Nível de Ensino Médio ou Curso Normal Superior ou Curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação na Educação Infantil*” (SME/RJ, 2012), constatou-se que nos outros municípios apenas a habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental foi exigida, comprovando-se a habilitação para a Educação Infantil apenas a partir da escolha para a atuação neste segmento de ensino.

A partir de 2014, o município de Belford Roxo passou a mostrar uma maior preocupação em relação ao aperfeiçoamento das práticas educativas realizadas nas Creches e Pré-Escolas. Procurando orientar os profissionais envolvidos nos espaços de Educação Infantil, a prefeitura passou a organizar mais eventos visando à formação continuada dos profissionais da primeira infância.

“Buscando orientar as Unidades com Educação Infantil na tarefa de aperfeiçoar suas práticas educativas, (...) estaremos promovendo periodicamente encontros chamados de “**Diálogos na Educação Infantil**”, vislumbrando construir uma identidade, uma proposta pedagógica que respeite as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos nossos pequenos munícipes. Encontros estes, que serão oportunidades para compartilhar saberes e experiências exitosas, com docentes convidados tanto da nossa Rede Municipal quanto de outras conceituadas instituições educacionais. Nesse movimento dialógico, todos os profissionais envolvidos com a Educação Infantil terão momentos específicos objetivando a participação igualitária, tornando-os sujeitos ativos de um novo processo de avaliação e reconstrução de um fazer pedagógico

inovador. Ou seja, ressignificar o trabalho nas turmas de creche e pré-escola no município de Belford Roxo, além de reconhecer e enaltecer aqueles (as) profissionais que já fazem a diferença nesta etapa educativa” (SEMED, 2014, p.1).

A seguir, algumas fotografias ajudaram a ilustrar melhor sobre o cotidiano da creche, em momentos vivenciados com as Agrupadas IIIA - dos anos anteriores – e IIA, esta última a turma que atuei em 2015, com crianças de 1 a 2 anos de idade¹⁴:



Fotografia 14– Junho, 2014 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – **Exposição de mural com produções das crianças, com passeio pela creche em parceria com a estimuladora** – Samantha Farias de Souza.



Fotografia 15 – Setembro, 2013 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – **“Desfile Cívico”, com a participação de todos os profissionais da creche**– Samantha Farias de Souza.

¹⁴ outras fotografias sobre o cotidiano e interação com as crianças e entre os profissionais de educação infantil na creche em Belford Roxo também se encontram em anexo nesta pesquisa.



Fotografia 16 – Junho, 2014 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – **Crianças e adultos interagindo em comemoração à chegada da Copa do Mundo** – Samantha Farias de Souza.

Dentro das atividades propostas no cotidiano com as crianças, sempre procurei promover um ambiente de parceria, sendo o diálogo fundamental e constante principalmente entre os profissionais que atuam na mesma turma.

Por meio de uma relação horizontal, eu e minhas estimuladoras interagimos em conjunto: como também não há um tempo reservado para o planejamento, pensamos sobre a organização das atividades dentro de sala, sempre que possível, tomando-se as decisões por meio da prática do consenso; participamos de todas as atividades da rotina, não estabelecemos relações de superioridade na frente dos pequenos - quando somente uma das profissionais acaba sendo vista como “a responsável” pelas crianças (situação mais que comum em Creche, quando a professora prefere tomar para si o “domínio” da turma) - bem como procuramos sempre revezar as tarefas rotineiras (ex.: apresentar a hora das novidades, dar banho, contar uma história, fazer uma dramatização, entre outras).

Nesta mistura, as crianças se sentem bem acolhidas, o que favorece o bem estar de todos, cuja afetividade envolvida é o principal estímulo para as buscas, experiências e descobertas dos pequenos. Na realidade, é possível perceber algumas práticas divergentes, porém outras muito semelhantes sobre a organização estrutural e funcional dentro dos espaços de educação infantil vivenciados por mim, até o momento. Questões sobre os conflitos gerados em torno das atribuições específicas dos professores e auxiliares precisam ser mais discutidas e renovadas nos diferentes dispositivos legais existentes, os quais se

mostram cada vez mais insuficientes para explicar/embasar as práticas vivenciadas no atual cenário dos diferentes espaços de educação infantil no país. Ou seja, é preciso que as próximas leis a ser (re) elaboradas estejam diretamente voltadas à prática vivenciada pelos educadores e não as realidades idealizadas, almejadas.

Para isso, os próximos passos da história da Educação Infantil devem entrar em consonância com a realidade do país; apenas será possível melhorar a qualidade no atendimento às crianças pequenas ao se procurar desvendar - na prática - e solucionar os reais e específicos problemas enfrentados dentro deste segmento de ensino.

CAPÍTULO 2:

Sobre a história e as novas bases conceituais e jurídicas para a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro

“O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos” - Rubem Alves.

Enquanto no capítulo anterior foram fornecidas bases sobre o cenário de práticas observadas nas Creches de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro, mesmo que vivenciadas após algumas reformulações sobre a constituição da Educação Infantil em variados dispositivos legais, foi possível verificar que as realidades descobertas não representam todos os aspectos almejados nos diferentes regimentos legais, destinados ao atendimento educacional na primeira infância.

A partir disso, torna-se crucial compreender sobre o surgimento, trajetória e evoluções na estrutura organizacional das creches, quando a presente pesquisa passa a limitar o assunto às creches cariocas.

Pretende-se neste capítulo investigar as experiências relatadas anteriormente, de modo a fundamentá-las e mostrar algumas necessidades e consequências relacionadas à adaptação dos espaços de desenvolvimento infantil no município às teorias apresentadas.

Sendo assim, a formação dos profissionais de Educação Infantil é um assunto a se destacar, diante das políticas públicas criadas para se compensar as carências (como um jogo de tentativas ainda sem sucesso) no atendimento à primeira etapa da educação básica e tão fundamental para a vida dos pequenos cidadãos.

2.1. Breve Histórico das Creches no Município

O surgimento das creches no município pode ser compreendido a partir da história de luta pela necessidade por creches no país. Com o desencadeamento da Revolução

Industrial no final do século XIX, aos poucos a mulher deixa o seu papel social restrito de dona do lar, mãe e responsável pela educação de seus filhos e obtém uma ascensão social, com o seu ingresso nas indústrias e fábricas. Desta forma, a participação das mulheres das classes mais populares no mercado de trabalho fez com que as mesmas passassem a deixar os seus filhos sob os cuidados de outras pessoas, ou estes acabavam por ficar sozinhos em seus lares.

Mesmo colaborando no sustento de suas famílias, as mulheres continuaram assumindo as mesmas funções em suas residências, ou seja, homens e mulheres permaneceram com seus papéis e tarefas diferenciadas. Importante citar que um grande fator que contribuiu para o ingresso da mulher no mercado de trabalho refere-se à modernização das máquinas/equipamentos das fábricas, com o surgimento e aperfeiçoamento de tarefas menos brutais, as quais passaram a ser realizadas por mulheres, bem como por crianças menores.

Diante da carga excessiva de trabalho diário, as mulheres se viram obrigadas a deixar seus filhos e passar o dia inteiro nas fábricas (TOLEDO, 2003). Com isso, por falta de vigilância no cuidado com as crianças, as cuidadoras ou “*criadeiras*” também passaram a ser chamadas de “*fazedoras de anjos*”, pela alta taxa de mortalidade infantil neste período. Assim, a partir da década de 20, começaram a surgir as primeiras creches no Brasil, construídas junto às fábricas para o atendimento aos filhos das operárias. Durante a era Vargas, inclusive, as creches eram consideradas e denominadas de “*mal necessário*”, devido à necessidade das mesmas a partir do aumento da mão de obra importada.

No início do período Republicano, com aproximadamente 15 creches espalhadas pelo país, as mesmas funcionavam como uma espécie de “*asilos*”, pois atendiam na maioria dos casos crianças órfãs e com o oferecimento de atividades restritamente assistencialistas, com atendimento médicos e sanitários. A partir da década de 50, durante os governos militares, a creche passa a atuar como “*agente de promoção social*”, mas continuando com o objetivo de cuidar de crianças carentes e como um favor prestado pelo Estado às famílias.

No cenário do município, considera-se que o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro* (IPAI- RJ), fundado em 1899 pelo médico Arthur Moncorvo

Filho, e a creche da *Companhia Fiação e Tecidos Corcovado* - considerada a primeira creche brasileira que se tem registro, fundada em 1889 – são exemplos das primeiras iniciativas modernas de instituições de caráter assistencialista, destinadas aos filhos de trabalhadores e/ou pobres. Até o final da década de 1940, a cidade do Rio de Janeiro apresentava apenas quatro Jardins de Infância públicos: O *Jardim de Infância do Instituto de Educação*, a *Escola Municipal Marechal Hermes*, a *Escola Municipal Cícero Penna* e a *Escola Municipal Campos Salles* (SOUZA, 2011).

Nesta época, pouco foi feito em relação às crianças de 0 a 6 anos de idade. Enquanto o atendimento até os três anos de idade ainda não fazia parte das políticas do Município, neste mesmo período foi implantado pelo prefeito do Distrito Federal – Henrique Dodsworth – o decreto Lei nº 7.758, o qual determinou o atendimento apenas às crianças de 4 a 6 anos, bem como as finalidades, a organização, os currículos e critérios de matrícula para o jardim de infância. Segundo Oliveira (2007) este decreto norteou a política educacional do município, por ter excluído a creche do sistema público educacional por quase 50 anos (Oliveira, 2007, p. 77).

No município do Rio de Janeiro, com os avanços industriais na região, o mesmo contexto apresentado no cenário nacional ocorreu na estrutura familiar desta região e as mulheres precisavam cada vez mais dos espaços denominados creches para deixar seus filhos.

(...) Conta a história que as mulheres das áreas mais carentes do município que tomaram a iniciativa de implantar, alicerçadas por movimentos feministas e populares, as primeiras creches, com o mínimo de recursos, em casas improvisadas, e a partir de seus esforços e necessidades particulares”. (OLIVEIRA, 2007, p. 75).

Com isso, a partir da década de 1970, há um fortalecimento do movimento feminista no Brasil e o Movimento da Luta por creches, um vez em que não se exigia mais apenas um espaço para deixar as crianças pequenas, mas com qualidade e objetivos educacionais definidos, como um fator de progresso e de superação ao subdesenvolvimento.

Com a fusão do antigo estado da Guanabara e o antigo Estado do Rio de Janeiro, é criada a cidade do Rio de Janeiro, em 1974. Nessa época, a Educação Infantil era

organizada desta forma: enquanto as crianças das creches populares eram atendidas em convênios e instituições filantrópicas, organismos internacionais (como o UNICEF) e projetos governamentais (como a Creche Casulo da LBA), as crianças das classes média e alta participavam de pré-escolas particulares (SOUZA, 2011).

Para Corsino (2003, p. 180), as crianças das classes menos favorecidas tinham acesso a programas de baixos custos e qualidade duvidosa, visto que as crianças pertencentes a melhores condições sociais tinham acesso a escolas experimentais e com diversidade de métodos, por ser a época do incentivo à iniciativa privada.

No ano seguinte, o cenário federal instituiu a *Coordenação de Educação Pré-Escolar* (COEPRE/MEC), com a criação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, objetivando-se ampliar o atendimento aos pequenos. Contudo, este programa não apresentava unidade pedagógica e metodológica, mas utilizava o próprio trabalho realizado pelas comunidades carentes às crianças pequenas em suas estatísticas, sem ações comprometidas com a Educação Infantil. Neste mesmo ano (1975), é criada a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMEC).

Sem ações significativas para o atendimento às crianças pequenas, vale ressaltar o caráter compensatório da educação pré-escolar nesta época, objetivando-se preparar as crianças para o primeiro grau e evitar dificuldades.

Em 1979, foi criada a *Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social* (SMDS) que, de acordo com Corsino (2003), foi uma maneira de implantar os serviços públicos na favela, funcionando como uma *mini prefeitura das favelas* ao iniciar a implantação dos programas de forte cunho assistencialista nessas áreas, da infância à velhice.

Interessante destacar como a história das políticas de atendimento à primeira infância faz parte das trajetórias pessoal e profissional das pesquisadoras que ajudam a embasar este trabalho. Os estudos acadêmicos de Maria Fernanda Nunes sobre a educação da criança pequena nas áreas comunitárias, por exemplo, iniciam-se no final da década de 1970, ao trabalhar na primeira creche inaugurada nas adjacências de Irajá. Pôde observar a

construção de mais creches nesta região com o passar do tempo, bem como a realização de vários cursos para os profissionais destas instituições.

Sobre estes cursos, foram explorados temas como “... *corpo e movimento, saúde da criança, sexualidade, gestão da creche, organização de uma reunião de pais, parceria comunitária (...)*” (NUNES, 2005, p. 17-18), e cursos de capacitação também foram oferecidos às mulheres vinculadas à associação de moradores, cujos temas comprovavam a complexidade do trabalho comunitário desenvolvido, assim como a possibilidade de se enxergar as atividades de cuidado dos pequenos como *tarefas educativas*.

“A princípio, a creche servia para possibilitar que tantas outras mulheres pudessem sair em busca do sustento da família: ambiente seguro e propício para o desenvolvimento infantil, onde podiam deixar os seus filhos. (...) essas profissionais foram, aos poucos, tomando consciência da importância de reivindicar uma educação de qualidade para aquelas crianças; educação que pudesse ser, a médio e longo prazo, assumida pelo Estado, não como um favor, uma regalia para poucos, mas como um direito de mulheres e homens trabalhadores e de seus filhos” (NUNES, 2005, p. 18).

Na década de 80, surgiu o *Programa de Desenvolvimento de Comunidades Urbanas*, sendo um convênio entre a SMDS do município e o *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF). Em 1982, a coordenação do bem-estar social da SMDS priorizou os projetos “*Guardadeiras Comunitárias*”, “*Creches Casulo da LBA*” e “*Assessoria Técnica às Escolas Comunitárias*”.

Sobre estes projetos, o primeiro destinava-se às mães crecheiras, que realizavam treinamentos para cuidar dos pequenos, sendo incorporado em 1983 ao “*Projeto Famílias Solidárias*” e, mais tarde, renomeado por “*Consolidação e Apoio às Creches Domiciliares em Áreas de Baixa Renda*”, incorporando-se as pessoas que acompanhavam essas famílias ao dar orientações e fiscalizar o trabalho das mães crecheiras.

Em relação ao Projeto Casulo – primeiro programa brasileiro de massa para a Educação Infantil implantando LBA a partir de 1974 – objetivava-se a expansão do atendimento e a redução de gastos, sendo um projeto voltado à participação comunitária para a ampliação de pequenos investimentos orçamentários.

Antes do término da parceria entre SMDS e UNICEF em 1984, surge o “Programa de Creches e Escolas Comunitárias da SMDS” (1983). A partir daí, as primeiras creches comunitárias são construídas pela Prefeitura do Rio e, em 1985, o Projeto Creche e Projeto Escola Comunitária se findaram no Programa de Atendimento à Criança (PAC), passando a serem apoiadas as creches e pré-escolas comunitárias.

Neste período, há um início de discussões sobre uma visão pedagógica destes espaços, que passavam a oferecer uma assistência pedagógica, com a oficialização de orientações pedagógicas para as creches e escolas comunitárias, dentre os novos princípios e normas do PAC (Decreto nº 98/89). Importante citar que, nesta época (1985), é criada a Casa da Criança – uma parceria entre estado e município- um espaço pré-escolar com atendimento integral às crianças de 3 a 6 anos.

“As creches comunitárias tiveram as favelas como foco de sustentação, ancoradas nas aspirações populares de dar instrução a seus filhos e na frustração de não conseguir respaldo na escola pública. (...) o UNICEF, então, definia as diretrizes de atuação que envolveram as creches: educação comunitária, ou seja, apoio às escolas organizadas em áreas de baixa renda; treinamento e profissionalização dos educadores comunitários; fornecimento de material pedagógico e apoio nutricional; e assessoria técnica pedagógica. Os prédios escolares eram, em geral, da própria comunidade e, para a seleção dos educadores, não havia critérios claros quanto à formação e à experiência profissional” (NUNES, 2005, p. 24).

Nesta trajetória, a autora acima e outros estudiosos lutaram contra essas diretrizes relacionadas à concepção dos programas de mães crecheiras e creches domiciliares, implantados no Rio e no país, em geral, visto que não havia a preocupação de se oferecer um atendimento educacional de qualidade, e sim uma precarização do serviço prestado, com a transformação das mães/mulheres pobres em “*agentes comunitárias*”, sem a devida regularização de seus salários, bem como a falta de compromisso de repasse de verbas para a alimentação e o desenvolvimento dos programas.

Com a expansão das creches comunitárias no cenário municipal na década de 90, ao Estado mínimo apenas cabia acompanhar as políticas públicas e sociais, sem a responsabilidade de assumi-las efetivamente. Enquanto na lei orgânica do município (1990) é reforçado o atendimento gratuito às crianças de até 6 anos em creches e pré-escolas com a

supervisão da SME, como integrantes do sistema municipal de ensino, Corsino (2003) aponta que tal reconhecimento só começa a se efetivar após dez anos e de forma parcial.

Em 1997, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses passou a ser responsabilidade da SMDS e às de 4 a 6 anos da SME (resolução nº 405/97), marcando-se o início do movimento de uma política de incorporação da Educação Infantil à SME, com a notável redução do atendimento da SMDS. Dois anos depois, por meio do decreto nº 20525 há a transferência do atendimento da Educação Infantil, da SMDS para a SME. Sobre este período, de acordo com Corsino:

“Esta transferência, por sua vez, não foi nem tem sido simples, pela própria história da Educação Infantil do município. Pode-se transferir a gestão educacional, mas não se transfere uma história e nem responsabilidades sociais. A SME passou a ter que lidar com uma série de questões: faixa etária que tradicionalmente não fazia parte de seu atendimento, necessitando de estudo sobre a especificidade da creche e definição de um projeto político-pedagógico para reorientação do trabalho nesse segmento; entradas em comunidades de difícil acesso trabalham com grande número de “professores leigos”, sem formação específica de magistério, tendo que investir na formação em serviço, formação e ampliação dos quadros de supervisores de creches, salários e vínculos empregatícios diferentes dos funcionários da SME, já que os funcionários das creches, na sua grande maioria, são contratados por fundações, ONGs etc.” (CORSINO, 2003, p. 205).

Sobre os diferentes vínculos das creches com a Prefeitura, é importante destacar que havia vínculo direto, sendo as creches que funcionavam em prédio público e eram mantidas integralmente pela Prefeitura; no vínculo indireto, em convênio de apoio, estavam as creches em que a Prefeitura era responsável pelo atendimento, mas os prédios não pertenciam a mesma; no vínculo indireto em convênio de apoio nutricional, a prefeitura era responsável apenas pela merenda, enquanto no vínculo indireto do convênio SEAS encontravam-se as creches que recebiam verba do governo federal por meio da SMDS.

A partir de 2001, a SME passou a assumir a supervisão pedagógica das instituições localizadas nos prédios públicos, tomando a responsabilidade integral a partir de 2002. Assim, aos poucos a transferência das creches conveniadas pela SMDS para a SME finalmente é concluída no final de 2003.

Observa-se que, desde o período de transição de toda a Educação Infantil (dos 0 aos 6 anos) à responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, alguns estudos foram iniciados com o objetivo de estabelecer reflexões sobre a incorporação do atendimento desta faixa etária pelo Município e consequentes desafios a serem enfrentados - e não mais ignorados ou subtendidos – pelo sistema educacional. Sobre isso, Nunes afirma que:

“... os avanços legais e os estudos sobre a infância não se traduzem, no mesmo tempo e espaço, em práticas educativas homogêneas, até porque partem de diferentes concepções teóricas sobre a educação, a criança, o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, a cultura e a própria sociedade” (NUNES, 2009, p. 38 - 39).

Dentre os desafios pensados, torna-se importante destacar a necessidade de substituição gradativa dos recreadores “*professores leigos*” (CORSINO, 2003) das creches em professores de Educação Infantil.

Ao trazer a história da Educação Infantil do Município para o momento mais presente explorado nesta pesquisa, podemos mencionar nesta parte a criação da categoria de Agente Auxiliar de Creche (2005) e o início da atuação deste profissional nas creches municipais (2008), bem como todos os transtornos gerados até os dias atuais a partir do equívoco na criação deste cargo. Por meio de todos os estudos lembrados sobre as dificuldades na trajetória das políticas públicas para o atendimento das crianças pequenas, o ingresso pela SMAS e o árduo caminho percorrido até o reconhecimento do caráter educativo das pré-escolas e creches pela SME, de repente a história do município se depara com um retrocesso na efetivação de profissionais AACs para substituírem os recreadores nos espaços de Educação Infantil.

Diferente do que se pensava nos estudos sobre os desafios a serem enfrentados para o funcionamento das creches pelo poder público municipal, como um movimento inverso às conquistas que vinham sendo reconhecida pelos diferentes dispositivos legais sobre a Educação Infantil, a primeira categoria a ser efetivada por meio de concurso público para atuar nas turmas das creches cariocas é constituído por profissionais “auxiliares” com a escolaridade mínima de exigência em concurso, a de nível fundamental completo. Com isso, até a criação da categoria de Professor de Educação Infantil (2010) e início da atuação desta nos espaços de desenvolvimento infantil municipal (2011), é possível verificar uma

grande lacuna na educação básica municipal, quando nas turmas das creches em sua grande maioria, encontravam-se profissionais despreparados para exercer a profissão docente.

Por isso, muito tem sido feito de forma a reparar o erro cometido na estrutura da Educação Infantil no Município- o que pode ser visto ao longo da pesquisa – como um abalo na base da educação básica a ser oferecida, como direito finalmente reconhecido aos pequenos cidadãos, que não precisavam sofrer com os transtornos gerados por políticas compensatórias de massificação da profissão docente. Desta forma, ainda vivenciamos um longo processo de construção dos verdadeiros ideais a serem defendidos e respeitados na educação da primeira infância, no município e no país, em geral.

2.2: Estrutura da Educação Infantil no Município

Sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, faz-se necessário estudar sobre o surgimento e reconhecimento deste segmento de ensino como a primeira etapa da educação básica e direito que deve ser garantido às crianças pequenas.

A Constituição Federal de 1988 é a primeira lei a estabelecer a Educação Infantil como direito da criança, opção da família e dever do Estado, quando assegura o oferecimento do atendimento às crianças – de zero a seis anos – em instituições de creches e pré-escolas. Mais posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) estabelece em 1996 novos princípios para a educação em âmbito nacional, destacando-se a integração da Educação Infantil à educação básica (art. 21º) e o importante reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. A LDB também enfatiza como finalidade da Educação Infantil:

“Art 29º. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (LDBEN 9394/96)

Com o passar do tempo, analisa-se que a Educação Infantil veio sendo reconhecida e solidificada nos dispositivos legais e educacionais do país, por outro lado, foi possível observar a ausência ou demora para a valorização dos profissionais deste segmento de ensino. Por exemplo, diante da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o FUNDEF (Lei nº 9424/96, Emenda Constitucional nº 14), que estabelecia recursos apenas para o Ensino Fundamental, ficando recursos a serem destinados para a Educação Infantil “a critério” dos municípios.

A partir de 2006, os recursos também passaram a ser destinados à Educação Infantil, com a transformação do FUNDEF em FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), o qual passou a destinar recursos a todas as etapas da educação básica, não mais apenas ao ensino fundamental. Importante ressaltar que tais recursos destinam-se apenas à formação dos gestores, orientadores e professores, o que não inclui a garantia de direito aos auxiliares de creche, profissionais de apoio que participam do cotidiano das instituições escolares.

Desta forma, os municípios passaram a criar seus sistemas municipais de ensino e conselhos municipais de educação, para o estabelecimento de normas e orientações em relação à estrutura e organização a serem oferecidas na Educação Infantil, de acordo com as necessidades, interesses e demandas específicas de cada região.

Limitando-se a estrutura da Educação Infantil à realidade do município do Rio de Janeiro, torna-se fundamental analisar a partir dos dispositivos legais de âmbito nacional citado, regimentos específicos do município que reúnem as políticas educacionais para a infância carioca e apresentam a atual organização da estrutura dos espaços que oferecem atendimento à Educação Infantil municipal.

A cidade do Rio de Janeiro é marcada pela diversidade geográfica, cujas instituições escolares são construídas em seus bairros e periferias, de acordo com as demandas de cada região. De forma a melhorar a organização do trabalho educacional na cidade, a Secretaria Municipal de Educação administra todo o território por meio de sua divisão em 11 (onze) Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), as quais agrupam bairros de abrangência. De acordo com Gil (2013), até o final do ano de 2012 eram 10 CREs, sendo a 11ª Coordenadoria criada a partir da divisão da antiga 4ª Coordenadoria. Porém, nos editais dos concursos e em outros documentos atuais, normalmente ainda é utilizada a organização do território em 10 CREs, sendo elas:

CRE	BAIRROS DE ABRANGÊNCIA
1ª	Praça Mauá, Gamboa, Santo Cristo, Caju, Centro, Cidade Nova, Bairro de Fátima, Estácio, Santa Teresa, Rio Comprido, São Cristóvão, Catumbi, Mangueira, Benfica e Paquetá.
2ª	Glória, Flamengo, Laranjeiras, Catete, Urca, Cosme Velho, Botafogo, Humaitá, Praia Vermelha, Leme, Copacabana, Ipanema, São Conrado, Rocinha, Vidigal, Gávea, Leblon, Jardim Botânico, Horto, Alto da Boa Vista, Tijuca, Praça da Bandeira, Vila Isabel, Andaraí e Grajaú.
3ª	Higienópolis, Engenho Novo, Rocha, Riachuelo, Del Castilho, Méier, Maria da Graça, Inhaúma, Engenho da Rainha, Tomás Coelho, Bonsucesso, Piedade, Sampaio, Jacaré, Cachambi, Todos os Santos, Pilares, Lins, Engenho de Dentro, Água Santa, Encantado, Abolição, Jacarezinho e Alemão.
4ª	Ilha do Governador, Manguinhos, Bonsucesso, Maré, Ramos, Olaria, Penha, Brás de Pina, Vila da Penha, Cordovil, Parada de Lucas, Vigário Geral e Jardim América.
5ª	Vicente de Carvalho, Vila Kosmos, Vila da Penha, Irajá, Vista Alegre, Vaz Lobo, Colégio, Marechal Hermes, Rocha Miranda, Turiaçu, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Guadalupe, Madureira, Honório Gurgel, Campinho, Quintino, Cavalcante e Cascadura.
6ª	Parque Anchieta, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Guadalupe, Acari, Coelho Neto, Irajá, Honório Gurgel, Costa Barros, Pavuna e Barros Filho.
7ª	Barra da Tijuca, Itanhangá, Vargem Pequena, Vargem Grande, Recreio dos Bandeirantes, Jacarepaguá, Taquara, Cidade de Deus, Freguesia, Rio das Pedras, Tanque, Curicica, Pechincha, Praça Seca e Vila Valqueire.
8ª	Guadalupe, Deodoro, Padre Miguel, Bangu, Senador Camará, Jabour, Santíssimo, Guilherme da Silveira, Vila Kennedy, Vila Militar, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos e Realengo.
9ª	Inhoaíba, Campo Grande, Cosmos, Santíssimo, Augusto Vasconcelos e Benjamin Dumont.
10ª	Santa Cruz, Paciência, Cosmos, São Fernando, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba, Sepetiba e Jardim Maravilha.

Figura 4: Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação do Rio de Janeiro.

Na época de conclusão da transferência das creches conveniadas para a SME, em dezembro de 2003, o Município apresentava a seguinte estrutura:

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

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

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

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

Figura 5: creches e número de alunos em creches municipais e conveniadas com a Prefeitura do Rio, por CREs (2003)

Neste processo de institucionalização da Educação Infantil no município, em meados de 2009 – após o ingresso dos AACs nas creches municipais e da criação dos EDIs – já era possível perceber um grande aumento no número de crianças em creches e pré-escolas do município, embora a maior quantidade oferecida não exprima em igual proporção a melhoria na qualidade de atendimento.

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

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

Figura 6: Quantidade de crianças em creches e pré-escolas por coordenadorias regionais (dados retirados do site do Instituto pereira passos em março/2009, por SOUZA, 2011. *Fonte:* <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>)

Sobre a estrutura da rede municipal carioca de educação, em 2013 já foram contabilizadas 1074 escolas, 249 creches públicas, 108 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e 178 creches conveniadas (GIL, 2013). Mesmo com o grande avanço no número de unidades escolares da rede pública do município, importante mencionar que, neste mesmo estudo, constatou-se menos de 20% da população infantil carioca (de 0 a 3 anos) matriculada na rede pública.

Uma grande referência de pesquisa realizada sobre a estrutura do trabalho desenvolvido na Educação Infantil do Município encontra-se na pesquisa “*Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações*” desenvolvida desde março de 2009 pelo grupo de pesquisa INFOC, dirigido pelas pesquisadoras Maria Fernanda, Sônia Kramer e Patrícia Corsino, cujas autoras vem nos ajudando a estudar sobre a história da Educação Infantil no Município e a refletir sobre as políticas voltadas para a infância carioca, bem como o grupo de pesquisa busca explorar o panorama da Educação Infantil nos municípios do Estado do Rio de Janeiro e analisar as políticas de formação voltadas para os seus profissionais. Com isso, outras autoras fazem referência aos seus

estudos e também norteiam a presente pesquisa, como SOUZA (2011), SCRAMINGNOM (2011), CHAMARELLI (2013) e GIL (2013).

Outro exemplo de pesquisa que procura compreender as políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos no Município refere-se ao “Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão” (NIEPE), coordenado pela professora Vera Maria Ramos de Vasconcellos, cujo grupo tem sede na Faculdade de Educação da UERJ. Em seus estudos, tem-se como campo de pesquisa os municípios do Rio de Janeiro, Juiz de Fora e Niterói, com ênfase sobre as *“políticas públicas de educação infantil entre os anos 2009 e 2013, as tensões entre os textos das políticas e as práticas cotidianas, bem como as implicações histórico-culturais que orientam e distinguem os enfoques em cada município.”* (NIEPE, 2015, p. 68)

Como importantes marcos a destacar na história do município, relacionados à Estrutura da Educação Infantil no período mais explorado nesta pesquisa, podemos situá-los entre o final do último mandato do prefeito César Maia (2000/2007) e nos períodos de gestão do atual prefeito reeleito Eduardo Paes (2008 a 2016). Na gestão César Maia, com a integração das creches no sistema municipal de ensino, pode destacar como principais medidas tomadas a alocação de professores na direção dessas instituições em 2006, a expansão do número de creches e a criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche, objeto de estudo da pesquisa. Já no período de atuação do atual prefeito Eduardo Paes, podemos incluir nesta linha do tempo a inserção dos AACs nas creches municipais (a partir de 2008), a criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e a criação do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI).

A Educação Infantil no município encontra-se organizada atualmente em espaços que oferecem a Creche e /ou a pré-escola. A matrícula dos pequenos é feita por meio de sorteio, quando previamente as inscrições são realizadas nos próprios estabelecimentos de ensino, em um determinado período estipulado pelas Coordenadorias. Com isso, os sorteios são realizados nas próprias Coordenadorias com a presença de responsáveis como testemunhas. Da creche à pré-escola, o ingresso é feito de forma automática para as crianças que já frequentam as creches municipais; para as que não frequentaram as creches, a matrícula deve ser feita pela internet em um período determinado pela SME.

Como alternativas para as crianças que não eram sorteadas e permaneciam na lista de espera das unidades de ensino, as mesmas aguardavam pelas vagas de desistência, quando também foi implantado a partir de agosto de 2009 o “*Programa Infância Completa*” (PIC). Sobre este programa, lembro que um grupo de AACs aceitavam – por consenso ou sorteio – participar do programa, frequentando as creches nos sábados reservados para o atendimento de algumas das crianças que se encontravam na lista de espera.

De acordo com as informações contidas na Deliberação E/CNE nº 21 de 30 de dezembro de 2010, Scramingnom (2011) nos ajuda a compreender a estrutura organizacional para o oferecimento da Educação Infantil no Município, por meio da elaboração da tabela a seguir:

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

Figura 7: Organização da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Município, conforme estabelecimento de ensino, faixa etária atendida e horário de funcionamento (SCRAMINGNON, 2011).

Dentro desta deliberação, encontram-se as denominações utilizadas para cada faixa etária atendida na modalidade Creche (Resolução 816), sendo elas: **Berçário I** – Crianças de até 11 meses; **Berçário II** – Crianças de 1 ano até 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. Na pré-escola, a organização é da seguinte forma: **Pré-escola I** – crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses, **Pré-escola II** - crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses. Importante destacar que, a partir de 2011, a idade de ingresso das crianças nas creches, definida pela SME, passou de 3 para 6 meses de idade, o que ainda vale até os dias atuais.

Sobre a diversidade de estabelecimentos em que funcionam as creches e pré-escolas - com suas diferentes estruturas de funcionamento e organização - os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) representam a política mais recente voltada para o atendimento desta faixa etária e fazem parte do *Plano de Expansão e Salto de Qualidade da política da SME para a Educação Infantil*. Nos EDIs – que estraram em vigor a partir de 2009 – podemos observar, por exemplo, que as turmas de pré-escolas funcionam em tempo integral, diferente dos outros espaços que também trabalham com esta faixa etária. Nesse contexto, a criação dos EDIs se dá para “*atender as disposições legais, as demandas sociais e os discursos construídos/disputados para a Educação Infantil*” (FRANGELLA, 2012). De acordo com o documento que normatiza o seu funcionamento:

EDI: Espaços de Desenvolvimento Infantil cuja proposta está centrada na criação de unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico. Essa iniciativa possibilita a permanência da criança em um grupo de colegas em uma mesma unidade durante a Educação Infantil, facilitando assim o monitoramento do seu desenvolvimento e crescimento ao longo desse percurso. Os principais pilares do EDI são: junção de creche e pré-escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral. (SME, 2010, p.4)

O Espaço de Desenvolvimento Infantil – **EDI** – é um novo modelo público de atendimento à primeira infância e tem como **objetivo principal** realizar **atendimento educativo** às crianças entre 3 meses e 5 anos e 6 meses, por meio de uma **proposta pedagógica** que reconheça e valide a **integralidade da criança**, isto é, as **suas necessidades** físicas e de crescimento, psicológicas e emocionais, educativas e cognitivas, assim como seus desejos e interesses.

A criação do **EDI** se sustenta na crença de que as crianças encontrarão **rotina e relações estáveis** entre seus pares e adultos, uma vez que poderão permanecer naquele EDI por todo o período de sua primeira infância. Essa relação, além de estável, fomentará os **sentimentos de pertencimento, confiança e segurança**, sentimentos esses que constituem a **base do crescimento e desenvolvimento infantil saudável**. Igualmente, os pais das crianças encontrarão, entre eles e com o EDI e seus profissionais, possibilidades de novas relações sociais, usufruindo do **clima positivo** criado no espaço do EDI para seus filhos. (SME, 2010, p.5)

Em um dos documentos mais atuais do Município, o “*Pós 2016- O Rio mais Integrado e Competitivo*” reúne o Plano Estratégico do Rio de Janeiro (2013-2016). Nele, encontram-se “*metas anuais e objetivas para cada área de gestão*”, com a apresentação das áreas de resultado sobre os diversos serviços administrados no município. No item em que destaca a área da educação, é mencionado no documento que entre 2009 e 2016 estima-se como uma das metas da educação a criação de 60 mil vagas para a Educação Infantil. Em relação à qualidade, o documento cita como avanços no atendimento desta faixa etária:

“(…) a criação do cargo de PEI, a qualificação dos AEIs, desenho e implementação de orientações curriculares para creche e pré escola, definição e implementação de indicadores de avaliação e monitoramento do desenvolvimento infantil, desenho implementação do Programa PIC e Escola da Família, modelo alternativo e Inter setorial de atendimento às crianças e formação dos responsáveis sobre cuidados na Primeira Infância.” (PCRJ, 2013- 2016, p 34).

No entanto, muito ainda deve ser pensado para suprir o déficit de vagas para a Educação Infantil no município, cujo fator ainda priva muitas crianças do acesso à educação adequada e obriga mães a deixarem de procurar trabalho para ficar com seus filhos.

Na maior rede pública municipal do país, a política de educação no município do Rio já prevê metas a serem transformadas em mudanças até 2030. Até o fim da atual gestão (2016), calcula-se cerca de R\$ 3,7 bilhões em investimentos realizados em construções e reformas das unidades escolares do município. Sobre os investimentos na Educação Infantil:

“Ao longo de oito anos, a Secretaria Municipal de Educação terá inaugurado 95 novas escolas e 206 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), um projeto de combina os cuidados da creche com o aprendizado necessário à primeira fase da vida em espaços de alta qualidade. A Prefeitura dobrou o número de vagas oferecidas em creches em um período de 5 anos”. (PCRJ, 2015)

Em dados recentes sobre o atendimento à Educação no Município, afirma-se que em 2014 as 1450 unidades de ensino reuniram por volta de 660 mil alunos, da creche ao 9º ano do Ensino Fundamental (PCRJ, 2015.)

Entre 2009 e 2014, foram criadas 27.632 vagas em creches, quando o município passou a atender 67 mil crianças dessa faixa de idade em creches do município, EDIs e creches conveniadas. Até 2014, 201 EDIs já estavam em funcionamento, dos quais 129

foram inteiramente construídos. As comunidades com *Unidades de Polícia Pacificadora* (UPP) receberam 49 desses espaços, onde são atendidas 9 mil crianças. Até 2016 calcula-se a criação de mais 66 novos EDIs.

Neste estudo, objetiva-se analisar como as políticas públicas cariocas foram pensadas e implantadas no cenário local, de forma a assegurar cada vez mais o direito dos pequenos a frequentarem os espaços de Educação Infantil do município, bem como estudar as influências/consequências dessas políticas no cotidiano com as crianças. Desta forma, torna-se fundamental refletir principalmente sobre como foi dado o processo de construção de uma pedagogia da infância carioca, a partir da prática dos profissionais Agentes Auxiliares de Creche.

2.3: As políticas e a formação dos profissionais de Educação Infantil

Analisa-se que o país ainda passa por um período de conflitos entre as habilitações estabelecidas nas diferentes legislações educacionais – necessárias para a qualidade na atuação desses profissionais – e como é cumprida a exigência da formação à prática dos cargos.

Na presente pesquisa, uma das questões norteadoras refere-se à habilitação visivelmente insuficiente exigida para o provimento do cargo de Agente Auxiliar de Creche. Não apenas no município do Rio, mas ainda é comum observar nos editais dos concursos para diversos municípios e estados do país a mesma realidade vivenciada e explorada sobre os AACs/AEIs. Na internet, por exemplo, artigos sobre a temática em questão começam a ser aprofundados na tentativa de se compreender mais especificamente sobre as atribuições/funções do auxiliar nas turmas de educação infantil, os motivos para a escolha desta profissão e as expectativas almejadas para o futuro profissional neste cargo.

Em relação à formação dos profissionais de creches e pré-escolas, em geral, muitos apresentavam no máximo apenas o Ensino Fundamental completo. Diante dessa realidade, aos poucos o Ministério da Educação passou a incentivar os sistemas municipais e as instituições formadoras por meio da implementação de políticas de formação inicial e continuada, de modo a contribuir para o desenvolvimento desta etapa de educação e à valorização de seus profissionais.

“Segundo os dados do MEC/ Inep/ Sec, em 1996, 16,1% dos professores que atuavam na pré-escola possuíam no máximo o ensino fundamental. Esse grupo diminuiu em 1998, passando para 13,4%. Em 1999, o percentual de professores de pré-escola com o ensino fundamental incompleto ou completo foi de 10,9%. Os dados relativos à creche são mais precários e não englobam todas as instituições. Segundo a pesquisa do Inep em 1999, de um total de 48284 profissionais, 24,9% possuíam o ensino fundamental completo e incompleto” (OLIVEIRA apud CHAMARELLI, 2002).

Nos dispositivos legais que abordam sobre a formação dos profissionais da educação, é possível analisar desde a LDB de 1996 como exigência de formação mínima para os profissionais da Educação Infantil o Nível Médio, na modalidade Normal, com o posterior incentivo à formação continuada dos mesmos:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

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

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

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o

Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).” (LDBEN/ LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências)

Podemos afirmar, desta forma, que a legitimação da carreira dos profissionais da educação infantil foi dada a partir da LBD, com o reconhecimento do caráter educativo desta etapa de ensino. Contudo, afirma-se que antes da LBD, em outras publicações do MEC, também havia a preocupação sobre a formação desses profissionais, cujas discussões contribuíram à ampliação do reconhecimento do trabalho dos profissionais educadores neste segmento.

Por exemplo, ao fazer parte da equipe de relatoria no I Simpósio Nacional de Educação Infantil – que culminou na aprovação do documento intitulado “*Política Nacional de Educação Infantil*” (BRASIL, 1994; MEC/ SEF/ COEDI) - Nunes (2005) considerou este trabalho de extrema relevância para o avanço das propostas a serem definidas na área da Educação Infantil, estas apresentadas à Conferência Nacional de Educação para todos. Nesse documento, analisa-se uma preocupação com a formação dos profissionais da Educação Infantil por meio de discussões sobre o reconhecimento e a valorização dos mesmos, envolvendo prioritariamente as questões de melhoria salarial, plano de carreira e condições de trabalho. Aborda, também, a promoção da função educativa das creches e faz referência às ações indissociáveis de cuidar e educar os pequenos nestes espaços de Educação Infantil.

Em 1994, a publicação “*Por uma política de Formação de Profissional da Educação Infantil*” também trouxe a discussão sobre a necessidade de se propor políticas públicas que visassem a formação do professor de Educação Infantil.

No documento intitulado “*Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*”, de 1995, encontram-se subsídios à organização e ao funcionamento das creches com qualidade, diretamente voltados para orientar as práticas concretas nestes espaços de Educação Infantil. Sendo este documento composto por duas partes, a segunda “*explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas,*

programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais”.

. Dentro desses critérios, é importante salientar sobre a importância revelada às políticas de creche para reconhecerem que as crianças são sujeitos de direitos; dentre eles, o de participarem do espaço da creche como um “*ambiente aconchegante, seguro e estimulante*”. Ainda neste documento, o item indicador dos ambientes das creches que devem ser “*adequados às funções de educar e cuidar de crianças pequenas*” apenas será realmente posto em prática com a presença de profissionais de educação infantil devidamente habilitado, reconhecidos e compromissados com a educação dos pequenos cidadãos.

A fim se de realizar “*...um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação*” (NUNES, 2005, p. 21), o documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* foi elaborado em 1996 pela equipe MEC/ SEF/ COEDI, com o objetivo de traduzir metodologias e subsidiar as instâncias que oferecem a Educação Infantil, ou seja, ajudá-las na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas (NUNES, 2005). Ao contribuir na elaboração deste e de outros documentos ligados à educação da primeira infância, Nunes afirma:

“Sem dúvida, a legislação, fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil e organizada, representa um avanço. Entretanto, a educação da criança pequena ainda precisa enfrentar muitos desafios à sua concretização, tanto no que se refere à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, ao financiamento, à inserção das instituições nos sistemas de ensino, quanto aos aspectos relativos à conceitualização e à formação de seus profissionais. Essa realidade aponta, necessariamente, para a reorganização das redes de educação infantil, configurando um período de transição que vem sendo marcado por ameaças, perdas e ganhos” (NUNES, 2005, p. 22).

Nesse sentido, a legislação representa a conquista de direitos, embora nem sempre respeitados ou reconhecidos. Dentre os desafios citados pela autora, é possível perceber alguns avanços no que tange ao financiamento e à inserção da educação infantil nos sistemas de ensino; todavia, ainda há pouco a se comemorar diante de tudo o que ainda deve ser enfrentado e alcançado por aqueles que buscam a efetivação dos direitos e mais reconhecimentos/ ajustes sobre as necessidades e anseios sentidos pelos pequenos cidadãos

e pelos profissionais que atuam neste segmento. Também em 1996, merece destaque a criação do *Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro* (FPEI/RJ), que culminou no *Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil* (MIEIB), em 2000. Este movimento certamente contribuiu à expansão e interação das militâncias em diversas regiões do país, a fim de lutar pela garantia do acesso das crianças pequenas a uma educação de qualidade e fortalecer os estudos e a atuação dos profissionais na educação da primeira infância.

Em 1998, é publicado o “*Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*” (RCNEI) pelo *Ministério de Educação* (MEC) o qual é organizado em três volumes e oferece subsídios para orientar os projetos pedagógicos das prefeituras e instituições de Educação Infantil de todo o país. A partir do *Plano Nacional de Educação* (PNE), desenvolvido em 2001, também se dá continuidade à discussão sobre a importância da valorização do magistério por meio da efetivação de planos estaduais e municipais de educação. Neste Plano, havia a previsão de que, em 5 anos, todos os professores de Educação Infantil tivessem habilitação em nível médio e, até o final de 2010, 70% destes obtivessem a formação em nível superior. Importante citar, também, que a partir da vigência desse plano, apenas profissionais com a habilitação mínima de nível médio normal pudessem ser admitidos para atuar neste segmento de ensino.

Em 2007, é criado o “*Plano de Desenvolvimento da Educação*” (PDE), mais uma política do Governo Federal que visa principalmente a formação dos profissionais de Educação Infantil. Neste, com a apresentação do programa “*Universidade Aberta do Brasil*”, é expandida a possibilidade de se formar mais professores da educação básica pública ainda sem graduação, por meio do oferecimento de Ensino Superior a distância. No ano seguinte, o “*Parâmetro de Qualidade*” (Brasil, 2008) é publicado pelo MEC, o qual veio abordando nesta e em outras publicações a questão da formação dos profissionais de Educação Infantil.

“Professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2008, v II, p 38).

A seguir, o MEC publica em 2009 as orientações sobre os convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da Educação Infantil. Posteriormente, em 2010, é divulgado o documento “*Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil*”, visando orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares voltadas para a Educação Infantil.

Em consonância às políticas públicas nacionais apresentadas e às demais instituídas com o passar dos anos, as mesmas contribuíram e influenciam na elaboração das políticas municipais para os profissionais da Educação Infantil, embora até os dias atuais nem sempre os dispositivos legais representam as realidades de muitos municípios, os quais apresentam dificuldades para cumprir os dispostos nos diferentes regimentos implantados.

Nos estudos de Sonia Kramer sobre os profissionais de Educação Infantil (2001), analisa-se a tendência dos municípios a oferecerem formações desvinculadas de uma política de formação, diante da urgência notável para se atender as demandas de formação específica. Neste estudo, outras análises puderam ser observadas, como o número expressivo de municípios que não realizam concurso específico para a atuação na Educação Infantil, a ausência de plano de carreira para estes profissionais e a falta de formação em serviço, para se tratar das especificidades da Educação Infantil.

Sobre os estudos da pesquisa citada acima, nota-se que ainda há grande carência sobre o assunto no contexto atual, principalmente em relação a situação de profissionais no município e no país, em geral, que ainda atuam sem a habilitação específica, muitos concursos para a efetivação de auxiliares de creche ainda são realizados sem a exigência da formação de nível médio normal (ou não há concursos específicos para a Educação Infantil em algumas regiões) e a permanência da falta de uma política consistente à garantia de plano de carreira para esses profissionais, em especial os profissionais de apoio à educação das crianças pequenas.

Ao refletir sobre a importância da formação dos profissionais da Educação Infantil e observar a legislação existente sobre o assunto, lembro-me do meu ingresso no município do Rio e o cenário das creches cariocas com a entrada dos profissionais Agentes Auxiliares de Creche, quando a maioria não tinha e nem pretendia seguir estudos na área do magistério, mas aos poucos se viram “obrigados” a buscar formação específica, muitos “acostumaram-se com a ideia” e outros “se descobriram” ao exercer a docência em suas atribuições com as crianças, quando muitos agentes também pediram a exoneração do

cargo. Com isso, torna-se importante refletir sobre o ato educativo como um ato político, pois, segundo Freire (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””*.

Dentro deste contexto, podemos relacionar as discussões de Kramer sobre as tensões de natureza social e cultural na formação dos profissionais da educação:

“(...) 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).

Por ter sido o primeiro emprego de muitos desses sujeitos agentes – ou o primeiro na área do magistério – principalmente por buscarem a estabilidade empregatícia, a formação de grande parte dessa categoria se deu a partir da prática, no cotidiano com as turmas nas creches do município. Como destaques à formação dos profissionais da Educação Infantil no município do Rio podemos citar os eventos de “capacitação” propostos pela própria SME e as reuniões realizadas nas instituições escolares, como os Centros de Estudos, cujos assuntos serão melhor explorados no decorrer deste capítulo.

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”*. Pelo ProInfantil ser um programa de formação emergencial criado em 2005 para habilitar “professores em serviço” que não possuem o Ensino Médio Normal (SOUZA, 2011), este curso representa a principal política compensatória oferecida pela Prefeitura do Rio a contratar AACs em regime efetivo, sem a exigência da habilitação necessária. Sobre isso, Souza nos ajuda a ilustrar sobre o cenário da Educação Infantil no município, neste movimento de *“compensação de carências”* (Chamarelli, 2013) na formação dos agentes profissionais de apoio à educação:

“Esse cenário nos leva a pensar a subutilização profissional, a precarização do trabalho e os impactos nas instituições. Estes profissionais exercem uma função que seria de um professor, mas cargo e salário são condizentes com uma baixa escolaridade – exige-se apenas Ensino Fundamental. Submeter-se a uma baixa remuneração enquanto tem-se uma escolaridade maior pode interferir na autoestima e no envolvimento profissional” (SOUZA, 2011, p 95).

Sobre a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil no município, é oferecido à prefeitura o Curso de Extensão em Educação Infantil (CEDEI): “Corpo, arte e natureza”, o qual representa uma grande parceria entre o MEC e a UNIRIO. Este curso é realizado no próprio espaço da UNIRIO e oferecido principalmente aos PEIs e AEIs do Município, mas também veio acolhendo profissionais da rede pública que atuam neste segmento de ensino em outros municípios do Rio de Janeiro.

“Com professores cursistas de redes públicas diversas, em contextos e histórias singulares, a autoria do sujeito durante a formação se faz importante para retratar a diversidade do processo para cada indivíduo. Ao narrar e registrar suas vivências na formação, o sujeito-professor constrói sentidos sobre o ato de educar crianças pequenas. O percurso experienciado pelo grupo foi registrado de diversas formas. Fotografias, entrevistas, interação na rede social e confecção do álbum da vida – livrão em que eles registravam com diferentes recursos as experiências, reflexões vividas ao longo do curso. A produção e documentação foram importantes para acompanhar as impressões das professoras cursistas” (GUEDES; VIEIRA; SILVA, 2015, p. 11).

Consegui participar logo no primeiro ano de realização do curso e pude analisar um grande movimento positivo de parcerias, compartilhamento de experiências, saberes e muitas aprendizagens nas misturas entre professores de educação infantil, gestores de creches e auxiliares participantes do curso.



Fotografia 17 – Agosto de 2013 - *Momentos de participação no Curso CEDEI/ UNIRIO, grande exemplo de espaço de formação continuada para profissionais de educação infantil* – Samantha Farias de Souza.

Neste contexto, é possível analisar por meio da legislação nacional vigente e nos demais dispositivos legais estudados, grandes conflitos entre o que é dito nas teorias e o que não se exige na prática, formando-se lacunas e desentendimentos com a consequente “pedagogia dos invisíveis”, realizada pelos profissionais de apoio que ainda não possuem a habilitação necessária, mas são autorizados a atuar nos espaços que oferecem a Educação Infantil no município e no país, tratando-se de uma profissão que existe em todo o território nacional.

Os atuais Agentes de Educação Infantil, quando ingressaram no cargo como AACs, tinham como remuneração máxima um salário mínimo, anda misturado a pequenas gratificações para complementar o mesmo. Hoje, para os que possuem a formação em nível médio normal, o valor inicial passou a ser o de aproximadamente R\$ 2.185,92, o qual também é composto por gratificações e decretos que ajudam a equiparar o salário da categoria ao do magistério, como uma forma de se amenizar conflitos e a baixa estima quanto à valorização destes profissionais de apoio.

Para ilustrar esta questão, considerei interessante destacar uma pesquisa sobre o perfil dos auxiliares de creche da rede pública municipal de Recife, denominados nessa região como “*Auxiliares de Desenvolvimento Infantil*” (ADI). De acordo com os autores Arruda, Faria e Brandão, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o cargo de ADI na região foi criado na mesma época da elaboração do concurso para AAC, em 2005.

Inicialmente, também sendo determinada para o cargo de ADI a carga horária semanal de 40 horas e o provimento do cargo por meio de concurso público, já foi apresentada como pré-requisito aos candidatos a conclusão do curso do magistério. Porém, no edital do concurso (2006) foi exigida apenas a conclusão do ensino médio, sem uma especificação para o magistério. Esta e outras pesquisas encontradas em meus estudos, apresentadas em diferentes universidades do país, também estudam sobre o mesmo objeto de pesquisa (o auxiliar de creche, independente da nomenclatura utilizada nas diferentes regiões) questões relativas às atribuições do cargo, as reais concepções desses profissionais sobre as suas funções e a importância de suas ações na educação das crianças pequenas, com a notável e conseqüente preocupação sobre a formação desses profissionais de apoio para atuarem na Educação Infantil.

Assim, analisa-se a incerteza apresentada nas diferentes pesquisas quanto às expectativas do futuro desta categoria. No geral, há a compreensão do caráter educativo em suas atribuições, os quais passam a ser cada vez mais reconhecidos como educadores, mas muito precisa ser feito à valorização destes profissionais, diante das excessivas jornadas de trabalho diário e de baixas remunerações. Além disso, o fato ainda bastante comum sobre o não cumprimento da exigência da escolaridade mínima em nível médio/ normal, por muitos municípios, também contribui para que a categoria ainda não possa ser incluída no magistério e, conseqüentemente, sem ter os mesmos direitos garantidos pelos demais profissionais da educação que também os atuam diferentes espaços de educação infantil.

2.3.1: A Criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC)

A criação da categoria de Agente Auxiliar de Creche – objeto da pesquisa - foi prevista a partir da lei nº 3985, de 08 de abril de 2005, junto à categoria funcional de Agente Educador II.

Comparando-a as demais atividades funcionais de apoio que atuavam no espaço das creches e até então terceirizadas (como as merendeiras e auxiliares de serviços gerais), a função de AAC passou a ser a primeira categoria instituída por meio de concurso público a ingressar profissionais exclusivamente nos espaços de educação infantil no município, inclusive em turmas de pré-escola nos EDIs, criados mais posteriormente.

Ao realizar uma análise sobre a lei nº 3985 e o Edital Conjunto SME/SMA nº 08, de 24 de julho de 2007 (edital do concurso), os quais regulamentam a categoria de AAC do Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do município do Rio, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, desde o descrito nas Atribuições Básicas/Descrição Sumária não há uma explicação clara sobre as reais funções e campo de atuação do agente, se este deveria atuar nas dependências das creches, como um todo, ou acompanhar diretamente as crianças nas atividades de rotina:

“**Atribuições Básicas:** Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências” (Edital SME/SMA nº 08, de 24 de julho de 2007).

Para que estes profissionais contribuíssem inteiramente no desvelar de todas as atribuições destinadas desde a criação do cargo, verificou-se o grande equívoco na criação desta categoria, ao se estabelecer apenas o nível fundamental completo como escolaridade mínima exigida para o provimento deste cargo (Lei nº 3.985/2005).

Tratando-se de profissionais de Educação Infantil, a constituição do cargo infringiu os artigos 61 e 62 (este já visto anteriormente) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que abordam sobre as habilitações mínimas e específicas fundamentais para a atuação dos profissionais da educação escolar básica, cuja exigência de nível fundamental completo é inferior/insuficiente às demandas do cargo, o que pode ser comprovado por lei.

“**Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (Câmara dos Deputados/ LDB/ LEI Nº 12.014, DE 6 DE AGOSTO DE 2009 - Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação)”

Curioso refletir como a profissão de AAC – ou a de auxiliar de creche, independente da nomenclatura utilizada nos diferentes municípios - torna-se subentendida, visto que, ao mesmo tempo em que são profissionais em efetivo exercício na primeira etapa da educação básica, e inicialmente como principais responsáveis pelas turmas das creches cariocas, torna-se uma categoria invisível no sistema educacional por nem sempre ser exigida a formação mínima específica e destinada à atuação na Educação Infantil.

Outro regimento que aborda sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE) que, a partir de 2001 já determinava que os municípios não pudessem contratar qualquer profissional de educação infantil sem a habilitação devida, como a formação de nível Médio Normal, o que acabou sendo ignorado à elaboração da categoria de AAC:

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

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

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

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade

normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.

7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar.** ”(PNE, LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001, metas 5, 6 e 7 da Ed Infantil)

Nas responsabilidades genéricas instituídas para o AAC, com a ausência de habilitação para a atuação dos agentes na Educação Infantil, subentende-se que os cuidados descritos a serem tomados, na interação com as crianças e na responsabilidade atribuída para observar e participar das atividades envolvidas e materiais utilizados (por quem? Eis a questão), foram medidas que podem ser aparentemente consideradas como um serviço de “segurança assistencial” sobre o trabalho a ser executado por outro profissional (...), durante as ações cotidianas realizadas com as crianças pequenas:

“Responsabilidades Genéricas:

- manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais;
- requisitar e manter o suprimento necessário à realização das atividades;
- zelar pela higiene e limpeza do ambiente e dependências sob sua guarda;
- observar as condições de funcionamento dos equipamentos, instrumentos e bens patrimoniais, solicitando os reparos necessários, para evitar riscos e prejuízos;
- utilizar com racionalidade e economicidade e conservar os equipamentos, materiais de consumo e pedagógicos pertinentes ao trabalho;
- observar regras de segurança no atendimento às crianças e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias;
- acompanhar e participar sistematicamente dos cuidados essenciais referentes à alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer das crianças;
- participar de programas de capacitação co-responsável.” (Edital SME/SMA nº08)

Outro ponto a destacar no edital para AAC refere-se às suas atribuições específicas, quando é possível observar que a figura do agente na maioria das vezes pode ser vista como “coadjuvante” à execução das tarefas, com as ações de “auxiliar o educador”, “colaborar e assistir o educador”, “participar em conjunto com o educador” e “receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do educador...”, as quais denotam a posição de submissão do AAC em suas funções e, ao mesmo tempo, a ausência deste

educador (na prática vivenciada) para auxiliar nas atividades, visto que os agentes eram os únicos profissionais que atuavam direta e diariamente nas turmas com os pequenos, antes da chegada dos PEIs. Também se analisa a ausência de outros conhecimentos, além da habilitação para a docência neste segmento como às ações de “*ajudar nas terapias ocupacionais e físicas*”, orientando-se a explicação de cuidados especiais com deficientes e dependentes, bem como “*dominar noções primárias de saúde*”.

“Atribuições Específicas:

- participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças;
- participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do educador;
- colaborar e assistir permanentemente o educador no processo de desenvolvimento das atividades técnico-pedagógicas;
- receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do educador no trato e atendimento à clientela;
- auxiliar o educador quanto à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infantil;
- participar juntamente com o educador das reuniões com pais e responsáveis;
- disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades;
- auxiliar nas atividades de recuperação da auto-estima, dos valores e da afetividade;
- observar as alterações físicas e de comportamento, desestimulando a agressividade;
- estimular a independência, educar e reeducar quanto aos hábitos alimentares, bem como controlar a ingestão de líquidos e alimentos variados;
- responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários;
- cuidar da higiene e do asseio das crianças sob sua responsabilidade;
- dominar noções primárias de saúde;
- ajudar nas terapias ocupacionais e físicas, aplicando cuidados especiais com deficientes e dependentes;
- acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade;
- executar outros encargos semelhantes, pertinentes à função. (Edital SME/SMA, 2008)”

Dentro do conteúdo programático para a elaboração da prova objetiva de AAC, nota-se apenas a presença de disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Específicos, estes distribuídos em legislações nacionais e regimentos educacionais do município, diretos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e atribuições do Conselho Tutelar:

“1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação). 2. Organização das turmas de Educação Infantil por faixa etária (Resolução SME nº 925 de 14 de setembro de 2006 e Portaria E/DGED nº 29, de 14 de setembro de 2006). 3. Atribuições do Auxiliar de Creche (Lei 3985 de 8 de abril de 2005 - Câmara Municipal do Rio de Janeiro - Lei Ordinária).

Direitos da criança e do adolescente garantidos no ECA (Lei 8069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente:

Livro I, Título I - Das Disposições Preliminares;

Título II Capítulo I - Do Direito à vida e à saúde;

Capítulo II - Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade ; - Capítulo IV - Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Conselho Tutelar: atribuições (Lei 8069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente). Livro II, Título V - Capítulo II - Das Atribuições do Conselho. (Edital SME/SMA, nº08, 2007)

O concurso para AAC também contou com prova de títulos, esta apenas de caráter classificatório, objetivando-se a valorização dos profissionais com experiências prévias em creches públicas ou particulares.

DENOMINAÇÃO	DOCUMENTO	PONTUAÇÃO DE CADA TÍTULO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Experiência profissional comprovada em atribuições descritas para o cargo	Declaração em papel timbrado ou Registro em Carteira Profissional - CTPS de Instituição Pública ou Privada, devidamente reconhecida por Sistema Municipal de Ensino e/ou Sistema Estadual de Ensino.	2,5 por ano completo	25,0

Figura 14: Prova de Títulos para o concurso AAC.

Conclui-se que os objetivos e atribuições descritas e almejadas à categoria de AAC nunca foram totalmente postas em prática; não apenas pelo principal fato de não ter sido exigida a habilitação fundamental para se trabalhar nesta faixa etária - quando o erro aparentemente “caiu sobre as costas” do AAC, que se viu despreparado para assumir suas funções - mas pela ausência da figura do educador-professor, o qual nortearia as tarefas cotidianas. Portanto, nota-se que foi dada prioridade sobre o preenchimento (quantidade) de profissionais a qualidade a ser oferecido no atendimento às crianças pequenas, o que faz custar reparar tal erro até os dias atuais.

Importante levar em consideração que esta categoria, mesmo denominada no parágrafo único do artigo 4º (Lei 3985/2005) como *Cargo de Pessoal de Apoio à*

Educação, estes atuam diretamente com as crianças e, com isso, compõem a equipe pedagógica (AQUINO, 2008, p. 192). Portanto, o AAC precisa de formação específica para habilitar-se na Educação Infantil e, desta forma, lutar por melhores condições salariais e reconhecimento profissional.

2.3.1a: Os espaços de “capacitação” dos Agentes Auxiliares de Creche

Com o passar do tempo, os AACs que até então não tinham a pretensão de seguir a carreira do magistério passaram a se sentir inferiores, menosprezados com comentários do tipo: *“A turma X evoluiu bastante, também, as auxiliares lá fazem muitos trabalhos, as crianças nunca ficam sem fazer nada”*, ou *“Nossa, como a turma Y é agitada! Vocês precisam fazer trabalhos com eles, as crianças precisam aprender a sentar, se concentrar, assim ninguém aguenta essa turma”*, dentre outros comentários. O único espaço para a “formação” (na essência mais profunda da palavra) destes agentes auxiliares, inicialmente, eram as reuniões mensais chamadas “Centro de Estudos”, as quais ocorrem até os dias atuais, geralmente na última sexta-feira de cada mês (dia da semana escolhido na época; atualmente são as últimas quartas-feiras dos meses).

Os Centros de Estudos são reuniões organizadas pela direção da creche e pelo (s) professor (es) articulador (es) (PA) da instituição, com a presença dos agentes e, no momento inicial, com as merendeiras e auxiliares de serviços gerais. O objetivo principal dessas reuniões era o de proporcionar uma maior interação/ dinamizar o ambiente com dinâmicas divertidas para promover uma maior aproximação entre os funcionários da creche, com um momento reservado para os informes gerais da direção e planejamento das atividades a serem realizadas no mês vindouro.

Com a entrada dos AACs, em pouco tempo verificou-se que apenas uma reunião por mês era mais que insuficiente para passar toda a demanda aos agentes, ouvir todas as dúvidas e necessidades, bem como planejar e avaliar tudo o que era proposto e observado ao longo de cada mês. A partir de março de 2009, quando ocorreu o primeiro Centro de Estudos deste ano, as atividades e assuntos abordados giravam em torno de temas pré-determinados. Este primeiro Centro de Estudos, por exemplo, teve como tema *“Discutindo*

desenvolvimento infantil e propostas pedagógicas”, a ser considerado um assunto bastante profundo e específico para ser discutido com uma equipe de agentes auxiliares de creche, com apenas o Ensino Fundamental completo como exigência mínima.

- 1º MOMENTO:**
- CAFÉ DA MANHÃ
 - MENSAGEM : " PIPOCA OU PIRUÁ?" LEITURA E COMENTÁRIOS REFLEXIVOS;
 - INFORMES GERAIS
 - DINÂMICA DOS NÓS (2 OBSERVADORAS/ RESTANTE AO SOM DA MÚSICA SE ORGANIZARÃO E FORMARÃO UMA RODA. DE MÃOS DADAS TERÃO QUE DESVIRAR A RODA)
 - MENSAGEM DA MULHER
- 2º MOMENTO:** DINÂMICA DAS CORES PARA DIVISÃO DOS GRUPOS
- 3º MOMENTO:** DISTRIBUIR NOS GRUPOS, TIRAS COM AS HABILIDADES PREVISTAS PARA CADA FAIXA ETÁRIA, PARA QUE SELECIONEM E ORGANIZEM TAIS HABILIDADES EM FOLHA DE PAPEL 40 KG.(PRESA NA PAREDE) RELACIONAR AS HABILIDADES ORGANIZADAS PELOS GRUPOS; BASEADAS NESTA ORGANIZAÇÃO, RETOMAR A PROPOSTA DA SONDAEM, DISTRIBUINDO AS FOLHAS RELACIONADAS POR CADA TURMA, SOLICITANDO QUE ANALISEM A PERGUNTA INICIAL E AS RESPOSTAS DADAS.
- 4º MOMENTO:** REORGANIZAR OS GRUPOS , PELA FAIXA ETÁRIA, E CADA UM DEVERÁ LEVANTAR NOS SEUS GRUPOS COMO ESTÃO SUAS CRIANÇAS, RELACIONANDO OQUE JÁ CONSEGUEM FAZER, O QUE NÃO CONSEGUEM, E PENSAR QUAIS ATIVIDADES AUXILIARIAM NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS, QUAIS ESTÍMULOS PODERIAM SER FEITOS; REGISTRO NO BLOCÃO POR FAIXA ETARIA – TURMAS- (ELABORAR UMA APOSTILA POSTERIORMENTE)
- EX.: ENGATINHAR ; SEGURAR A CRIANÇA DE BRUÇOS ESTIMULANDO A AÇÃO; USO DO ROLINHO(FOFITOS) ETC.
- 5º MOMENTO:** PLANEJAMENTO MENSAL (ATENÇÃO PARA AS NECESSIDADES DO SEU GRUPO NESTE MOMENTO,
- 6º MOMENTO:** AVALIAÇÃO/ MENSAGEM FINAL

Figura 8: Trecho da pauta do Primeiro Centro de Estudos de 2009, comprovando-se o caráter educativo do trabalho das AACs.

De todos os momentos apresentados na pauta, sem dúvidas o momento de maior inquietação é o que exigia o planejamento das atividades, visto que muitos dos agentes se sentiam “perdidos”, diante dos vagos conhecimentos apresentados para discutir sobre “Atividades para o desenvolvimento infantil por faixa etária”, “estímulos”, “planejamento mensal” de acordo com as necessidades de cada grupo, dentre outras atribuições/assuntos até aqui ainda não estudados por muitos auxiliares.

Com todos estes desafios enfrentados na prática cotidiana dos AACs, em turmas com aproximadamente 25 crianças, procurei buscar a opinião da diretora Kátia em relação a este momento turbulento que todos os envolvidos com a Educação do município sofreram, desde os funcionários e comunidade escolar, no geral, às instâncias superiores, que passaram a tomar consciência do erro cometido sobre a habilitação mínima do primeiro cargo público destinado às creches cariocas, o que poderia ter sido solucionado/amenizado a mais tempo, ou nem precisava ter acontecido diante do caráter educativo da Educação Infantil, reconhecido por dispositivos legais à época do concurso.

“As relações sempre foram muito difíceis. Aquelas mais flexíveis procuravam se adaptar às novas demandas procurando melhorar seus estudos. Outras sem a devida consciência do seu trabalho, insuflava a desarmonia, mas continuavam na função, pois seu objetivo era apenas o concurso público. Nos preocupávamos com a falta de conhecimento relativo ao Educar e, ministrávamos “capacitações” nos Centros de Estudo procurando com isso embasar as práticas. Não era suficiente, claro. Mas encurtar a distância entre os extremos, era o nosso objetivo, na época.”
(Entrevista com Kátia Mury, 2015, resposta nº 3)

De acordo com o pensamento da diretora, as “novas demandas” do cargo referem-se à procura por cursos de Formação de Professores ou outros que habilitassem os agentes a atuar na Educação Infantil, a *dar conta* de todas as demandas exigidas na prática e atuação direta e diária com as crianças. Importante destacar, também, o principal objetivo dos Centros de Estudos, que passou a ser o de “embasar as práticas” dos auxiliares em relação ao Educar, como pequenas reuniões transformadas em “cursos de capacitação” para os auxiliares educadores. Considero que alguns auxiliares, neste sentido, não insuflavam a desarmonia pela falta de consciência sobre seus trabalhos, ao contrário, procuravam apenas alertar os demais agentes sobre a dupla função que exercíamos sem a devida nomenclatura, habilitação e valorização profissional.

Nos exemplos a seguir, com a apresentação de trechos das pautas de alguns dos Centros de Estudos posteriores, é possível analisar sempre a essência do caráter educativo nas práticas dos espaços de desenvolvimento infantil.

2º MOMENTO:

- MENSAGEM REFLEXIVA "A REBELIÃO CONTRA O ESTÔMAGO" COMENTÁRIO SOBRE O TEXTO

3º MOMENTO:

- CONSTRUINDO PROJETOS: DINÂMICA, SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO

4º MOMENTO: : FAZER UMA PONTE COM AS DIFICULDADES RELACIONADAS NO CENTRO DE ESTUDOS PASSADO:

- AGRESSIVIDADE X OCIOSIDADE
- ATRASO NO DESENVOLVIMENTO X ESTÍMULOS
- IDADE CRONOLÓGICA - FATOR A SER CONSIDERADO (FASES DO DESENVOLVIMENTO)
- TEMPO - VARIA DE CRIANÇA PARA CRIANÇA
- INTERAÇÃO - FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO

5º MOMENTO: NUM PLANEJAMENTO O QUE NÃO PODE FALTAR ?

(ELABORAR UM ROTEIRO DIÁRIO JUNTO COM O GRUPO COM SUGESTÕES DE ATIVIDADES NECESSÁRIAS): LEMBRAMOS QUE A ORGANIZAÇÃO DO HORÁRIO DAS ATIVIDADES FICARÁ A CRITÉRIO DO GRUPO.

Figura 9: Recorte sobre a 2ª pauta do Centro de Estudos/2009

1º MOMENTO : CAFÉ DA MANHÃ

2º MOMENTO: RODA DE LEITURA

3º MOMENTO: DINÂMICA

- " LIVRO: UM REDONDO PODE SER QUADRADO?"

4º MOMENTO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DAS TURMAS

5º MOMENTO: SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O MÊS DE JUNHO PARTIR DO PROJETO QUE ESTÁ SENDO DESENVOLVIDO.

6º MOMENTO: INFORMES DA DIREÇÃO;

7º MOMENTO: MENSAGEM

Figura 10: Recorte sobre a 3ª pauta do Centro de Estudos/2009

ROTEIRO;

1. RODA DE LEITURA;

2. ENFOQUES PEDAGÓGICOS:

- TEXTO : " FIIIIUUUU, BRRRRR,NHAM" ESTIMULE OS PEQUENOS A EMITIR SONS E EXPRESSÕES COM A BOCA"
- CONVERSANDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (uso da letra caixa alta, importância das produções espontâneas tais como desenhos, montagens com exposição das mesmas, importância da interação no momento das atividades coletivas em grupos);
- FESTA JUNINA :
 - DANÇAS E BRINCADEIRAS; (DEFINIR COM O GRUPO);
 - HORÁRIO: TODA A CRECHE DE 7:00hs ÀS 15:00 hs;
 - DIA AINDA A DEFINIR;
 - TEMAS DO MÊS E SEGUINTE:
 1. CONTINUAÇÃO DA FESTA JUNINA;
 2. FOLCLORE ;
 3. DIA DOS PAIS;(COMBINAR)

Figura 11: Recorte sobre a 4ª pauta do Centro de Estudos/2009

Os trechos das reuniões de abril, maio e junho estão relacionados aos Centros de Estudos com os temas “*Brincando de Ser Criança*”, “*Reflexões sobre nossa prática*” e “*Práticas Pedagógicas*” respectivamente. As atividades pedagógicas eram sugeridas nessas reuniões pelas professoras articuladoras (PA), embora fosse (m) o(s) agente(s) que as realizavam na sala com as crianças. Os auxiliares que apresentavam mais dificuldade à execução das mesmas pediam uma maior orientação aos colegas AACs ou às próprias PAs.

Dentro das atividades pedagógicas proposta nas reuniões lembra-me de que o primeiro “Projeto Pedagógico” realizado com as crianças refere-se às fotografias 05 e 06 já mostradas anteriormente (denominei-o como “Projeto X”), o qual tinha como objetivo a interpretação e ressignificação de diversas obras de artes reais pelas crianças. Nesta pedagogia assistencialista, os agentes foram conhecendo e aprendendo, na prática, a

desenvolver os projetos pedagógicos apresentados nas reuniões. Abaixo, torna-se fundamental observar mais um exemplo de projeto (trecho do material) desenvolvido pelos auxiliares (auxiliares de quem? ... Eis a questão) entre os meses de maio a agosto de 2009:

1. PARA TRABALHAR UM PROJETO PEDAGÓGICO É PRECISO:

- Definir o tema do projeto
- Ter uma fonte de interesse : (poderá ser uma história , música, passeio, filme , desenho, um objeto, etc.
- Para quê desenvolveremos este projeto (objetivos que queremos alcançar)
- Que conteúdos posso trabalhar;
- Que atividades poderei desenvolver;
- Período destinado a desenvolver o projeto;

2. NOSSO PROJETO PARA O PERÍODO DE MAIO A AGOSTO SERÁ:

- **TEMA:** "CONTANDO HISTÓRIAS: OUVINDO, IMAGINANDO, BRINCANDO, CONSTRUINDO"
- **OBJETIVO:** A PARTIR DE DIFERENTES HISTÓRIAS(COMEÇANDO COM AS HISTÓRIAS DO SÍTIO), TRABALHAR COM AS CRIANÇAS O OUVIR E IMAGINAR, OFERECENDO ESPAÇOS PARA CRIAÇÃO, E DRAMATIZAÇÃO; AMPLIAR O TRABALHO
- **FONTE DE INTERESSE:** PARTINDO DA EXPLORAÇÃO DE UMA BONECA, TAZIDA PELO RECREADOR, CHEGAR A CONSTRUÇÃO DE UMA BONECA, COM O GRUPO;
- **CONTEÚDOS:** ESQUEMA CORPORAL, ALIMENTAÇÃO, MEIO-AMBIENTE, DIFERENÇAS RACIAIS/CULTURAIS;
- **SUB-TEMAS:** DIA DAS MÃES, DIA DO MEIO-AMBIENTE, FESTA JUNINA E FOLCLORE
- **PERÍODO:** MÊS DE MAIO A AGOSTO

Figura 12: Recorte sobre o Projeto Pedagógico apresentado pela creche e desenvolvido pelos AACs, em 2009.

A partir deste modelo de Projeto Pedagógico apresentado, percebia-se uma responsabilidade cada vez maior de se buscar os conhecimentos mínimos e fundamentais a fim de se aperfeiçoar as “práticas pedagógicas assistencialistas”, ou seja, transformar as atividades dirigidas assistencialistas esvaziadas de significado – o brincar pelo brincar – em práticas didático-pedagógicas conscientes e fundamentadas.

Anualmente, reserva-se até os dias atuais uma semana (geralmente no mês de julho) apenas para estudos, como a “*Semana de Capacitação Interna*”, a qual ocorreu no período

de 27/07/2009 a 31/07/2009, e a “*Semana de Formação de Agentes Auxiliares de Creches da rede Municipal de Ensino*” de 19 a 23/07/2010. Nestes períodos, tem-se como objetivos:

“A partir dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, refletindo sobre a Educação Infantil, fomentar a discussão em torno da construção de aprendizagens pelos bebês e crianças e qual o papel do educador enquanto mediador das interações no espaço educativo” (SME/RJ, 2010, pág. 01).

Por meio dos materiais/estudos oferecidos e abordados, é possível perceber como os agentes sempre foram tratados – ao menos nos “eventos de capacitação” e mais especificamente na teoria – como *sujeitos educadores*, pois sempre havia a preocupação de se apresentar diversos estudos sobre a Educação Infantil e estabelecer fontes entre a teoria apresentada e a prática exercida, faltando apenas elaborar estratégias mais condizentes e satisfatórias a retificar o erro cometido, após a criação deste cargo e início dos conflitos gerados ao longo da prática desses profissionais.

Em junho de 2008, de acordo com Rocha (2010, pág. 36), os profissionais de apoio participaram do primeiro período de formação continuada para os educadores das creches cariocas, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. Com o tema “*Seminário de Ambientação*”, em julho de 2008, durante o recesso da Creche foram realizadas palestras e oficinas sobre os temas:

“1º dia: Palestras sobre os temas “*Direitos da Criança*” e “*Gênero e Cidadania*”.

2º dia: Oficinas: “*Concepção da Infância, Função Social e Legislação da Creche*” e “*Eixos Metodológicos de Trabalho*”.

3º dia: Palestras sobre os temas: “*Relações Humanas*”, “*Estrutura Organizacional da SME*” e “*Direitos e Deveres dos Servidores Públicos Municipais*”.” (ROCHA, 2010, p. 36)

Na Semana de Capacitação Interna (2009) foram abordados para os agentes os temas “*Sexualidade*”, “*Afetividade*”, “*O Espaço e a Promoção de Autonomia*” e “*Primeiros Socorros/ Atendimento Pré-Hospitalar*”, por meio de palestras, filmes, rodas de leitura e oficinas, atividades realizadas na creche ao longo da semana. Em 2010, para a *Semana de Formação dos AACs*, no decorrer da semana de estudos escolhida foram discutidos os

determinados assuntos:

- “1. A organização do ambiente
2. Os usos de tempo/espaço
3. A seleção e uso dos materiais
4. A proporção de experiências de aprendizagem
5. Ritmos (calmo/ativo) e Modalidade (grande/grupo, pequeno grupo e individual)”
(SME/RJ, 2010, página 01).

Nesta semana, também foram realizadas rodas de leitura, dinâmicas de grupo, registros/avaliações dos encontros, outras reflexões, músicas e apresentação de diversas sugestões de atividades, a serem realizadas pelos AACs com as crianças. No ano seguinte, lembro-me de ter participado da “*Jornada Pedagógica*”, que também se refere a uma semana destinada a estudos sobre a Educação da Primeira Infância (primeira semana de estudos em que os PEIs começaram a participar). Ao longo da semana, pelo menos um dia da capacitação deveria ser realizado fora da Creche, nos Pólos Regionais organizados pela SME. Nesta jornada, alguns dos trabalhos apresentados tiveram como temas “No aconchego dos livros”, “Leitores autônomos, leitores das letras e do mundo”, “Narradores da Ilha azul” e “Índios do Brasil, um diálogo é possível?”.

Em pouco tempo de atuação, o nome Agente Auxiliar de Creche passou a ser pouco diante de tantas atribuições em torno de sua principal função, descoberta apenas na prática do cargo: o principal responsável pelas turmas dos pequenos cidadãos cariocas, o que resultou em diversos conflitos nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro, visto que alguns entraves permeiam até os dias atuais.

Em janeiro de 2016, um curso semipresencial destinado aos AEIs sem a habilitação mínima foi oferecido pelo Município (vide anexo), o qual não irá garantir que estes profissionais passem a obter a habilitação mínima exigida atualmente em lei, representando apenas mais um curso de formação em serviço.

2.3.1b: Uma formação construída dentro da profissão: o Proinfantil

O **ProInfantil** - *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* - é um curso elaborado pelo MEC em parceria com Universidades federais, estados e municípios e representa a primeira e uma das principais políticas compensatórias adotadas pela Prefeitura do Rio, uma tentativa de fazer com que todos os profissionais da educação neste segmento de ensino – mais especificamente a categoria de Agente Auxiliar de Creche – obtivessem a habilitação mínima e exigida em lei para atuarem nas turmas de Educação Infantil do Município.

Para corrigir o erro sobre a escolaridade mínima e insuficiente exigida no edital de AAC, a de nível fundamental completo, para assumirem o cargo, a partir de agosto de 2009 foi apresentado o curso Proinfantil na modalidade a distância e equivalente ao curso Normal de nível médio, o qual possibilitaria que os agentes alcançassem a habilitação para a Educação Infantil. Foram apresentados como requisitos para o ingresso e permanência no curso:

- “Estar atuando em turma na Educação Infantil – modalidade creche, na Rede Pública Municipal;
- Permanecer em exercício durante os dois anos do curso, mantendo o vínculo estabelecido com a Rede Pública de Ensino;
- Não ter realizado Curso Normal ou não possuir “...curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...” (art. 62 – LDB);
- Ter conhecimento do Decreto nº 23265 de 11/ 08/ 2003 que sistematiza e consolida as diretrizes e a regulamentação aplicáveis ao treinamento de servidores.” (SME/RJ, 2009 página 01)

Em se tratar de uma profissão diretamente ligada à docência na Educação Infantil, realizar o curso como uma medida de emergência a ser aplicável para o “*treinamento de servidores*” comprova um grande fator para a massificação da profissão docente neste segmento de ensino. Até então, os AACs não fazem parte do quadro do magistério e, mesmo assim, se viram obrigados a buscar os conhecimentos necessários para estudarem sobre as práticas que realizavam nas creches municipais (embora ainda nem todos os AACs sem a habilitação na Educação Infantil procuraram realizar o curso). Por meio deste curso, uma grande parte dos AACs conseguiu a habilitação necessária e, hoje, fazem parte do grupo de agentes que recebem a GDAC, uma gratificação mensal inserida no salário da

categoria, mas que ainda não os reconhecem plenamente como profissionais do magistério, cuja discussão encontra-se no capítulo 3 desta pesquisa.

Ao realizarem o ProInfantil, cada vez mais os agentes se conscientizaram de que realizavam a dupla função de auxiliar e professor em suas ações cotidianas. Por meio dos estudos sobre a indissociação entre cuidar e educar (TIRIBA, 2005) em toda e qualquer atividade realizada/mediada com os pequenos e diante das demandas exigidas desde o início da atuação do cargo, após a conclusão da habilitação necessária os agentes pensavam que teriam como retorno o reconhecimento profissional imediato, com o enquadramento da categoria no plano de carreira do magistério.

Entretanto, como o nível de escolaridade exigido para o cargo (Lei 3985/2005) foi inferior e nem todos os agentes possuem a habilitação devida até os dias atuais, novos cursos e medidas vêm sendo tomadas para a ‘capacitação’ desses profissionais. Por isso, o Ministério Público sempre afirmou, pelo menos até o momento, sobre a inconstitucionalidade perante os rumores sobre a mudança de escolaridade da categoria e o consequente enquadramento.

Enquanto ainda não há uma ‘solução’ prevista para o futuro desta categoria, muitos AEs vêm realizando outros cursos reconhecidos e equivalentes ao curso normal de nível médio, normalmente com período de duração menor (de aproximadamente um ano) e na modalidade semipresencial. Nestes casos, almeja-se a habilitação específica para atuar na Educação Infantil geralmente apenas para a garantia das imprevisíveis e futuras conquistas e valorização profissional, diante de um cargo considerado “*a escolha possível*” (CHAMARELLI, 2013).

Nos estudos de Marina Souza sobre “*O ProInfantil no Município do Rio de Janeiro: de Agentes Auxiliares de Creche a Professores?*” (2011), sob a orientação de Patrícia Corsino, é possível analisar que em sua pesquisa também há uma incerteza quanto o caminho a ser tomado pelos auxiliares de creche, visto que muitos dos quais buscaram a habilitação por meio do ProInfantil construíram a sua identidade profissional, e agora aguardam por avanços e mais reconhecimentos na categoria, enquanto professores de Educação Infantil na prática diária com os pequenos.

Nesta pesquisa (SOUZA, 2011) objetivou-se principalmente discutir a formação de professores do PROINFANTIL no cenário do Rio de Janeiro, em como os professores

cursistas vivenciaram essa experiência e, no caso dos AACs, que buscaram a habilitação mínima por meio deste curso, como os estudos proporcionados afetaram/ tem afetado a construção de suas identidades profissionais. Para a autora:

“...espera-se que o ProInfantil, enquanto política pública, possa diminuir a desigualdade social; que seus pressupostos, de fato, permitam um novo lugar para se pensar a infância e um aprofundamento das discussões sobre a profissão docente na Educação Infantil” (SOUZA, 2011, p. 13).

Sobre este pensamento e diante do oferecimento deste curso aos profissionais AACs que não são reconhecidos pelo sistema educacional como profissionais do magistério, realmente faz-se necessário discursos emergentes sobre a real posição destes profissionais na educação pública municipal. Como Assessora Técnica do ProInfantil (ATP), interessante destacar como Souza vem observando uma “indefinição” no trabalho com crianças pequenas, visto que a exigência de nenhuma ou pouca formação resulta em *“baixas remunerações e a falta de uma profissionalização do professor de Educação Infantil”* (2011). Em seus estudos e com base na pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *Infância, Formação E Cultura* (INFOC), os profissionais que exercem a função docente nas creches são identificados por diversas nomenclaturas, de acordo com os municípios do estado do Rio de Janeiro, participantes da pesquisa em questão:

“... (...) 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, auxiliares de turma, agente educadores, auxiliar de ensino, estimulador materno-infantil” (SOUZA, 2011, p. 14).

Com a diversidade encontrada na pesquisa, constata-se a existência de diferentes visões/posições sobre a função dos profissionais da creche. Com isso, a autora também concorda que os profissionais citados precisam ter reconhecimento social enquanto professores de Educação Infantil após a realização do PROINFANTIL, com a aquisição da habilitação mínima necessária.

Enquanto AAC lembro-me das práticas pedagógicas realizadas pelos colegas agentes que realizavam o PROINFANTIL, quando sempre contribuía com ideias e auxílio à construção de planejamentos de atividades. Em dias específicos, o professor tutor de cada

agente realizava visitas periódicas na creche para a observação do cotidiano da instituição e o trabalho desenvolvido pelos AACs “*professores cursistas*”, participantes do PROINFANTIL. Nos dias destinados à avaliação da prática dos agentes, estes entregavam um planejamento de acordo com a faixa etária de suas turmas de atuação e desenvolviam a atividade planejada com as crianças, sendo o estágio do curso PROINFANTIL realizado na mesma creche/espço de atuação dos Agentes Auxiliares de Creche cursistas.

Enfim, ao mesmo tempo em que ‘parecia’ que tudo estava se resolvendo, com o oferecimento do curso PROINFANTIL e a habilitação gradativa dos profissionais AACs para um posterior acerto sobre os equívocos ocorridos, isto é, ao invés de uma consequente valorização dos agentes, de repente deixou-se de lado as adaptações e progressos da categoria a partir da elaboração do cargo de PEI, com a contratação de profissionais em um novo cargo para também atuar nas creches cariocas, com a escolaridade mínima e necessária exigida (médio/normal). Portanto, permanece a incerteza quanto ao(s) caminho(s) a ser(em) percorridos pelos atuais AEIs, que continuam exercendo a docência nos espaços de Educação Infantil sem o devido reconhecimento.

2.3.2: A Criação do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI)

Após mais de três anos de efetivo exercício dos Agentes Auxiliares de Creche como os principais responsáveis pela educação das crianças pequenas, surge o concurso para Professor de Educação Infantil (PEI), após aprovação do Projeto de Lei nº 701/2010, transformado na Lei nº 5217/2010, de 01/09/2010, a qual prevê inicialmente a criação de 3356 vagas para esta categoria.

No edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010, consta para a categoria de PEI a carga horária de 22 horas e 30 minutos semanais, a serem distribuídas em 4 horas e 30 minutos de atuação diária nos diferentes espaços que oferecem este segmento de ensino no município. De acordo com o sancionamento e reconhecimento da Lei Federal 11738¹⁵, os PEIs conseguiram o direito de reservar 1/3 da carga horária semanal para se dedicarem

¹⁵ De acordo com o previsto na Lei Federal 11.638, de 16 de julho de 2008 (parágrafo quarto, em seu artigo segundo), no mínimo um terço da carga horária docente deve ser destinado para atividades extraclasse.

exclusivamente ao planejamento das atividades, enquanto neste mesmo período os AACs continuam na sala com as crianças e, portanto, geralmente sem participar/opinar de forma ativa sobre as atividades a serem realizadas com a turma.

Ao realizar uma análise sobre os editais dos três concursos já realizados para esta categoria (2010, 2012 e 2015), é possível constatar semelhanças e diferenças entre os mesmos, cujas diferenças representam evoluções na busca por profissionais cada vez mais competentes e comprometidos com a educação da primeira infância.

Uma vez em que professores com habilitação para atuar em turmas de Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, turmas de Jovens e Adultos e/ ou turmas de Educação Especial (dentre outros campos de atuação, dependendo das formações alcançadas e suas consequentes áreas de atuação), por meio do provimento neste cargo há uma limitação das práticas docentes apenas às turmas de Educação Infantil; com isso, observa-se ao mesmo tempo uma procura por profissionais que possam dedicar suas práticas e especializar-se à educação dos pequenos, diante das novas demandas e metas almejadas para este segmento de ensino.

No primeiro edital elaborado para este cargo (edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010), os candidatos tiveram que passar pelas provas objetiva e discursiva (ambas de caráter eliminatório e classificatório) e de títulos, esta apenas de caráter classificatório, por valorizar e pontuar proporcionalmente os profissionais que apresentassem/comprovassem experiências prévias na Educação Infantil, por tempo de serviço. Como exigência de habilitação mínima a de curso normal, a partir de agora esta nova categoria passou a ingressar profissionais com habilitação necessária prevista em lei para a atuação na Educação Infantil do município.

Na descrição sumária do cargo (Edital nº 91, 25 de outubro de 2010), analisam-se funções próprias e adequadas à função de PEI, apenas nos deixando a incerteza sobre a real importância dos Agentes Auxiliares de Creche nos processos de planejamento, execução e avaliação das atividades, visto que tais momentos são destinados aos PEIs e “*demais profissionais docentes e equipe de direção.*” Logo, não é possível afirmar que foram levados em consideração neste processo, mesmo após terem assumido diretamente e por tanto tempo a rotina diária das turmas nas creches municipais.

“DESCRIÇÃO SUMÁRIA - Planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil e propiciar condições para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças” (Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010).

Nas responsabilidades genéricas para os PEIs, observa-se objetivos amplos sobre atribuições condizentes ao cargo, sendo interessante destacar o item *“observar e orientar os demais profissionais do quadro de apoio quanto às regras de segurança no atendimento às crianças e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias.”*

Considero que seria mais justo nesta e em suas demais responsabilidades a utilização de termos com ações do tipo *“participar juntamente aos demais profissionais do quadro de apoio”*, ou *“contribuir de forma ativa”* ou *“interagir coletivamente com os demais profissionais”*, dentre outras expressões possíveis e mais adequadas para a apresentação e norteamento de um trabalho coletivo, incentivando-se o espírito de equipe entre os PEIs e demais profissionais no atendimento às crianças pequenas, e não o reforçamento das divisões/ diferenças entre as categorias que participam das instituições de Educação Infantil.

O mesmo pensamento torna-se válido em suas atribuições específicas, quando normalmente o que se observa é a ausência de objetivos que busque o diálogo e a participação dos AACs em seus planejamentos e outras tomadas de decisão, uma vez em que as duas categorias atuam nas turmas de Educação Infantil e precisam interagir de forma mais dialógica sobre as práticas educativas. As atribuições descritas são:

“RESPONSABILIDADES GENÉRICAS

- manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais;
- responsabilizar-se pelo planejamento, requisição e manutenção do suprimento necessário à realização das atividades;
- orientar os profissionais responsáveis pela higienização e limpeza do ambiente e dependências sob sua responsabilidade, bem como na sua manutenção;
- observar as condições de funcionamento dos equipamentos, instrumentos e bens patrimoniais, solicitando os reparos necessários, para evitar riscos e prejuízos;
- zelar pela economicidade e conservação dos equipamentos e materiais que lhe são confiados;

- observar e orientar aos demais profissionais do quadro de apoio quanto às regras de segurança no atendimento às crianças e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias;
- responsabilizar-se, no âmbito de sua área de atuação, pelo atendimento às crianças e pelo adequado funcionamento da unidade de Educação Infantil;
- cumprir as orientações emanadas da direção do estabelecimento de Educação Infantil e dos demais Órgãos da Secretaria Municipal de Educação.

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS

- interagir com os demais profissionais da instituição educacional, para a construção coletiva do projeto político-pedagógico;
- planejar, executar e avaliar as atividades propostas às crianças, objetivando o “cuidar e o educar” como eixo norteador do desenvolvimento infantil;
- organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento, interação e aprendizagem;
- propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;
- planejar, disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades;
- atender diretamente às crianças, em suas necessidades individuais de alimentação, repouso, higiene, asseio e cuidados especiais decorrentes de prescrições médicas;
- registrar a frequência diária das crianças;
- acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade;
- planejar e executar as atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, sem discriminação alguma;
- observar e registrar, diariamente, o comportamento e desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade e elaborar relatórios periódicos de avaliação;
- realizar reuniões com os pais ou quem os substitua, estabelecendo o vínculo família escola, apresentando e discutindo o trabalho vivenciado e o desenvolvimento infantil;
- coordenar as atividades concernentes à elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças;
- colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade, sob a orientação da direção;
- participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal, dos centros de estudos e de reuniões de equipe;
- refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la
- aplicar, avaliar e monitorar, a partir de instrumentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, indicadores de qualidade e desenvolvimento infantil.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20/12/96, são ainda atribuições do cargo:

- I - 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 dos alunos;
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” (Edital SMA nº 91, 25 de outubro de 2010).

Na prova objetiva, foram exigidos conhecimentos sobre Língua Portuguesa, Matemática, Atualidades, Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e Legislação. Desta vez, constata-se que os conteúdos exigidos estão de acordo com o cargo pretendido e a habilitação mínima solicitada e reconhecida nos dispositivos legais. As três questões discursivas foram referentes aos conteúdos sobre Conhecimentos Específicos de Educação Infantil, com a interação entre estes estudos e práticas pedagógicas pensadas sobre as turmas neste segmento de ensino.

Com o passar do tempo, já foram realizados mais dois concursos para o cargo de PEI. Em 2012, por meio do *Edital SMA nº 111 de 28 de maio de 2012*, foi instituído o segundo concurso, em que os candidatos também passaram a realizar uma prova prática de aula, como mais uma etapa de caráter eliminatório e classificatório. Para esta etapa, os próximos candidatos a PEIs passaram a se apresentar em dias organizados pela SME, com a apresentação de um planejamento de atividade para um grupamento específico (GI, GII ou GIII) voltado à área de matemática ou linguagem oral e escrita. Vale destacar que o grupamento¹⁶ e área de conhecimento¹⁷ são sorteados, para cada candidato, no momento da prova prática. A seguir, encontra-se um modelo do Planejamento de Atividades conforme apresentado no edital:

¹⁶ **Grupamentos:** GI - 25 crianças com idade entre seis meses e um ano e seis meses; GII - 25 crianças com idade entre um ano sete meses e dois anos e seis meses; GIII - 25 crianças com idade entre dois anos e sete meses e três anos e seis meses. (fonte: *Edital SMA nº 111 de 28 de maio de 2012*)

¹⁷ **Áreas de Conhecimento:** **1. Linguagem Oral e Escrita-** Objetivos a serem alcançados: Exploração e expressão das diferentes formas de linguagem (corporal, oral, escrita, musical, artes plásticas); incentivo ao uso de símbolos, brincadeiras, registros, diferentes narrativas, diversas leituras de mundo. **2. Matemática-** Objetivos a serem alcançados: Estabelecer noções matemáticas presentes no cotidiano, em especial as noções espaciais; comunicar, por meio de registros, ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidade, espaço físico e medida.(fonte: *Edital SMA nº 111 de 28 de maio de 2012*)

 <p>Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos Coordenadoria de Recrutamento e Seleção</p> <p>CONCURSO PÚBLICO - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROVA PRÁTICA DE AULA - 3ª ETAPA DO CONCURSO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE</p>				
NOME:		INSCR:		
IDENTIDADE:		CPF:	CRE:	
GRUPAMENTO:				
ÁREA DE CONHECIMENTO:				
OBJETIVOS	HABILIDADES	RECURSOS	DESDOBRAMENTOS	AValiação
GERAIS:				
ESPECÍFICOS:				

Figura 15: Planejamento de Atividade/ Prova prática para o cargo de PEI.

No edital SMA nº 81, de 22 de maio de 2015 são instituídas as normas para a realização do próximo (e mais recente) concurso para PEI. Como modificações relevantes, nota-se a alteração da carga horária para 40h semanais e a consequente mudança proporcional no vencimento para R\$ 3515, 87, com os acréscimos garantidos desde o primeiro concurso da categoria - o bônus cultura (Lei nº 3438/2002) de R\$ 150,55 e o auxílio-transporte (decreto nº 17110/98) de R\$ 149,60) – e o benefício de alimentação, de acordo com o decreto 3598/2012.

Como última modificação a destacar sobre o provimento do cargo de PEI, analisa-se que a partir deste último edital, os candidatos também são avaliados por meio de “curso de formação básica” realizado com a duração de 16 horas (em dois dias), antes do dia específico à prova prática de aula – quando permanece o sorteio sobre o grupamento específico de cada candidato à prova pratica; porém, desta vez com a apresentação de três planejamentos, um específico para cada grupamento e que contemplem duas áreas de conhecimento^{18/} linguagens – sendo agora a terceira etapa do concurso, também de caráter

¹⁸ 3: De acordo com as Orientações curriculares para Educação Infantil, podemos constatar como Áreas de Conhecimento: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Ciências Sociais e Naturais; Corpo e Movimento,

eliminatório e classificatório, após as provas objetiva e discursiva (primeira etapa) e a prova de títulos (segunda etapa).

Sendo assim, após a metade do ano de 2011, os PEIs começaram a tomar posse e a interagir com os AACs e demais profissionais nos espaços de Educação Infantil Municipais.

2.3.3: A estreita relação entre AACs e PEIs: parcerias x conflitos

Após dois anos de imensos esforços e dedicação dos Agentes Auxiliares de Creche, enquanto principais responsáveis pela mediação das aprendizagens na interação diária com os pequenos nas creches, em 2010 é organizado o primeiro concurso para o provimento do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI).

Inicialmente, houve rumores de que seria um concurso interno, que daria a oportunidade de os agentes serem reconhecidos como professores. Finalmente, o concurso foi realizado no início de 2011, mas por ampla concorrência. Com isso, os agentes que optaram por fazer o concurso se viram obrigados a buscar desta forma maior reconhecimento e valorização – visto que os permitiria continuar atuando no mesmo ambiente de trabalho – apenas com a consequente mudança do Quadro de Pessoal de Apoio para finalmente fazerem parte do. Mais justo seria se tais profissionais tivessem sido o quanto antes reconhecidos enquanto sujeitos educadores, para somente a partir deste acerto serem tomadas as posteriores decisões sobre a criação de outro cargo para atuar nos espaços de desenvolvimento infantil.

Compreendo que a situação-problema questionada neste momento da pesquisa se encontra diretamente relacionada aos novos desafios na história deste segmento, que ainda sofre pela falta de investimentos e estudos sobre a importância da formação dos profissionais na Educação na Primeira Infância, cujas pesquisas e reconhecimentos sobre a formação desses profissionais, nos diferentes dispositivos legais em âmbito nacional, ainda se encontram no início de uma confusa e árdua trajetória histórica. Afinal, *quais profissionais podem atuar nas turmas de Educação Infantil? Por que os municípios ainda*

insistem em realizar concursos públicos para a efetivação de profissionais de apoio à Educação Infantil, sem a habilitação mínima necessária e reconhecida por lei para trabalhar neste segmento? O que fazer com os agentes que não se habilitarem no magistério, mas continuarem exercendo a docência nas turmas de Educação Infantil? Se os auxiliares também exercem a docência, por que ainda não são reconhecidos como profissionais do magistério?

Na tentativa de se acertar o erro cometido, a entrada dos PEIs nas turmas de Educação Infantil resultou na acentuação dos conflitos dentro dos espaços de educação infantil e na sua estrutura organizacional. Na verdade, os professores não tiveram culpa em relação ao sentimento de revolta que perpetuou entre os AACs. Antes, estes eram reconhecidos na instituição e pela comunidade como os principais responsáveis pela turma, após tanta luta para a nossa aceitação nas creches; o termo “professor (a)” também era um dos mais comuns (e mais do que certo, diante das atribuições práticas do cargo), tínhamos toda a experiência da prática docente e até mesmo o curso Proinfantil foi oferecido pela própria Prefeitura, com o inicial intuito de habilitar os profissionais agentes na carreira do magistério, bem como o possível reconhecimento da profissão docente em suas ações.

Como consequência, os agentes apresentaram a rotina da Creche aos professores, quando muitos destes aprenderam com os auxiliares, principalmente os que não tinham experiências na Educação Infantil. Contudo, enquanto a situação descrita poderia ter proporcionado grandes parcerias entre os professores e seus auxiliares, o que parece ter acontecido na prática foi uma inversão de valores, quando os auxiliares passaram a não ter mais tanta (ou quase nenhuma) importância nas decisões vindouras tomadas nos espaços de educação infantil do município.

Fazendo uma análise sobre a experiência vivida neste período, poderia constatar que a Creche passou a ter uma filosofia pedagógica dividida em duas correntes: a de caráter educativo – quando os professores estão presentes em sala com a realização de suas atividades – ou a volta de seu perfil assistencialista, quando apenas os auxiliares estão na sala, visto que as ações realizadas pelos agentes parecem ainda dissociar-se do educar neste ponto de vista.

Mais curioso ainda é pensar que nem todos os auxiliares possuem a habilitação para trabalhar na Educação Infantil e nem poderiam estar dentro da sala com os pequenos, e mesmo após a entrada dos PEIs continua acontecendo justamente o contrário: é o (a) professor (a) que não pode ficar sozinho com a turma, deve sempre ter a ajuda de seu (s) auxiliar (es).

Com isso, os professores saem das salas para planejar suas atividades, várias reuniões sobre confraternizações ou qualquer outra situação do cotidiano também passou a ser organizadas em dias comuns, como pequenos encontros improvisados, quando os PEIs eram chamados e então deixavam as suas turmas com os AACs para se reunirem e tomar as decisões em “seus conjuntos”. Ou seja, o auxiliar de creche continuou em sua carga extensa e diária de trabalho dentro da sala com suas turmas, permaneceu em muitos momentos da rotina ainda sem a presença do (a) professor (a), e ainda acabou se tornando submisso e desprezado nos momentos de planejamento das atividades e tomadas de decisão, quando as opiniões dos agentes passaram a não ser mais tão relevantes, sendo a maioria das decisões já tomadas nas reuniões e só depois transmitidas aos AACs.

Em minhas vivências neste período turbulento e de tantas injustiças, observo que a atuação de diferentes cargos dentro de uma turma de Educação Infantil estabelece uma hierarquia entre os professores sobre os seus auxiliares, *relações de poder* que nem sempre são favoráveis ou contribuem para um ambiente aconchegante, tanto para as crianças – que podem sentir um clima desagradável na sala entre os adultos, e não se sentirem à vontade – quanto para os próprios adultos, visto que as relações humanas com práticas hierárquicas resultam em mais desarmonia/ desentendimentos e falta de consenso entre ambas às partes.

Nesta relação, Tiriba aborda em seus estudos uma *conotação hierárquica* (TIRIBA, 2007) estabelecida na interação entre estes profissionais e suas atribuições, principalmente quando muitas professoras se recusam a realizar atividades consideradas mais domésticas – como dar banho, colocar a criança para repousar, entre outras – deixando-as apenas sob a responsabilidade dos auxiliares. Com isso, é possível notar comumente – e ainda nos dias atuais - em suas práticas a dissociação entre o cuidar e educar, sendo as práticas referentes ao cuidar (estas deixadas para as auxiliares) inferiores às atividades consideradas de cunho mais especificamente educativo, estas voltadas à

responsabilidade das professoras.

“De fato, em espaços de formação de profissionais que atuam junto à criança pequena, são frequentes as polêmicas em torno das suas atribuições, em especial quando se trata de professoras das redes públicas que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar, por entendê-la como relacionada ao corporal e ao doméstico, como dar comida, banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda. Assim, a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo)” (TIRIBA, 2007, p. 03).

Por isso, considero que o diálogo em uma *relação democrática* entre o professor e o auxiliar seja a principal “metodologia” utilizada para as tomadas de decisão sobre o andamento da turma e as atividades a serem realizadas. É importante que as ações sejam sempre realizadas em conjunto, na qual os profissionais consigam sentar e planejar juntos o que pretendem realizar com as crianças.

“Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica” (FREIRE, 1996; p. 14).

Este pensamento de Madalena Freire ilustra brilhantemente como deve acontecer o entrosamento entre o PEI e o AAC, por meio de uma relação horizontal e aberta para o diálogo e à criticidade: em toda e qualquer atividade realizada pelo professor, o agente precisa estar junto e sempre atento, de forma a ajudar, avaliar o que foi feito e contribuir no desenvolvimento das ações, desde que participe ativamente do planejamento, avaliando e contribuindo para a melhoria das práticas realizadas. O mesmo deve fazer o professor, ao observar e refletir sobre as ações realizadas pelos agentes, cuja ação poderá resultar em uma *cumplicidade pedagógica*... isso apenas se houver uma prática dialógica e recíproca entre ambos os profissionais.

Esta relação entre os *educadores professores* e *educadores auxiliares*

apresenta-se como um importante objeto de estudo, cujos fracassos ou sucessos resultam em consequências na prática com os pequenos, e sentidas por todos os profissionais da instituição e comunidade escolar.

Em entrevista com a diretora da Creche Ari Pimentel, esta também comentou sobre os benefícios e dificuldades observadas no período de adaptação destes profissionais na instituição. Sobre a inserção dos PEIs na creche...

“Mais conflitos. Com a chegada dos PEIs, novamente as relações se conturbaram. Desta vez por questões das atribuições dos PEIs/ AACs. O professor de educ. Infantil entrou num concurso de ensino médio para implementar o pedagógico em sala (o educar). A questão agora era direcionada ao Cuidar (parte específica do concurso AAC). Ambos deverão dar conta do Educar/Cuidar, cada um dentro da sua especificidade. AAC auxiliam o pedagógico e dão conta do Cuidar. PEI dão conta do pedagógico e auxiliam no Cuidar. Os benefícios para as crianças são incontáveis com o advento do PEI. As ações agora se embasam num objetivo p/ o desenvolvimento infantil. Não mais o brincar pelo brincar (importante).” (Entrevista com diretora Kátia, 2015, questão nº 5)

Sobre isso, mais uma vez a dicotomia entre cuidar e educar toma conta do discurso apresentado acima. Após a difícil adaptação dos auxiliares nas creches municipais, ao aprenderem (e/ou procurarem a formação específica) para dar conta de todas as atividades, o cargo de PEI surge para que o cargo de AAC e a educação infantil municipal, no geral, passem por um novo processo de (re)adaptação. Neste jogo de tentativas, penso sobre a “*infância possível*” (CORSINO, 2009, p. 06) vivida pelas crianças neste período conturbado, entre a infância real e a infância idealizada, ou seja, entre o que a infância precisa e o que é pensado e oferecido atualmente na educação da primeira infância, cujas tentativas, erros e acertos marcam a vida da infância carioca.

Diante dos fatos mencionados anteriormente, impossível afirmar que inicialmente houve uma boa parceria entre os dois grupos de profissionais. Não pelas relações interpessoais (é claro que intrigas podem acontecer em qualquer ambiente de trabalho e fatos isolados sempre ocorrem), mas pelas insatisfações geradas em torno das dúvidas quanto às suas atribuições. Algumas atividades ao longo da rotina simplesmente passaram a ser responsabilidade dos PEIs, ou seja, os agentes foram privados de participar de certos

momentos (como na escolha das atividades de Artes do dia, quando comumente o AAC não participa do momento de planejamento).

Desta forma, o agente perdeu a sua identidade de educador pelos pais das crianças e até mesmo pela direção – quem deveria enaltecer a sua participação sempre ativa na educação dos pequenos - quando deixaram de ser chamados para discutir sobre o comportamento das crianças e pensar sobre as atividades a serem desenvolvidas, ficando esta categoria a partir de agora em segundo plano nas tomadas de decisões sobre o cotidiano escolar.

Sobre a relação diária entre os AACs e PEIs, com o passar do tempo os conflitos foram se amenizando, principalmente após alguns avanços conquistados pelos AACs, o que será abordado mais posteriormente. Contudo, ainda há muito a ser feito em relação a valorização de todos os profissionais atuantes na mediação das aprendizagens dos pequenos cidadãos; suas reivindicações precisam ser mais ouvidas pelos governantes. Desta forma, a partir dos conflitos gerados e das reivindicações dos profissionais que atuam diariamente nos espaços de educação infantil, novas propostas/reformas tornam-se emergentes para a (re) elaboração de legislações e outras medidas voltadas para a melhoria e consequentes avanços na educação infantil do nosso país.

CAPÍTULO 3: Um estudo sobre a formação inicial, em serviço e continuada: do Agente Auxiliar de Creche ao Agente de Educação Infantil (AEI)

“Não existe prática sem teoria; como também não existe teoria sem prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometamos com nossos desejos, nossa história” (FREIRE, 1996, p. 39).

Ao refletir sobre o pensamento de Freire citado acima, é certo afirmar que os Agentes Auxiliares de Creche – mesmo os que ingressaram no cargo sem a habilitação devida para atuarem na Educação Infantil – ao contribuírem na mediação da educação dos pequenos diariamente, foram construindo uma grande bagagem de reflexões e experiências relacionadas às práticas realizadas nas creches cariocas. A partir da grande necessidade de aprofundar suas reflexões sobre a educação na primeira infância, aos poucos os agentes começaram a buscar cada vez mais fundamentação teórica, de forma a embasar as práticas vivenciadas.

Neste movimento de formação dos auxiliares, os AACs passaram a lutar por mais reconhecimento e valorização de suas funções. A partir do cotidiano vivenciado e da consequente contextualização das teorias estudadas, concluiu-se que com apenas um mísero salário os agentes exerciam a docência neste segmento de ensino. Por meio da “*ação transformadora*” (FREIRE, 1996), os agentes conquistaram alguns direitos e mais reconhecimento profissional – que serão abordados neste capítulo – embora ainda se esteja longe da valorização necessária e da devida justiça perante todo o empenho realizado, principalmente antes da chegada dos PEIs.

Neste capítulo, por meio da abordagem qualitativa, serão apresentadas as análises dos dados obtidos pelas entrevistas e questionários preenchidos por agentes em efetivo exercício ou que já atuaram em espaços de educação infantil do município do Rio, objetivando-se o estudo e análise sobre a formação inicial, em serviço e continuada dos agentes auxiliares de creche.

3.1: Amostragem em uma Creche do município

Para a realização da pesquisa, pude contar principalmente com o apoio dos colegas *Agentes de Educação Infantil*, os quais trabalham até hoje na Creche em que atuei e obtive todas as experiências práticas relatadas sobre este cargo.



Fotografia 18 – 2015 – Creche Municipal Ari Pimentel – Fachada do prédio escolar – Samantha Farias de Souza

A Creche Municipal Ari Pimentel situa-se na rua Leda Santana, número 12, Parque Beira Mar - Parada de Lucas, bairro pertencente à 4ª CRE. Por também obter o apoio da diretora Kátia Mury – que se encontra desde a minha época de atuação na instituição – pude realizar inicialmente uma entrevista apenas com a direção, sobre a implantação e o desenvolvimento do trabalho dos AACs nas Creches cariocas.

Na entrevista, pude indagar questões sobre: o espaço da Creche antes da chegada dos AACs; o período de transição das antigas recreadoras para o ingresso dos agentes concursados; os desafios enfrentados no cotidiano da creche para a aceitação desses profissionais; as dificuldades observadas na prática dos agentes, devido à exigência de escolaridade insuficiente para a atuação desses profissionais na educação infantil, bem como os critérios estabelecidos para a distribuição dos funcionários entre as turmas; a inserção e adaptação dos PEIs na creche, e as mudanças observadas no desempenho dos AEIs, que se encontram desde o início da criação do cargo. As respostas da entrevista¹⁹,

¹⁹ Em anexo

inclusive, já foram utilizadas ao longo deste trabalho, de forma a ilustrar os diversos momentos/ assuntos abordados.

Os demais participantes da pesquisa são profissionais que atuam ou já tiveram experiências no cargo de AAC/ AEI. A ilustração abaixo nos ajuda a mostrar a relação entre os participantes da pesquisa e suas experiências no cargo de AAC:

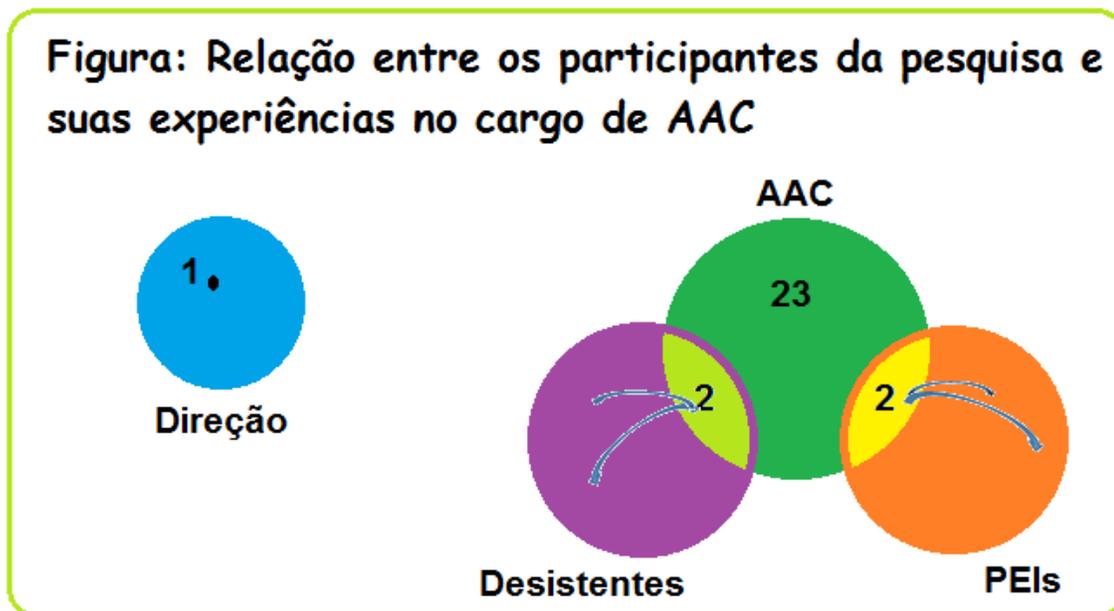


Figura 13: Relação entre os participantes da pesquisa e suas experiências no cargo de AAC. Ano 2015.

Tabela: Função Atual dos Participantes

Direção	01
AEI (ACC)	23
PEIs ex- ACC	02
Ex-ACC fora do magistério	02

Total de Participantes	28
------------------------	----

Tabela 1: Função atual dos participantes da pesquisa. Ano 2015.

De um total de 28 participantes da pesquisa, 27 possuem experiências no cargo de AAC, sendo que 4 destes não exercem mais esta função, como podemos visualizar no gráfico:

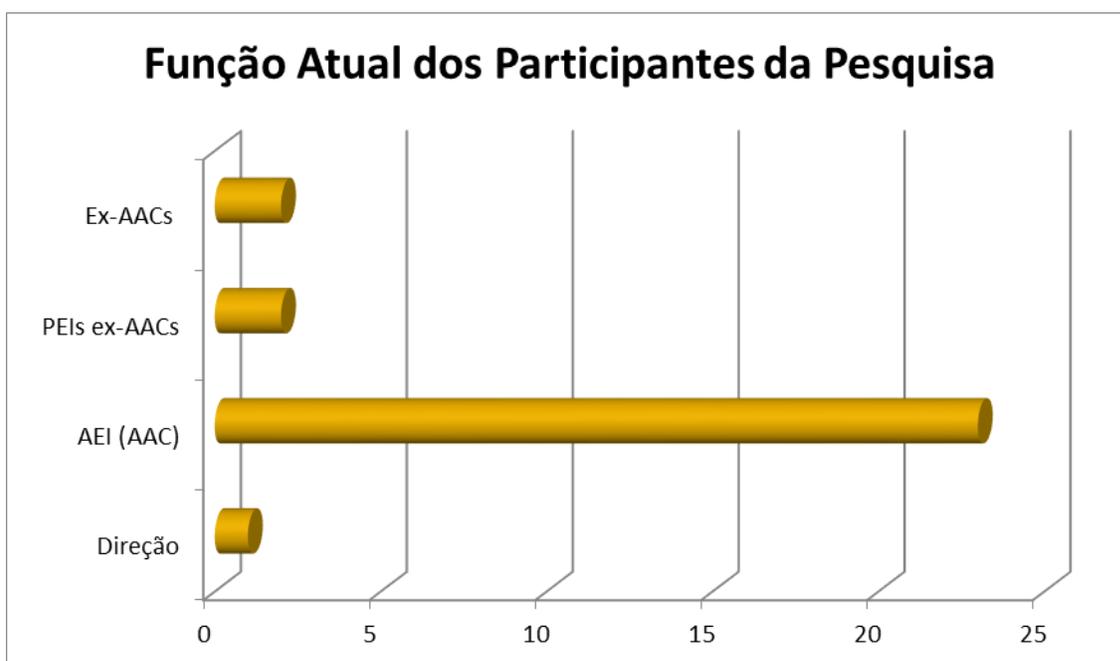


Gráfico 1: Função atual dos participantes da pesquisa. Ano 2015.

Mesmo não exercendo atualmente a função de Agente Auxiliar de Creche, algumas respostas dos 4 ex-agentes em seus questionários/entrevistas serão utilizadas na construção das próximas estatísticas a serem apresentadas nesta pesquisa, sobre a formação inicial, em serviço e continuada, dentre outras concepções dos AACs ao ingressarem no cargo.

Sobre os agentes que não exercem mais o cargo, dois deles atuaram na mesma Creche em Lucas, Silas e Carla, onde nos conhecemos e mantemos contato até os dias atuais. Partindo de suas memórias sobre a curta experiência vivenciada como AACs,

entrevistas²⁰ foram realizadas com ênfase em suas trajetórias e principais dificuldades, as quais passaram principalmente por nunca terem pensado em exercer a docência na Educação Infantil e, de repente, se viram como “*professores de turmas cheias de crianças*”.

Por outro lado, também foram participantes da pesquisa dois ex-AACs que atuam em diferentes creches, e deixaram o cargo por passarem no concurso para Professor de Educação Infantil (PEI), continuando na mesma área de atuação com os pequenos. Em relação aos seus questionários, André Luís L. de E. Fagundes e Felipe Silva Dantas também preencheram sobre: suas formações inicial e continuada; suas impressões iniciais sobre este cargo, as dificuldades que se depararam no exercício da função e como foram suas experiências no município, principalmente na fase de transição de AACs para PEIs. Após a apresentação da pesquisa institucional e análise dos resultados obtidos, iremos explorar o diálogo com André e Felipe, profissionais da Educação Infantil no contexto acadêmico, visto que estudamos Pedagogia na UNIRIO, o que muito tem contribuído para a reflexão e transformação das práticas pedagógicas em seus diferentes campos de atuação.

3.1.1: A pesquisa institucional

Para a análise dos dados obtidos na pesquisa, optou-se por se desenvolver como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa, visto que junto aos questionários houve uma preocupação em conhecer o perfil dos profissionais auxiliares das creches cariocas, para além de um olhar que apenas tivesse como ênfase as suas formações inicial e continuada.

Nesta investigação, por meio da interação com os sujeitos objetos da pesquisa, buscou-se refletir sobre seus discursos, relações e respostas, o que nos permitiu conhecer ainda mais os anseios e outras opiniões dos participantes. De acordo com Marcia Gil (2013), “*A pesquisa em educação de cunho qualitativa é a mais utilizada na atualidade, pois permite investigações que envolvam histórias de vida (acadêmica e pessoal), crenças e valores, relações e representações*”. Com isso, mesmo não participando mais do cotidiano da creche, por meio dos nossos contatos nas redes sociais virtuais, ligações e encontros,

²⁰ O roteiro das entrevistas realizadas com Silas e Carla se encontra em anexo, cujas respostas também já foram utilizadas para ilustrar outros momentos da pesquisa.

considero que o grupo em questão pode ser visto como um “grupo focal”, por ter continuado ao longo de nossa amizade acompanhando suas conquistas, dificuldades e novos desafios.

“São as ideias, as ações, os valores, as visões de mundo e os sentimentos dos sujeitos que interagem diante de um problema que devem estar relacionados ao objeto da pesquisa e que funcionam como o material a ser compreendido pelo pesquisador” (ANDRADE e AMORIM, 2010, p 89).

Por outro lado, assim como afirmam Gatt (2005) e Barbour (2009), segundo Andrade e Amorim (2010), alguns estudos tendem a confundir a técnica dos “*grupos focais como metodologia de pesquisa, no entanto, realizam entrevistas coletivas*”. Neste caso, por ter vivenciado o ambiente da creche enquanto AAC e pelos registros guardados e utilizados na pesquisa até o momento, com a atenção constante sobre a interação dos sujeitos no ambiente da creche, posso afirmar que o preenchimento do questionário elaborado por mim foi apenas mais um instrumento utilizado para conhecer melhor os integrantes da pesquisa.

Após mais de sete anos de envolvimento com esses profissionais, as nossas vidas pessoais e profissionais já se misturaram há um bom tempo. Os registros sobre nossas angústias desde quando trabalhávamos juntos, bem como os novos relatos guardados com o passar do tempo e registrados também a partir das outras entrevistas exploradas neste trabalho, certamente ajudaram a enriquecer a presente pesquisa, resultando-se em uma melhor compreensão dos dados e resultados obtidos neste questionário, a serem desvelados a seguir. Desta forma, a pesquisa baseia-se na perspectiva vigotskiana, no acompanhamento das interações e atividades desenvolvidas pelos objetos da pesquisa com a consequente valorização/transformação dos sujeitos sócio históricos ao longo de suas trajetórias profissionais:

“Pesquisadores tem concentrado seus estudos no tempo de reação das respostas, e não nos processos de aprendizado ou no conteúdo da própria reação (...). Assim, o que se procura é a uniformidade, de tal forma que nunca é possível captar o processo em andamento, ao contrário, os pesquisadores desprezam os tempos críticos do aparecimento das reações” (VIGOTSKY, 1998, p. 90).

Para dificultar a identificação dos AACs participantes da pesquisa, para o preenchimento do questionário²¹ foi pedido que os agentes não se identificassem pelos nomes, mas apenas por uma letra para representá-los (visto que as letras não correspondem à letra inicial de seus nomes), uma vez em que alguns apresentaram certo receio em expressar as suas concepções/opiniões atuais a respeito de seu cargo. Com isso, os agentes que puseram os seus nomes tiveram os mesmos omitidos na pesquisa, de forma a não expor as respostas do restante do grupo.

Nesta pesquisa, com a ajuda de 18 agentes da Creche Municipal Ari Pimentel e de PEIs de outras Creches, conseguimos o preenchimento do questionário por mais 7 AACs de outras Creches (as quais não expomos os nomes para dificultar a identificação dos agentes participantes), sendo 2 agentes participantes de creches da Penha e outros 5 de outra Creche em Jardim América. No gráfico a seguir, considerou-se também a presença de 4 ex-AACs: Silas, Carla, André e Felipe, os quais participaram das respostas de algumas questões, por suas experiências iniciais no cargo:

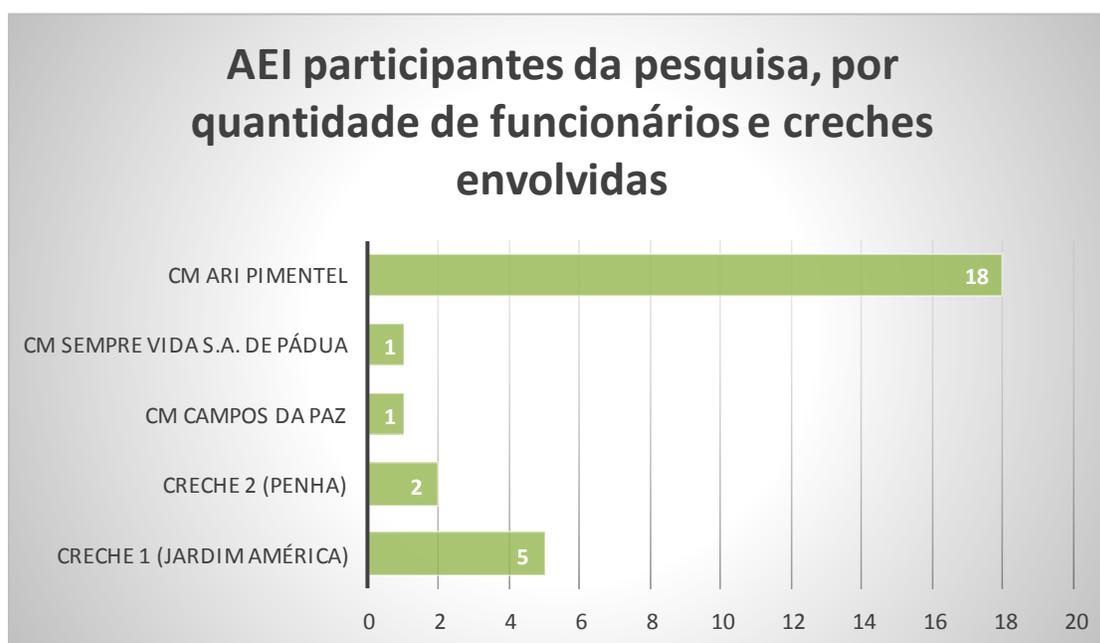


Gráfico 2: AEIs participantes da pesquisa, por quantidade de funcionários e creches envolvidas. Ano 2015.

Antes do levantamento de dados sobre o questionário preenchido pelos AACs, torna-se importante destacar o gênero dos auxiliares participantes da pesquisa, uma vez em

²¹ O modelo do questionário preenchido apenas pelos atuais AACs também se encontra em anexo.

que ao longo da mesma foram apontadas determinadas situações-problemas ligadas à questão de gênero, como a discriminação para o exercício de específicas atividades cotidianas.

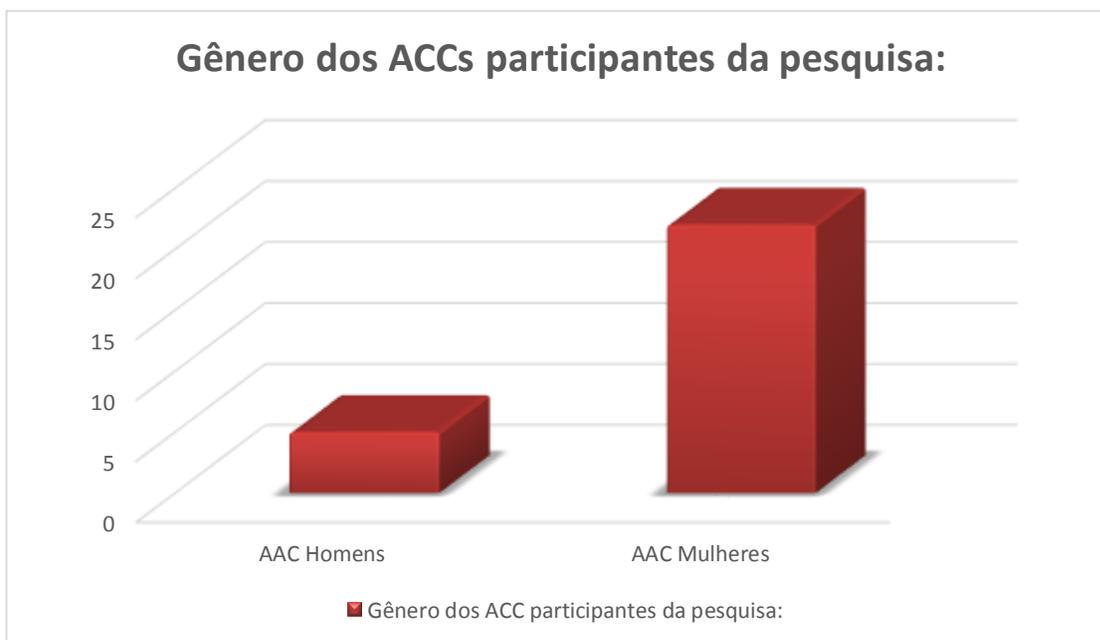


Gráfico 3: Gênero dos AEs participantes da pesquisa. Ano 2015.

A partir dos dados preenchidos na questão 1, sobre o conhecimento prévio de suas funções no cargo, foi possível verificar que a maioria dos agentes ao ingressarem neste cargo não sabiam que teriam de atuar diretamente com as crianças, quando 19 dos 27 AACs participantes (incluindo os 4 ex AACs) “*pensam ser um auxiliar na creche, como serviço de apoio ao professor*”. Dentre as outras alternativas, apenas 2 pessoas pensavam que atuariam como “*serviço de apoio à creche, em geral*”, participando de atividades burocráticas na instituição, auxiliando na interação entre os professores, coordenadores e direção.

Dos agentes restantes, 4 marcaram a última alternativa, e outros 2 agentes não se enquadraram em nenhuma das alternativas propostas. Um destes foi Silas, pois em nossas conversas e entrevistas contou que “*não tinha a mínima ideia do que ia fazer na creche, só sabia que teria um contato com crianças, mas não pensava que ia ser tão diretamente*”; o

outro agente preferiu escrever abaixo das alternativas que “*só sabia que iria atuar com crianças*”, quando após a entrega do questionário explicou que desconhecia o ambiente de Educação Infantil e tinha outra formação, bem distantes do Magistério.

Penso que a maioria dos agentes desconhecia as suas funções, talvez devido ao edital para o concurso apresentar uma explicação muito vasta sobre a atuação do AAC na instituição e como um apoio ao trabalho do professor, cujo assunto já foi abordado nos capítulos anteriores. Outra razão seria apenas a de se almejar um cargo público e a consequente estabilidade empregatícia, outro fator bastante mencionado principalmente pelos agentes que realizaram o concurso e não tinham formação no Magistério. Certamente, os 4 agentes que assinalaram já saber que “*iriam atuar diretamente com as crianças e sem a presença do professor*” são os que ingressaram no cargo após um certo tempo de atuação dos agentes nas creches municipais; portanto, souberam a partir da experiência prática dos profissionais iniciantes.

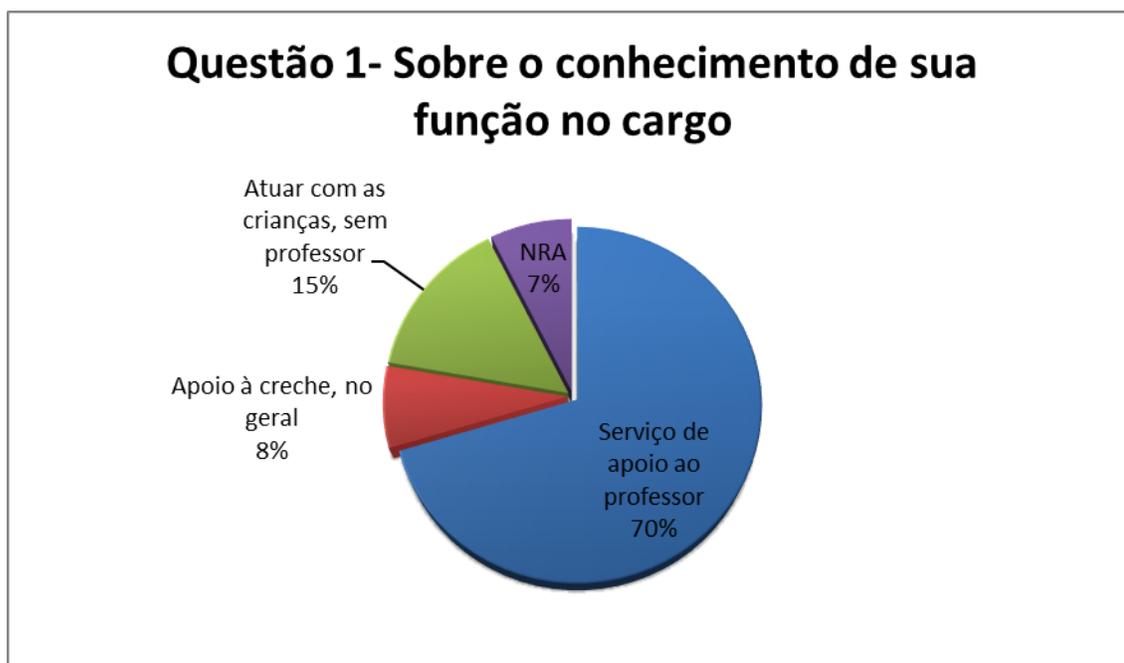


Gráfico 4: Questão 1- Sobre o conhecimento de sua função no cargo. Ano 2015.

Na questão 2, foram abordadas as maiores dificuldades enfrentadas ao entrarem no exercício da função. Com a participação dos ex-ACCs por meio de suas respostas nas

entrevistas, cada agente pôde marcar mais de uma alternativa dentre as opiniões sugeridas. A tabela a seguir nos auxilia no detalhamento das respostas dos agentes, visto que apenas 5 marcaram uma única alternativa.

Questão 2- Maior (es) dificuldade (s) como AAC:						
	Carga horária excessiva	Salário baixo	Cond. de trabalho diversas	Falta de formação pedagógica	Desc. da função	NRA
1. Silas			X	X	X	X
2. Carla		X	X	X	X	X
3. André		X		X	X	
4. Felipe		X	X	X		X
5. V	X	X	X	X	X	X
6. C	X	X	X	X	X	
7. M	X	X	X	X	X	X
8. R	X	X	X			
9. R2	X	X		X		
10. A	X	X	X			X
11. M2			X			
12. MSC					X	
13. G	X	X		X	X	
14. AEI		X				
15. AEI2		X				
16. R3		X	X			
17. D		X	X			X
18. S	X	X	X	X	X	X
19. G2			X			
20. X	X	X	X	X	X	
21. A2	X	X		X		
22. Z	X	X	X	X	X	
23. AEI3		X	X	X		
24. E		X	X			
25. F	X					
26. J	X	X	X			
27. B	X	X	X	X		X

Tabela 2: Questão 2- Maior (es) dificuldade (s) como AAC

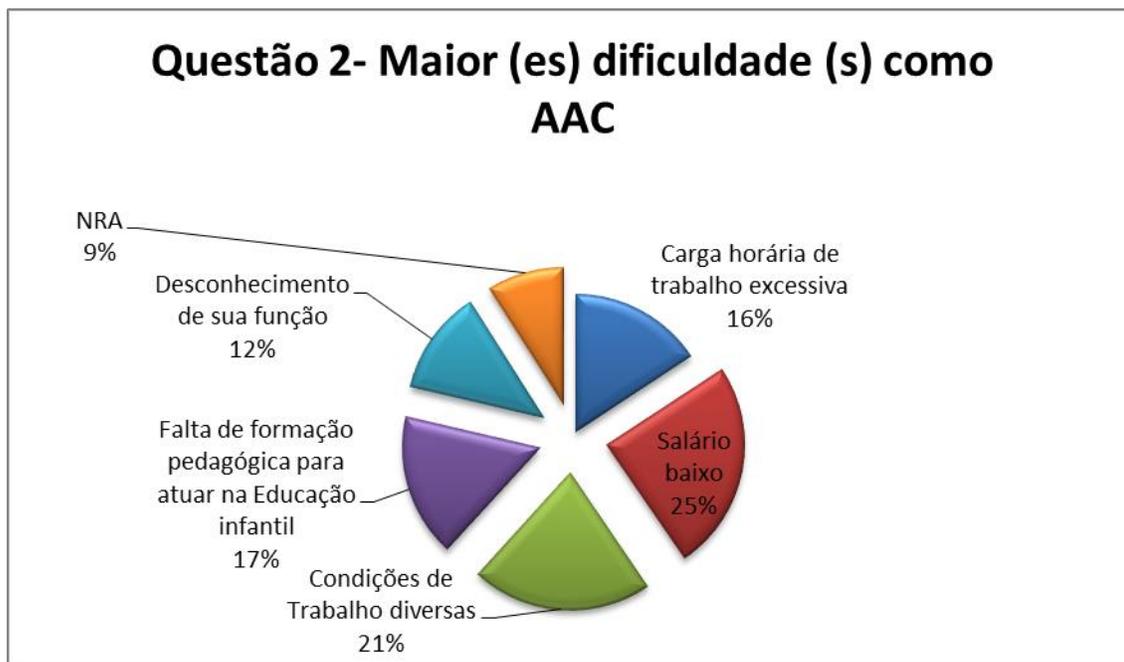


Gráfico 5: Questão 2- Maior (es) dificuldade (s) como AAC. Ano 2015.

Conclui-se que a opção “*salário baixo*” foi a mais assinalada pelos agentes, seguida pelas opções “*condições de trabalho diversas*”, “*falta de formação pedagógica para atuar na Educação Infantil*”, “*carga horária de trabalho excessiva*”, “*desconhecimento da função*” e 8 agentes também destacaram outras dificuldades enfrentadas, os quais relataram no final da questão:

“Humilhação e descaso por parte da direção”. (V)

“Exigência exagerada pela direção ao cobrar os agentes no fazer de tarefas que não eram ‘cabidas’ aos mesmos, desvio de funções, assumindo o papel de PEI”. (M)

“Falta de legislação própria para o cargo” (A)

“O desempenho de dupla função (atuar como professor)”. (D)

“Muita criança para pouco funcionário”. (S)

“Falta de consciência da direção em exigir atividades que não tínhamos formação para exercer com as crianças; o preconceito sofrido por ser um profissional do sexo masculino” (B)

“São milhares as dificuldades: falta estrutura, material, preparo, o acesso às creches é complicado, o salário é ínfimo, os alimentos são restritos, condições de higiene e saúde são muito precários, não havia oportunidade de desenvolvimento profissional, etc (...)” (Carla, ex AAC, 2015, resposta entrevista nº2)

Ao analisar as demais dificuldades relatadas pelos agentes (e ex-AAC Carla), seria fundamental que suas insatisfações fossem motivos de grande relevância - na época- pela direção, a ponto de se propor debates e reflexões sobre as demandas exigidas e as dificuldades enfrentadas pelos agentes. Entretanto, as poucas discussões e reivindicações geradas nos Centros de Estudos sempre foram vistas como irrelevantes, e o nível de exigência sempre continuou o mesmo... até a chegada dos PEIs e o consequente “esquecimento” dos AACs nos momentos de planejamento e execução das atividades de “cunho pedagógico” (expressão bastante utilizada na época, na tentativa de se diferenciar as atividades a partir de agora realizadas apenas pelo professor da turma).

Sobre as outras dificuldades mencionadas, como a privação dos AACs do sexo masculino em determinadas atividades da rotina (como nos momentos do banho e troca de roupa), estratégias diferenciadas (já citadas no primeiro capítulo) para o trabalho dos agentes do gênero masculino foram criadas na instituição principalmente para se evitar conflitos com os responsáveis pelas crianças, que por várias vezes assumiram o preconceito perante os agentes do sexo masculino. Em relação à “*pouca quantidade de funcionários por turma*”, “*falta de legislação própria para o cargo*”, dentre outros problemas citados, formam um conjunto de questões que precisam ser mais ouvidas e atendidas ao longo do caminho da história da Educação Infantil, no município e no país em geral.

Sobre a formação inicial dos Agentes Auxiliares de Creche, é possível analisar que apenas uma minoria do grupo já possuía a habilitação necessária para exercer a docência na educação infantil, quando 1 auxiliar afirmou já ter o curso de Pedagogia e outras 4 agentes informaram já terem inicialmente o Curso Normal, de nível Médio. Outros quatro participantes também ingressaram com formação inicial em nível superior, sendo três destes em cursos de Literatura (Letras) e o outro agente não quis identificar a sua formação, visto que não se refere ao curso de Humanas/ Licenciatura.

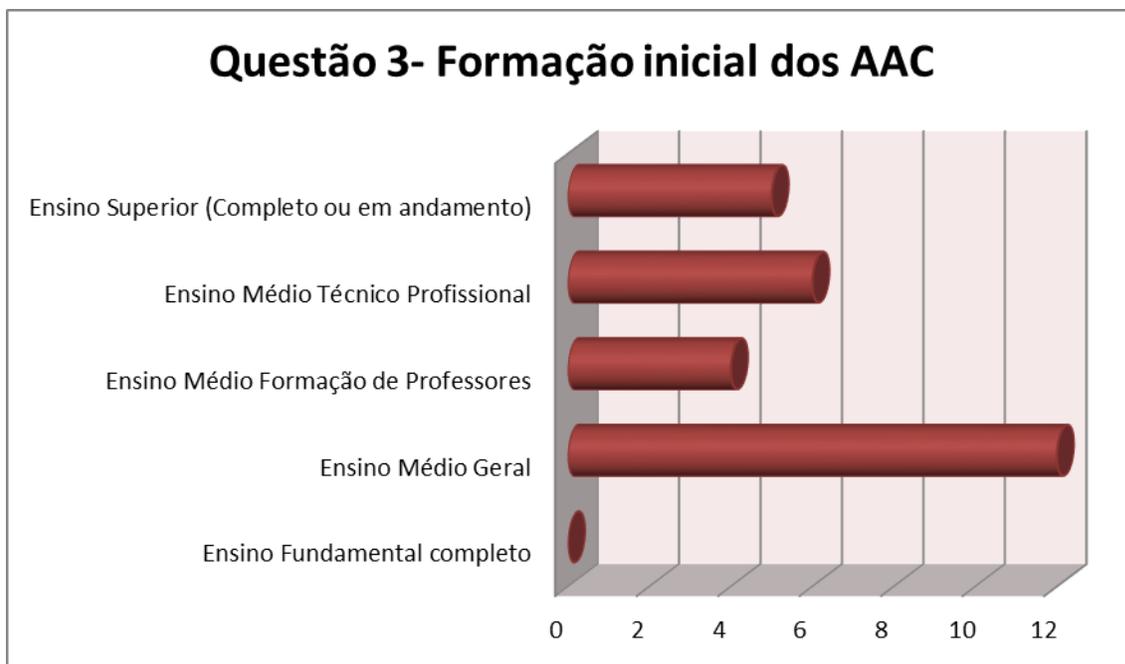


Gráfico 6: Questão 3- Formação inicial dos AACs. Ano 2015.

Dentro das respostas apresentadas, analisa-se que todos dos AACs ingressaram no cargo com a escolaridade de nível maior que o exigido no edital, a de nível Fundamental completo. A maioria dos participantes (12) apresentaram o nível Médio (Formação Geral) como formação inicial. No caso, vale destacar que os demais 6 participantes da pesquisa também entraram como agentes apresentando o Ensino Médio, porém com formações técnicas específicas, como Secretariado, Administração de Empresas, Contabilidade e Enfermagem.

A partir das conclusões apresentadas sobre a formação inicial dos AACs, o gráfico a seguir sintetiza as suas formações iniciais em três grupos, dentre eles: os que não tinham estudos na área do magistério, os que já apresentavam - mas sem a habilitação para a Educação Infantil - e os que possuíam a formação específica:

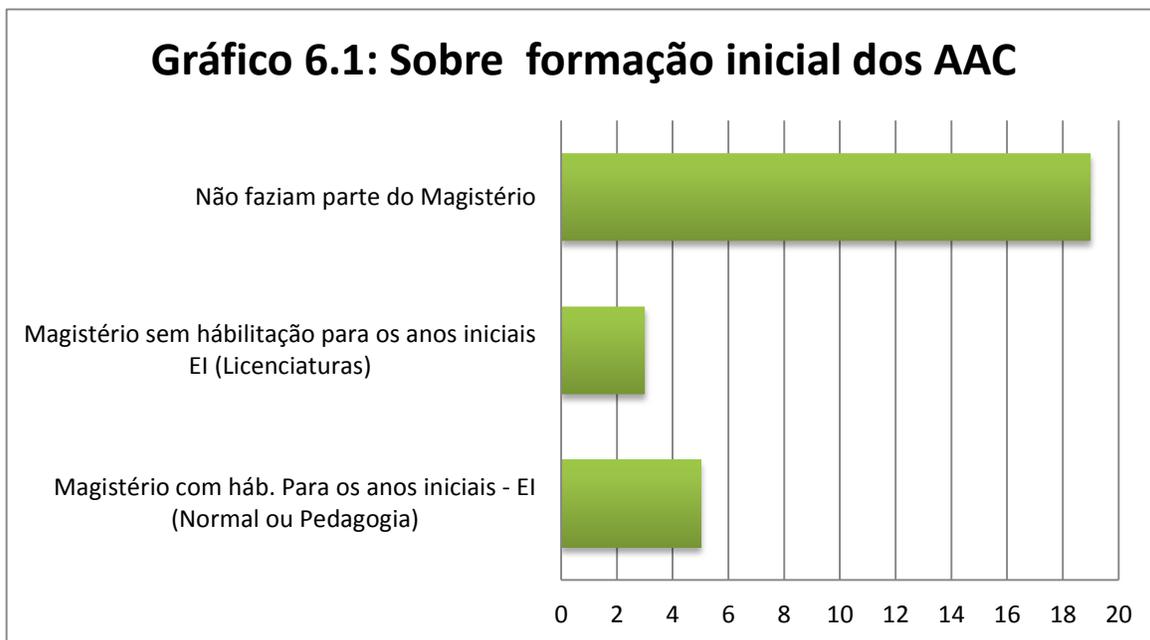
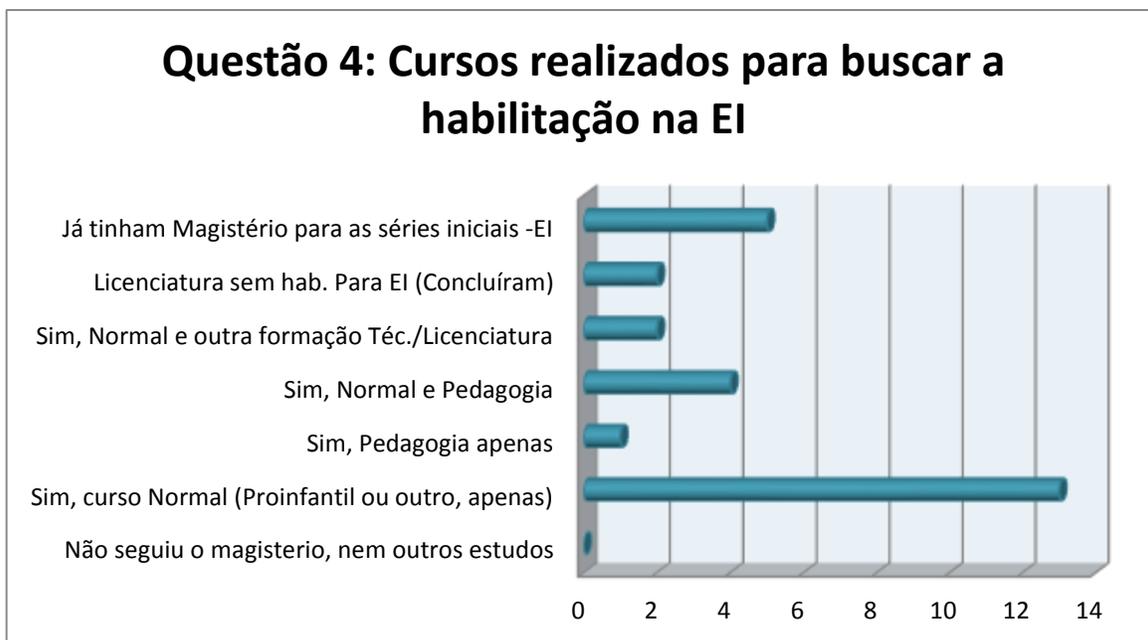


Gráfico 6.1: Sobre a formação inicial dos AACs. Ano 2015.

Com o preenchimento da questão 4 do relatório, sobre os cursos realizados na busca pela habilitação no magistério para a Educação Infantil, foi possível perceber que todos os agentes realizaram algum curso na área do magistério, quando 13 dos participantes realizaram o Curso Normal (dentre estes, 7 realizaram o Proinfantil e 6 outros Cursos de Formação de Professores em nível médio); 4 agentes concluíram o Normal e iniciaram o curso de Pedagogia, 2 profissionais realizaram o Curso Normal e outra formação técnica/licenciatura em outra área e 2 auxiliares apenas concluíram seus cursos de Licenciatura – os quais não possuem habilitação para Educação Infantil.

Curioso perceber que os 5 AACs que já ingressaram no cargo com a habilitação específica (normal/pedagogia) não realizaram outros cursos. Certamente, o fato de a categoria ainda não estar incluída no plano de carreira do magistério ter contribuído para a falta de interesse por mais cursos para o aperfeiçoamento profissional. Entre as 2 AACs que ainda não possuem a habilitação específica no segmento de atuação encontra-se a Carla – a qual pediu exoneração antes de se habilitar na Educação Infantil – e o agente “F”, que está entre os atuais AACs e ainda não possui a formação no magistério para atuar nas turmas de Creche. Importante citar também que Silas, antes de se exonerar do cargo, realizou o Proinfantil e, agora, realiza outro(s) curso(s) técnico(s) ligados à sua atual área profissional:

Sobre a formação continuada dos AACs							
	Não seguiu o magistério, nem outros estudos	Proinfantil	Curso Normal X	Pedagogia	Curso Técnico	Outra Licenciatura	Já tinha Hab. Para as séries iniciais - EI
1.		Silas			Silas		
2.						Carla (Concluiu)	
3.		André		André			
4.		Felipe		Felipe			
5.				V			
6.			C				
7.		M					
8.							R
9.		R2					
10.			A				
11.			M2	M2			
12.		G					MSC
13.							
14.							AEI
15.							AEI2
16.							R3
17.		D					
18.		S					
19.		G2		G2			
20.		X				X	
21.			A				
22.			Z				
23.			AEI3				
24.			E				
25.						F (concluiu)	
26.		J					

Tabela 3: Sobre a formação continuada dos AEIS**Gráfico 7:** Questão 4- Cursos realizados para buscar a habilitação na EI. Ano 2015.

Desse modo, é possível analisar nas estatísticas que todos os agentes buscaram habilitação específica, com a exceção de apenas a AAC “F”, que possui curso Superior/Literatura, mas sem habilitar-se nas séries iniciais/Educação Infantil. Vejamos os progressos sobre a formação continuada dos participantes da pesquisa:



Gráfico 7.1: Sobre a formação continuada dos AEs. Ano 2015.

Em relação à questão 5 do questionário, a qual procurou investigar os motivos para os AEs buscarem a habilitação na área em que atuam, nesta os agentes também puderam assinalar mais de um motivo. Por isso, a tabela foi elaborada para um maior detalhamento das respostas.

Merece atenção o fato de 5 agentes terem deixado esta questão “*em branco*”, um número bastante expressivo para a quantidade de participantes da pesquisa. Das respostas apresentadas, os itens “*necessidade de formação profissional*” e a “*melhoria do piso salarial*” foram os principais motivos apontados pelos agentes.

Tabela 4: Questão 5- Motivo (s) para habilitar-se no magistério (EI).

Questão 5- Motivo (s) para habilitar-se no Magistério (Hab. Para EI)					
	Melhoria piso salarial	Necessidade de formação profissional	Iniciativa de oferecimento de curso gratuito	Ainda não tem habilitação para EI	Em branco
1.				Carla	
2.		Silas	Silas		
3.		André	André		
4.		Felipe	Felipe		
5.		V			C
6.					
7.		M			
8.					R
9.	R2				
10.	A				
11.	M2				
12.					MSC
13.		G			
14.					AEI
15.					AEI2
16.		R2			
17.			D		
18.	S	S			
19.		G2			
20.		X			
21.	A2				
22.	Z				
23.	AEI3				
24.	E	E			
25.	F				
26.	J	J			
27.	B				

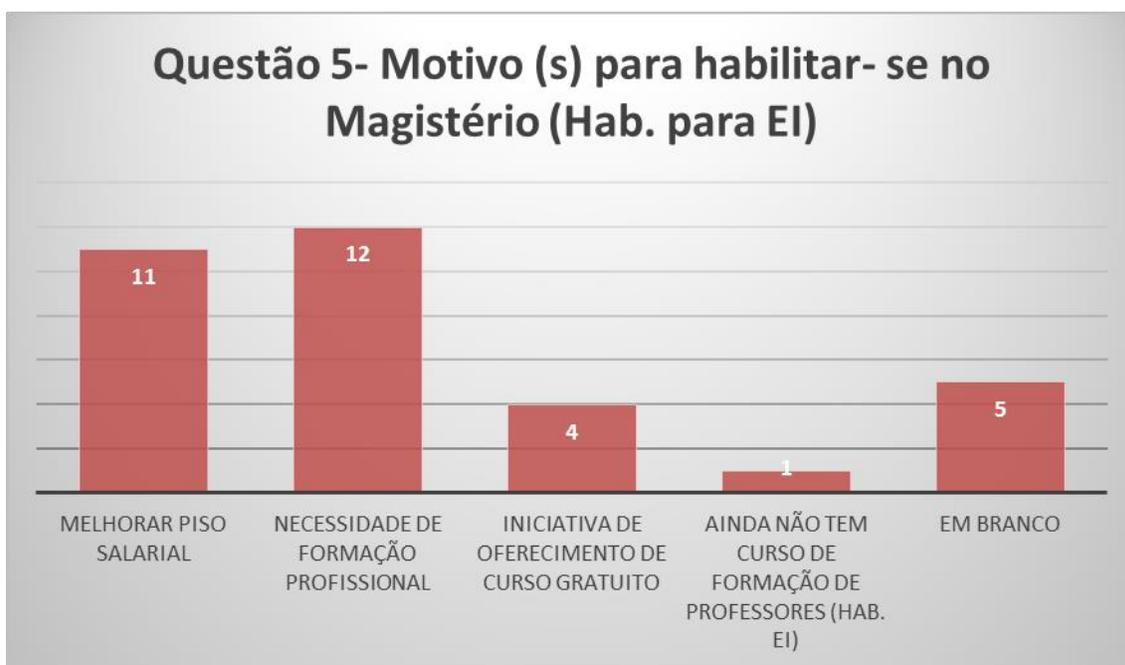


Gráfico 8: Questão 5- Motivo(s) para habilitar-se no magistério (EI). Ano 2015.

Ao procurar saber se os participantes da pesquisa já realizaram algum concurso para PEI, conclui-se que a maior parte dos agentes (17) já realizaram, dentre os quais 2 dos participantes conseguiram passar e mudar de cargo, sendo estes André e Felipe; Silas e Carla participaram dessa questão, quando afirmaram não prestar nenhum dos concursos para PEI.

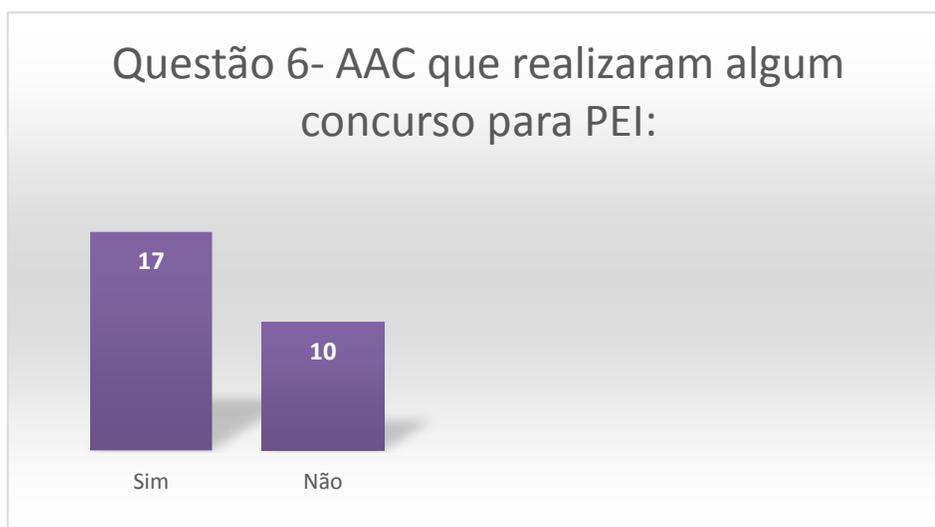


Gráfico 9: Questão 6- AEs que realizaram algum concurso para PEI. Ano 2015.

A tabela a seguir foi construída a partir das respostas relatadas pelos agentes na questão 7 do questionário. Neste momento, Silas e Carla não participam da pesquisa por não terem dado continuidade à determinada área de atuação; os atuais PEIs André e Felipe participaram, a partir dos dados observados em seus questionários/entrevistas.

Questão 7- Agentes que souberam/ participaram de algum evento ou curso de formação continuada, oferecido pela Prefeitura do Rio.	
Não conheço	12
Somente Jornadas Pedagógicas	11
Proinfantil	1
Outro	1

Tabela 5: Questão 7- Agentes que souberam/ participaram de algum evento/curso de formação continuada, oferecido pela Prefeitura do Rio

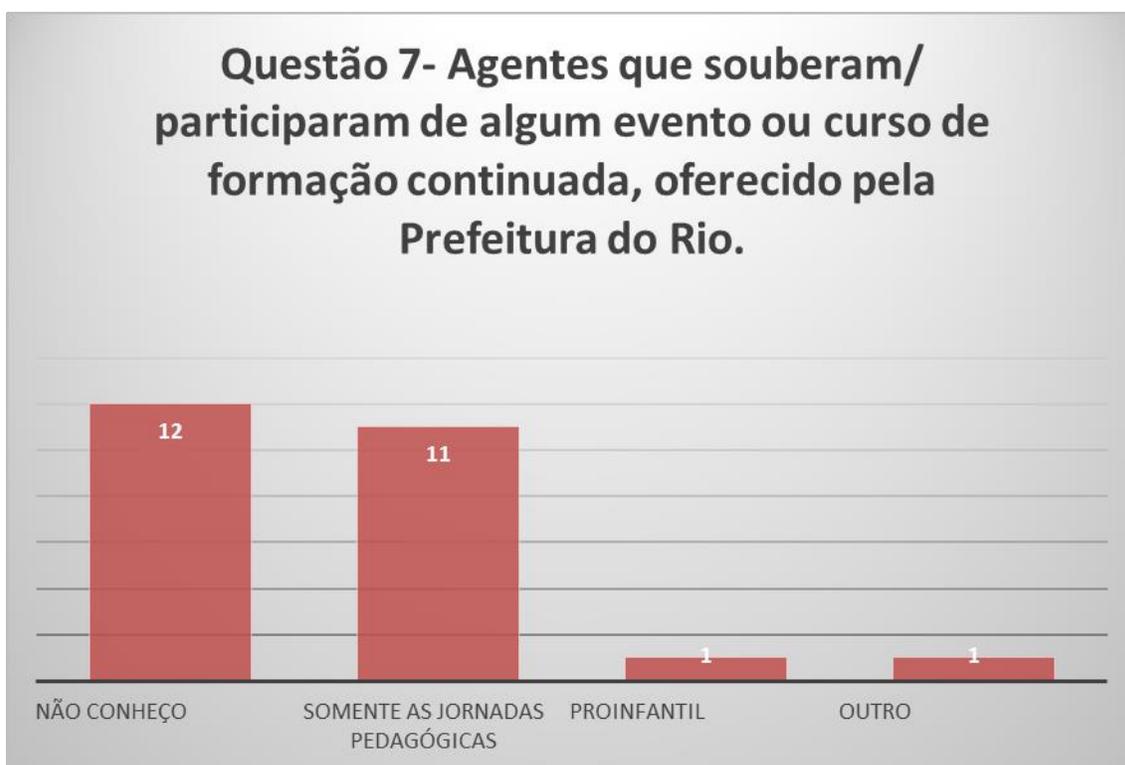


Gráfico 10: Questão 7- Agentes que souberam/ participaram de algum evento/curso de formação continuada, oferecido pela Prefeitura do Rio. Ano 2015.

Nesta questão, buscou-se investigar sobre o(s) evento(s) ou curso(s) que os AACs souberam/participaram para a formação continuada oferecido(s) pela Prefeitura do Rio. Pelas respostas, nota-se que dos 25 participantes da questão, apenas 11 mencionaram as “*Jornadas Pedagógicas*” anuais; 12 dos agentes citaram não conhecer cursos para formação continuada (não lembraram ou não consideraram as Jornadas Pedagógicas), 1 agente citou o nome de outro curso (“Decolar”), o qual não se encontra dentro da pesquisa por não ser oferecido pela prefeitura, e apenas 1 ACC considerou o “Proinfantil” como um espaço de formação continuada, visto que já exerciam a profissão docente e precisavam se habilitar. Considero que os demais participantes não mencionaram o Proinfantil por considerarem este como um espaço de formação inicial, e não continuada. De todos, apenas 2 participantes citaram duas respostas.

Na questão 8 do questionário, os atuais AACs (portanto, sem a participação dos atuais PEIs e ex AACs) puderam refletir se os PEIs tem consciência sobre suas atribuições, se sabem “*trabalhar em parceria com os AACs*” e assim se sentem valorizados e reconhecidos em suas funções. Pelas respostas apresentadas, conclui-se que, mais da metade dos participantes (15) marcaram “*não*” serem valorizados e reconhecidos, e desta forma sem haver uma boa parceria entre PEIs e AACs. Apenas 5 participantes se sentem valorizados e reconhecidos; 2 deixaram a questão em branco e outro participante manifestou-se na questão com o registro: “*alguns Sim, Outros, Não*”.

Dentre o que marcou “*sim*”, um AAC complementou a resposta com o comentário “*tem consciência, mas...*”, o que nos deixa dúvidas quando ao nível de consciência dos PEIs a partir dos trabalhos que desenvolvem com suas turmas, e se realmente buscam a interação/participação dos AACs em “suas” atividades.

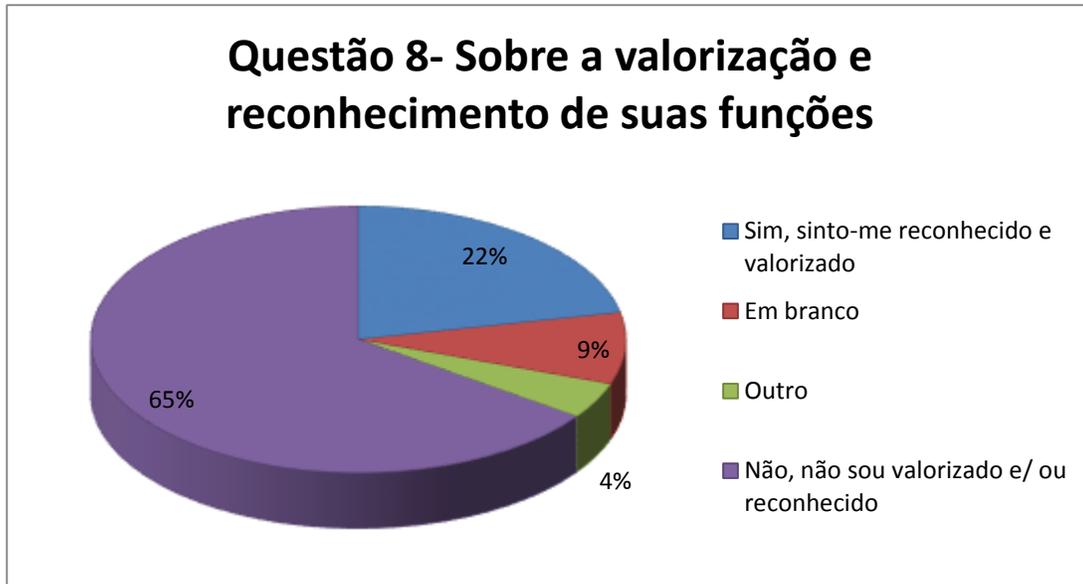


Gráfico 11: Questão 8- Sobre a valorização e reconhecimento de suas funções (AAC). Ano 2015.

Sobre a decisão dos atuais AACs se irão realizar o próximo concurso para PEI, quase todos confirmaram que irão realizar a prova e pretendem serem os PEIs da turma; apenas 3 dos participantes confirmaram que “não” irão realizar o próximo concurso de PEI, pois “*sabem que já atuam como educadoras e amam o que fazem*”. Importante mencionar que essa pesquisa foi realizada no início de 2015, portanto, antes do último concurso realizado para PEI, o qual ocorreu em setembro do ano passado.

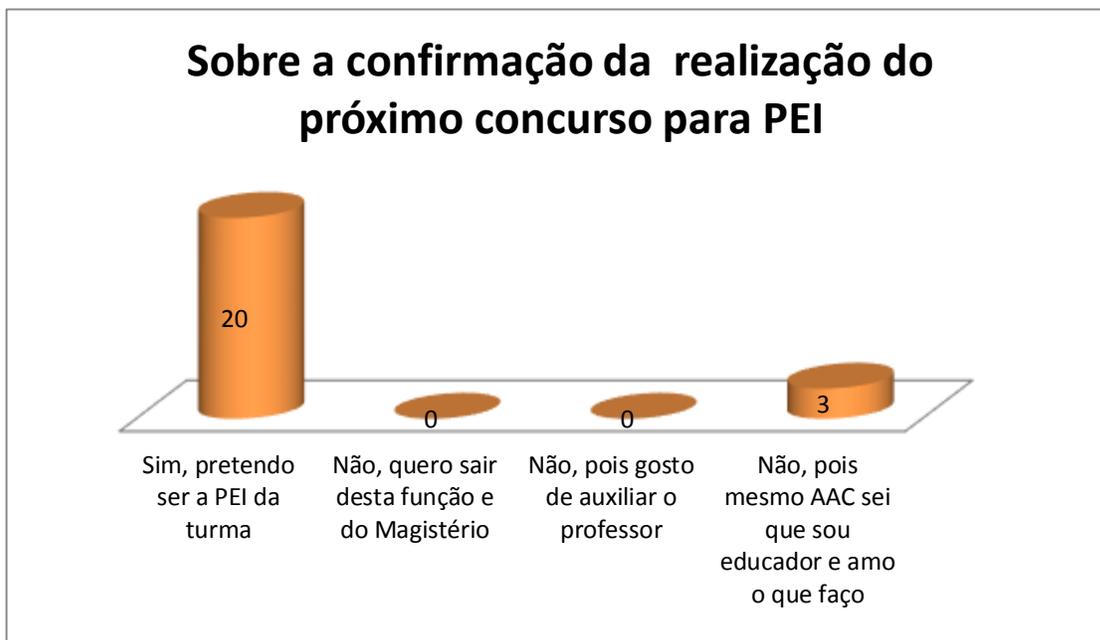


Gráfico 12: Sobre a confirmação da realização do próximo concurso para PEI. Ano 2015.

Questão 10- Opinião dos AElS- Perspectivas sobre o seu cargo	
A- Respeito	5
B- Valorização como profissional de Educação Infantil	3
C- Valorização do trabalho como professor, mesmo atuando com o nome de AEI	9
D- Enquadramento da função no magistério	15
E- Mais legislações com o reconhecimento dos AElS	2
F- Mais formação continuada	6
G- Reajuste salarial	7
H- Outros (as)	3
I- Em branco	1

Tabela 6: Questão 10- Opinião dos AElS – perspectivas sobre o cargo.

Na última questão, os atuais AACs puderam dissertar sobre o (s) avanço(s) emergente(s) que almejam para a categoria. A partir de suas respostas, a tabela a seguir

reuniu grupos de respostas iguais/semelhantes dos participantes, com a formação de 9 propostas diferentes, visto que em suas respostas os AACs puderam mencionar mais de uma necessidade/conquista a ser almejada.

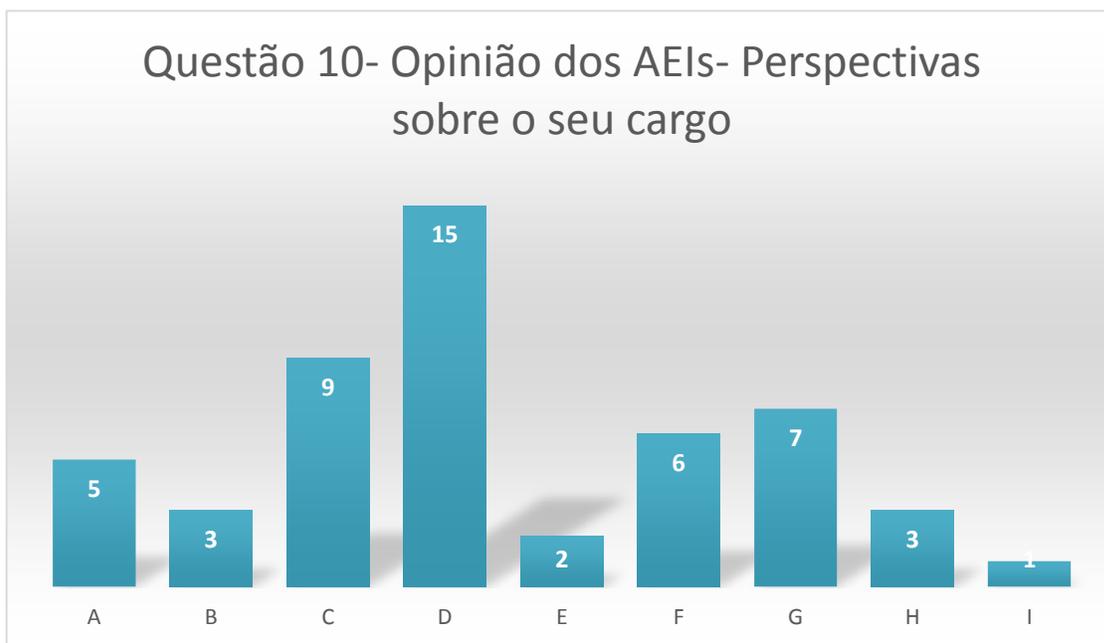


Gráfico 13: Questão 10- Opinião dos AEIs – perspectivas sobre o seu cargo. Ano 2015.

Reunindo-se os grupos de respostas iguais/semelhantes dos AACs, nota-se que o “*enquadramento no magistério*” foi a maior necessidade citada pela categoria, citada pelos itens “*valorização do trabalho como professor, mesmo atuando com o nome de AAC*”, “*reajuste salarial*”, “*mais formação continuada*”, “*respeito*”, “*valorização como profissionais de educação infantil*” e apenas 1 participante deixou sua resposta em branco.

Entre as demais respostas mencionadas na última questão dissertativa do questionário, foi possível encontrar questões relacionadas aos direitos de “*periculosidade*”²² e “*insalubridade*”²³.

²² A *periculosidade* se caracteriza pela “fatalidade”, isto é, “a submissão do empregado à risco de vida em função das atividades por eles exercidas.” Na pesquisa, o fator a *periculosidade* está relacionado à maioria das creches municipais estarem inseridas em comunidades; portanto, áreas de risco para os AEIs que não pertencem à região e são vulneráveis à situações de confronto/risco diariamente.

²³ Sobre a *insalubridade*, refere-se ao funcionário que deve estar exposto a “*agentes nocivos à saúde*” que podem causar o adoecimento. Considera-se que os AEIs podem ficar expostos a doenças contagiosas (quando

3.1.2: Análise dos resultados obtidos

Após o detalhamento da pesquisa institucional, é importante destacar que todos os fatos e passagens relatadas ao longo da pesquisa também contribuíram para a análise dos resultados provenientes dos questionários e encontros.

Desta forma, é importante frisar que apenas com os resultados obtidos não se deve generalizar a história e o perfil dos profissionais AACs nos espaços de Educação do Município, mas tal recorte pode servir como grande subsídio na tentativa de estabelecer esclarecimentos sobre determinados conflitos na prática desses profissionais na busca por melhoria na qualidade do atendimento às crianças pequenas.

No período de preenchimento dos questionários, foi possível notar que alguns agentes se mostraram bastantes receosos em expor as suas ideias/pensamentos, mesmo sem suas identificações; também consegui constatar que ao menos uma informação foi omitida em um dos questionários (referente à formação continuada de um dos agentes), a qual seria de grande valia à construção das estatísticas sobre a formação continuada desses profissionais. Considero que, se não fosse utilizada a estratégia da não identificação dos AElS, a presente pesquisa não teria sido possível.

Em consonância à abordagem qualitativa da pesquisa, tentou-se buscar inicialmente uma abordagem quantitativa relacionada aos profissionais neste segmento de ensino no município, no entanto, percebeu-se a escassez de estudos sobre a prática desses profissionais, e que os dados das pesquisas encontradas já não se encontram tão atualizados para esta pesquisa. Ou seja, nas produções de Chamarelli (2013), Scramingnon (2011) e Gil (2013), por exemplo, recentes de uma forma geral, são apresentados bons exemplos de estudos sobre os profissionais da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. Por outro lado, a mudança na estrutura deste segmento de ensino vem ocorrendo em ritmo tão acelerado, que dados referentes ao perfil, quantidade de auxiliares e professores de educação infantil (entre outros aspectos) de pesquisas de dois a três anos atrás não mostram

não percebidas) e outros fatores que podem expor o agente a condições insalubres. “*Importante citar que, enquanto o adicional de insalubridade (10 a 40%) é pago sobre o salário mínimo, o adicional de periculosidade (30%) deve ser pago sobre salário-base do empregado*”. (Site de pesquisa: yokota.jusbrasil.com.br/artigos/140678531/diferença-entre-insalubridade-e-periculosidade. Acesso em janeiro/2016.)

mais a atual realidade no município, em meio aos novos concursos, contratações e expansão das unidades com o oferecimento de espaços de Educação Infantil.

Desta forma, conclui-se a necessidade emergente de mais estudos sobre a atual realidade do município, especialmente em relação às mudanças, evoluções e novos desafios (ou velhos dilemas?) no oferecimento do atendimento à educação da primeira infância.

“Gostei muito de participar desta pesquisa, porque parece que a gente não faz parte do sistema, é muito difícil alguém se preocupar com o nosso grupo, querer saber das nossas angústias, problemas, necessidades. Foi um desabafo!” (J, rascunhos de pesquisa, 2015).

“Eu também queria ter falado sobre esse tema na minha monografia, mas foi muito difícil pensar sobre tudo o que nós já passamos até hoje, depois de tanta humilhação e descaso desde o início. E além disso, infelizmente ainda há pouca legislação e outras referências bibliográficas sobre esse assunto até hoje, sobre a nossa prática então (...) e com certeza ainda é difícil achar pesquisas sobre o que estamos vivendo no município” (V, rascunho de pesquisa, 2015).

Os comentários citados acima se referem à fala de alguns agentes no período de preenchimento dos questionários. Na primeira fala o agente “J” demonstrou grande satisfação em preencher o questionário, como uma forma de “desabafar” sobre suas percepções e necessidades emergentes da categoria. Em relação à segunda fala – e conforme já citamos no parágrafo anterior – conclui-se a necessidade de mais legislações e pesquisas que estejam diretamente ligadas à prática desses profissionais de apoio nos diferentes espaços de educação infantil no município. Somente a partir do estudo da prática desses profissionais será possível concatenar com sucesso os próximos passos a serem tomados nesta caminhada.

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, ação criadora e modificadora da realidade” (Paulo Freire, 1999, p. 28).

Sobre o perfil dos profissionais de apoio das creches cariocas participantes desmembrados na pesquisa, conclui-se que cada vez mais os agentes buscam habilitar-se no trabalho de docência que sempre exerceram, desde o início de atuação dos AACs. Conforme diz Paulo Freire, somente a prática por si só torna-se esvaziada de significado;

porém todos sabem alguma coisa e ignoramos outras, e desta forma aprendemos sempre (FREIRE, 1999). E assim iniciaram os AACs nesta trajetória profissional, uma vez em que sempre conscientes enquanto “*seres inacabados*”, procuram por meio de seus estudos o direito de lutar por mais reconhecimento e valorização profissional, deixando suas ações condicionadas para agirem como “*seres determinados*” em suas funções. Ou seja:

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1999, p. 14).

Enfim, torna-se fundamental concluir que, ao mesmo tempo em que na pesquisa se encontram aspectos e concepções relacionadas aos sujeitos participantes, com a apresentação e análise de suas histórias/trajetórias profissionais neste (ou a partir deste) cargo, analisa-se a vasta importância de suas contribuições à construção da identidade dos profissionais de apoio e do cenário da Educação Infantil no município.

3.2: Evoluções e desafios para o auxiliar de educação infantil

3.2.1: Sobre as atribuições

Ao longo da trajetória dos Agentes Auxiliares de Creche é importante destacar, antes de tudo, que as evoluções e desafios observados não se restringem a um maior reconhecimento de suas atribuições/funções apenas nas interações cotidianas. A partir de suas lutas e reivindicações, é possível analisar que algumas políticas públicas também têm sido planejadas e executadas gradativamente, a fim de garantir direitos básicos e fundamentais para a categoria.

De acordo com Gil (2013), “*as mudanças tem potencial transformador, na medida em que os sujeitos transformam os fazeres e a identidade profissional*”. Logo, após a entrada dos PEIs nos espaços de Educação Infantil no município, os agentes tiveram que adaptar a realidade vigente, deixaram de “*fazer de tudo*” nas Creches cariocas e passaram na prática por um novo *processo identitário* (Gil, 2013, p 94), com a reflexão de suas ações

de modo a investigar/desvendar sobre as reais atribuições específicas da categoria, visto que não estavam mais sozinhos nas turmas de educação infantil.

Admite-se que foi e ainda é muito difícil lidar com as diferenças e semelhanças entre as atribuições dos AACs com as dos PEIs. Até hoje, ainda é motivo de grande estranheza ver que os professores podem ficar fora de sala, planejar suas atividades com calma e ficar menos tempo com as crianças, enquanto os agentes atuam ininterruptamente com os pequenos, exercem as funções de professor e auxiliar ao mesmo tempo e ainda não foram devidamente reconhecidos e valorizados, após tanta dedicação e esforço. Por esse motivo, muitos AACs se encontram em ação judicial para indenização por terem exercido a dupla função até a chegada dos PEIs, cujas ações ainda se encontram em andamento.

Na entrevista realizada com a direção da creche/campo da pesquisa, a diretora comentou sobre o desempenho dos AACs que se encontram desde o início da criação do cargo:

“Cresceram muito... intelectualmente, politicamente, profissionalmente. As AEIs hoje atuam com base em conhecimento. Muitas fizeram o curso do PROINFANTIL, oferecido pela prefeitura c/ o apoio de Universidades/MEC. Outras escolheram outros cursos na área, faculdades, etc. Não ficaram paradas. Conseguiram reduzir a carga horária de 8 para 6 horas (não indefinida/e), mas em vigor até agora. A compreensão está menos equivocada e as relações interpessoais melhoraram muito” (Entrevista Kátia Mury, 2015, resposta nº 6).

Em seu relato, analisa-se que todos os agentes (assim como foi verificado na pesquisa) procuraram aprimorar seus estudos e, hoje em dia, suas práticas e reivindicações são baseadas em fundamentações teóricas, não mais em “estratégias de apoio” – as quais foram citadas no primeiro capítulo - para se amenizar/solucionar as dificuldades enfrentadas no início das práticas no cargo.

Sobre suas atribuições, nota-se nas interações cotidianas que ainda há uma estreita distinção de tarefas entre os professores e agentes. De acordo com um dos agentes participantes da pesquisa, *“tudo continuou da mesma forma desde a entrada dos PEIs, pois estes sempre se preparam especialmente e apenas para a “atividade do dia”; sorte tem os agentes que pegam uma professora que gosta de ajudar nas outras atividades”*.

No comentário do agente citado acima, entende-se que professores e auxiliares comumente passaram a se responsabilizar por determinadas atividades ao longo da rotina.

Desta forma, as relações interpessoais melhoraram a partir do entrosamento, adaptação e/ou divisão implícita das atividades entre os profissionais (mesmo que saibamos que não deveria haver tal divisão implícita de tarefas), sendo importante frisar também que nem todas as equipes/turmas trabalham desta forma, o que irá depender dos perfis de cada turma ou unidade de educação infantil. Por exemplo, existem professores que participam do momento do banho, outros não; assim como existem auxiliares que participam ativamente das atividades planejadas pelo professor, outros preferem ficar distante.

Como disse a própria diretora em entrevista: “AAC auxiliam o pedagógico e dão conta do cuidar. PEI dão conta do pedagógico e auxiliam no cuidar”. Diante de tantos estudos, será que ainda é possível trabalhar desta forma, com a dissociação/diferenciação entre o cuidar e o educar? É possível dar banho em uma criança sem interagir com a mesma, bem como participar de uma atividade de artes sem contribuir na mediação das aprendizagens dos pequenos? Enquanto pensamentos equivocados sobre as relações entre cuidar/educar permanecerem entre os próprios profissionais de educação infantil e suas instâncias superiores, os conflitos entre AACs e PEIs quanto às suas atribuições ainda hão de permear por um bom tempo...

É preciso compreender que o educar e o cuidar fazem parte do mesmo processo, são ações que se encontram imbricadas, rompendo-se o antigo pensamento de que o cuidar está vinculado à assistência ao corpo e a educação à mente (TIRIBA, 2005). A partir das experiências vivenciadas em algumas creches, pude verificar que normalmente as ações são divididas em dois grupos: o primeiro, refere-se às atividades que as crianças observam e praticam em seus lares, normalmente as realizam com suas mães (banho, refeições, descanso), sendo as atividades ligadas ao corpo e mais priorizadas principalmente pelas agentes que não possuem a habilitação no magistério. O outro grupo refere-se às famosas atividades “mais pedagógicas”, principalmente por não serem realizadas nos lares e geralmente com a utilização dos diversos recursos materiais, como livros de história, tintas, folhas, entre outros.

Normalmente, este segundo grupo de atividades é de responsabilidade dos professores, visto que o fato de o planejamento ser realizado fora de sala e, portanto, distante dos auxiliares, contribui para a cisão das atribuições específicas entre os dois cargos.

Enfim, diante de tantos conflitos e transtornos gerados nas interações cotidianas entre AACs e PEIs, observa-se a necessidade de investigações e pesquisas mais profundas relacionadas à interação entre esses profissionais nas atividades realizadas e nas consequentes relações estabelecidas entre os dois cargos.

3.2.2: Adaptações e a ressignificação do cargo de Agente Auxiliar de Creche

Desde o início da atuação dos AACs, a partir de meados de 2008, constatou-se a ausência de habilitação específica para esta categoria funcional, a qual se tornou inicialmente a principal responsável pela educação das crianças pequenas nas creches cariocas. Também pela ausência da figura do professor nas turmas no início de suas atuações, os agentes sofreram e ainda passam por diversas adaptações, na tentativa de se acertar o erro cometido a partir do reconhecimento destes como profissionais da educação básica e, desta forma não podiam continuar considerados apenas como profissionais do quadro de pessoal de apoio do município, como pensava-se à constituição do cargo, em 2005.

Com a prática desses profissionais, o cenário educacional das creches municipais vem passando por grandes reformulações, resultando-se com o passar do tempo em uma ressignificação da categoria. A partir de suas constantes reivindicações por maior reconhecimento profissional e melhores condições de trabalho, é possível constatar algumas conquistas alcançadas, bem como grandes desafios ainda a serem enfrentados.

Sobre isso, dentre algumas evoluções alcançadas neste cargo encontra-se a mudança na nomenclatura, quando passaram a assumir o nome de *Agentes de Educação Infantil (AEI)*. Com este nome, é possível notar com clareza que estes profissionais atuam diretamente na educação infantil, evitando-se uma abrangência ao se interpretar sobre o cargo, bem como a nomenclatura “*Agente Auxiliar de Creche*” sempre contribuiu, cujo pensamento foi possível comprovar pela pesquisa realizada.

Ao mesmo tempo, analisa-se a mudança na nomenclatura do cargo não apenas com o objetivo de serem reconhecidos como profissionais da educação, mas para se reparar mais um erro cometido, uma vez em que *agente auxiliar de “creche”* também pode atuar

em turmas de pré-escola, cuja etapa pertence à Educação Infantil, mas corresponde ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, diferente da Creche (como já vimos no capítulo II). Com a nomenclatura de AEI, agora o agente não possui o nome limitado à creche, ampliando-se o reconhecimento sobre as suas áreas de atuação em turmas de creches e pré-escolas do município.

Sobre os avanços alcançados pela categoria, pude participar ativamente (no período em que ainda era AAC) de manifestações e assembleias referentes à adaptação da carga horária excessiva de trabalho. Com o lema “*Cuidar = Educar, Inclusão no magistério já!!!*” estampado em nossas camisetas, acompanhamos a trajetória do Projeto de Lei nº 795/2010 até a sua aprovação. Este projeto previa a alteração do anexo I da Lei nº 3985 (sobre a criação do cargo de AAC), com a redistribuição das 40 horas de trabalho semanais da categoria, cuja carga horária ficou organizada da seguinte forma:

“CARGA HORÁRIA
Quarenta horas semanais, sendo:
I- Trinta horas em atividades em classe;
II- Dez horas nas atividades extraclasse, a saber:
a) Duas horas de atividades coletivas;
b) Oito horas de atividades individuais.”
(Câmara Municipal do RJ; Projeto de Lei nº 795/2010)



Fotografia 19 - ALERJ, 2010 – *Participação dos Agentes em assembleia sobre a aprovação do Projeto de lei nº 795/2010 (redistribuição da carga horária)* – Samantha Farias de Souza

Com a atual redistribuição da carga horária, os AEIs conseguiram um tempo destinado a atividades para formação continuada, como também objetivou-se minimizar as diferenças de carga horária entre os profissionais que atuam nas creches municipais. Como

profissionais de educação infantil, a profissão demanda uma “*busca constante*” pelos saberes fundamentais ao aperfeiçoamento de suas práticas pois, assim como reconhece Freire ():

“(…) o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.” (FREIRE, ano, p).

Cada vez mais, os profissionais de apoio à Educação Infantil no município buscam aprimorar as suas formações, alcançando a habilitação mínima para exercerem a profissão docente e dando continuidade aos seus estudos. Uma vez em que ainda não possuem um plano de carreira por não pertencerem ao quadro de profissionais do magistério, foi estabelecido o Projeto de Lei nº 422/2013, o qual prevê a instituição da Gratificação por Desempenho (GDAC) para os ocupantes da categoria funcional de AEI.

“Art. 1º Fica criada a Gratificação por Desempenho – GDAC para os ocupantes da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche, criada pela Lei n.º 3.985, de 8 de abril de 2005, que preencham as seguintes condições:
I - possuir formação mínima de nível médio, modalidade normal ou outra formação de nível superior que o habilite a atuar na modalidade educação infantil;

II - prévia aprovação e certificação do servidor em cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação;

III - permanência do servidor em unidade escolar da Rede Pública Municipal de Ensino no efetivo exercício das atribuições afetas à categoria funcional.

§ 1º O vencimento dos ocupantes da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche que preencham as condições previstas neste artigo passa a ser o constante no Anexo desta Lei de acordo com o posicionamento do tempo de serviço do servidor.

§ 2º A Gratificação de que trata o *caput* deste artigo será no percentual de setenta e cinco por cento sobre o valor do vencimento constante no Anexo, excluídas quaisquer outras parcelas, ainda que percebidas a título de complemento vencimental ou de direito pessoal.

§ 3º Nos casos de descumprimento da condição prevista no inciso III do *caput* deste artigo, cessará de imediato o direito à percepção da GDAC, que será restabelecido quando findo o motivo da suspensão de seu pagamento.

Art. 2º Manter-se-á o pagamento da GDAC para os servidores ocupantes da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche, na forma do *caput* do art. 1º, na eventual ocorrência das situações consideradas de efetivo exercício, apontadas no art. 64, incisos I a XII e XIV, da Lei nº 94, de 14 de março de 1979. (Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Lei nº 422, 2013)”.

Com a regulamentação da lei nº 5620 de 20 de setembro de 2013, pelo disposto no decreto nº 38276 de 29 de Janeiro de 2014, os agentes com habilitação para exercer a

docência na educação infantil passaram a receber um reajuste salarial, como adicional de gratificação por apresentarem a formação necessária (qualificação) estabelecida em lei. Tal gratificação certamente representa uma política compensatória, como incentivo para que todos os agentes procurem a habilitação devida e reparem o erro de escolaridade mínima exigida no edital do concurso.

Sobre isso, recentemente foi estabelecida a Portaria E/SUBG/CRH nº01 de 29 de Janeiro de 2016, com procedimentos referentes ao novo curso integrante do *Programa de Formação para a categoria funcional de Agente de Educação Infantil da SME/RJ*. Trata-se da medida mais recente voltada ao acerto da escolaridade mínima dos profissionais de educação infantil, sendo este curso destinado especialmente aos AEIs que ingressaram no cargo criado pela prefeitura sem a habilitação obrigatória por lei, e ainda não possuem a formação específica para atuarem neste segmento de ensino.

“II - Os participantes deverão obedecer aos seguintes critérios:

- a) Ser ocupante do cargo de Agente de Educação Infantil;
- b) Possuir Escolaridade de Ensino Médio completa;
- c) Estar lotado e em efetivo exercício nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino;
- d) Não possuir Escolaridade em Nível Médio na modalidade Normal;**
- e) Não possuir formação de Nível Superior que habilite atuar na Educação Infantil;**
- f) Não estar recebendo a Gratificação por Desempenho – GDAC.”** (SME/CRH/RJ, 2016, p 02)

Sendo a carga horária desde curso de 120 horas online e 8 horas presenciais, constituída por 6 módulos (Língua portuguesa- 10 horas; Saúde e Educação- 20 horas; Infância- 30 horas ; Prática Pedagógica – 40 horas; Legislação e Política de Educação Infantil- 10 horas; Gestão de Pessoas – 10 horas), os AEIs que se enquadram neste grupo e optarem por realizar o curso finalmente terão a qualificação necessária – ou seja, a “capacitação” – para atuarem nos espaços de desenvolvimento infantil do município.

“Para que a educação infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.”

(FREIRE apud KRAMER, LEITE, NUNES e GUIMARÃES, 1999, p 78)

Para este ano, deu-se início ao processo de contratações de Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI), outro cargo criado inicialmente por regime de CLT para exercer as funções equivalentes aos AEIs, enquanto não é realizado o próximo concurso para a categoria referente aos profissionais de apoio à Educação Infantil.

Com a exigência de habilitação para atuar neste segmento de ensino, a contratação temporária destes novos profissionais com a nova nomenclatura apresentada resulta em mais um capítulo/ passo dado na trajetória da Educação Infantil do município, objetivando-se formalizar desta forma a garantia de ingresso de profissionais de apoio com a devida habilitação nas turmas de creche e pré-escola cariocas.

3.2.3: Plano de carreira no magistério, é possível?

Após a análise do questionário preenchido pelos atuais AEIs, verificou-se que os principais avanços emergentes que os agentes almejam para a categoria é o reconhecimento do trabalho enquanto professores e, conseqüente, o enquadramento no plano de carreira do magistério na função.

A partir do período de experiências vivenciadas na prática desse cargo, penso que realmente os AEIs sempre exerceram a docência em suas turmas - ideia que defendo desde o início do presente estudo - como uma profissão inteiramente dedicada às interações humanas (TARDIF e LESSARD,2012). Por isso, diante de todas as demandas exigidas - principalmente antes da entrada dos PEIs – e pelos estudos alcançados e necessários à formação inicial e continuada desses profissionais, seria mais do que justo que estes também pudessem ser mais valorizados com o plano de carreira, um incentivo por suas formações continuadas.

Importante ressaltar que os planos de carreira docente se referem à lei nº 11738, de 16 de julho de 2008, a qual instituiu o piso salarial nacional aos professores da educação básica pública e estabeleceu um prazo (até o fim de 2009) “*para estados e municípios elaborarem seus planos de carreira docente*” (CHAMARELLI apud NUNES, Corsino e KRAMER, 2011b). Mesmo não sendo considerados docentes, os AEIs precisam ser mais

reconhecidos, enquanto profissionais de apoio à Educação Infantil/básica e, em alguns momentos da rotina, são eles que exercem a docência nas turmas de crianças pequenas.

Talvez, pelo fato de ainda não terem este direito, observou-se também na pesquisa realizada que as 5 únicas AElS que já ingressaram no cargo com o Curso Normal/Pedagogia não procuraram realizar outros cursos para progredirem em seus estudos. Ou seja, é preciso levar em consideração que os Agentes de Educação Infantil fazem parte do grupo de profissionais de educação básica, sendo importante que todos estes profissionais tivessem um plano de carreira, de forma que os incentivassem a buscar formação continuada. Consequentemente, quanto mais estudos/dedicação, melhor aperfeiçoamento de suas práticas, contribuindo para a qualidade do atendimento educacional a ser oferecido.

Por outro lado, a falta de incentivo vigente faz com que esses profissionais se sintam desvalorizados dentro das instituições que oferecem este segmento. A única preocupação no momento atual é a de se oferecer cursos para os AElS e solucionar a questão da habilitação mínima desses profissionais, a qual não foi exigida no concurso.

Com isso, torna-se fundamental criar políticas/estratégias de incentivo para a formação continuada desses profissionais. Segundo Nunes (2006), a formação continuada torna-se fundamental à construção da proposta pedagógica, como também ao desafio de “relacionar concepções teóricas com as questões do cotidiano e das práticas com as crianças” (NUNES, 2006, p 24), fazendo com que o trabalho desses profissionais venha a consolidar os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação na primeira infância.

O fato de não terem a docência reconhecida em suas funções, faz com que os AElS continuem atuando de forma discriminada e excluída na estrutura educacional do município, resultando-se em mãos-de-obra mais em conta para os cofres públicos.

3.3: Dialogando com profissionais da Educação Infantil do município no contexto acadêmico

A fim de ilustrar a pesquisa e ampliar o estudo sobre as práticas realizadas nos espaços de Educação Infantil, dois colegas da UNIRIO aceitaram conversar sobre suas experiências e percepções profissionais. Após também atuarem no início como Agente Auxiliar de Creche, agora André e Felipe podem relatar sobre suas vivências enquanto atuais Professores de Educação Infantil (PEI).

Dentre as perguntas formuladas no questionário²⁴ destinado aos PEIs ex-AAC, alguns dados sobre suas percepções e trajetórias no cargo de AAC foram utilizadas na pesquisa apresentada no início deste capítulo. Sobre suas percepções ao ingressarem no cargo, por exemplo, Felipe teve um pensamento mais próximo às atribuições relatadas no edital do concurso, visto que imaginava realizar um serviço de apoio ao professor. Por outro lado, ao assinalar que pensava ter a função de “*Apoio à Creche em geral, atuando na interação entre os professores, coordenação e direção, em atividades burocráticas*”, André baseou suas percepções às atribuições genéricas do cargo. Por isso, devido à diferentes interpretações/expectativas possíveis em relação às atribuições do AACs, estes profissionais iniciaram os seus fazeres sem a plena consciência sobre as reais funções no cargo.

Interessante descobrir em nossas conversas que André e Felipe haviam realizado apenas o Ensino Médio- Formação Geral, sem a pretensão de um dia seguirem a carreira do magistério, assim como a grande maioria dos AACs ingressantes no cargo. Na pesquisa realizada por Chamarelli (2013), ao citar Castro (2012), a autora também faz reflexões sobre o interesse dos candidatos a realizar o concurso para AAC como uma “*consequência da falta de oportunidades profissionais mais interessantes, bem como o desemprego*” (CHAMARELLI, 2013, p 82). Em nossa pesquisa, este pensamento se torna válido, uma vez em que a maioria dos profissionais (19 dos 27 participantes) sequer tinha estudos relacionados ao magistério, e procuraram realizar o concurso principalmente devido a estabilidade no emprego, conforme já discutimos anteriormente.

²⁴ O questionário destinado aos colegas PEIs ex-AAC/AEI encontra-se na íntegra em anexo.

Na pesquisa apresentada por Scramingnon (2011), esta aponta a procura pelo cargo de AAC como um “*trabalho temporário*”, expressão bastante comum utilizada por muitos agentes desde o início de suas atuações. Em suas conclusões sobre a pesquisa realizada...

“(...) ... 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. Magistério” (SCRAMINGNON, 2011, p92).

Assim como a grande maioria dos agentes, André e Felipe buscaram a habilitação específica e realizaram, inicialmente, o Proinfantil. Depois, ao “transferirem” de cargo as mesmas funções, como PEIs, continuaram a buscar a formação continuada com a aprimoração de seus estudos na UNIRIO, atualmente graduandos no curso de pedagogia.

Para os dois, o inferior salário no início do cargo de AAC e a falta de formação pedagógica para exercer a docência na educação infantil foram as maiores dificuldades iniciais enfrentadas nessa função. Felipe ainda assinalou “*condições de trabalho diversas*” e André o item “*desconhecimento de sua função no cargo*” como outras dificuldades enfrentadas. Em relação à transição para o cargo de PEI, os dois registraram um pouco sobre suas experiências e, principalmente, as suas relações com os colegas que permaneceram AACs:

“Foi uma transição difícil. Passei a ter a responsabilidade formal de planejar, executar e avaliar as atividades de cunho pedagógico. Antes, como auxiliar, já demonstrava interesse e gosto pela realização dessas atividades, porém não era minha responsabilidade e sim algo que fazia por interesse e satisfação próprias. Mudei de turma, passei a dobrar, tive que me adaptar a uma faixa etária com a qual ainda não tinha trabalhado. Senti muita dificuldade em superar as críticas e as desconfianças das outras profissionais que trabalhavam comigo e esperavam de mim as ações pedagógicas com a turma. Consegui superar essa fase gradativamente com muito esforço, pesquisa e reflexão. Conte também com o apoio de algumas colegas de trabalho.” (Entrevista com PEI Felipe 2015, resposta nº6)

“ Não senti nenhuma dificuldade, pois continuei na mesma turma e com a mesma equipe que trabalhava. Em nenhum momento foi colocado ou dito algo sobre alguma hierarquia ou algo do tipo, portanto, sempre buscando montar a turma como uma unidade e tentando tirar o foco do “responsável por tudo” da figura do professor, como alguns gestores colocam. Sempre busco e busquei trabalhar em conjunto com toda equipe da turma, trazendo

eles para as minhas ideias, metodologia de trabalho, planejamento etc., ou seja, sendo transparente, os pedindo ajuda e auxílio, para que o resultado fosse algo elaborado por todos e esses tivessem prazer em participar, se sentindo parte das atividades e reconhecendo sua importância naquele espaço. Acho que quando as pessoas se sentem parte, fazem com mais gosto, prazer e possuem maior cuidado e atenção com o trabalho realizado.” (Entrevista com PEI André, 2015, resposta nº6).

Em seus depoimentos, conclui-se que muitos conflitos entre AACs e PEIs ocorreram, principalmente em relação às semelhanças entre suas atribuições. No entanto, no que se refere aos conflitos envolvendo questões interpessoais entre os profissionais dos dois cargos que atuam na mesma turma é uma questão a ser analisada mais delicadamente, uma vez em que sabemos que também existiram (e ainda existem, mesmo que com menos intensidade). Acredito que os conflitos envolvendo as relações humanas entre os profissionais referem-se também às relações de poder/hierarquia envolvida na interação entre os profissionais dos dois cargos, na forma em que as decisões são tomadas e como são compartilhadas no desenvolvimento de cada atividade.

Segundo Tiriba (1992), as relações de poder são construídas ao longo de processos contínuos de reflexão sobre as práticas e as conseqüentes relações estabelecidas ao longo do trabalho desenvolvido:

“Socializar saberes, criar novos conhecimentos e relações de poder são metas que não se alcançam do dia para a noite, por decreto. São construídas ao longo de um processo de reflexão permanente sobre aquilo que, concretamente, já se faz: Sobre a prática pedagógica e sobre as relações que todos estabelecem entre si e com o trabalho que realizam” (TIRIBA, 1992, p. 147).

Foi possível observar no depoimento de André que, ao atuar na mesma turma após tomar posse do cargo de PEI, este diz continuar realizando as mesmas tarefas/funções de antes e sempre buscou promover a harmonia entre a equipe da turma em que atua, objetivando-se a “*unidade*”, sem fazer com que a figura do professor seja o foco, como alguns gestores impõem (uma das questões que contribuem para a acentuação dos conflitos).

Pelas experiências de Felipe, este preferiu destacar algumas tarefas que não realizava enquanto AAC, como as de planejar, executar e avaliar formalmente as atividades

de “*cunho pedagógico*”. Neste sentido, entende-se que as tarefas de *cunho pedagógico* destacadas se referem às realizadas no momento reservado para o planejamento, como a confecção do Portfólio, preenchimento de relatórios de observação, ou seja, as atividades realizadas nos momentos em que os AACs não participam (mas deveriam). Outro ponto importante observado em seu registro refere-se às críticas recebidas pelas agentes da turma em que iniciou os trabalhos como PEI. Talvez pelo fato de, antes, “*darem conta de tudo*”, com a chegada do PEI houve uma grande expectativa e desconfiança em relação às atividades realizadas por este profissional, as quais deveriam ser executadas da melhor forma possível.

Ao perguntar se os PEIs já presenciaram/participaram de conflitos com os AEl, na resposta de Felipe é enfatizada a questão de desentendimentos pelo pensamento equivocado dos profissionais em relação às tentativas de divisão de tarefas, entre o cuidar/auxiliar e educar/professor; portanto, sem haver um bom esclarecimento de suas funções.

“Todos somos responsáveis por cuidar e educar as crianças da creche, porém para alguns auxiliares existe uma divisão entre o trabalho do professor, o qual teria a responsabilidade de educar, e o trabalho das agentes que teriam a responsabilidade só de cuidar. Para essas profissionais seria importante voltar às atribuições específicas de seu cargo e refletirem sobre seu papel como educadoras que deveriam ser.” (Relato de Felipe, 2015, resposta nº7)

“Não. Até hoje as funções se misturam. Infelizmente vivemos em um sistema que preza por modelos de verticalização, ou seja, hierarquia etc. Algumas pessoas na creche se enxergam dentro desse modelo e colocam outros acima ou abaixo de si, dessa forma restringindo as suas funções somente ao cuidar ou ao educar, separando essas duas necessidades da criança. Creio que não podemos separar o cuidar do educar e devemos pensar para quem trabalhamos e o que queremos plantar. Desta forma, assim como o professor deve ajudar em todos os momentos de cuidado, higiene, alimentação etc., o auxiliar deve estar presente e ajudar em todos os momentos ditos pedagógicos, ou seja, nas atividades, elaboração de planejamento etc., pois trabalham juntos e possuem o mesmo ideal, deixando de lado “picuinhas” etc., afinal, não somos todos educadores e indispensáveis para a educação das nossas crianças? Deixando claro, que nos momentos ditos de “cuidado” temos também muitos aprendizados, talvez os indispensáveis para a vida daquela criança.” (Relato de André, 2015, resposta nº 7)

Para André, até os dias atuais as “*funções se misturam*”, mas concorda com a falta de esclarecimentos/conhecimentos de alguns profissionais sobre as relações indissociáveis entre o cuidar e educar, quando insistem em restringir as suas funções. Em relação aos conflitos, André não vivenciou desentendimentos, mas já ouviu “*muitos relatos de colegas de outras localidades*”. Na instituição em que trabalha quase todos os PEIs eram AACs, e que talvez seja este o motivo de os conflitos “*ficarem subentendidos ou não ocorrerem*”.

Ao inserir os nossos diálogos no contexto acadêmico, Felipe e André puderam registrar sobre as contribuições dos estudos realizados na UNIRIO em suas atuações profissionais:

“A experiência de anos como auxiliar de creche, as pesquisas na internet, leituras e em conversas sobre o tema me ajudaram muito a conseguir realizar um bom trabalho, mas sem reconhecer o que havia por trás das práticas que realizava. No curso de pedagogia da UNIRIO pude reconhecer as teorias por trás da prática, ou seja, o movimento da prática-teoria-prática, refletindo e podendo alterar concepções e buscar novas possibilidades para o meu papel no desenvolvimento das crianças. A UNIRIO também me trouxe uma forma de pensar mais crítica, possibilitando reconhecer os condicionantes que existem por trás da educação estabelecida em nosso país, ou seja, tendo uma consciência política e mais atenta com as necessidades de toda comunidade escolar.” (André, 2015, resposta nº 9)

“Tem me ajudado a pensar no papel do profissional de educação no contexto da realidade atual. Nas consequências do nosso sistema econômico para a vida das pessoas e como o professor pode ajudar os alunos a refletir sobre seu lugar nesse contexto. Acredito que são conhecimentos rasos sobre diversas disciplinas que ampliam nosso conhecimento geral sobre questões educacionais, sociais, científicas, filosóficas, etc., mas que acabam não impactando tão profundamente na minha atuação como Professor de Educação Infantil.” (Felipe, 2015, resposta nº 9)

Concordamos que os estudos da UNIRIO certamente nos transformaram em educadores mais politizados e críticos, diante das interferências do sistema socioeconômico na qualidade da educação do nosso país, na forma como precisamos lutar enquanto professores para que os pequenos cidadãos não se tornem novas vítimas dos processos de alienação vigentes. Assim, aprendemos que podemos fazê-los refletir desde cedo sobre o lugar que ocupam no contexto social e mostrar que podem e devem buscar novas

possibilidades de vida, ultrapassar os limites impostos pela sociedade, com a constituição de indivíduos mais autônomos, críticos e criativos.

Para finalizar o questionário/ entrevista com André e Felipe, busquei investigar as suas perspectivas enquanto Professores de Educação Infantil, objetivando-se a melhoria de suas condições de trabalho:

“O Sistema é o principal entrave para uma educação de qualidade em nosso país. Não só para o PEI mas para todo profissional de educação os condicionantes decorrentes desse Sistema são barreiras quase intransponíveis para um trabalho de qualidade no cotidiano das instituições. Todos que trabalham em educação conhecem esses condicionantes: baixos salários, falta de incentivo, falta de recursos materiais, falta de profissionais, violência no entorno das instituições, falta de apoio de algumas famílias, número excessivo de alunos por turma, baixa qualificação profissional de muitos educadores, falta de apoio por parte do governo para a formação continuada, etc.. .” (Felipe, 2015, resposta nº 10)

“Acredito fielmente no processo de conscientização de toda comunidade escolar, pois a luta para uma melhor condição de trabalho ou uma educação de qualidade depende de toda sociedade, portanto, a “educação” deve ultrapassar as paredes da sala de aula e atingir o maior número de pessoas, de forma que todos conscientes das possibilidades possam fazer pressão sobre o Estado por condições que melhorem a qualidade da educação que nos é ofertada.

Acredito na necessidade da união da comunidade escolar, para que juntos possam planejar, elaborar projetos e criar situações favoráveis para o desenvolvimento das crianças, auxiliando o trabalho direto do professor de educação infantil. Ou seja, a parceria de toda comunidade escolar, compreendida pelos profissionais da instituição, alunos, pais e entorno, como forma de reconhecermos o aluno mais próximo de sua essência, suas necessidades e interesses.

Esses são dois pontos citados acima, o primeiro ligado pela melhoria vinda do Estado, um processo em longo prazo, e no segundo ponto, uma melhoria para o trabalho direto do professor com as crianças, que é muito mais fácil de ocorrer, mas que ainda não ocorre por questões ligadas a preconceitos, rixas ou mera acomodação dos profissionais da creche ou escola. “(André, 2015, resposta nº 10)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

possíveis caminhos para o profissionais de apoio à Educação Infantil

“O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor os meus silêncios.

Não gosto das palavras fadigadas de informar.

*Dou mais respeito às que vivem em barriga no chão tipo água
pedra sapo.*

Entendo bem o sotaque das águas.

*Dou respeito à coisas desimportantes e aos seres
desimportantes.*

Preso insetos mais que aviões.

Preso a velocidade das tartarugas, mais que a dois mísseis.”

(Manoel de Barros)

Início as considerações finais com este texto de Manoel de Barros, a fim de ilustrar a atual situação do mundo contemporâneo, quando recebemos diariamente inúmeras informações dos diversos meios de comunicação cada vez mais velozes, embora muitas das mesmas representassem “*palavras vazias de experiências significativas*”, conforme afirma Maria Theresa Moura²⁵ ao utilizar o poema em um de seus textos.

Sobre a falta de experiências ou interpretações, recebemos as informações “*fadigadas de informar*”; por isso, é mais fácil compreender processos mecânicos, como a construção de “*aviões*”, do que tentar entender mais sobre as relações humanas, cujas interações serão sempre infindáveis de significado. Estabelecendo um diálogo com a pesquisa, pude perceber o quanto as práticas com as crianças pequenas precisam ser mais respeitadas e como a Educação Infantil precisa ser mais tratada em sua concretude.

Assim como a dinâmica das relações sociais, a Educação Infantil não deve ser vista de forma estática; portanto, faz-se necessária a busca constante por novas tendências educacionais e (re)formulação das legislações vigentes para a superação das demandas e dificuldades enfrentadas, para o conseqüente oferecimento de uma educação com a devida qualidade aos pequenos.

Ao longo desta pesquisa, pude me deparar com uma grande dificuldade para encontrar estudos atuais sobre a temática explorada; documentos de âmbito municipal e outros dispositivos legais nacionais que abordam sobre as políticas para a Educação Infantil

²⁵ Professora. Mestre em Educação pela PUC/ Rio (2006).

e seus profissionais já (ou melhor, ainda!) se encontram desatualizados e/ou insuficientes para nortear a atual realidade desse segmento de ensino. Diante das mudanças observadas sobre a estrutura e funcionamento dos Espaços de Educação Infantil no Município, artigos de três a cinco anos atrás sobre as políticas públicas municipais já não retratam mais com exatidão o que se vive hoje nas creches municipais.

A partir desta pesquisa, procurei ampliar as discussões sobre a atuação dos profissionais de Educação Infantil, em especial os Agentes de Educação Infantil, analisar a atual (e ainda estreita) relação entre estes e os PEIs, reconhecer a importância da interação entre estes profissionais, como também tentei esclarecer um pouco mais sobre as diferenças e as ricas relações entre suas atribuições, uma importante questão que precisa ser mais estudada no país e valorizada dentro das instituições de Educação Infantil.

O Auxiliar de Creche não deve mais ser visto como um especialista em dar banho, alimentar as crianças e pô-las para dormir; sua categoria precisa ter o verdadeiro reconhecimento enquanto sujeitos educadores, grandes contribuintes à mediação das aprendizagens; precisam participar e ter mais espaço garantido nos momentos de planejamento das atividades, e não ficarem mais presos nas turmas para “tomar conta” das crianças. Ao iniciarem o exercício no cargo desde 2008 (e mesmo antes, enquanto recreadores), como os principais responsáveis pela educação das crianças pequenas e sempre realizaram todas as atividades propostas nas rotinas, seria mais do que justo que houvesse uma maior parceria entre PEIs e AEIs à execução de todos os momentos, com o maior direcionamento de algumas atividades pelo PEI e de outras pelo AEI, com o possível revezamento entre as mesmas.

Sobre toda a confusão estabelecida quanto a atribuição na prática dos dois cargos, necessita-se como uma pauta emergencial à política do Município novas propostas para a ressignificação e esclarecimento das funções, práticas e rotinas, com a solidificação de possíveis e consequentes atribuições mais favoráveis, transparentes e harmônicas entre os profissionais de Educação Infantil.

Torna-se interessante ilustrar neste momento, como um grande exemplo de reconhecimento da prática pedagógica desses profissionais de apoio, o termo “*multidocência*”, empregado pelo Grupo de Pesquisa NIEP/UERJ para especificar a organização das atividades pedagógicas por mais de três educadores dentro de um mesmo

agrupamento, cujo termo ajuda a mostrar o caráter educativo nas ações dos AEIs desde antes da entrada dos professores nas turmas. Embora nos diferentes documentos do Município referentes à Educação Infantil os auxiliares sempre foram conduzidos em suas ações como profissionais educadores, mesmo assim até os dias atuais os AACs não são reconhecidos totalmente por não fazerem parte do quadro de funcionários do magistério, um grande desafio a ser solucionado na estrutura educacional do município, visto que a categoria ainda não se encontra em uma posição de reconhecimento diante da dupla função que sempre exerceu desde o início de atuação no cargo.

Um possível caminho para os profissionais de apoio à Infância Carioca e do Brasil, em geral, poderia ser a oficialização de “ *cursos para auxiliares de creche*”, como habilitação mínima para estes profissionais e com a oficialização da profissão em lei, os quais não teriam a mesma carga horária de um curso normal, mas apresentariam os conteúdos básicos e essenciais sobre o desenvolvimento infantil, as legislações vigentes sobre a Educação Infantil e noções de práticas pedagógicas fundamentais e suficientes para auxiliar o trabalho do *educador-professor*, como um curso de formação de educadores de apoio, e não de professores. Não concorro plenamente com esta ideia, mas diante do quadro educacional vigente para o oferecimento do atendimento a esta faixa etária, tornar-se-ia mais uma medida de emergência à formação destes profissionais, como uma possível ressalva a ser pensada nos dispositivos legais. Muitos municípios permanecem com a efetivação destes profissionais sem a atual habilitação mínima exigida por lei, o que faz permear as práticas inconstitucionais com a efetivação desses profissionais na Educação Infantil, principalmente nas creches.

Um outro caminho pensado e mais próximo à legislação atual vigente, seria a inserção destes profissionais de apoio sem a habilitação mínima em cursos de formação de professores, a ser realizado dentro da carga horária de trabalho e com o possível distanciamento temporário destes para se dedicarem aos estudos. Considero que esta alternativa talvez pudesse ser a mais eficaz para se alcançar a formação mínima de todos os profissionais de Educação Infantil em serviço. Por outro lado, tal medida resultaria em uma “obrigação” para esses profissionais, quando muitos dos quais se veem na função apenas como uma “profissão/escolha possível”, pois já vimos que muitos dos agentes exercem a

docência mas sem a vontade de buscar a formação docente ou seguir a carreira do magistério.

Após a realidade relatada sobre o cotidiano de algumas creches municipais, torna-se fundamental analisar o discurso das práticas dos profissionais que atuam, juntos, em prol da educação das crianças pequenas. Como um grande caminho a ser seguido nas políticas públicas para o atendimento à Educação Infantil, gostaria de remeter à nova experiência vivenciada no Colégio Pedro II. Ao experimentarem o atendimento para os pequenos, inicialmente apenas de 4 a 5 anos e 11 meses (pré-escola), pude participar do “*I Encontro Educação Infantil de Portas Abertas do Colégio Pedro II/ I Seminário Experiência na Educação Infantil em Foco*” em outubro de 2015, quando as professoras Renata Machado e Tatiana Mello relataram um pouco sobre a prática da “*bidocência*” na turma de Educação Infantil em que atuaram juntas²⁶.

Considerarei de extrema importância a idéia da bidocência como a atuação de duas professoras em uma mesma turma e no mesmo turno, quando passam a compartilhar suas idéias ao longo das práticas com os pequenos, executando-as sempre em conjunto. Ao questionarem no seminário sobre a presença de auxiliar na turma, Tatiana afirma que houve uma preocupação em não haver *nenhuma relação de hierarquia na educação das crianças*, portanto, são duas professoras compartilhando a docência em uma turma de Educação Infantil. Sobre isso, acredito que a *bidocência* (Pedro II) ou a *multidocência* (NIEPE/ UERJ) nas turmas de Educação Infantil possa ser um grande caminho, a ser realizado entre profissionais com a devida habilitação e, preferencialmente, percententes ao mesmo cargo, para se evitar relações de poder/hierarquia nas tomadas de decisão sobre a educação dos pequenos.

Pensando na realidade do município, uma outra questão mencionada pelos atuais AEIs e que merece destaque refere-se à necessidade de mais legislações com o reconhecimento do cargo. Neste sentido, por se tratar de uma profissão existente em todo o território nacional e ainda tratada de forma “subentendida” nos regimentos legais, é preciso solidificar o reconhecimento da função de auxiliar de creche, de forma que os municípios tenham orientações mais específicas quanto a habilitação mínima, atribuições, funções e condições de trabalho para estes profissionais, com os seus direitos e deveres devidamente

²⁶ Fotos do evento em anexo.

reconhecidos, para que não continuem subentendidas ou duvidosas suas reais funções e posição no sistema educacional do país.

Mesmo na luta por maior valorização e reconhecimento desta categoria em todo o território nacional, por outro lado também vejo que um bom caminho a ser pensado seja a extinção do cargo de auxiliar na educação infantil. Por se tratar de um segmento de ensino cuja faixa etária demanda a presença de mais de um profissional em cada turma e por todas as insatisfações já experienciadas/observadas na interação entre os dois cargos, analisada nesta pesquisa, acredito que a *docência compartilhada* apenas por professores na educação infantil possa representar um grande avanço na educação de base, com o possível e consequente fim da massificação da profissão docente – com uma preocupação a menos em se buscar a carreira do magistério apenas para auxiliar o trabalho de outro educador, cuja busca pela formação faz com que muitos sujeitos permaneçam no magistério apenas por estabilidade empregatícia ou qualquer outro fato que não seja a vontade de exercer a docência – bem como o fim da discriminação entre nomenclaturas, carga horária, remunerações e outras condições de trabalho sobre os profissionais que atuam nas turmas de educação infantil.

Além disso, ao imaginar o possível término das relações de poder e hierarquia entre diferentes cargos em uma mesma turma, certamente mais contribuições positivas serão observadas nas práticas cotidianas dos espaços de educação infantil, quando os profissionais educadores poderão participar - em igualdade de condições, direitos e deveres – do processo de tomada de decisões, execução e avaliação de todas as atividades que envolvem o currículo da educação na primeira infância. Afinal, se toda e qualquer atividade de interação com os pequenos envolve o cuidar e educar, de quê adianta insistir na atuação de cargos distintos em uma mesma turma de educação infantil?

Tratando-se de uma profissão inteiramente direcionada à docência tornar-se-ia fundamental neste processo de “capacitação” dos servidores municipais (que já possuem ou não a habilitação específica) a reflexão sobre o “*ser docente*” ou o “*estar na carreira docente*”. A docência não deve ser considerada uma profissão simples, muito menos alcançada por cursos de capacitação/qualificação de mãos de obra em massa. Não se trata de mercadorias, de produções em série, mas de seres humanos, de pequenos cidadãos em desenvolvimento, os quais devem deixar de ser “formados” e preparados apenas para

servirem ao mercado de trabalho. Neste sentido, a Educação Infantil grita por profissionais competentes que saibam mediar as aprendizagens dos indivíduos e incentivar as potencialidades de cada ser para, a partir de suas práticas conscientes, contribuírem no respeito às singularidades e na constituição de sujeitos mais competentes, responsáveis por suas futuras tomadas de decisão com mais autonomia e criticidade.

Após diversas reflexões fomentadas no decorrer dos capítulos, torna-se crucial perceber que, embora o assunto abordado esteja intrinsecamente voltado às crianças pequenas, centro de todo processo de ensino-aprendizagem, o foco desta pesquisa foi direcionado aos profissionais da Educação Infantil, em especial os Auxiliares de Creche. Desta forma, gostaria de deixar claro que, mesmo não sendo os principais objetos da pesquisa, toda a preocupação envolvida ao se estudar sobre a trajetória e os possíveis avanços e desafios para os educadores na primeira infância destina-se à melhoria da qualidade no atendimento a ser oferecida na Educação Infantil municipal, como contribuição em respeito à garantia de mais este direito à infância.

Espero que as pesquisas e reflexões aqui representadas sirvam como subsídios para o aprofundamento de mais estudos sobre a reformulação e criação de novas políticas públicas voltadas para a educação na primeira infância, diante da necessidade de mais avanços para o reconhecimento da importância e garantia deste segmento de ensino, o qual ainda se encontra no início de sua caminhada de reconhecimentos no cenário da educação básica nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Marcelo & AMORIM, Viviane. *Grupo focal: a pesquisa com foco na interação dos sujeitos*. PUC/ RJ. IN: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elisabeth e OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010. Págs. 55- 74.

AQUINO, L.M.M.L.L. de. *Saber Docente: questões para pensar a prática na educação infantil*. In: VASCONCELLOS, V.M.R. de; AQUINO, L.M.M.L.L. de; DIAS, A.A. Psicologia e Educação Infantil. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008; págs. 167 – 192.

ARRUDA, Fábíola Delgado de; FARIA, Rogerio Silva de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi A. *O perfil da “Auxiliar de Desenvolvimento Infantil” em creches da rede pública do Recife*. Caderno de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/ Centro de Educação. ISSN 1980 – 9298. V.2 = 2005.2 – 2006.1 – 2006.2 – 2007.1.

BELFORD ROXO. Parecer CME. BR nº 01/2002, de 03/12/ 2002.

_____. *Diálogos na Educação Infantil*. SEMED, 2014, p. 01.

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

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

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

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*. Volume 2: Formação Pessoal e Social; Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001.

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

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

_____. MEC/ SEB/ COEDI. *Coleção Proinfantil*. Brasília, 2006.

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

_____. MEC/ SEB/ COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação*

infantil. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

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

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

CHAMARELLI, Luciana Gandarela. *O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil? Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. PUC/ RJ; março de 2013.

CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil no município do Rio de Janeiro: um breve histórico*. Revista Sinpro-Rio - Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região. Rio de Janeiro, n. 3, jun. 2008.

_____. *Infância, Educação Infantil e Letramento na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula*. UFRJ, GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos/ nº 07. Agência Financiadora: CAPES.

_____. *Infância, Linguagem e Letramento: Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro*. Departamento de Educação, PUC/RIO, Tese de doutorado, 2003.

_____. (org). *Educação Infantil: Cotidiano e Políticas*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____ & NUNES, M. F. R. *Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da Educação Infantil*. In: Kramer, Sonia; Rocha, Eloisa (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

DIDONET, V. *Creche: a que veio... para onde vai...* Em Aberto. Brasília, DF, v. 18, p. 73, p. 11-28, jul. 2001.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Política Curricular para a Infância: uma análise a partir da criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIS) no município do Rio de Janeiro*. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UNICAMP; Campinas, 2012.

FREIRE, M. *Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 39ª ed, São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GIL, Márcia de Oliveira Gomes. *O Perfil dos Professores de Educação Infantil da Cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. UERJ, 2013.
- KRAMER, Sônia. Et ali (org). *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Ravil, 2001.
- _____. *Profissionais de Educação Infantil – Gestão e Formação*. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- _____. *Currículo da Educação Infantil e Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões teóricas e polêmicas*. Conferência realizada no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil. MEC/COEDI. Belo Horizonte. Abril, 1994 (págs. 16-31).
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. *Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: Um Balanço da Década*. In: 34º Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal/RN. Educação e Justiça Social, 2011.
- LUDKE Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Temas Básicos de Educação e Ensino; São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, Antônio (org). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992, págs 15 – 33.
- _____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidad de Lisboa; Lisboa.
- NUNES, M.F.R., CORSINO, Patrícia e DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: Primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.
- _____ & KRAMER, S. *Educação Infantil e Políticas Municipais: Um estudo Longitudinal*. Outros Temas – Cadernos de Pesquisa. V. 43, n. 148; p. 152- 175, jan./ abr. 2013.
- NUNES, Maria Fernanda R. *Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das*

estratégias municipais de atendimento. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ; Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Educação Infantil: Instituições, funções e propostas*. Salto Para o Futuro/TV Escola/ SEED/MEC. Série: O Cotidiano na Educação Infantil; Prog. 1, de 20 de novembro de 2006; págs. 14-27; Boletim 23, Novembro 2006.

_____. Reflexões sobre a Formação em Serviço em contextos comunitários de Educação Infantil. UNIRIO, PUC – RIO, Brasil. Contato: fernandanunes@domain.com.br

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

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. *Os Direitos da Infância: Um Debate Permanente – Uma entrevista com Maria Fernanda Rezende Nunes*. Teias: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan./dez. 2005.

PRADO, Aline e BARROSO, Bianca Cristina. *Creche: Relação entre educadoras e mães*. Trabalho final de Curso de Pós-Graduação Latu Sensu “Desafios do Trabalho Cotidiano: A Educação das crianças de 0 a 10 anos”. UFRRJ, Mesquita, 2009.

PREFEITURA DA CIDADE DE BELFORD ROXO. Edital

PREFEITURA DA CIDADE DE ITAGUAÍ. Edital

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.

_____. 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. Lei nº 3985, de 08 de abril de 2005.

_____. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Rio de Janeiro, fevereiro de 2010.

_____. *Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro – O Rio Mais Integrado e Olímpico*. Período: 2013-2016.

_____. *Regulamenta o Concurso Público para provimento no cargo de Professor de Educação Infantil, do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.* Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010

_____. *Regulamenta o Concurso Público para provimento no cargo de Professor de Educação Infantil, do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.* Edital SMA nº 111, de 28 de maio de 2012.

_____. *Regulamenta o Concurso Público para provimento no cargo de Professor de Educação Infantil, do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.* Edital SMA nº 81, de 22 de maio de 2015.

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

_____. SME. *Normatiza o funcionamento das creches públicas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.* Resolução nº 816, de 05 de janeiro de 2004.

_____. SME/CRH. *Estabelece os procedimentos a serem observados na inscrição para o curso Integrante do Programa de Formação para a categoria funcional de Agente de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.* Portaria E/SUBG/CRH N.º 01 de 29 de janeiro de 2016.

ROCHA, F. V.. *Creche Odetinha: um estudo de caso.* Dissertação de Mestrado em Educação. UERJ, 2010.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. *Perspectivas de uma Educação Dialógica na Creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa.* Dissertação de Mestrado em Educação. UNIRIO, março de 2012.

ROSEMBERG, F. *O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: O Caso da Creche*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, p. 73-79, novembro de 1984.

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. *Auxiliar de sala é professor? Dilemas da Profissionalização docente na Educação Infantil*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Contato: Luciana_espin@hotmail.com

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. *Docentes – As Políticas Públicas e a Formação dos Profissionais da Educação Infantil*. Congresso Iberoamericano de Educación; Metas 2021 – Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.

_____. “*Eu lamento, mas é isto que nós temos*”. *O Lugar da Creche e de seus profissionais no Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, 2011.

SOUZA, Marina P. de Castro e. *O Proinfantil no Município do Rio de Janeiro: de Agentes Auxiliares de Creche a Professores?* Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TIRIBA, Léa. *Educar e cuidar: Buscando a Teoria para Compreender os discursos e as Práticas*. In: KRAMER, S. (org). *Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática, 2005. (p. 66-86).

UERJ. *Políticas Educativas para crianças de 0 a 3 anos*. Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NIEPE), Coordenado por VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Fractal: Revista de Biologia*, v. 27, nº1, p. 68-73, jan.-abr. 2015.

ANEXOS

Anexo A - Fotografias sobre o trabalho dos AACs/ AEIs na Creche Municipal Ari Pimentel (Prefeitura do Rio):



Fotografia 20 – Dezembro, 2008 – Creche Municipal Ari Pimentel - *Eu e Patrícia, AACs da turma EI -30* – Samantha Farias de Souza



Fotografia 21 – Novembro, 2008 – Creche Municipal Ari Pimentel - *Em momentos de recreação livre com a turma de 2008. A primeira turma quando atuei como AAC*– Samantha Farias de Souza



Fotografia 22 – Dezembro, 2008 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Interação com as crianças de 3 anos e observação do ambiente da sala com produção/ enfeites confeccionados pelos auxiliares* – Samantha Farias de Souza



Fotografia 23 – Novembro, 2008 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Momento de recreação livre com a turma EI-30* – Samantha Farias de Souza



Fotografia 24 – Dezembro, 2008 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Exemplos de produções (móviles) confeccionadas pelos agentes, com a participação das crianças* – Samantha Farias de Souza



Fotografia 25 – Novembro, 2008 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Atividade com blocos de encaixe, mais um momento da rotina* – Samantha Farias de Souza



Fotografia 26 – Março, 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - **Primeira produção artística realizada com a turma EI30, interpretação de história contada por uma AAC**– Samantha Farias de Souza



Fotografia 27 - Meados de 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Momento de recreação livre com uma parte da turma EI30, a outra parte se preparava para o banho com a outra agente*– Samantha Farias de Souza



Fotografia 28 – Meados de 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Momento de atividade calma, com massinha, supervisionada pelos AACs* - Samantha Farias de Souza



Fotografia 29 – Meados de 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Hora do repouso com a turma EI 30* - Samantha Farias de Souza



Fotografia 30 - Meados de 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Equipe de AACs da turma EI30 (2009) Josi, Tânia e eu, com uma parte da turma* - Samantha Farias de Souza



Fotografia 31 – Dezembro, 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Enfeites e arrumação natalina das crianças, produções das AACs* - Samantha Farias de Souza



Fotografia 32 - Dezembro, 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Apresentação do Maternal II/ confraternização de Natal (roupas e ensaios realizados pelas AACs)* - Samantha Farias de Souza



Fotografia 33 - Dezembro, 2009 - Creche Municipal Ari Pimentel - *Confraternização de fim de ano, com produções das crianças e enfeites pela creche, produzidos pelos AACs* - Samantha Farias de Souza

Anexo B - Fotografias sobre a interação entre os profissionais de educação infantil na
Creche Municipal Edson Cruz Amado (Prefeitura de Itaguaí):



Fotografia 34 – Creche Municipal Edson Cruz Amado/ Itaguaí - *Fachada do prédio escolar* - Fonte:http://conselhoescolar.blogspot.com.br/2009/11/smec-itagua-i-rj-apresenta-creche_8829.html



Fotografia 35 - 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – *Crianças e adultos interagindo no “Dia do Desafio”* - Samantha Farias de Souza



Fotografia 36 – Abril, 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – *Profissionais do nível IIA realizando brincadeira dirigida com os pequenos-* Samantha Farias de Souza



Fotografia 37 - 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – *Profissionais realizando brincadeiras com a turma, na “Semana da Alimentação”* - Samantha Farias de Souza



Fotografia 38 – 2012 – Creche Municipal Edson Cruz Amado – *Equipe do Nível IIA auxiliando as crianças no pula-pula, construído com materiais reciclados* - Samantha Farias de Souza

Anexo C - Fotografias sobre a interação entre os profissionais de educação infantil na Creche Municipal Prof^a M^a da Silva Barbosa (Prefeitura de Belford Roxo):



Fotografia 39– Dezembro, 2015 – *Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa / Belford Roxo/ Fachada do prédio escolar* – Samantha Farias de Souza.



Fotografia 40 – Fevereiro, 2015 – *Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – Sala reformada com enfeites confeccionados pelas professoras e estimuladoras* – Samantha Farias de Souza



Fotografia 41 – Outubro, 2013 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – *Equipe escolar realizando brincadeiras dirigidas com as crianças* – Samantha Farias de Souza



Fotografia 42 – Julho, 2015 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – *Professoras e estimuladoras na organização da “Apresentação de dança” (Festa Julina)* – Samantha Farias de Souza



Fotografia 43 – Maio, 2015 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – *Equipe da Agrupada IIA, com algumas crianças da turma* – Samantha Farias de Souza



Fotografia 44 – Dezembro, 2014 – Creche Municipal Professora Maria da Silva Barbosa – *A afetividade no cotidiano permite o bem-estar das relações humanas*– Samantha Farias de Souza

Anexo D - Entrevista com a Direção da Creche do Rio, campo da pesquisa:

Anexo D.1: Entrevista/ Questionário preenchido por ex-auxiliares de Creche (AAC)

Anexo D.2: Questionários respondidos pelos AEIs em exercício

Anexo E - Entrevista com PEIs ex-AACs:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezados colegas,

Estou realizando uma pesquisa de monografia no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa trata da implantação e desenvolvimento do trabalho do Agente Auxiliar de Creche na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A colaboração de vocês é essencial para a qualidade desta pesquisa e organização política dos profissionais da educação em nosso país.

Atenciosamente.

Samantha Farias de Souza

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO

Leia atentamente:

As questões são abertas e podem ser respondidas livremente logo abaixo de cada pergunta ou ao final deste instrumento, identificando as questões corretamente.

Agradeço pela colaboração de vocês.

Pesquisa de campo em Creche da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro

Campo da pesquisa: Creche Municipal Ari Pimentel.

Diretora da instituição/entrevistada: Kátia Mury.

Perguntas:

1- Antes da inserção dos profissionais oriundos do concurso de Agente Auxiliar de Creche, quem trabalhava nas turmas com as crianças? Qual a sua escolaridade (tinha a habilitação exigida por lei para atuarem em turmas de Educação Infantil?) e como era a forma de seleção destes? (Tinha que ser da comunidade? Habilitação era levada em conta no processo?).

2- No período de transição dos funcionários, quais dificuldades puderam constatar ao longo desta troca, para a entrada dos auxiliares concursados?

3- E no cotidiano, quais desafios puderam observar com o passar do tempo, uma vez em que nem todos os AACs tinham a formação necessária para assumir turmas de Creche?

- 4- Diante do problema mencionado na questão anterior – sobre a formação profissional dos funcionários – como os AACs foram inseridos na rotina da Creche? E qual critério foi estabelecido para a distribuição dos funcionários entre as turmas?**

- 5- Em seu ponto de vista, como foi dada a inserção dos PEIs na Creche? Quais benefícios e dificuldades puderam ser observados à adaptação destes na instituição?**

6- E hoje em dia, como avalia o desempenho dos AAC que se encontram desde o início da criação do cargo no município (que mudanças são observadas)?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezados colegas,

Estou realizando uma pesquisa de monografia no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa trata da implantação e desenvolvimento do trabalho do Agente Auxiliar de Creche na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A colaboração de vocês é essencial para a qualidade desta pesquisa e organização política dos profissionais da educação em nosso país.

Atenciosamente.

Samantha Farias de Souza

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO

Leia atentamente:

As questões são abertas e podem ser respondidas livremente logo abaixo de cada pergunta ou ao final deste instrumento, identificando as questões corretamente.

Agradeço pela colaboração de vocês.

Pesquisa de campo em Creches da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro

Questionário destinado para ex-AAC/AEI que pediram exoneração do cargo

Nome: _____

Creche em que atuou: _____

1 - Quando foi convocado (a), o que pensava ser um Agente Auxiliar de Creche? Sabia que teria de atuar diretamente com as crianças?

2 – Qual (s) o (s) maior (es) benefício (s) e dificuldade (s) que encontrou ao ingressar na Prefeitura no Rio, com a matrícula de AAC?

3 - Como você analisou a atuação inicial dos auxiliares de Creche, que não tinham a formação para o exercício do magistério e tiveram que assumir turmas de Educação Infantil sem a habilitação mínima? Registre um pouco sobre a sua trajetória no período em que atuou nesta função (principais desafios no cotidiano da Creche).

4 - Após ter pedido a exoneração do cargo de AAC, que profissão passou a exercer?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezados colegas,

Estou realizando uma pesquisa de monografia no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa trata da implantação e desenvolvimento do trabalho do Agente Auxiliar de Creche na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A colaboração de vocês é essencial para a qualidade desta pesquisa e organização política dos profissionais da educação em nosso país.

Atenciosamente.

Samantha Farias de Souza

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO

Leia atentamente:

As questões são abertas ou optativas e podem ser respondidas livremente logo abaixo de cada pergunta ou ao final deste instrumento, identificando as questões corretamente.

Agradeço pela colaboração de vocês.

Pesquisa de campo em uma Creche da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro

Campo da pesquisa: Creche Municipal Ari Pimentel.

Questionário – Agentes Auxiliares de Creche (AAC/ AEI)

Nome (ou escolha uma letra para sua identificação): _____

1 - Quando entrou para este cargo, o que pensava ser um AAC? Sabia que teria de atuar diretamente com as crianças?

() Pensava ser um auxiliar na creche, como serviço de apoio ao professor

Serviço de apoio à creche em geral, atuando na interação entre os professores, coordenação e direção, em atividades burocráticas

Já sabia que iria atuar diretamente com as crianças e sem a presença de professor na sala

2 – Qual (s) a maior dificuldade que se deparou ao entrar no exercício desta função?

Carga horária de trabalho excessiva, de 8 horas/dia

Salário baixo

Condições de trabalho diversas

Falta de formação pedagógica para atuar na educação infantil

Desconhecimento de sua função

Outra dificuldade: _____

3 - Qual era a sua formação inicial, ao entrar como AAC?

Ensino fundamental completo

Ensino médio – Geral

Ensino médio – Formação de professores

Ensino Técnico profissionalizante em _____

Ensino Superior: _____ Outra: _____

4 - Caso não tinha a habilitação para atuar na Educação Infantil, que curso realizou?

Não quero seguir a carreira do magistério e ainda não dei continuidade aos estudos

Sim, o Proinfantil

Sim, outro de formação de professores nível médio, no(a) _____

Pedagogia

Outro, sem ser para esta formação (qual? _____)

Já tinha habilitação no magistério

5 - Por que decidiu habilitar-se no magistério (se já tinha a habilitação, desconsidere esta questão)?

- Para conseguir o reajuste do piso salarial de AAC/AEI
- Pois senti a necessidade de formação profissional para atuar nas turmas de Ed. Infantil
- Devido à iniciativa da prefeitura em oferecer curso gratuito para a formação no magistério
- Ainda não tenho curso de formação de professores

6 - Já fez algum concurso para PEI? Sim Não

7 - Você já participou/conhece algum curso ou evento para a sua formação continuada de AAC/AEI oferecido(s) pela Prefeitura do Rio?

- Ainda não Sim (Qual? _____)

8 - Com a entrada dos PEIs, você acha que eles têm a consciência de suas atribuições, sabendo trabalhar no cotidiano em parceria com os AEI, sente-se valorizado (a) e reconhecido em sua função? Sim Não

9 – Você pretende fazer o próximo concurso para PEI?

- Sim, pretendo ser a professora de Educação Infantil da turma
- Não, quero exercer outra profissão, sair desta função e do magistério
- Não, pois gosto de auxiliar o trabalho do professor
- Não, pois mesmo como auxiliar sei que sou educadora e amo o que faço

10 - Após algumas conquistas, como redução da carga horária e reajuste salarial, que outro(s) avanço(s) emergente(s) você almeja em seu cargo?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezados colegas,

Estou realizando uma pesquisa de monografia no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa trata da implantação e desenvolvimento do trabalho do Agente Auxiliar de Creche na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A colaboração de vocês é essencial para a qualidade desta pesquisa e organização política dos profissionais da educação em nosso país.

Atenciosamente.

Samantha Farias de Souza

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO

Leia atentamente:

As questões são abertas ou optativas e podem ser respondidas livremente logo abaixo de cada pergunta ou ao final deste instrumento, identificando as questões corretamente.

Agradeço pela colaboração de vocês.

Pesquisa de campo em Creches da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro

Questionário para Professores de Educação Infantil (PEI) ex-AAC/AEI graduandos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Nome: _____

Creche atual: _____

1 - Quando entrou no município, o que pensava ser um AAC? Sabia que teria de atuar diretamente com as crianças?

- Pensava ser um auxiliar na creche, como serviço de apoio ao professor
- Serviço de apoio à creche em geral, atuando na interação entre os professores, coordenação e direção, em atividades burocráticas
- Já sabia que iria atuar diretamente com as crianças e sem a presença de professor na sala

2 - Quais as maiores dificuldades que se deparou ao entrar no exercício da função de AAC?

- Carga horária de trabalho excessiva, de 8 horas/dia
- Salário baixo
- Condições de trabalho diversas
- Falta de formação pedagógica para atuar na educação infantil
- Desconhecimento de sua função neste cargo
- Outra dificuldade: _____

3 - Qual era a sua formação inicial, ao entrar como AAC?

- Ensino fundamental completo
- Ensino médio – Geral
- Ensino médio – Formação de professores
- Ensino Técnico profissionalizante em _____
- Ensino Superior: _____
- Outra: _____

4 - Caso não tinha a habilitação para atuar na Educação Infantil, que curso realizou?

- Proinfantil
- Outro de formação de professores nível médio, no(a) _____
- Pedagogia (em andamento)
- Já tinha habilitação no magistério

5 - Você já participou/conhece algum curso ou evento para a sua formação continuada, após ingressar como Professor de Educação Infantil (PEI), oferecido(s) pela Prefeitura do Rio?

- Ainda não Sim. Qual? _____

6 - Como foi o processo de transição, de Agente Auxiliar de Creche para Professor de Educação Infantil? Sentiu alguma dificuldade? Continuou na mesma turma? Relate um pouco sobre suas experiências, principalmente a sua relação com os outros AACs.

7 - Em sua opinião, na interação diária entre os AAC e os PEI há um bom esclarecimento de suas funções/ atribuições?

8 - No cotidiano da Creche, você já percebeu/presenciou conflitos entre AACs e PEIs? Para você, quais as causas dessa questão?

9 - Como o curso de Pedagogia na UNIRIO tem contribuído para a sua atuação profissional?

10 - Que mudanças você acha que o PEI precisa em seu cotidiano/ atribuições para a melhoria de suas condições de trabalho?

Anexo F: Ficha de inscrição para Curso de capacitação dos Agentes de Educação Infantil (portaria e/subg/crh n.º 01 de 29 de janeiro 2016)



Curso Online de Educação Infantil: Conhecimentos e Perspectivas
Ano II - 2016

Ficha de Inscrição

* Matrícula

* E/CRE

* Nome do espaço de desenvolvimento (Infantil/creche)

* Nome Completo (Sem abreviatura)

* CPF

* Telefone do espaço de desenvolvimento (Infantil/creche)

* Telefone Celular

* E-mail Institucional (Rio Educa) @rioeduca.net [?](#)

* E-mail Pessoal

* Endereço residencial

* Bairro

* Número

Complemento

* Cidade

* Estado

* Aceita receber mensagem pelo telefone? SIM NÃO

Confira todos os dados antes de enviar.

[Inscrever-se](#)

[Consultar Ficha de Inscrição](#)

Figura 16: Ficha de inscrição para Curso de capacitação dos Agentes de Educação Infantil (portaria e/subg/crh n.º 01 de 29 de janeiro 2016)

Anexo G: Fotografias sobre o evento MIEIB/FPEI, realizado nos dias 22, 23 e 24 de outubro/2015

VIII ENCONTRO DO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
V ENCONTRO REGIONAL SUDESTE/MIEIB

22/ 23/24 Outubro de 2015
Rio de Janeiro/RJ

Histórico:
A proposta desse encontro surgiu em reunião no início de Junho/2015 em Belo Horizonte, onde estiveram presentes, além do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI), o Fórum Paulista de Educação Infantil/SP (FPEI/SP), Fórum de Educação Infantil do Espírito Santo (FPEIES) e o Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro (FPEI/RJ).

Objetivos:
•Contribuir com o fortalecimento e a articulação dos Fóruns da Região Sudeste, tendo como referencia os desafios nacionais e locais que hoje se colocam para a Educação Infantil.
•Debater a proposta de construção de uma Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil no contexto brasileiro atual.

22/10 **Realidade dos fóruns da Região Sudeste: desafios e encaminhamentos**
Local: Avenida Pasteur, 458, prédio do CCH, sala 201 – Urca, Rio de Janeiro
18h - 21h - Reunião dos Fóruns Sudeste com o MIEIB

23/10 Local: Memorial Getúlio Vargas – Rua do Russel, Praça Luis de Camões, ao lado do Hotel Gloria - RJ
8h às 9h – Credenciamento
9h às 9h30 - Abertura - Atividade Cultural
9h30 às 12h (manhã) - *Educação Infantil: direito de todas as crianças? Velhas questões, novos dilemas.*
Luzinete Moreira - (Rede Comunitária da Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro FPEI-RJ)
Priscila Basílio - (Escola de Educação Infantil da UFRJ/FPEI-RJ)
Sumika Soares de Freitas H. Piloto - (Representante do MIEIB (Sudeste) / FEIES)
Coordenação: Daniele Grazinoli - (Escola de Educação Infantil da UFRJ/FPEI-RJ)
12h – 14h – Intervalo para o almoço
14h às 18h – *Base Nacional Comum da Educação Infantil/BCNEI: Por que? Para que? Com quem? E como?*
Ana Lúcia Goulart de Faria - (FE-UNICAMP)
Maria Carmen Barbosa – (Consultora do COEDI/MEC/UFRRG)
Rita Coelho - (COEDI/MEC)
Coordenação: Zoia Prestes (FPEI-RJ/UFF)

24/10 Local: Memorial Getúlio Vargas – Rua do Russel, Praça Luis de Camões, ao lado do Hotel Gloria - RJ
9h às 13h (manhã) - **Aula Aberta**
Atividade do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – UNIRIO/MEC em parceria com o FPEI/RJ
Tema: Infâncias Brasileiras do campo, da cidade, da floresta: quais projetos de educação infantil, quais espaços, quais pedagogias?
Peterson Rigato da Silva (Diretor do MIEIB/SP - Presidente FPEI/SP/MIEIB)
Márcia Ramos - (MST)
Léa Tiriba (FPEI-RJ/UNIRIO)
Coordenação: Marta Cerqueira (SINPRO-RJ e OGA MITÁ)
12h às 13h - Avaliação do encontro e leitura para aprovação da plenária da Carta Sudeste/MIEIB do RJ

Figura 17 – Outubro, 2015 – Pôster sobre o “VIII Encontro do Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro/ V Encontro Regional Sudeste/MIEIB” – convite enviado por Léa Tiriba (FPEI – RJ/ UNIRIO)



Fotografia 45 – Outubro, 2015 – Momento da apresentação de Sumika Hernandez, sobre “A Educação Infantil e os Planos de Educação” (VIII FPEI/RJ- V Encontro Regional



Fotografia 46 – Outubro, 2015 – Momento da apresentação sobre “*Base Nacional Comum da Educação Infantil/ BCNEI: Por que? Para quê? Com quem? E como?*”, com Zoia Prestes, Maria Carmen Barbosa, Rita Coelho e Ana Lúcia Goulart de Faria (VIII FPEI/RJ-V Encontro Regional Sudeste/MIEIB) – Samantha Farias de Souza

Anexo H: Fotografias sobre o evento “Seminário Práticas de Educação Infantil do Colégio Pedro II”, realizado em 07 de novembro de 2015

I ENCONTRO EDUCAÇÃO INFANTIL de PORTAS ABERTAS
do COLÉGIO PEDRO II

**I SEMINÁRIO EXPERIÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO**

**07/11/2015
08H ÀS 13H**

**LANÇAMENTO
DA REVISTA
"PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL"**

**EXPOSIÇÃO
E
CAFÉ PEDAGÓGICO**

MESAS REDONDAS

**PÚBLICO-ALVO:
PROFESSORES
e INTERESSADOS
em geral**

**Local: Teatro
BERNARDO DE VASCONCELOS
CAMPUS REALENGO II
RUA AVENIDA DE
SANTA CRUZ, 856
REALENGO/RJ**

**INSCRIÇÕES PARA O SEMINÁRIO:
02/10 a 03/11**

<http://ueirdeportasabertas.blogspot.com.br/>

REALIZAÇÃO  **APOIO** 

Figura 18 – Outubro, 2015 - Pôster sobre o I Encontro Educação Infantil de Portas Abertas do Colégio Pedro II/ I Seminário Experiências na Educação Infantil em foco – fonte: <http://ueirdeportasabertas.blogspot.com.br/>



Fotografia 47 – Novembro, 2015 - Registro de momento sobre a palestra “*A bidocência como cuidado com os sujeitos na educação infantil do Colégio Pedro II*”, com Renata Santos e Tatiana Mello – Samantha Farias de Souza



Fotografia 48 – Novembro, 2015 - Visita à Primeira Unidade de Educação Infantil (Pré-escola) do Colégio Pedro II/ Campus Realengo II – Samantha Farias de Souza

