

Renata Machado de Souza Santos

**As Políticas Públicas e a Formação dos
Agentes Auxiliares de Creche do Município do
Rio de Janeiro**

Monografia

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação Infantil**

Rio de Janeiro
Dezembro de 2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas

As Políticas Públicas e a Formação dos Agentes Auxiliares de Creche do
Município do Rio de Janeiro

Renata Machado de Souza Santos

Maria Clara de Lima Santiago Camões
(Professora Orientadora)

Renata Machado de Souza Santos

**As Políticas Públicas e a Formação dos Agentes
Auxiliares de Creche do Município do Rio de Janeiro**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Infantil da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do
título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof^a Maria Clara de Lima Santiago Camões

Rio de Janeiro

2011

AGRADECIMENTO

Nesse momento de agradecimento faço uma reflexão de todo meu trajeto nesse curso. Penso no meu marido e meu filho pequeno que ficaram algumas horas sem a minha presença, e penso também no longa distância que percorri entre trabalho, curso e casa. Então, primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado saúde e força para não desistir no meio do caminho.

Agradeço à minha mãe por ter ouvido pacientemente minhas angústias e ter vibrado com minhas pequenas conquistas ao longo desse período.

À diretora da escola em que eu trabalho por me incentivar a buscar o conhecimento incessantemente e flexibilizar meu horário para eu poder chegar a tempo neste curso.

Agradeço especialmente a minha orientadora, professora Maria Clara Camões, que me fez acreditar que eu sou capaz.

SUMÁRIO

Introdução	
Palavras iniciais -----	5
Capítulo 1	
As Transformações da Concepção de Infância -----	8
Capítulo 2	
As Novas Definições da Legislação e a Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro -----	17
Capítulo 3	
Formação dos Agentes Auxiliares de Creche: O Questionário, Seu Contexto e Procedimentos -----	36
Considerações Finais	
Formação dos Agentes Auxiliares de Creche: O Necessário Avanço na Educação Infantil -----	43
Referências Bibliográficas -----	46
Anexo I	
Resolução nº 816 da SME -----	49
Anexo II	
Edital do Concurso Para Agente Auxiliar de Creche -----	59
Anexo III	
Questionário aos Agentes Auxiliares de Creche -----	62

PALAVRAS INICIAIS

Sou professora da rede pública do Rio de Janeiro desde 2003 e há seis anos estou trabalhando com a Educação Infantil. Lembro-me que, quando fui cedida para uma escola exclusiva de Educação Infantil, na qual ainda trabalho, fiquei preocupada com quantas fantasias e lembrancinhas eu teria que confeccionar para celebrar as datas comemorativas do calendário. Para minha surpresa, esta escola era diferente das que eu tinha trabalhado: não tinha a proposta embasada em datas comemorativas e dava voz e vez à criança.

Mesmo ainda assustada com o jeito (que para mim era inovador) de trabalhar com crianças pequenas, me apaixonei pela Educação Infantil. Encantei-me porque entendi que Educação Infantil pública não precisa ser apenas um espaço para suprir deficiências de saúde, nutrição ou as do meio sócio-cultural, nem é o lugar para preparar a criança para a próxima etapa da Educação Básica (Kramer, 2003), mas, é o lugar da fala, dos questionamentos, das experiências, das pesquisas, enfim, lugar de construção do conhecimento.

As escolas denominadas “Exclusivas”, que pertencem à Secretaria Municipal de Educação, atendiam apenas as turmas de pré-escola (crianças entre 4 e 5 anos e meio). A escola em que atuo desde 2005 era denominada assim, mas em 2010 recebeu duas turmas de creche. Estas turmas atendem crianças na faixa etária de 2 e 3 anos, e as mesmas são assistidas em horário integral. Apesar de sua estrutura diferenciada, a escola manteve-se com a nomenclatura anterior.

Eu não vivenciei o momento a inserção da creche na até então escola, pois estava de licença maternidade. Quando retornei, os assuntos sobre creche me afetavam diretamente, pois, além de ser uma nova realidade para a escola e para o sistema, tinha um filho que ficava numa creche. Então, eu cheguei à escola cheia de curiosidade para saber como era o cotidiano nas turmas de creche. E vi que nas turmas de creche não havia um professor, apenas dois auxiliares que exerciam o papel do professor, os concursados agentes auxiliares de creche.

Teoricamente, tal qual referendado no documento (2010), um EDI conta com o trabalho de merendeiras e pessoal da limpeza; auxiliares de creche, dois para cada turma com 25 crianças; um professor articulador que se responsabiliza

pelo trabalho pedagógico das turmas de creche; professores de educação infantil, que assumem as turmas de pré-escola, sem nenhum auxiliar; um coordenador pedagógico que se responsabiliza pelas atividades pedagógicas da pré-escola; diretor e adjunto-diretor. Mas, neste EDI, em particular, não há professor articulador, a Coordenadora Pedagógica assume esta função, além de orientar o trabalho pedagógico das turmas de pré-escola.

Além desta escola, trabalho num Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que também assiste à duas turmas de creche, na faixa etária de 2 e 3 anos, onde também não há professor articulador para atender estas turmas e quem exerce esta função é a Coordenadora Pedagógica. A única Coordenadora Pedagógica deste CIEP orienta os trabalhos pedagógicos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Os Agentes Auxiliares de Creche, de modo geral, na prática, bem como no contexto em que atuo como professora regente, assumiram as turmas como professores até o mês de julho deste ano, quando foram convocados os Professores de Educação Infantil (PEI) para atuar nas turmas com crianças de 0 à 3 anos. O primeiro concurso para Agente Auxiliar de Creche, realizado em 2007, exigiu como qualificação mínima o Ensino Fundamental. Alguns deles têm formação técnica ou superior em outras áreas que nada tem a ver com a Educação.

Embora a LDB 9394/96 tenha trazido para o cenário educacional brasileiro a reflexão sobre a urgente necessidade de inserir as creches no sistema de ensino, passando a assumir e a responsabilizar-se pelo desenvolvimento dos pequeninos como uma ação própria do campo da educação, parece que na prática a creche, permaneceu durante muito tempo, assumindo um caráter, essencialmente assistencialista. Ao admitir pessoas que desconhecem as teorias e vivências da Educação Infantil, prioriza-se a ação de cuidar em detrimento da ação de educar, quando, na verdade, ambas devem estar interligadas.

Pensando no que foi exposto, este trabalho tem por objetivo levantar a reflexão sobre a formação do Agente Auxiliar de Creche e sua atuação na creches observadas, e também refletir sobre a política que rege a Educação Infantil nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, em especial na modalidade creche: Se o auxiliar de creche tem atribuições importantes no sistema educacional, por

que não exigir dele, como qualificações mínimas, as habilitações necessárias para que ele seja um profissional da Educação Básica? Por que a concepção de infância subjacente no ordenamento legal parece não ser a mesma que na prática? Por que permitiu-se que durante tanto tempo assumissem turmas e trabalhassem com crianças de 0 a 3 anos, desconsiderando a formação inicial como importante viés do trabalho?

Em muitas turmas de creche, foram os auxiliares de creche que, durante todo este período que antecedeu o concurso dos PEIs, preparavam e organizavam as atividades pedagógicas que eram ministradas ao longo das dez horas que as crianças permanecem no espaço por falta de professor articulador e de um profissional com a formação adequada que atuasse diretamente com as crianças. Segundo o edital (2007) que regulamentou o concurso para provimento do cargo Agente Auxiliar de Creche, os mesmos têm como 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. Na prática, porém, acabaram, em muitos espaços, assumindo efetivamente a função docente.

De forma a contemplar meu objetivo, trarei, no primeiro capítulo, um pouco das transformações da concepção de infância desde a Idade Média, com a finalidade de pensar os avanços conceituais e os conseqüentes avanços no ordenamento legal, que serão colocados em contraste com a prática do sistema educacional, no segundo capítulo. Por fim, serão expostas e analisadas as entrevistas feitas com os auxiliares de creche na perspectiva de traçar o perfil destes profissionais e compreender a opção pela profissão.

AS TRANSFORMAÇÕES DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

*Eu vi um menino correndo
Eu vi o tempo brincando ao redor
Do Caminho daquele menino.*

Caetano Veloso

Toda vez que ouço a palavra criança, penso no trecho desta música. Imagino um menino correndo, feliz, sem a preocupação com o tempo futuro, curtindo o momento, livre de qualquer pressão ou competição, mas na verdade, não sei porque eu me remeto a esta imaginação, se nem mesmo eu, na minha infância, vivi momentos tão livres e inocentes assim. Tinha hora de ir para escola, hora de levar o almoço do meu pai no serviço dele, hora de estudar em casa, hora de buscar minha prima mais nova da escola, hora de ir para natação, hora de ajudar minha mãe na organização da casa, hora de ir para o inglês, hora de passar na vizinhança recolhendo o dinheiro das vendas da minha avó... E soube desde sempre, que precisava auxiliar minha família com essas pequenas tarefas para que eles pudessem continuar a trabalhar e conseqüentemente custear os meus estudos.

Talvez, associo, ou associava, criança apenas com alegria, inocência, ternura e tudo mais que há de bom, por influência da política subjacente à mídia. A mesma nos passa a mensagem de que a infância é universal, desconsiderando as peculiaridades e a existência de diferentes infâncias.

Com os encontros promovidos por este curso, principalmente na disciplina de História e Política da Educação Infantil, percebi que não há um modelo único de criança, como diz Nunes (2009), essa *categoria social não é uniforme* (p.14). Esses encontros também me levaram a pensar que nem sempre essa categoria existiu. Segundo Faria (1997), *na Idade Média não existia um sentimento de infância que distinguisse a criança do adulto. Ela era considerada um adulto de pequeno tamanho, pois executava as mesmas atividades que os mais velhos* (p.10).

Uma das razões pelas quais o conceito de infância não existiu na Idade Média deu-se devido a inexistência do processo de alfabetização (POSTMAN, 1999, apud CORSINO, 2003). A alfabetização era para poucos privilegiados, e isso obrigava às interações sociais se realizarem prioritariamente pela oralidade,

assim, com o domínio da oralidade, que ocorre por volta dos sete anos de idade, a criança, por saber se expressar e apresentar compreensão, adentrava no mundo adulto.

Para Áries (1981), conforme a sociedade vai mudando sua estrutura econômica e social, a criança vai sendo vista de maneira diferenciada do adulto, o conceito de infância é determinado, historicamente, pela modificação da organização da sociedade. A Revolução Industrial e as ideias iluministas provocaram alterações nas relações sociais que refletiram na organização familiar e no sentimento de infância. Num primeiro momento a criança passou a ser fonte de alegria dos adultos, o que implicava na paparicação da criança pelo adulto. Em seguida, essa paparicação passou a ser vista, pelos moralistas, como prejudicial, pois tornava as crianças mal-educadas.

Na Idade Média, era comum as crianças, a partir dos sete anos de idade, irem para outra família para aprender algum ofício, o que causava um distanciamento do vínculo afetivo com a família genitora. Na Idade Moderna, com a preocupação com a educação moral das crianças, houve uma multiplicação de escolas para que a criança não precisasse mais ficar com outra família. Segundo Faria (1997), *esta aproximação pais-criança, gerou um sentimento de família e de infância que outrora não existia, e a criança tornou-se o centro das atenções, pois a família começou a se organizar em torno dela* (p.13).

Segundo Kramer (2003), a concepção de infância constituída na Idade Moderna corresponde a dois sentimentos distintos: um considera a criança ingênua, inocente, graciosa e se traduz na paparicação dos adultos; o outro considera a criança frágil e incompleta, que necessita da moralização e educação feita pelo adulto. É importante ressaltar que essas transformações quanto ao sentimento de infância são refletidas apenas nas crianças nobres. A plebe ainda vivia, em termos de valorização da infância, como na Idade Média.

A Revolução Industrial, ocorrida na Europa, no século XVIII, marcou o início da consolidação da sociedade capitalista. Mas, neste século, o Brasil ainda era escravista, com o modelo de sociedade bastante parecido com a cultura medieval européia. Portanto, a partir dos sete anos, o jovem brasileiro já era julgado como um adulto e até usava os mesmos trajes.

As mulheres escravas, no Brasil, trabalhavam com seus filhos pequenos amarrados às costas. A partir dos seis anos as crianças escravas já executavam pequenas tarefas. Vale lembrar que até a promulgação da Lei do Ventre Livre, os filhos das escravas eram propriedades dos senhores. As escravas que eram escolhidas como amas-de-leite não podiam levar seus filhos consigo, então, suas crianças eram expostas na Roda.

A Roda, assim conhecida por causa do dispositivo onde se colocava a criança, era um local onde ficavam as crianças abandonadas. A Roda recebia crianças de qualquer cor, mas a maioria era filho de escravas. Estas muitas vezes a utilizavam na tentativa de livrá-los da escravidão. *Esse horror à escravidão é tão grande, que eles não só se suicidam como também matam seus filhos para escapar dela. As negras são conhecidas como sendo ótimas mães (...) mas este mesmo amor frequentemente as leva a cometer infanticídio* (MOTT, 1979, apud CIVILETTI, 1991. P.34).

Dentro desse contexto, conforme Civiletti (1991), colocar o filho na Roda representava uma esperança. Em função do alto índice de mortalidade infantil, que atingia a todas as classes sociais, os expostos na roda que sobreviviam eram encaminhados precocemente ao trabalho.

A morte da criança não era vivenciada com muito sofrimento, pois a criança morta era associada ao “anjinho”, puro e ainda intocado pelo pecado. Esta conotação angelical da criança era válida tanto para brancos quanto para negros. Da mesma forma que a criança e a maternidade, durante o período colonial, tinham pouca importância, tanto para branco quanto para negros. A mulher branca entregava seus filhos às amas, sem maiores conflitos. A escrava incorporava o filho ao trabalho cotidiano ou colocava-o na Roda por opção ou coação.

Os movimentos abolicionistas e higienistas criticavam o uso da ama-de-leite. Os abolicionistas contestavam o fato das escravas abandonarem seus filhos prevendo e temendo ao perigo de se ter na sociedade crianças abandonadas que corriam o risco de se tornarem adultos prejudiciais à sociedade. Os higienistas provocavam reflexões sobre o perigo e o benefício da mamadeira, deixando uma única opção segura para as mães: amamentar seu filho. Mas, por trás do discurso desses últimos, têm uma crítica à conduta das mulheres burguesas por entregarem

seus filhos a mulheres consideradas sem educação e com péssimos hábitos. Segundo Civiletti (1991), os higienistas iniciam uma cruzada *em prol da reeducação física, moral e intelectual da mãe burguesa. O resultado desta campanha educativa foi a instauração do ideal da mulher-mãe* (p.35).

Esta citação me faz lembrar o professor Aristeo Leite Filho, que em suas aulas falou diversas vezes que “*ser mãe não é uma questão natural e sim social*”. A sociedade impõe um modelo de atitudes e sentimentos que uma mãe deve ter em relação ao filho e qualquer outro modo de ser mãe diferente deste modelo é visto como aberração. Hoje, na nossa sociedade, uma mãe matar seu filho para livrá-lo de um mal é inadmissível, mas, para as mulheres escravas, era um hábito comum.

Com os movimentos abolicionistas e higienistas, a Roda passou a ser bem menos utilizada, mas o problema com as crianças abandonadas não foi resolvido. Afinal, o que fazer com os filhos das escravas, que com a Lei do Ventre Livre (1871) estes já não eram mais propriedade dos senhores, para liberá-las para o serviço doméstico? Nesse contexto surgem as primeiras reflexões sobre a implantação das creches no Brasil. De acordo com Civiletti (1991), o periódico *A Mãe de Família* inicia uma série de cinco artigos sobre a creche e a define da seguinte forma:

A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio (A Mãe de Família, jan, 1879, p.3, apud CIVILETTI, 1991).

A ideia de finalidade e funcionamento das creches no Brasil foi importada da França. Na Europa, uma das funções da creche era liberar as operárias para o trabalho, embora, diferente do Brasil, não aceitassem exclusivamente crianças cujas mães trabalhassem. No Brasil, a creche também teve a missão de liberar a mão-de-obra feminina, no caso da escrava ou ex-escrava.

Dessa maneira, as regras estavam socialmente definidas: as mulheres ricas destinavam-se à maternidade, as pobres, ao trabalho. Essa estratificação provocava na mulher que precisava se afastar do filho um misto de sentimento de culpa e impotência.

No período escravista, entretanto, apenas se falava da creche, é na República, portanto, que ela surge de fato.

Com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, ocorridas no final do século XIX, o Brasil se transforma em capitalista e urbano-industrial. Na prática, isso significava que o país passou a ser dividido por classes sociais que possuíam condições materiais bastante divergentes.

Vale destacar que no período escravista, as escravas trabalhavam para seus senhores e estes eram obrigados a lhes dar alimentação, domicílio e vestuário, a cuidar da sua saúde e, antes da Lei do Ventre Livre, cuidar de seus filhos. Ao serem libertas, essas mulheres viam-se abandonadas com filhos pequenos, sem ter quem os sustentasse, na urgente necessidade de procurarem trabalho.

Dialogando com a tese de doutorado de Corsino (2003), é possível perceber que a abolição da escravatura concomitante com a ampliação do mercado industrial foi responsável por levar à periferia dos grandes centros um número significativo de ex-escravos desempregados, crianças e adultos em busca de subempregos. Pois, para trabalhar na indústria era necessário conhecer ciência e tecnologia, o que requer um tempo de preparo.

Nesse contexto, a criança tornou-se alguém que precisava ser preparada para a vida adulta. Segundo Nunes (2009), nesse período propagou-se *o discurso de que é na criança que reside o futuro da nação* (p.14). Assim, as questões pertinentes à criança – como, por exemplo, com quem deixar a criança para mãe poder trabalhar – deixam de ser privadas e passam a ser sociais, de responsabilidade do Estado.

Assim, surgem as primeiras iniciativas de implantação de instituições de cunho assistencialista, para prestar atendimento aos filhos dos pobres. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), entidade mais

importante deste período, foi fundado em março de 1899, pelo médico Moncorvo Filho. Posteriormente, o IPAI passou a contar com filiais por todo o país. O IPAI oferecia serviço de cuidados à mulher grávida, ao recém-nascido, à lactante e, algumas filiais, assim como a do Rio de Janeiro, também oferecia creche. Ainda em 1899, foi criada a creche da Companhia Fiação e Tecidos Corcovado, que é considerada a primeira creche para filhos de operários. Depois, em 1906 foi inaugurada a Creche Central, com atendimento diurno e recolhimento de crianças desamparadas.

Porém, segundo Corsino (2003), neste início de República pouco se fez em relação à primeira infância, em termos de proteção jurídica e de alternativas de atendimento. A diferença que Kuhlmann Jr (1998, apud CORSINO, 2003) aponta, é que a creche para as crianças de 0 a 3 anos foi vista *muito mais do que um aperfeiçoamento da Roda, que recebia as crianças abandonadas, pelo contrário, foi apresentada em substituição ou em oposição a esta, para que a mãe não abandonasse suas crianças* (p.82).

A urbanização e a industrialização implicaram em surgimento de creches para atenderem aos filhos das operárias pobres, com a função prioritária de guarda das crianças e as ações eram basicamente médico-assistencialista. Em 1943, foi promulgada a Consolidação das Leis de Trabalho, a qual determinava que as empresas com pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos deveriam oferecer espaço para a guarda das crianças lactantes, ou seja, creche. Segundo Corsino (2003), essa foi uma maneira de evitar as faltas e greves no trabalho.

Na década de 1960, as mulheres da classe média também incorporam ao mercado de trabalho. E isso implicou na transformação da função da creche. Esse novo público exigiu da creche mais do que a assistência ao cuidado, queria o oferecimento de uma educação compatível *com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho* (KUHLMANN JR, 1998, apud CORSINO, 2003).

A demanda, oriunda de diversos grupos sociais, por espaços de Educação Infantil de qualidade era maior que a oferta. A nível municipal, haviam poucas escolas destinadas à primeira infância e, segundo a revista Nós da Escola (2002, nº06), essas escolas atendiam à crianças das classes mais abastadas e recebiam uma grande parte das verbas públicas contando com professores bem formados e

entusiasmados. Ainda segundo essa revista, a faixa etária de atendimento pré-escolar nas escolas públicas do Rio era de quatro anos, assim crianças menores de quatro anos não estariam sob a responsabilidade da educação.

Neste cenário, a demanda das camadas médias ampliou a oferta dos setores privados e as camadas populares buscavam alternativas dentro da comunidade.

Conforme Corsino (2003), a educação infantil era compreendida de forma contraditória. Ora deveria atender aos filhos dos operários e pobres, ora era considerada um artigo de luxo e portanto dispensável.

O movimento feminista no Brasil se fortaleceu na década de 1970 com a crescente presença da mulher no mercado de trabalho. As feministas reivindicavam por mais espaços e de melhor qualidade para atender às crianças. Neste contexto surgiu o Movimento de Luta por Creches, tendo como militantes feministas e trabalhadoras ligadas aos movimentos sociais.

Em 1979 foi criada no município do Rio de Janeiro a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, que, conforme Corsino (2003) diz em sua tese de doutorado, se constituiu como uma “*mini prefeitura das favelas*” (p.187). A criação da SMDS foi uma maneira de implantar diversos serviços públicos na favela, dentre eles, creches e escolas comunitárias. Mais tarde, em virtude das peculiaridades que permearam as ações de cuidar e educar, as creches passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação.

Camões (2009), em sua dissertação de mestrado, diz que *a infância é marcada pela maneira que educamos nossas crianças e pelo modo como somos educados por elas* (p.22). Assim, numa sociedade constituída por classes antagônicas, é natural que a categoria social infância também seja dividida por classes. A criança burguesa, por causa da condição financeira da família, é cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. A criança das camadas populares não tinham condições de progredir nos estudos, ou nem chegavam a freqüentar escola, porque precisavam trabalhar desde cedo. Este fato não pertence ao passado, pois ainda é visível nos dias atuais encontrar crianças, tanto nos

grandes centros como nas áreas rurais, contribuindo efetivamente para a economia doméstica, deixando a escolarização em segundo plano.

Mas, apesar de ser minoria, é o modelo da criança burguesa que é a ideologia dominante do capitalismo. Ignorando sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, a posição sócio-econômica da sua família, sua estrutura familiar; é a figura do menino correndo feliz, que me referi anteriormente, que permeia a imaginação das pessoas quando se fala em criança. É como se todas as crianças tivessem oportunidades igualitárias de ascender nos estudos e, posteriormente, na profissão.

Pensar em concepção de infância, significa pensar em um conceito que vai sendo produzido ao longo do tempo, na história e em diferentes contextos.

Pensando na infância contemporânea, vejo diversos tipos de crianças. Vejo crianças que já nascem no mundo digital, com exposição da sua vida em redes sociais, com linguagem virtual, jogos virtuais, amigos virtuais, que não conseguem ficar sem celular. Crianças que se arrumam e dançam como adultos. Crianças freqüentando os mesmos lugares que os adultos – bares, cinemas, teatros, festas noturnas, mas, também vejo crianças com as mesmas responsabilidades que os adultos, pois trabalham, cuidam dos irmãos mais novos. Vejo crianças seduzidas pelo tráfico de drogas, que idolatram o “chefe” da comunidade. Crianças trancadas nas grades dos apartamentos e crianças brincando nas vielas da comunidade como se fossem a extensão de suas casas.

Diante de tantas crianças que vejo, recorro a Nunes (2005) que mostra que várias pesquisas vêm sinalizando os diferentes modos de ser criança no mundo contemporâneo, mostrando assim a multiplicidade de concepções de infância numa sociedade em constantes processos de transformação.

De acordo com o que foi exposto, é notório que a criança sempre existiu, mas o sentimento de infância não, e o mesmo sofre alterações à medida que a sociedade se transforma. E, em meio a tantas mudanças do mundo contemporâneo, a infância torna-se plural. Isso significa dizer que a infância comporta tantas diferenças quantos são os diferentes grupos sociais. E é sobre estas crianças e a atuação dos adultos com elas que direciono meu olhar e volto ao

questionamento inicial: diante de tantas especificidades e peculiaridades, diante de tantas e diferentes infâncias, por que não ter um profissional com as qualificações mínimas necessárias para atuar junto a elas?

AS NOVAS DEFINIÇÕES DA LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

(...) Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como estagnada e omissa, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance...

(KRAMER, 2003, P.93)

O Município do Rio de Janeiro, que foi capital da República até 1961, e em seguida passou a ser Estado da Guanabara, foi criado em 1974 com a fusão do Estado da Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro. Assim, surgiram as Secretarias Municipais, inclusive a Secretaria de Educação e Cultura que era responsável pela gestão das escolas públicas do antigo 1º grau, que corresponde hoje ao Ensino Fundamental. Quanto à Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da época (Lei 5692/71), elaborada no período da ditadura militar, dispunha que:

Art. 19 – para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§1º - As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§2º - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Criticada pela sua superficialidade, esta lei deixava sob a responsabilidade do sistema de ensino o possível atendimento à Educação Infantil, mas, não apresentava maneiras de viabilizá-lo.

Didonet (2003 apud Kramer, 2003) reconhece que esta lei não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar e, segundo o autor, alguns técnicos a consideraram como um retrocesso, já que a Lei de Diretrizes e Bases de

1961, que a antecedeu, dedicava dois artigos à Educação Infantil, e em um deles definia que a educação pré-primária destinava-se aos menores de sete anos e deveria ser ministrada em escolas maternais ou jardins de infância. Esses artigos da LDB/61 foram revogados pela LDB/71.

Neste período (década de 70), a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro apresentava-se entrelaçada com a história da infância no Brasil, na qual, de modo geral, as crianças pequenas das classes populares eram atendidas em convênios com instituições filantrópicas, em programas de baixo custo, com tendência assistencialista. As crianças das classes abastadas eram atendidas em pré-escolas particulares, com diversidade de métodos pedagógicos.

Exemplificando o parágrafo acima, em 1974 foi posto em prática, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Projeto Casulo, objetivando, tal qual aponta Kramer (2003), atender ao maior número possível de crianças, na faixa etária de zero a seis anos, com “pouco gasto”, de modo a prevenir sua marginalidade. A instalação de uma Unidade Casulo era estabelecida através do convênio entre a instituição e o Projeto Casulo. Através deste convênio, a LBA financiava a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção e os registros, ficando o pagamento do pessoal por conta da instituição conveniada. Ainda de acordo com Kramer (2003), muitas vezes esse pessoal trabalhava sem remuneração, como voluntariado.

Vale ressaltar que este era um momento de grande incentivo à iniciativa privada por parte do governo, e isto ampliava a desigualdade entre as instituições educacionais públicas e privadas. Segundo Corsino (2003), os documentos desta época deslocam o fracasso escolar para as crianças pobres justificando-o pelo viés da privação cultural e definindo como proposta de ação a educação compensatória.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi criada em 1975, mas a história da Educação Infantil na rede pública da cidade do Rio de Janeiro é bem anterior à sua municipalização. Em 1909, foi inaugurada a primeira escola municipal destinada à educação de crianças menores de oito anos. Segundo Corsino (2003) essa escola, assim como outras que surgiram nesta mesma época, era um privilégio da elite e contava com professores bem formados.

Para atuar como professor nestas escolas era exigida uma formação que contemplasse o conhecimento de pedagogia, psicologia, artes plásticas e música. Ainda segundo Corsino (2003), esta formação durou até meados da década de 60.

A obrigatoriedade da formação pós-secundária de dois anos (Estudos Adicionais) para o exercício do magistério das pré-escolas municipais, oferecida na rede pública pelas escolas normais de formação de professores, mantinha a unidade da linha pedagógica das pré-escolas da rede municipal. Mas, a partir da década de 70, com a LDB 5692/71, a ditadura militar, a queda da qualidade dos cursos de formação para o magistério e a falta de investimento na formação continuada de professores de Educação Infantil foram dissipando a unidade da linha pedagógica.

Em 1975, foi aprovado o parecer nº 1600, pelo Conselho Federal de Educação que estabeleceu como habilitação mínima necessária o nível 2º Grau para o magistério pré-escolar. Com este parecer, o curso adicional deixou de ser obrigatório.

Atualmente as escolas de formação de professores estaduais não oferecem mais os estudos adicionais, mas, quando eu ainda fazia o curso Normal no Colégio Estadual Carmela Dutra, no ano 1999, o mesmo era oferecido como uma opção para os estudantes que quisessem conhecer um pouco mais sobre a Educação Infantil. Na época, optei por não fazer. Algumas amigas minhas fizeram e eu pude perceber a valorização atribuída às datas comemorativas, através dos bonitos e perfeitos cartazes que elas tinham que apresentar, minhas amigas, futuras professoras do pré-escolar, pouco falavam do desenvolvimento integral da criança, mas, conheciam diversas técnicas de artes manuais.

Nas aulas da disciplina Alternativas Pedagógicas, deste curso de especialização, o professor Aristeo Leite Filho falou da importância e seriedade dos estudos adicionais, com duração de dois anos, coordenado por Heloisa Marinho, no Instituto de Educação. Heloisa Marinho, que teve Froebel como seu professor no exterior, trouxe reflexões sobre atividades espontâneas e dirigidas focando o desenvolvimento do aspecto físico, mental e social.

Segundo Leite Filho (2000), em 1949 foi criado o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), e à frente desta iniciativa estava Heloísa Marinho. Esta iniciativa consolidava, na época, o Centro de Estudos da Criança como sendo, um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e também de formação de professores especializados em Educação Pré-Primária. O curso de especialização foi o primeiro de outros que vieram posteriormente constituir o Curso de Extensão e Aperfeiçoamento (CEA) do IERJ. Nesta ocasião, o CEA oferecia cursos de especialização em *Educação Pré-Primária*, *Iniciação Escolar Primária* e *Educação de Crianças Excepcionais*. O CEA é o órgão do IERJ que merece ser destacado, pois é quem vai ao longo das décadas de 60, na antiga Guanabara – tendo a professora Heloísa Marinho como coordenadora – formar todas as professoras públicas de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. Desde o início deste curso, passou a existir quase que a obrigação em cursá-lo. Exigência essa destinadas àquelas que já eram e àquelas que desejavam ser professoras nos Jardins de Infância públicos da cidade do Rio de Janeiro ou nas turmas de jardim das Escolas Públicas.

Comparando o curso adicional citado pelo professor Aristeo e o curso adicional que acompanhei de perto através das minhas amigas, pude perceber a diminuição da qualidade, do investimento e do incentivo destinados à formação desses professores.

Refletindo sobre o parecer nº 1600 de 1975, citado acima, e a queda da qualidade dos cursos adicionais, nota-se a desvalorização da Educação Infantil e dos professores de Educação Infantil. Os estudos sobre a primeira infância ficaram restritos à alguns tempos de aula inseridos no curso Normal, causando a impressão de que é pouco necessário conhecer as especificidades da criança pequena para proporcioná-las o desenvolvimento embasado no tríplice aspecto físico, mental e social.

Segundo Kramer (2011), a ausência de referências teóricas mais precisas à formação dos profissionais de Educação Infantil implica na indefinição das especificidades do trabalho com crianças pequenas. Com isso, o atendimento nas creches, tanto públicas quanto privadas tem sido oferecido de diferentes formas,

assim como têm sido as diferentes funções atribuídas aos profissionais responsáveis por este atendimento.

Cabe ressaltar que o modelo da educação materna é o que fundamentou as propostas de atendimento às crianças pequenas no início do século XX. A figura do profissional responsável pelo trabalho com a criança, geralmente uma mulher, não recebia destaque especial. O trabalho da mulher/professora era identificado como vocação, o que contribuiu para um esvaziamento do caráter profissional desta função (Chamon, 2005, apud Kramer, 2011).

Ainda no ano 1975, em âmbito federal, foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar (MEC/COEPRE) a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar. Não sendo um órgão normativo, sua função era incentivar a criação de coordenações de pré-escola nos estados e municípios. Em contrapartida, o COEPRE parecia apresentar como sugestão a opção por programas pré-escolares do tipo compensatório:

Se pretendermos desenvolver a educação pré-escolar atendendo crianças carentes, o objetivo principal poderá ser o de desenvolver a educação compensatória que lhes permita superar as deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais em que vivem até então. Tal educação lhes possibilitaria iniciar a aprendizagem formal em igualdade de condições com as demais crianças, oriundos dos meios mais favorecidos. (MEC. Departamento de Ensino Fundamental. Setor de Educação Pré-escolar, 1975)

A reflexão sobre a educação compensatória vai muito mais além do questionamento se é correto chamar a criança de carente ou não, se deve pretender compensar ou complementar a cultura. O que é prioritário é o fato desses programas compensatórios e de privação cultural servirem para esconder as causas do fracasso escolar, conforme aponta Kramer (2003) e que estão na própria organização social e econômica da sociedade.

Em 1979, ano internacional da criança, conforme já foi citado no capítulo anterior, foi criada a Secretaria de Desenvolvimento Social no município do Rio de Janeiro (SMDS), cuja finalidade, expressa na lei municipal nº 110, era

promover o bem estar social, através de iniciativas próprias e da articulação de programas e ações vinculadas ao poder público ou à iniciativa privada.

A SMDS passou a cuidar das pessoas menos favorecidas desde a infância até a velhice, com atendimento de cunho assistencialista, inclusive o oferecimento de creches e pré-escolas (Corsino, 2003).

No decorrer da década de 80 muitos fatores contribuíram para ampliar as discussões sobre a política da pré-escola, tais como: organização de mulheres, mobilização de pessoas pressionando prefeituras, engajamento e comprometimento de profissionais da área de saúde, educação e previdência social. A primeira consequência desses fatores foi a implementação do Plano Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado pelo MEC, em 1981, já citado neste capítulo. Este plano redefine o conceito de ensino fundamental, colocando a Educação Pré-Escolar no contexto da Educação Básica:

[...] A educação pré-escolar é agora considerada como a primeira fase da educação, pois, estabelece a base de todo processo educativo, que consiste em a pessoa fazer-se progressiva e permanentemente conquistando-se a si mesma, integrando-se ao grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro. (BRASIL, 1981, p. 5).

Segundo Kramer (2003), este plano tentava incorporar as críticas e questionamentos provenientes do meio acadêmico e das instituições de pesquisa que desmistificavam a questão de que a pré-escola seria a panacéia dos males do ensino fundamental.

Em 1982, na primeira eleição para governador de estado pelo voto direto após 17 anos de eleições indiretas, controladas pelo regime militar, Leonel Brizola concorreu ao governo do Rio de Janeiro. Durante a campanha eleitoral, assim como nos primeiros meses de mandato, afirmava ser a educação sua prioridade de governo. No discurso de posse, publicado no Diário Oficial do Rio de Janeiro, dizia:

Povo algum conseguirá atingir qualquer grandeza, nem sequer tocar no que chamamos de desenvolvimento, enquanto não tratar com a mais alta prioridade desta questão, através de educação

e assistência às crianças desde o ventre da mãe, aos adolescentes e aos jovens, de tal modo que a população se eleve globalmente. (Brizola, discurso de Posse, Diário Oficial do Rio de Janeiro, 17/03/1983)

O conteúdo mais forte do programa de educação do governo estava impregnado nestas palavras: assistência completa às crianças desde o ventre, ou seja, algo mais extenso do que o projeto educativo que se mantinha na rede escolar pública convencional. Permeado por este discurso, em 1983, foi criado o Programa Especial de Educação (PEE).

Com a intenção de valorizar o ensino público, o PEE tinha como objetivo ampliar o atendimento com qualidade, e, entre outras metas, apresentava as metas pedagógicas que incluía a abertura de 500 CIEPs e 150 Casas da Criança (BOMENY, 2008).

A casa da Criança foi criada em 1985 como alternativa de horário integral para o atendimento de crianças de 3 a 6 anos de idades, ficavam localizadas em comunidades pobres e tinham uma estrutura física caracterizadas por prédios. Mas, embora a Casa da Criança fizesse parte do PEE, o foco deste programa voltava-se para as questões problemáticas do Ensino Fundamental: evasão e repetência escolares, criação do Bloco Único com promoção automática e implantação do horário integral com atividades culturais e esportivas diferenciadas do ensino regular.

Segundo Corsino (2003), no início de seu funcionamento, a Casa da Criança contava com um diretor-professor da SME e os demais funcionários selecionados na própria comunidade, os agentes educadores.

Embora os programas educacionais implementados no início desta década tenham trazido reflexões acerca das questões pedagógicas quanto ao atendimento das crianças pequenas, nota-se que na prática permanece a mesma orientação assistencialista da SMDS: aproveitamento da mão de obra local, sem formação para o exercício da função e sem concurso público para a sua efetivação, e apesar do avanço no ordenamento legal, tal qual sugere a implementação do PEE, a formação dos profissionais continua relegada a formação precária.

Em 1985, com a extinção do MOBREAL, que integrava o Plano Nacional de Educação Pré-escolar, foi criada a Fundação Educar, cujo Programa Pré-

escolar passou a ser coordenado pelas Delegacias Regionais do MEC e executado pelos municípios. Segundo Kramer (2009), o Rio de Janeiro foi o único município do país em que a SME não aceitou a transferência das 300 creches da Fundação Educar para sua rede. Esse fato acentuou o aumento das creches comunitárias atendidas pela SMDS.

Parecendo priorizar o atendimento ao Ensino Fundamental, em particular, o problema com o elevado número de repetência na primeira série, ainda em 1985, a Educação Infantil na rede municipal, deixou de ter uma coordenadoria (COEPRE) e foi integrada ao Departamento de Alfabetização. Para a implantação das classes de alfabetização para as crianças de 6 anos, na rede municipal, muitas turmas de Jardim de Infância, anexas ao Ensino Fundamental foram fechadas para dar lugar às de alfabetização. Segundo Kramer (2009), com essa medida *a Educação Infantil tornou-se secundária e sem orçamento específico* (p.16).

O fechamento das turmas de Jardim de Infância que eram oferecidas pela SME, foi outro fato que também contribuiu para elevar o número de creches vinculadas à SMDS. O atendimento dessas creches, cuja maioria era comunitária ou conveniada com instância pública, deu-se de forma paralela à atuação da Secretaria de Educação.

Segundo Corsino (2003), as iniciativas comunitárias passaram a ser apoiadas pelas instâncias públicas e políticas internacionais. O UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), órgão internacional, junto com a SMDS, apoiou as primeiras iniciativas comunitárias, localizadas na Rocinha, em 1980, dando início ao Projeto de Escolas Comunitárias.

O UNICEF foi criado em 1946, mas a implantação dos seus programas na América Latina deu-se apenas em 1951, caracterizando a *Assistência Prolongada à Saúde e Nutrição da Infância dos Países Subdesenvolvidos*. A partir de 1961, a Assistência do UNICEF passou a se relacionar diretamente com as prioridades dos países auxiliados.

Segundo Corsino (2003), o UNICEF, a SMDS e a comunidade tinham interesses diferentes em relação à Educação Infantil. As classes populares lutavam por uma pré-escola que garantisse o acesso à escola de 1º grau, o UNICEF financiava e interferia nas políticas sociais dos países pobres, e o governo

municipal, através da SMDS, promovia uma política clientelista com fins eleitorais.

Dialogando com Kramer (2003), é possível perceber que o atendimento proposto à criança de classes populares, inicialmente foi com caráter médico-sanitarista, foi também de caráter assistencial e, posteriormente, o atendimento incluiu o plano educacional. No entanto, ao invés desses planos (saúde, assistência e educação) se integrarem, eles se superpuseram e caracterizaram um atendimento à infância estratificado. Ainda de acordo com a autora, a fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema.

Durante os anos 80, as lutas em prol da integração da pré-escola com a creche no mesmo campo temático, trazendo o desenvolvimento da criança para o primeiro plano, deslocaram-se das ruas e praças e passaram a ocupar espaços mais formalizados dos Conselhos, das associações, dos sindicatos, das universidades, dos parlamentos e dos órgãos oficiais das novas administrações.

O documento da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), aprovado em junho de 1986, propôs a extensão progressiva da oferta do ensino pré-escolar público a todas as crianças de quatro a seis anos. Em setembro do mesmo ano, na IV CBE (Conferência Brasileira de Educação), ampliou-se a proposta para o oferecimento de vagas, pelo Estado, para crianças de zero a seis anos e onze meses, com caráter pedagógico. Com este documento e com sua alteração em tão pouco tempo, percebeu-se que, nesse momento, esteve em discussão a vinculação da creche à educação ou à assistência social.

De acordo com Campos (1999), na área educacional há uma resistência em acolher a creche como parte integrante da educação infantil e uma rejeição às atividades do cuidado. Na área de serviço social, defende-se uma competência acumulada sobre a gestão de equipamentos comunitários e sobre o atendimento de populações marginalizadas.

Aproximando-se o momento de votar a nova Constituição do país, outro movimento vem à tona defendendo os direitos da criança e adolescente. E é nesse cenário multifacetado que a Constituição de 1988 se torna um marco legal, no qual reflete todas essas lutas e demandas: as que vem da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola; as que se originaram do movimento de mulheres que reivindicam a ampliação do direito à creche no local de trabalho

também para os filhos de trabalhadores homens; as trazidas pelo movimento dos direitos humanos.

Conforme Campos (1999), a nova Constituição amplia consideravelmente essas definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena. Considerando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), a Constituição Federal dispõe:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)

Art. 30. Compete aos Municípios:

(...)

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

(...)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar

e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Esses pontos prepararam um ambiente para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº9394/96, que colocou a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Segundo Oliveira (2005), essa foi uma conquista histórica, pois tirava as crianças pequenas, e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.

Quanto à Educação Infantil, a LDB propõe:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. 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.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Os novos marcos legais concebem a criança pequena como sujeito de direitos. Com isso, a Educação Infantil deixa de ser um favor e passa a ser avaliada pelos padrões de qualidade dos sistemas de ensino. De acordo com a Constituição Federal e a LDB (1996), a creche é parte do sistema de ensino e, por isso, devem estar sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação, tendo sua política e prática respectivamente definida e executada no plano local.

Ter a creche incluída no sistema de ensino significa elaborar uma proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada.

Diante da valorização atribuída, merecidamente, à criança pequena, cabe refletir sobre o profissional que vai interagir com a criança a fim de promover o seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Pois, não há educação de qualidade sem propostas comprometidas, também, com a educação dos adultos que são seus educadores. Que profissionais cuidam e educam as crianças em creches?

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em Educação Infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem habilitação de magistério e, mesmo quem o concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da Educação Infantil. (BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI,1998-B,P.18).

De acordo com Kramer (2005), as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas ou são mal remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Muitas vezes parece que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. Esta ideologia camufla as precárias condições de trabalho,

esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

Ainda conforme Kramer (2005), a Educação Infantil, marcada por um quadro de desigualdade, não só nas possibilidades de acesso, mas também na qualidade do atendimento, tem na questão do gênero mais uma variável para a desvalorização do trabalho dos profissionais que se dedicam ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos. *Ao ser enfatizado o jeito, acaba-se por aceitar pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira* (p.126).

Em 1997, um ano após a promulgação da nova LDB, em resolução conjunta, SMDS e SME definiram que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade seriam de responsabilidade da SMDS e das crianças de 4 a 6 anos da SME (resolução SMDS/SME nº 405, 1997). De acordo com Corsino (2003), essa resolução implicou na redução da amplitude do atendimento da SMDS e no início de uma política de incorporação da Educação Infantil à SME.

As crianças matriculadas nas creches da SMDS passaram a ter sua vaga garantida nas turmas de pré-escola da rede municipal. Este fluxo de crianças das creches, conforme Corsino(2003), gerou tensões administrativas e pedagógicas que vão desde a aquisição de equipamentos, adequação de espaços e horários, alocação, supervisão e formação de professores, coordenadores e diretores até objetivos e metodologia de trabalho.

Em 2001, o Decreto nº 20.525 transferiu da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pelo atendimento prestado pelo Município às unidades de educação infantil, num processo gradual em três etapas: na primeira etapa, até dezembro de 2002, a SME passava a fazer a supervisão das creches; na segunda etapa, a SME passava a se responsabilizar pelas creches públicas; e na terceira etapa, a SME passava a se responsabilizar por todas as creches inclusive as filantrópicas e conveniadas.

Segundo Rosemberg (2002), a entrada da educação no campo da assistência gera tensões, pois carrega o modo de ser que foi historicamente se construindo sem a presença de crianças pequenas, sem a presença de movimentos sociais organizados, sem a presença tão marcante de professoras leigas, componentes que marcam a educação infantil brasileira. A autora vai ao cerne dos

conflitos que emergem no contexto atual da educação infantil. Pois existe uma história da educação infantil, que teve um grande desenvolvimento com o crescimento da área urbana e com a entrada da mulher no mercado de trabalho. Inicialmente, o poder público traz ações de perfil assistencialista e depois tenta dar um sentido educacional ao serviço de creche.

Embora a LDB de 1996 tenha dado três anos de prazo para a incorporação das creches ao sistema educacional, parece que a SME não se preparou para receber a creche e a SMDS continuou inaugurando creches sob sua administração, dentro da lógica de barateamento e de convênios. Exemplificando esse fato, Corsino (2003), cita o Programa de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro (PROAP), que ficou conhecido como Programa Favela Bairro. Este programa *criou parcerias com as ONGs que entravam com um serviço terceirizado, repassando o dinheiro que recebiam da prefeitura para os funcionários, geralmente pessoas das comunidades* (CORSINO, 2003, p.207). Na segunda etapa deste programa foi feita uma capacitação com mães crecheiras e foi estabelecida, segundo Corsino, uma nova forma de parceria: as Organizações da Sociedade Civil (OSC), que assumiram a responsabilidade total sobre as creches das comunidades assentadas, porém com a mesma lógica de contratar pessoal da comunidade, sem formação em magistério.

Em 2004, foi publicada a Resolução nº 816 da SME, que está disposto no Anexo I deste trabalho, relacionada às instituições públicas que, apesar de não fazer referências às finalidades e objetivos da proposta pedagógica para a creche, trouxe em seu texto a composição de cada unidade, e as atribuições de cada profissional. Nesta resolução fica claro que nas creches públicas há um único professor articulador, que é um profissional detentor do cargo de Professor II do quadro de Magistério da SME. Este profissional assiste a todas as turmas. Nesta resolução também é possível perceber que o recreador é quem põe em prática as atividades planejadas. Mas, este documento não esclarece a formação mínima desse recreador.

Quanto à formação dos profissionais da educação a LDB 9394/96 dispõe:
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

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e o artigo citado à cima, fica evidente que o atual ordenamento legal destaca o caráter institucional e educacional das creches, que deve submeter-se a padrões de funcionamento, critérios pedagógicos, mecanismos de credenciamento e supervisão aos respectivos sistemas de ensino em que estão integradas. Desta forma, estas instituições deverão se constituir, conforme o Parecer CNE/CEB nº20/2009, como estabelecimentos educacionais que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada.

Ainda no tocante à formação profissional, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), em 1998 e, posteriormente em 1999 e 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem a carreira do magistério como formação mínima obrigatória para atuar na Educação Infantil.

No ano 2005, foi criado, por Lei da Câmara Municipal (Lei nº 3985 de 08/04/2005), a categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche, que passou a integrar o Quadro de Apoio à Educação. De acordo com a lei citada acima, *o ingresso no cargo de que trata esta Lei far-se-á mediante a aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos* (Art.2º, Lei 3985), sendo a formação de nível fundamental completo a qualificação indispensável para assumir este cargo.

A formação mínima exigida para este cargo está em desacordo com as diretrizes e orientações advindas da legislação nacional (LDB, DCNEI), que definem a formação do magistério como obrigatória para atuar em Educação Infantil, ao mesmo tempo em que afirma ser indissociável a função educar/cuidar nesse nível de ensino. Assim, conforme Verol Rocha (2010), mesmo aquele que possa estar numa posição de auxiliar, na ação direta com a criança compõe a equipe pedagógica, para o que lhe é exigida a qualificação profissional de acordo com a atual LDB.

O ingresso ao cargo deu-se por concurso público realizado em 2007. O edital conjunto SME/SMA Nº 08, de 24 de julho de 2007 que regulamentou o Concurso Público para Provimento no cargo de Agente Auxiliar de Creche do

Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, definiu como 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 (item 2, Edital conjunto SME/SMA nº 08).

Como uma das responsabilidades genéricas, o mesmo edital dispõe que é responsabilidade do AAC *manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais* (item 2, Edital conjunto SME/SMA nº 08), e como uma das atribuições específicas, estabelece que é atribuição do AAC *participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças* (Idem).

Retomando a LDB, no que diz respeito a quem são considerados profissionais da educação, vemos que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

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; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Analisando a LDB 9394/96, a Lei 3985/2005 e as atribuições e responsabilidades citadas no edital que regulamentou o concurso para Agente Auxiliar de Creche, retorno ao meu questionamento inicial: Se o auxiliar de creche tem atribuições importantes no sistema educacional, por que não exigir dele, como qualificações mínimas, as habilitações necessárias para que ele seja um profissional da Educação Básica?

Cabe ressaltar que, ainda de acordo com o edital de 2007 que regulamentou o concurso para AAC, o vencimento é de R\$461,34 e carga horária de 40h semanais.

O edital do concurso para Agente Auxiliar de Creche, que se encontra no Anexo II, não explica quem é o educador que por repetidas vezes, é posto como referência para o Agente Auxiliar de Creche. Contudo, a separação entre o que é visto como pedagógico e o que não é, por certo, permeou a elaboração do documento.

Desta forma, a disposição da LDB de que *a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil (...) é a oferecida em Nível Médio na modalidade Normal* (BRASIL, 1996, Art. 62) é escamoteada com a divisão de tarefas: o agente auxiliar de creche que cursou, obrigatoriamente, até o Ensino Fundamental não estaria exercendo o magistério, ele seria só um “apoio” (quem exerce o magistério, sem se envolver com as atividades que não remete ao pedagógico, é o docente que está chegando neste segundo semestre de 2011) e o exercício do magistério caberia a um professor articulador, responsável pelo planejamento, ainda que não atuasse diretamente com as crianças.

Até julho deste ano (2011), mês em que comecei este trabalho, era comum encontrar nas turmas de creche pública do Rio de Janeiro, inclusive nos espaços em que eu trabalho, os auxiliares preparando, organizando e executando as atividades pedagógicas por falta do professor articulador. O professor articulador, como já foi mencionado, é quem se responsabiliza pelo trabalho pedagógico das turmas de creche. Mas, se a escola já possui um Coordenador Pedagógico, não há o professor articulador, que em alguns espaços assume a função de planejar as atividades da creche.

Em outubro de 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SMA), publicou o edital que regulamentou o concurso público para provimento de cargo de Professor de Educação Infantil (PEI) do Quadro Permanente de Pessoal do

Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, para atuar, prioritariamente, em turmas de creche, com carga horária de 22,5h semanais e vencimento mensal de R\$ 1025,22. A proposta é ter um Professor de Educação Infantil em cada turma de creche, para que de fato os AACs possam auxiliar ao professor e não mais atuar sem a orientação do professor. Em julho de 2011, o quadro do pessoal das creches públicas do município do Rio de Janeiro passou a contar, em sua estrutura, com esses novos profissionais, marcando uma nova trajetória na história dessas instituições.

Nas duas escolas em que eu trabalho já há a presença dos PEIs. No CIEP, a professora que assumiu este cargo já tinha uma matrícula no município como professora do Ensino Fundamental, mas não tinha experiência nenhuma com creche. Na outra escola, que é exclusiva de Educação Infantil são duas professoras que assumiram este cargo, uma para cada turma: a professora 1, era agente auxiliar de creche e passou a ser professora; a professora 2, era professora do Ensino Fundamental da rede particular. Mas, na prática, percebo que tanto quem está chegando agora na rede como quem já era da rede pública encontra-se confuso quanto a execução da sua função. Muitas vezes são os auxiliares que norteiam as atividades por já terem a prática de lidar com as crianças e o convívio com a comunidade.

No que se refere aos profissionais que atuam nas creches públicas da cidade do Rio de Janeiro, vive-se um momento de transição. Segundo Tatagiba (2008), o recente concurso para Professores de Educação Infantil, para atuarem em turmas de creche, configura-se num terceiro passo importante para a estruturação dessas instituições. Esclarece-se que o ponta pé inicial desse processo foi a lotação de professores efetivos da SME para o cargo de direção e professor articulador da creche. O segundo passo foi a criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche no quadro do pessoal de apoio.

O ingresso destes novos profissionais parece demonstrar a preocupação do município do Rio de Janeiro com o aspecto pedagógico da creche. Mas, ao exigir nível de formação diferentes para o AAC e para PEI e atribuir-lhes salários diferenciados parece que há uma valorização da ação de educar em detrimento da ação do cuidar, onde ambas deveriam estar indissociadas.

A chegada recente desses novos professores me trouxe outro questionamento: o que caracteriza, hoje, o cargo Agente Auxiliar de Creche?

Entendendo que o cenário atual revela um momento de transição na construção da profissão de educador de creche, é necessário entender como isso se revela no cotidiano de um espaço de constantes avanços e retrocessos. Ao mesmo tempo em que se avança nos ordenamentos legais, como já foi mostrado através do PEE, CF/88 e LDB/96, a Educação Infantil ainda parece pertencer a cargo da SMDS. Pois, mesmo sendo definida como primeira etapa da Educação Básica, a SME abriu um concurso com a exigência de formação mínima a nível fundamental, que são os AACs, e hoje, admite-se um novo cargo na SME no qual os professores atuam quatro horas e meia e o restante do dia continua a cargo dos AACs. No turno em que o PEI está presente trata-se da educação. E o outro turno? Na ausência do professor, dedica-se apenas aos cuidados? O que muda na prática com a entrada dos PEIs? Que funções eles assumem?

Mesmo que o pequeno avanço no atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos tenha refletido as expectativas dos movimentos sociais, fruto de muitos embates no plano político, a luta para que as disposições legais se concretizem parece ser um processo de longa duração. Ainda estamos vivenciando um período de ajustes e adaptações no que diz respeito à transferência da creche da SMDS para a SME. Mas o que pode significar a Secretaria Municipal de Educação ser responsável pelas creches? Será apenas uma questão legal? O fato das creches passarem à responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, e serem consideradas como política pública básica, faz no cotidiano haver um trabalho educacional? Quais autores envolvidos? Os professores chegam, e o que fica? As histórias das crianças e a história da creche na Educação Pública pode ser apagada? Estas são algumas das questões que carrego comigo com o foco voltado aos Agentes Auxiliares de Creche.

FORMAÇÃO DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE: O QUESTIONÁRIO, SEU CONTEXTO E PROCEDIMENTOS

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver.

Mikhail Bakhtin

No capítulo anterior trouxe à reflexão os avanços legais referentes à Educação Infantil e como na prática o sistema municipal de ensino vem se articulando para cumprir a lei. Contudo, encontramos na própria legislação permissão para que alguns ramos permaneçam como, por exemplo, a Lei da Câmara Municipal (Lei nº 3985 de 08/04/2005), já citada, que criou a categoria Agente Auxiliar de Creche (AAC) e o edital do concurso para o preenchimento de vagas para este cargo que exigiu apenas o ensino fundamental. Neste terceiro capítulo tento trazer o perfil de Agentes Auxiliares de Creche com a intenção de conhecer quem são as pessoas que educam/cuidam das crianças da creche em tempo integral. Por que escolheram esta profissão? Vontade de atuar na educação ou busca por estabilidade? E, considerando o salário, a carga horária e a infraestrutura, será que estão satisfeitos e pretendem permanecer neste cargo?

O tema da formação dos Agentes Auxiliares de Creche nos conduz a refletir sobre a política pública educacional, a que considera a criança como sujeito que constrói o conhecimento a partir de interações com o outro, mas que, em contra partida, parece não valorizar o profissional que atua diretamente com a criança, pois, permite como qualificação mínima, para exercer esse cargo, o Ensino Fundamental. Este tema também nos leva a pensar sobre a relação emprego/desemprego: Esta nova categoria de serviço público, exigindo apenas o Ensino Fundamental, não seria uma oportunidade de se manter no mercado de trabalho?

Os Agentes Auxiliares de Creche fazem parte do meu cotidiano, pois nas duas escolas em que trabalho há a presença desta categoria e embora eles não estejam dividindo turma comigo, eles fazem parte do meu grupo de colegas de trabalho. Talvez por essa familiaridade, eu tinha uma gama de suposições referentes às perguntas pontuadas no início deste capítulo. Mas, eu precisava de algo concreto, que pudesse me aproximar do que eu supunha a partir do que eu via.

Utilizando o conceito de exotopia de Bakhtin, para começar a traçar o perfil destes profissionais, precisava estranhar o que já era familiar para mim, sem, no entanto, deixar de considerar o contexto, de onde eles trazem suas falas e seus posicionamentos. Conforme Kramer (2005), *o contexto é importante para o entendimento do texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras produzem sentido* (p.173) Na produção das respostas, a posição que as pessoas ocupam interferem no significado produzido.

A necessidade de utilizar um instrumento metodológico que me permitisse compreender as perspectivas profissionais dos Agentes Auxiliares de Creche e suas concepções de infância e de creche, levou-me a optar pela utilização de questionários que além de quantificar as informações referentes à formação desses profissionais, possibilitariam, com a formulação de perguntas mais abertas, me aproximar do perfil destes profissionais. Assim, a partir deste instrumento, tentei realizar um duplo movimento, o de conhecer os dados e o de qualificá-los e, a partir das pistas fornecidas, buscar uma análise considerando o que vejo a partir do lugar que ocupo na escola.

Para a concretização desta pesquisa elaborei um questionário voltado para os Agentes Auxiliares de Creche que atuam nas escolas em que trabalho, que está disposto em anexo ao final deste trabalho. A escolha das perguntas e a maneira como dispô-las, se objetiva ou dissertativa, foram feitas cautelosamente, tentando fazer deste trabalho uma pesquisa qualitativa embasada nos dados quantitativos. Tal como Camões (2009), *procurei no exercício de construção do questionário, que este instrumento pudesse, além de me auxiliar na coleta de dados, proporcionar uma reflexão e fornecer a base necessária para traçar o perfil destes profissionais* (p.15).

As questões do questionário foram formuladas tendo como foco o objetivo central deste trabalho: levantar a reflexão sobre a formação do Agente

Auxiliar de Creche, sua atuação nas creches e também refletir sobre a política que rege a Educação Infantil nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, em especial na modalidade creche. Assim, no questionário constam dez perguntas, sendo seis objetivas e quatro dissertativas, nas quais, assim como Camões (2009), *coloquei no centro da pesquisa os próprios sujeitos, ou seja, seres inacabados, vivos, múltiplos e ideológicos* (p.70). Busquei entender que por trás daquela atuação de auxiliar de creche há uma pessoa que afeta e é afetado pelo meio que está inserido, e então, os dados deixaram de ser analisados somente dentro de uma categoria e passavam a ser peças de um quebra-cabeça que compõe este sujeito.

Ainda de acordo com Camões (2009), estar em contato com estes profissionais, ainda que de forma indireta forneceu pistas que apontaram o caminho do objetivo deste trabalho. Para isso foi preciso agrupar as respostas, identificar e nomear as categorias e encontrar os elos que uniam as respostas.

A análise do material permitiu visualizar a formação dos Agentes Auxiliares de Creche (AACs): todos os respondentes, totalizando 100%, têm o Ensino Médio Completo e destes, 50% tem como formação o Magistério; 67% dos AACs tem curso Superior e 17% são pós graduados. Dos 67% que tem curso superior, 50% tem graduação em Pedagogia. Estes dados revelam que apesar do cargo exigir como formação mínima o Ensino Fundamental, todas as pessoas entrevistadas têm um nível acima ou mais. Esse fato aumenta a minha inquietação: considerando a qualificação destes AAC, por que fizeram este concurso para ganhar menos que um professor e ter carga horária maior do que do professor?

Uma das perguntas do questionário parte exatamente desta inquietação: *Por que fez o concurso para trabalhar como AAC?* Analisando os dados pude constatar que 50% visavam estabilidade no emprego público e viam este concurso como um degrau para galgar o cargo de professor II.

Porque gosto de atuar na área de Educação Infantil, e estou visando uma estabilidade até prestar um concurso para PII. (Adílio, Agente Auxiliar de Creche, Outubro/2011).

O relato de Adílio nos mostra que apesar dele estar trabalhando na área que lhe agrada – educação, ele pretende que sua atuação no cargo de Agente

Auxiliar de Creche será passageira. Ele está nesse cargo para garantir estabilidade financeira enquanto espera passar no concurso para professor.

Ainda sobre esta pergunta, 33% dos entrevistados alegam ser uma oportunidade de experiência para lecionar.

Eu tinha acabado de me formar em Pedagogia e como eu queria trabalhar com criança, decidi fazer mesmo sendo no nível fundamental, pois seria uma experiência já que eu trabalhava em empresa. (Luciana, Agente Auxiliar de Creche, Outubro/2011).

O restante, que caracteriza 17% dos respondentes, disseram que fizeram este concurso porque já tinham experiência com turma de creche. É importante destacar que os dados quantitativos mostram também que desses 17% que fizeram o concurso porque já tinham experiência com crianças, nenhum deles tem nenhum curso ligado à área de Educação. O que mais uma vez me intriga, pois nos locais onde atuaram, não era exigida a formação necessária para atuar com as crianças.

Agora que já garantiram a estabilidade ou a experiência, será que estas pessoas que exercem hoje a função de AAC pretendem continuar nesta função? As respostas do questionário garantem que não. Todos os entrevistados disseram que pretendem fazer outros concursos. 67% deles pretendem prestar concursos que permitam continuar na área da Educação. Todos eles apontam o baixo salário e a extensa carga horária como empecilho para continuar no exercício da função e 34% deles apontam, além do salário e carga horária, a infraestrutura como limitações para se manter no cargo.

O questionário revela que 67% das entrevistadas são mulheres. Esse fato me levou a refletir sobre a relação entre mulher e educação. Conforme já citado no capítulo anterior, o modelo da educação materna é o que fundamentou as propostas de atendimento às crianças pequenas no início do século XX. De acordo com Scramingnon (2010), as características pessoais, ligadas a papéis desempenhados pela mulher no espaço da vida privada eram os considerados necessários para o desempenho da função de educadora. O trabalho da mulher/professora era identificado como vocação, o que contribuiu para um esvaziamento do caráter profissional desta função (Chamon, 2005, apud Kramer, 2011). Hoje, conforme o questionário mostra, há um número considerável de

homens atuando diretamente com as crianças pequenas, mas ainda é a figura feminina que predomina na função de cuidar/educar.

No capítulo anterior, também foi mostrado que as creches tinham como praxe o aproveitamento da mão de obra local, em geral, eram mulheres da própria comunidade que conheciam de perto a realidade das crianças que estavam assistindo. Após o concurso público para provimento no cargo de Agente Auxiliar de Creche, parece que este cenário vem sofrendo mudanças. De acordo com o questionário, 67% dos respondentes precisam pegar pelo menos uma condução para chegar à creche, o que significa que essas pessoas não pertencem à comunidade na qual a creche está inserida. O questionário também mostra que 67% dos entrevistados têm 30 anos ou mais. O que caracteriza que a maioria dos AACs participantes não é jovem à procura do primeiro emprego.

De acordo com o questionário, nenhum dos entrevistados ainda completou um ano de atuação como funcionário público, mas 50% deles têm dois anos ou mais de experiência com turmas de creche.

Quando perguntados sobre a função da creche, 50% acreditam que a creche deixou de ter caráter apenas assistencialista e que educar e cuidar são atos que se complementam.

A visão de creche, atualmente, mudou. Pois não é só o cuidar, mas sim conjuntamente o educar. (Sabrina, Agente Auxiliar de Creche, Outubro/2011).

Porém, na contramão desse avanço de concepção de creche, os dados obtidos revelaram que 17% dos participantes desta pesquisa ainda acreditam que a creche é o preparo para o Ensino Fundamental.

A creche é a conexão perfeita para a iniciação da Educação Infantil, pois atua no acolhimento e na adaptação da criança, dando um suporte melhor para o desenvolvimento no Ensino Fundamental. (Roberto, Agente Auxiliar de Creche, Outubro/2011).

Analisando o questionário, percebi que 17% dos sujeitos pesquisados que não tem nenhum curso relacionado à área da educação são os mesmos que

acreditam na creche preparatória para as etapas escolares posteriores. Isso é mais um fato que me leva a crer que a ausência da formação adequada implica na concepção de creche que o AAC tem e, conseqüentemente, na sua atuação.

Considerando os novos profissionais que passaram a atuar nas turmas de creche no meado deste ano (2011) – os Professores de Educação Infantil (PEI), achei pertinente perguntar o que muda na prática dos AACs com a entrada destes professores. As respostas mostraram que 34% dos entrevistados veem o PEI como o norteador dos trabalhos pedagógicos, mas que se constitui em mais uma pessoa que auxilia na ação cuidar/educar.

Antes da entrada do PEI, nós, AACs, que colocávamos em prática as partes pedagógicas. É mais uma companheira para auxiliar a cuidar e educar as crianças. (Sabrina, Agente Auxiliar de Creche, Outubro/2011)

Porém, o restante, que é a maioria, parece separar a ação de educar e cuidar. Seus relatos nos causam a impressão que os PEIs chegaram para planejar e executar as atividades pedagógicas enquanto que os AACs cuidam das crianças.

Com a entrada do professor na creche, a tarefa fica mais dividida e o professor trabalha a parte pedagógica. (Luciana, Agente Auxiliar de Creche, Outubro/2011)

Em seu relato, Luciana deixa clara a sua concepção dicotômica de cuidar e educar. Sua resposta sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra que se refere aos processos cognitivos. De acordo com Tiriba (2005), é freqüente a polêmica em torno das atribuições dos profissionais da Educação Infantil, em especial *quando se trata de professores das redes públicas, que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar por entendê-la como relativa a atividades relacionadas ao corporal e ao doméstico, como dar comida, dar banho, cuidar do espaço que se estuda/trabalha* (p.69). Assim, na ruptura entre cuidar e educar perpassa uma conotação hierárquica: na disputa por quem realiza a dupla função da Educação Infantil, as professoras se encarregam de educar a mente, e as auxiliares, de cuidar do corpo.

A partir da resposta de Luciana fica a indagação: será que a entrada dos PEIs, que ficam na turma apenas um turno e recebem como remuneração mais que o dobro do salário do AAC, não reforça essa divisão entre cuidar/educar? Retomo, então, à pergunta feita no capítulo anterior: No turno em que o PEI está presente trata-se da educação. E o outro turno? Na ausência do professor, dedica-se apenas aos cuidados?

E a criança? Considerando a formação inadequada dos AAC, seu baixo salário, sua extensa carga horária, e a permanência do PEI na sala em apenas um turno, que lugar ocupa a criança na creche? Que concepção de infância perpassa esse sistema que avança e retrocede a todo o momento?

Através do questionário cada profissional teve oportunidade de expor suas concepções e os dados coletados apontam para uma reflexão que há muito tem sido feita: não havendo exigência para o trabalho com as crianças, o que seria necessário para realizá-lo? Quem deve exercer esta profissão? Que competências este profissional deve ter?

CONSIDERAÇÕES FINAIS – FORMAÇÃO DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE: O NECESSÁRIO AVANÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste trabalho busquei refletir sobre a formação do Agente Auxiliar de Creche e sua atuação nas creches observadas, e procurei refletir sobre a política que rege a Educação Infantil nas escolas públicas da cidade Rio de Janeiro, em especial, na modalidade creche. Para isso, primeiramente, trouxe as transformações econômicas e políticas da sociedade que implicam nas diferentes concepções de infância. Em seguida, mostrei que as legislações que regulamentam a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que, têm como finalidade o desenvolvimento integral do educando, permitem que pessoas sem formação adequada atuem diretamente com a criança, parecendo considerá-la apenas em seu aspecto físico. No terceiro capítulo, trouxe a sistematização dos questionários aplicados aos Agentes Auxiliares de Creche – uma categoria criada pelo Município do Rio de Janeiro, na qual para ocupar o cargo, basta ter o Ensino Fundamental – a fim de traçar o perfil desses profissionais e me aproximar do que pensam sobre este trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil.

No decorrer do trabalho pude observar que a definição de políticas públicas para a formação dos profissionais que atuam na creche é permeada pelas concepções do perfil desejável desses profissionais. De acordo com Micarello e Drago (2005), tais concepções, por sua vez, se constroem a partir de visões de infância e de educação infantil que subsidiam as escolhas em termos de conhecimentos, habilidades e competências que seriam necessárias ao profissional que atua junto à criança pequena.

Os textos dos documentos referentes à Educação Infantil, inclusive na modalidade creche, consideram a criança como um sujeito social, que possui história e que é produzida na cultura e é produtora dela, no entanto, o que se observa ainda na prática, conforme mostrou o questionário, é uma ênfase ora em aspectos assistenciais, ora no caráter pedagógico, no sentido de transmissão de conhecimentos.

Nesse contexto de ambigüidade entre a concepção de infância que permeia os documentos e as legislações referentes à Educação Infantil e o que ocorre no cotidiano, fica a indagação: Que espaço tem ocupado a criança como

sujeito histórico-cultural nas políticas de formação dos profissionais de Educação Infantil?

De acordo com Campos (1994), *quando pensamos no perfil do profissional de Educação Infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças* (p.32). Se, queremos garantir apenas um local seguro e limpo, as características exigidas do profissional que vai atuar com a criança são: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de acidentes. Mas se queremos garantir o pleno desenvolvimento da criança, conforme diz a LDB 9394/96, como é possível admitir Agentes Auxiliares de Creche exigindo apenas o nível Fundamental?

Considerando o falta de estabilidade no mercado de trabalho que permeia nossa sociedade, muitas pessoas com diferentes formações fizeram o concurso promovido pela Prefeitura do Rio de Janeiro para trabalhar como Agente Auxiliar de Creche. Na realidade, assim como mostrou o questionário, a maioria das pessoas que lida diretamente com as crianças não possui apenas o Ensino Fundamental, e são pessoas que estão ali garantindo uma renda mensal enquanto esperam conseguir um emprego melhor.

A sistematização dos dados obtidos no questionário ofereceu um diagnóstico de alguns profissionais que atuam no cargo de Agente Auxiliar de Creche no município do Rio de Janeiro e nos aproximou um pouco de seus pensamentos. Na pesquisa ficou claro que:

- Profissionais com diferentes formações ocupam o cargo de AAC;
- O cargo continua sendo exercido predominantemente por mulheres;
- As funções dos profissionais que atuam na creche ainda estão muito ligadas ao cuidado, o que de certa forma respaldaria a maioria de mulheres;
- Estar no cargo não é uma opção, e no caso dos respondentes se configura na falta dela;
- Apesar de terem feito o concurso e apesar da estabilidade não visionam a permanência no cargo;

Pensar a formação dos Agentes Auxiliares de Creche no âmbito das políticas públicas, é pensar na valorização atribuída ao magistério, na questão salarial de quem atua diretamente com a criança pequena, na extensa e contínua

carga horária para lidar com uma gama de emoções e tensões. Dialogando com Kramer (2001), a formação não é apenas para aprimorar a prática pedagógica, mas para que, conforme Freire (1998, apud SCRAMINGNON, 2010) *possa haver uma recusa em transformar o trabalho docente em puro bico* (p.16).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BOMENY, Helena. *Salvar pela escola: programa especial de educação*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). *A FORÇA do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Ed. Fundação Getulio Vargas ; ALERJ, 2008. p.95-127. Texto disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 5692, 1971.

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

_____. *Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS*, nº 8742, 1993.

_____. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*, nº 9394,/ 1996.

CÂMARA MUNICIPAL, *Lei nº 3985*, 2005.

CAMÕES, Maria Clara de Lima. *Práticas Culturais e Formação de Professores: Desafios e Perspectivas*. In: GOUVÊA, Guaracira e NUNES, Maria Fernanda (orgs). *Crianças Mídias e Diálogos*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

_____. *Práticas culturais, leitura e escrita: o perfil dos professores de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, 2009.

CAMPOS, Maria Malta Campos. *A Mulher, a Criança e Seus Direitos*. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 106, p. 117-127, março 1999.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. *O Cuidado Com As Crianças Pequenas no Brasil Escravista*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 76, p. 31-40, fevereiro 1991.

CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem, e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. PUC-RIO, 2003.

_____. *Educação Infantil: A Necessária Institucionalização da Infância*. In: KRAMER, Sônia. Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil – A Arte do Disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Histórias de Formação: As entrevistas, Seu Contexto e Procedimentos*. In: KRAMER, Sônia. *Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *A Título de Conclusão: Formação de Professores, a Necessária Democratização da Educação Infantil*. In: KRAMER, Sônia. *Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Retratos de Desafio – Crianças e Adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sônia e ROCHA, Heloisa A. C. *Educação Infantil – Enfoques em Diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LEITE FILHO, Aristeo. *Heloísa Marinho: Educadora de Educadoras na Educação Infantil do Rio de Janeiro*. Trabalho apresentado em pôster na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/23reuan.htm>

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

MICARELLO, Hilda Aparecida e DRAGO, Rogério. *Concepções de Infância e Educação Infantil: Um universo a conhecer*. In: KRAMER, Sônia. *Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática, 2005.

NÓS DA ESCOLA. *A História da Educação Infantil no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Multirio, 2002. Disponível em <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/download/revista06.pdf>

NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro um estudo das estratégias municipais de atendimento*. Tese de Doutorado em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Infâncias, Crianças e Educação Infantil*. In: NUNES, Maria Fernanda Rezende. In: GOUVÊA, Guaracira e NUNES, Maria Fernanda (orgs). *Crianças Mídias e Diálogos*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

PRADO, Guilherme e SOLIGO, Rosaura. *Memorial de Formação – Quando as Memórias Narram a História da Formação...* In: PRADO, Guilherme e SOLIGO, Rosaura (orgs.). *Porque Escrever é Fazer História*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

SCRAMINGNON, Gabriela. *Docentes: as políticas públicas e a formação dos profissionais da Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, 2010.

SME, Resolução nº 816, 2004

SME, Resolução nº 849, 2004

TATAGIBA, Ana Paula. *Trajetórias Singulares: A Formação dos Educadores de Creche*. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones da América Latina, Buenos Aires, 2008.

TIRIBA, Léa. *Educar e cuidar: Buscando a Teoria Para Compreender os Discursos e as Práticas*. In: KRAMER, Sônia. . *Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática, 2005.

ANEXO I**RESOLUÇÃO Nº816 DA SME****RESOLUÇÃO SME Nº 816 DE 05 DE JANEIRO DE 2004**

Normatiza o funcionamento das creches públicas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pela legislação em vigor e, CONSIDERANDO a transferência do atendimento na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, consoante o disposto no Decreto nº 20.525 de 14 de setembro de 2001; CONSIDERANDO que a Rede de Creches do Sistema Municipal de Ensino compreende instituições públicas e privadas, RESOLVE:

Art. 1º O funcionamento das creches públicas transferidas, a partir de 1 de janeiro de 2003, para a Secretaria Municipal de Educação - SME obedecerá as normas estabelecidas nesta Resolução.

Parágrafo único . As creches a que se refere o caput funcionarão em regime de horário integral, prestando atendimento a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses de idade.

Art. 2º O período de funcionamento das creches públicas municipais será de 10 (dez) horas diárias, no horário das 7 às 17 horas.

§1º O período de funcionamento a que se reporta o "caput" deste artigo poderá estender-se para 12 (doze) horas desde que, em razão das circunstâncias que justifiquem a respectiva necessidade, seja autorizado pela Secretária Municipal de Educação, hipótese em que o encerramento das atividades diárias dar-se-á às 19 horas.

§2º Excetuam-se do disposto no "caput" as creches que funcionam em regime de atendimento diurno e noturno.

Art. 3º Havendo necessidade de serem firmados convênios por intermédio da Secretaria Municipal de Educação com Organizações da Sociedade Civil - OSC, com o escopo de assegurar o funcionamento das creches da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, será imprescindível o cumprimento do disposto na legislação que rege a celebração desses instrumentos jurídicos.

Art. 4º Às organizações da sociedade civil, a que se refere o artigo 3º caberá:

I. selecionar os profissionais que atuarão nas creches;

II. assumir como exclusivamente seus os riscos e as despesas decorrentes do fornecimento de mão-de-obra necessária à perfeita execução do convênio;

III. responsabilizar-se pelo comportamento dos profissionais por elas alocados nas creches e por quaisquer prejuízos que sejam causados ao Município ou a terceiros;

IV. responsabilizar-se por quaisquer ônus, direitos ou obrigações vinculados à legislação tributária, trabalhista, previdenciária ou securitária decorrentes da execução do convênio, bem como por quaisquer compromissos que venha assumir com terceiros, ainda que vinculados à execução do mesmo;

V. manter seus empregados em situação trabalhista regular, recolhendo todos os encargos sociais, previdenciários e fiscais oriundos dos respectivos contratos;

VI. manter suas informações cadastrais atualizadas junto à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro;

VII. efetuar o pagamento mensal dos profissionais contratados, até o quinto dia útil do mês subsequente ao de competência;

VIII. cumprir os demais encargos e obrigações definidos no convênio ou em outro instrumento legal;

IX. apresentar prestação de contas, mensalmente, de todos os recursos repassados, até o oitavo dia útil do mês subsequente ao do mês de competência da despesa, em conformidade com as normas e procedimentos determinados pela SME, sendo que, para os convênios em vigor, tal regra será adotada após alteração de cláusulas, mediante elaboração de Termo Aditivo.

Parágrafo único. A entidade conveniada ficará impedida de receber recursos na hipótese de ter duas ou mais prestações de contas pendentes de aprovação.

Art. 5º Aos profissionais alocados nas creches pelas Organizações da Sociedade Civil para execução do convênio, caberá:

I. responsabilizar-se, no âmbito de sua área de atuação, pelo atendimento às crianças e pelo adequado funcionamento da creche;

II. submeter-se à supervisão e avaliação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, bem como do Instituto de Nutrição Annes Dias, em se tratando de lactaristas e cozinheiros;

III. cumprir as orientações emanadas da direção da creche e dos demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação, como também do Instituto de Nutrição Annes Dias, no que diz respeito ao Programa de Alimentação Escolar;

IV. participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche;

V. zelar pela conservação e higiene do imóvel e dos bens móveis;

VI. portar-se com urbanidade, discrição e respeito à instituição pública;

VII. zelar pela economia e conservação do material que lhe é confiado;

VIII. participar, quando convocados, dos cursos de capacitação, das reuniões de planejamento e avaliação do trabalho, de seminários, encontros e demais atividades promovidas pela SME.

Art. 6º Em sua composição técnico-administrativa, as creches públicas contarão com os seguintes profissionais:

I. Diretor;

II. Professor Regente Articulador;

III. Recreador;

IV. Cozinheiro ou Merendeira ;

V. Lactarista ou Merendeira, para as creches que possuem berçário;

VI. Auxiliar de Serviços Gerais.

§ 1º Além dos profissionais elencados nos incisos I a VI deste artigo, as creches 24 horas contarão ainda com Assistente de Direção e as creches que atendam a cento e oitenta ou mais crianças, contarão com um Auxiliar Administrativo, que poderá ser substituído por servidor detentor de cargo de Agente de Administração, Agente Auxiliar de Administração ou Professor portador de laudo de readaptação em atividades extra-classe.

§ 2º A função de Diretor será ocupada, exclusivamente, por servidor detentor do cargo de Professor ou de Especialista de Educação integrante do quadro de profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º As atividades de Professor Regente Articulador serão exercidas exclusivamente por profissional detentor do cargo de Professor II do quadro de Magistério da Secretaria Municipal de Educação.

§ 4º Nas creches atendidas parcial ou totalmente por servidores públicos municipais da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, amparados pelo Decreto nº 22684 de 26 de fevereiro de 2003, os profissionais a que se reportam

os incisos IV e V deste artigo serão substituídos, gradativamente, por merendeiras e, no tocante ao inciso VI, por serventes.

Art. 7º Os profissionais que compõem a equipe técnico - administrativa das creches públicas municipais terão, no implemento de suas atividades, as competências abaixo relacionadas.

I - DIRETOR

1. Cumprir e fazer cumprir a legislação específica vigente, a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, o Estatuto do Funcionalismo Público Municipal e demais normas a que se vincule o Poder Público Municipal, bem como as determinações emanadas dos Níveis Central e Intermediário da Secretaria Municipal de Educação.

2. Implementar a proposta pedagógica emanada da Secretaria Municipal de Educação.

3. Responsabilizar-se pelo desenvolvimento dos Recursos Humanos da creche, consoante política de capacitação emanada da Secretaria Municipal de Educação.

4. Distribuir tarefas e atribuir responsabilidade aos funcionários sob sua direção, tomando decisões com base em instrumentos e propostas decorrentes do processo participativo.

5. Implementar rotinas para o desenvolvimento das atividades e incentivar o desempenho dos diferentes setores da creche.

6. Divulgar assuntos de interesse da comunidade.

7. Incrementar ações que promovam o desenvolvimento das relações interpessoais entre os profissionais da creche, as crianças e pais/responsáveis.

8. Promover a integração da creche com a comunidade.

9. Responsabilizar-se pelo patrimônio público que se encontra sob sua guarda.

10. Gerenciar o programa de alimentação da creche conforme orientações emanadas da SME e do Instituto de Nutrição Annes Dias.

11. Gerenciar as ações pedagógicas, administrativas e orçamentárias da creche.

12. Coordenar as atividades de higienização do ambiente, equipamentos e utensílios, zelando por sua conservação.

13. Acompanhar e avaliar a execução dos serviços realizados pelos profissionais que atuam na creche.

14. Zelar pela qualidade do atendimento às crianças, integrando ações educativas com as famílias, promovendo e participando dos encontros de pais e educadores.

15. Promover reuniões periódicas e extraordinárias, quando necessárias, com familiares das crianças atendidas, com a equipe técnica e demais profissionais da creche.

16. Responsabilizar-se pela documentação das crianças matriculadas na creche.

17. Disponibilizar informações requeridas por Órgãos da Secretaria Municipal de Educação e por Órgãos de Controle interno e externo.

II - PROFESSOR REGENTE ARTICULADOR

1. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.

2. Articular o desenvolvimento do trabalho pedagógico do grupo de alunos sob sua responsabilidade, interagindo em diferentes momentos do cotidiano com as crianças e demais pessoas envolvidas nesse processo.

3. Coordenar a distribuição de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos conforme a necessidade observada nos diferentes grupos etários.

4. Indicar à direção da creche as crianças que apresentem deficiência e, conseqüentemente, necessitem de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff.

5. Colaborar com a direção na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios.

6. Colaborar com a direção no que tange à orientação dos profissionais da creche, de forma a assegurar um relacionamento harmonioso com as crianças.

7. Planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores, as atividades concernentes aos alunos da creche.

8. Acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro.

9. Coordenar a elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças.

10. Participar dos encontros de atualização em serviço e dos centros de estudo, colaborando com a direção no planejamento das atividades propostas para os mesmos.

11. Realizar reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família - escola, apresentando e -discutindo com as famílias o trabalho vivenciado e o desenvolvimento das crianças.

III - RECREADOR

1. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.

2. Registrar a frequência diária das crianças.

3. Planejar, executar e avaliar, em conjunto com o professor regente articulador, as atividades propostas às crianças sob sua responsabilidade.

4. Elaborar, sob a coordenação do professor regente articulador, relatórios periódicos de avaliação das crianças sob sua responsabilidade.

5. Participar dos encontros de atualização em serviço.

6. Participar dos centros de estudo e reuniões de equipe.

7. Responsabilizar-se pela conservação do material pedagógico utilizado nas atividades desenvolvidas com as crianças.

8. Participar das reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família - escola, apresentando e discutindo com as famílias o trabalho vivenciado e o desenvolvimento das crianças.

9. Disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades, zelando por sua conservação e guarda.

10. Responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários e auxiliar às demais a se alimentarem, quando necessário.

11. Responsabilizar-se pela higiene das crianças sob sua orientação.

IV - COZINHEIRO

1. Participar do planejamento, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.

2. Colaborar com o Diretor no recebimento de gêneros alimentícios destinados ao preparo das refeições, no que diz respeito à sua quantidade e à sua especificação.

3. Zelar pela higiene, conservação e segurança dos gêneros alimentícios.

4. Colaborar com o Diretor no controle do estoque de alimentos.

5. Pré-preparar, preparar e distribuir as refeições de acordo com os cardápios e orientações emanados do Instituto de Nutrição Annes Dias.

6. Controlar o total de refeições distribuídas.

7. Organizar, manter a higiene e conservar equipamentos, mobiliários, utensílios e áreas da Unidade de Alimentação e Nutrição - UAN (área de recepção de gêneros, despensa, área de pré-preparo e preparo de alimentos, área de higienização e área de distribuição), preservando-os em perfeitas condições de segurança, de utilização e funcionamento, de acordo com normas e instruções regulamentares.

8. Manter a limpeza do refeitório.

9. Dar destino adequado ao lixo produzido na UAN.

10. Manter rigorosa higiene pessoal, de acordo com as orientações do Instituto de Nutrição Annes Dias.

11. Colaborar em ações de Educação Alimentar.

12. Participar de encontros de atualização continuada.

V - LACTARISTA

1. Participar da elaboração, execução e avaliação do projeto Político Pedagógico da creche.

2. Ofertar água, preparar fórmulas lácteas, sucos, papas de frutas e chás, de acordo com as orientações do Instituto de Nutrição Annes Dias.

3. Distribuir as refeições, obedecendo às normas estabelecidas pelo Instituto de Nutrição Annes Dias.

4. Fazer a limpeza e esterilização das mamadeiras e dos berçários.

5. Organizar, manter a higiene e conservar *equipamentos*, mobiliários, utensílios e áreas do lactário.

6. Manter rigorosa higiene pessoal, de acordo com as orientações do Instituto de Nutrição Annes Dias.

7. Colaborar nas atividades pertinentes ao fornecimento da alimentação para as crianças do berçário quando solicitado pela direção da unidade.

8. Colaborar em ações de Educação Alimentar.

9. Participar de encontros de educação continuada.

VI - AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS

1. Participar do planejamento, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.

2. Manter a limpeza de todas as dependências do estabelecimento sob sua responsabilidade e zelar pela conservação e higienização do material, dos equipamentos e das condições gerais do ambiente.

3. Colaborar com o Diretor no recebimento, guarda e distribuição de material entregue na creche.

4. Vistoriar as dependências da creche, no início e no final das atividades, comunicando à direção qualquer anormalidade observada.

5. Verificar as condições de segurança das fechaduras e trincos das portas e janelas do estabelecimento.

6. Controlar o acesso de pessoas estranhas às atividades da creche.

7. Controlar os procedimentos necessário para garantir o abastecimento de água do estabelecimento.

8. Lavar, utilizando-se de processos manuais ou mecânicos, passar, distribuir e guardar peças de roupas utilizadas nos berçários e em uso por crianças da creche.

9. Participar dos encontros de atualização em serviço.

VII - ASSISTENTE DE DIREÇÃO

1. Auxiliar o Diretor, de forma integrada com o Professor Regente Articulador, nas ações elencadas nos itens 2, 4 a 10, 12 a 15 e 17 do inciso I deste artigo.

2. Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.

3. Participar dos encontros de atualização continuada.

VIII - AUXILIAR ADMINISTRATIVO

1. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.

2. Elaborar expedientes, tais como cartas, ofícios e memorandos.

3. Receber, conferir e distribuir expedientes pertinentes à creche.

4. Executar, quando necessário, serviços de digitação.

5. Executar serviços simples de cadastro, fichário e arquivo, mantendo-os atualizados.

6. Acompanhar as publicações nos órgãos oficiais, selecionando as que se vinculam ao funcionamento da creche e aos profissionais que nela atuam.

7. Prestar informações ao público sobre a localização de documentos ou processos.

8. Auxiliar na organização de tabelas e quadros.

9. Executar quaisquer outros encargos pertinentes a sua área de atuação.

10. Participar dos encontros de atualização continuada.

Art. 8º A seleção de profissionais a serem alocados nas creches por entidades da sociedade civil deverá atender, prioritariamente, moradores da comunidade ou adjacências em que se encontra situada a unidade de educação infantil.

§ 1º Os profissionais a que se reporta o "caput" deste artigo deverão ter, no mínimo, dezoito anos de idade.

§ 2º Para as categorias abaixo relacionadas será exigido:

I. Assistente de Direção: formação na área de educação com escolaridade mínima em Nível Médio completo, na modalidade Normal.

II. Recreador: Nível Médio, completo ou em curso, priorizando-se aqueles com habilitação em Magistério.

III. Auxiliar Administrativo: Nível fundamental completo.

Art. 9º A jornada de trabalho a ser cumprida por profissionais da creche alocados por entidades da sociedade civil consistirá em:

I. 30 horas semanais e 6 horas diárias para Recreadores, Lactaristas e Cozinheiros;

II. 40 horas semanais e 8 horas diárias para Assistentes de Direção, Auxiliar Administrativo e Auxiliar de Serviços Gerais.

§ 1º Os horários misto - diurno e noturno - e o exclusivamente noturno serão admitidos nas seguintes hipóteses:

a) nas creches "24 horas", para Assistente de Direção, Recreador, Cozinheiro, Lactarista e Auxiliar de Serviços Gerais;

b) nas demais creches, somente para Auxiliar de Serviços Gerais.

Art. 10. Os servidores públicos municipais cumprirão a jornada de trabalho inerente ao cargo, conforme fixado na legislação municipal vigente.

Art. 11. O quantitativo de crianças por turma obedecerá às normas referentes à matrícula, editadas anualmente por intermédio de Resolução SME e de Portarias da Assessoria Técnica de Planejamento e do Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 12. O quantitativo de profissionais por creche obedecerá o disposto no Anexo Único que acompanha a presente Resolução.

Art. 13. O acompanhamento e a avaliação do funcionamento das creches serão realizados pela respectiva Coordenadoria Regional de Educação, em consonância com as diretrizes emanadas do Nível Central.

Art. 14. Todos os convênios em vigor serão adequados às regras ora estabelecidas, no prazo máximo de cento e oitenta dias, mediante celebração de Termo Aditivo.

Art. 15. Os casos omissos serão resolvidos pelo titular da Chefia de Gabinete - E/GAB, após prévio exame da respectiva Coordenadoria Regional de Educação e dos demais órgãos vinculados diretamente à questão.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 05 de janeiro de 2004

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

ANEXO II

EDITAL DO CONCURSO PARA AGENTE AUXILIAR DE CRECHE

EDITAL CONJUNTO SME/SMA Nº 08, de 24 de julho de 2007.

Regulamenta o Concurso Público para Provimento no cargo de Agente Auxiliar de Creche do Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e tendo em vista a autorização exarada no processo 07/201207/2006, tornam público que farão realizar o *Concurso Público para provimento no cargo de Agente Auxiliar de Creche do Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.*

I das Disposições Preliminares

1. Do Cargo, do Vencimento, da Carga Horária e da Qualificação Mínima Exigida.

Cargo	* Vencimento em R\$	Carga Horária	Qualificação
Agente Auxiliar de Creche	461,34	40h semanais	Nível Fundamental Completo

Legenda: (*) O piso remuneratório, fixado pelo Decreto nº 27.954, de 21 de maio de 2007, é de R\$ 671,70 (seiscentos e setenta e um reais e setenta centavos), já incluído o valor do auxílio-transporte.

2. Das Atribuições (Lei nº 3.985 de 08/04/2005)

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.

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.

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.

ANEXO III**QUESTIONÁRIO AOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE**

- 1) Idade: _____ Sexo: _____ Bairro onde mora: _____
- 2) Filhos: () sim () não Onde estudam: _____
- 3) Tempo total de experiência com turma de creche: _____
- 4) Tempo como AAC da prefeitura do Rio de Janeiro: _____
- 5) Escolaridade (marque todas as formações que possui):

	Completo	Incompleto	Público	Privado	Nome da Instituição
Ensino Fundamental					
Ensino Médio					
Magistério					
Curso Superior *					
Pós-Graduação*					
Extensão					

*Especificar curso/área:

- 6) Por que fez o concurso para trabalhar como Agente Auxiliar de Creche?

- 7) O que muda na sua prática com a entrada do PEI?

- 8) Tem pretensão de se manter no cargo ou fazer outro concurso? Em que área?

9) Quais seriam as principais limitações para se manter no cargo de Agente Auxiliar de Creche?

	Sim	não
Salário		
Carga Horária		
Infraestrutura		
Outros*		

* Exemplifique:

10) Na sua opinião, qual a função da creche?
