



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Márcia de Oliveira Gomes Gil

O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

Márcia de Oliveira Gomes Gil

O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G463	<p>Gil, Márcia de Oliveira Gomes. O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro / Márcia de Oliveira Gomes Gil. – 2013. 148 f.</p> <p>Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação de crianças – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Professores – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 3. Creches – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. I. Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
es	CDU 371.12:373.22

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Márcia de Oliveira Gomes Gil

O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 28 de agosto de 2013.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Lígia M. L. L. de Aquino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

Prof^ª Dr^ª Adelaide Alves Dias
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Marcela, Mariane e Milena, meus amores.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e fonte de inspiração, Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, que me incentivou e acompanhou durante minha pesquisa. Mais que uma professora, uma amiga generosa.

Às minhas filhas Marcela, Mariane e Milena, por serem meu incentivo, meus amores e minha luz no caminho. Por suportarem minhas ausências e pacientemente entenderem meu desejo e necessidade de pesquisa.

À minha mãe, fonte inesgotável de amor, de esperança e de coragem; aquela que me faz querer ser sempre melhor;

Ao Nilton meu melhor amigo e companheiro querido, pelo carinho, cuidado e zelo que só ele sabe dar, que me alimentaram ao longo desses dois anos;

Ao Maciel, companheiro querido de jornada, pela ajuda incondicional, carinho e disponibilidade para ouvir, rir e chorar comigo.

Às amigas Adelaide Alves e Antônia Simone, que me ajudaram a pensar e refletir as questões da minha investigação, contribuindo no meu processo de tornar-me pesquisadora.

À professora Lígia Aquino, pelas indicações bibliográficas e pelo olhar enriquecedor

À professora Miriam Leite por suas orientações e solicitude, sempre disposta a uma conversa esclarecedora.

Ao NEIPE, grupo de pesquisas do qual faço parte, pelo apoio, força e interações, que muito ajudaram no rumo das investigações realizadas.

Às amigas do grupo de pesquisa Alessandra, Andréa Relva, Alexsandra, Maria Ignez, Marcia Maria, e, mais recentemente, Erica e Andrea, pelo incentivo, palavras de força e confiança que depositaram em mim.

Aos bolsistas do NEIPE- Fabíola, Daniele, Zélia, Adriano, Vanessa, Ana e Bruno, pela mão na hora certa. Sem eles, a conclusão deste trabalho seria muito penosa.

Às bolsistas Jéssica e Sarah, em especial, por sua amizade, companheirismo e colaboração;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ que tanto contribuíram para estas reflexões e para minha formação..

Às colegas da Gerência de Educação Infantil, pela confiança e torcida constante pelo sucesso do meu projeto;

A Sabrina, por sua amizade e colaboração nos momentos de dificuldades;

Às crianças que frequentam as creches cariocas, que me possibilitam observar a beleza de seu desenvolvimento e me inspiram a pensar em formas de contagiar outras pessoas a valorizar este processo único.

Às professoras de Educação Infantil que participaram desta pesquisa, e disponibilizaram um pouquinho de cada uma delas em prol do conhecimento.

À Secretaria Municipal de Educação, pela permissão da pesquisa.

Agradeço também à UERJ e à FAPERJ pelo apoio institucional durante o curso de mestrado

À Deus e os espíritos de luz que me acompanham, por me darem força e colocarem em meu caminho pessoas tão generosas e especiais.

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
Gonzaguinha

RESUMO

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. *O Perfil do Professor de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro*. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar e desenhar o perfil dos professores de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, que trabalham em turmas de creche e são oriundos do primeiro concurso realizado para o cargo. Para tanto, as políticas públicas nacionais e regionais foram analisadas à luz do referencial do Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe (1992 - 1994). Foram observados os diferentes contextos que culminaram com a criação do cargo de Professor de Educação Infantil (2010) na busca de elementos que ajudam a conhecer o quadro funcional dos profissionais que atuam na Educação Infantil, mais especificamente nas creches cariocas. Apresentamos um breve levantamento dos dados sobre a cidade do Rio de Janeiro, em especial, o lugar que ocupa a Educação Infantil no sistema de ensino carioca. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa-quantitativa (quali-quanti). Foi utilizado um questionário digital (plataforma Google Docs) com questões referentes aos aspectos funcionais e formativos do professor. O questionário foi enviado digitalmente às creches para que fosse disponibilizado aos professores de educação infantil nelas lotados. Foram realizados dois grupos focais com professores que responderam ao instrumento digital e aceitaram o convite para participação na modalidade presencial da pesquisa. As questões apresentadas nos Grupos Focais buscaram qualificar os dados produzidos no questionário. As análises qualitativas apoiaram-se na perspectiva teórica de Lev Vigotski e entendem os sujeitos sócio-históricos, imersos em contextos específicos de desenvolvimento e em processo contínuo de transformação. A análise quantitativa apresentou dados relativos à idade, sexo, grupamentos de atuação e experiência profissional. A qualitativa ampliou a discussão sobre a formação inicial e continuada dos PEI e o processo de construção da identidade profissional por eles vivido, dando destaque às situações de conflitos existentes nos ambientes de trabalho (creche e EDI). O perfil produzido revela que o cargo é ocupado por professoras, com idade média de 37 anos, graduadas e que atuam prioritariamente em turmas de maternal. O acesso aos dados produzidos por esta pesquisa pode auxiliar a formulação de políticas públicas que busquem o desenvolvimento das crianças cariocas matriculadas nas creches, a partir do investimento em profissionais especificamente formados para lidar com os desafios do trabalho com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Professor de Educação Infantil

ABSTRACT

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. *the profile of the early childhood educators in the municipality of Rio de Janeiro*. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This research aims to investigate and draw the profile of the early childhood educators in the municipality of Rio de Janeiro, working in public day care centres, in particular those nominated from the first public recruitment exam held for this position. For this purpose, national and regional policies were analysed in light of the Policy Cycle approach by Ball and Bowe (1992-1994). Different contexts that led to the creation of the position of Early Childhood Educator (2010) were observed in search of elements to help understand the workforce of professionals in Early Childhood Education, more specifically in Rio public day care centres. We present a brief survey of data about Rio de Janeiro city, in particular, the place of Early Childhood in the Rio Education System. The research adopts a qualitative-quantitative methodology (quali- quanti). A digital questionnaire was used (Google Docs platform) with questions regarding functional aspects and the training of the educator. The questionnaire was sent digitally to the day care centres where the educators could access it. There were two focus groups with educators who responded to the digital questionnaire and accepted the invitation to participate in the research in-person. The questions in the focus groups sought to qualify the data generated by the questionnaire. Qualitative analyses are based on the theoretical perspective of Lev Vygotsky and encompasses the socio-historical subjects, immersed in specific contexts of development and continuous process of transformation. The quantitative analysis presented data on age, gender, work clusters and professional experience. The qualitative analysis expanded the discussion to initial and continuous training of the Early Childhood Educator and the construction of its professional identity, giving prominence to conflict situations existing in the workplace. The profile output reveals that the position is occupied by teachers, with an average age of 37, graduated and working mainly in classes with children aged 18 months to 3 and a half i.e. the older ones of Early Childhood. Access to the data produced by this research can help formulate public policies that seek the development of children enrolled in public day care centres in Rio de Janeiro, through investing in professionals specifically trained to deal with the challenges of working with small children.

Key words: Early Childhood. Public Day Care Centres. Early Childhood Educator.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação da cidade do Rio de Janeiro	23
Figura 2 Professores de Educação Infantil: gênero	75
Figura 3 - Faixa etária dos Professores de Educação Infantil.....	75
Figura 4- Coordenadoria de lotação	76
Figura 5- Grupamento de Atuação	78
Figura 6- Quanto à formação no Ensino Médio	80
Figura 7- Em relação à graduação	82
Figura 8 - Graduação cursada pelas Professoras de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro	84
Figura 9- Instituição formadora.....	85
Figura 10- Ano de conclusão da graduação	86
Figura 11- Quanto à especialização.....	86
Figura 12- Experiência como Agente Auxiliar de Creche	87
Figura 13: Tempo de Experiência como Professor de Educação Infantil	90
Figura 14- Dupla matrícula.....	92
Figura 15- Carga horária semanal	92
Figura 16- Fatores para melhoria da prática profissional	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	23
Tabela 2 - Mudanças na política de Educação Infantil do Brasil	29
Tabela 3 - Amostra de dados brasileiros sobre impactos da Educação Infantil	37
Tabela 4 - Prazos dos Parâmetros Temporais de Transição das Creches para o Sistema de Ensino Carioca	41
Tabela 5 - Relação Adulto/Criança na creche	43
Tabela 6- Prova de títulos do concurso de AAC- pontuação e exigências.....	51
Tabela 7 - Professores por gênero	75
Tabela 8 - Número de turmas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro.....	77
Tabela 9 - Tempo de Experiência como Professor de Educação Infantil.....	90
Tabela 10 - Detalhamento - fatores de melhoria profissional	93
Tabela 11 - Participantes do Grupo Focal – Manhã	97
Tabela 12 - Participantes do Grupo Focal - Tarde.....	98
Tabela 13 - Palavras mais frequentes no grupo focal - Manhã	100
Tabela 14 - Palavras mais frequentes no grupo focal - Tarde	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC –	Agente Auxiliar de Creche
ANDE-	Associação Nacional de Educação
ANPEd-	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM –	Banco Mundial
CEB –	Câmara da Educação Básica
CF –	Constituição Federal
CNE-	Conselho Nacional de Educação
COEDI -	Coordenação Geral de Educação Infantil
CRE -	Coordenadoria Regional de Educação
CTPS -	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DCNEI-	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DGRH -	Departamento Geral de Recursos Humanos da Secretaria de Educação
EAESP/FGV -	Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas
EBAPE/FGV -	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI -	Espaço de Desenvolvimento Infantil
FAPERJ -	Fundação e Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FE/UERJ –	Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Fundef -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEI –	Gerência de Educação Infantil
GT –	Grupo de trabalho
IC –	Iniciação Científica
ISERJ -	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDBEN –	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB -	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEI:P&E -	Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão
OSC-	Organizações da Sociedade Civil
PA -	Professor Regente Articulador

PCRJ -	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PEI -	Professor de Educação Infantil
PROINFANTIL-	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROPED -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROPED/UERJ-	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
RCNEI-	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SMA -	Secretaria Municipal de Administração
SMDS-	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME –	Secretaria Municipal de Educação
SME/RJ -	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SMS –	Secretaria Municipal de Saúde
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF-	Universidade Federal Fluminense
UFRJ-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ-	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UIED - –	Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento
UNIRIO-	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPP –	Unidades de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	22
1.1	A Educação Infantil Carioca- o que os números contam.....	22
1.2	O Contexto de Influências seus impactos na Educação Infantil.....	26
1.3	Legislação Nacional e Educação Infantil - Influências e Interpretações.....	27
1.4	Contexto da Produção das Políticas Públicas Cariocas... Políticas, pra onde me levam, pra onde me deixo levar?.....	36
1.5	Contexto da Produção dos Textos das Políticas Públicas para Educação Infantil Carioca - Uma trajetória de muitos caminhos.....	38
1.6	A história das creches no município do Rio de Janeiro.....	40
1.7	A criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche. Outro nome, velhos problemas, novos embates.....	48
1.8	A criação do cargo de Professor de Educação Infantil – PEI.....	53
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	55
2.1	Opções Metodológicas.....	56
2.2	Estratégias utilizadas.....	61
2.3	O meio digital.....	61
2.4	O questionário.....	64
2.5	As questões do instrumento.....	67
2.6	Período de Respostas.....	67
2.7	Grupos Focais.....	68
2.7.1	<u>O processo de participação.....</u>	70
2.7.2	<u>A Transcrição do Material.....</u>	72
2.7.3	<u>A Utilização do Corpógrafo IV.....</u>	72
3	NOSSO OLHAR SOBRE OS DADOS: O QUE VIMOS E COMO ENTENDEMOS.....	74
3.1	O que encontramos.....	74
3.2	Quanto à Experiência Profissional.....	87
3.3	Relações Trabalho x Emprego.....	91

3.4	E assim caminha a construção da Identidade de Professor de Educação Infantil.....	94
4	O QUE FALAM E PENSAM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	96
4.1	Entre frequências e ausências, quais significados partilham as Professoras?	98
4.2	Análises do Grupo Focal da Manhã.....	99
4.2.1	O que dizem as professoras - Análise da Frase e Seu Contexto.....	100
4.3	Análises do Grupo Focal da Tarde.....	102
4.4	Os encontros, na visão da pesquisadora.....	103
4.4.1	<u>Interrelações.....</u>	104
4.4.2	<u>Relação entre Professores de Educação Infantil e Agentes Auxiliares de Creche - nós e amarras.....</u>	105
4.4.3	<u>As “meninas” e as professoras.....</u>	107
4.4.4	<u>Conflito com as Diretoras.....</u>	107
4.5	Formação Profissional.....	108
4.5.1	<u>Identidade Profissional.....</u>	110
4.5.2	<u>Entre o cuidar e o educar - o que é o "Pedagógico"?</u>	111
	QUANDO O FIM É APENAS O COMEÇO.....	114
	REFERENCIAS.....	124
	ANEXO A - Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.....	139
	ANEXO B - Questionário Digital.....	140
	ANEXO C - Resumo das respostas.....	144

INTRODUÇÃO

A pesquisa está situada no campo das políticas públicas de educação infantil, mais especificamente, naquelas que envolvem questões referentes ao trabalho educacional realizado com crianças de zero a três anos de idade, no segmento creche, na cidade do Rio de Janeiro. Tem por objetivo verificar como têm se constituído as políticas de criação de cargos para a atuação em Creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil¹, assim como delinear o perfil do profissional que atua nesse segmento de ensino. Serão analisados os editais de dois concursos públicos realizados para lotação nas creches municipais. O primeiro deles ocorreu em 2007², para o cargo de Agente Auxiliar de Creche - AAC, criado através da Lei nº 3985 de oito de abril de 2005. O segundo, realizado em 2010³, para Professor de Educação Infantil - PEI, cargo criado através da Lei n.º 5.217 de 1º de setembro de 2010.

Esta pesquisa compõe as reflexões do grupo de estudo “O Percurso de Agentes Auxiliares e Professores na Creche: da nomeação à construção de uma pedagogia para a infância carioca”, financiado pela FAPERJ (E-26/110.407/2012)⁴, que tem por objetivo acompanhar as tensões geradas por dois concursos que envolvem categorias funcionais diferentes, bem como busca compreender de que forma as políticas públicas de formação vêm atuando no sentido de oferecer a estes profissionais oportunidades de estudos e aprofundamento teórico que sejam coerentes com os desafios encontrados na creche.

O interesse pelo tema surgiu no meu contato cotidiano com questões relativas à educação das crianças pequenas e nas experiências a elas oferecidas. Minha trajetória profissional, no entanto, começa bem antes. Sou professora da rede municipal de ensino, desde 1986. Iniciei como professora em turmas de alfabetização, ao mesmo tempo em que trabalhava com turmas de pré-escola em escolas particulares. Neste percurso, venho vivenciando e refletindo questões e situações geradas no âmbito das políticas públicas que ressoam de forma direta no cotidiano das instituições educacionais e conseqüentemente, na qualidade do trabalho pedagógico. A implicação destas questões com o desenvolvimento

¹O Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) coloca no mesmo ambiente a creche e a pré-escola. O modelo da Prefeitura do Rio de Janeiro atende crianças de seis meses a 5 anos e 6 meses de idade, e foi proposto pela gestão do atual prefeito Eduardo Paes e da Secretária Municipal de Educação Cláudia Costin (2008-2012).

²Edital Conjunto SME/SMA nº 08, de 24 de julho de 2007.

³Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010.

⁴ Que dá continuidade ao projeto anterior Agente Auxiliar de Creche: Educadores da Infância Carioca (FAPERJ - E-26/102.961/08).

infantil é direta e nem sempre parece ser o ponto central daqueles que têm por responsabilidade garantir às crianças sua infância. Partilho da ideia de que o conceito de infância é múltiplo de sentidos, significados e possibilidades que vão se alterando provocados por um novo tempo, novas tecnologias e transformações culturais.

Considero que olhares e práticas pedagógicas descolados do contexto sociocultural não são capazes de acolher as necessidades das crianças, portanto, cabe a todos os envolvidos na formulação de políticas para a infância, assim como na sua execução, considerar as diferenças que dão o tom de criar possibilidades adequadas às crianças e suas infâncias.

Um olhar abrangente se faz prioritário ao se pretender trabalhar com crianças. Imersas em ambientes político e social que revelam possibilidades e significados próprios, não há como determinar uma visão unificada e, portanto, idealizada das crianças e suas infâncias. As crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2004, p.10).

Desde o nascimento, a criança está inserida em contextos dos quais participa de forma ativa e coletiva. É um ser social, histórico, sujeito à cultura, mas também produtora de cultura. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 9), pesquisadores da área da sociologia da infância que têm contribuído para este debate, “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”.

Sempre sonhei com um trabalho que valorizasse as possibilidades e diversidades que os pequenos nos oferecem cotidianamente, o que me levou a me envolver e refletir sobre as políticas públicas de Educação Infantil, suas propostas e consequências.

Minha atenção sempre esteve focada de forma especial na figura daquele profissional que interage nos diferentes espaços educativos com crianças de 0 a 3 anos. Isto porque não há como pensar em trabalho pedagógico se não considerarmos a figura daquele que, intencionalmente, lida, ouve, canta, planeja, executa e interage com as crianças, em especial o professor. Comecei então a observar que diferentes atuações estavam ancoradas em formas específicas de conceber as infâncias e, conseqüentemente, compreender as crianças. Percebi que essas formas têm estreita relação com a formação inicial e continuada dos profissionais. Portanto, conhecê-los e as suas formações é fundamental.

Na mesma perspectiva, minha formação também me trouxe até este momento, com tudo o que experienciei e aprendi. Ela começa no Curso Normal, onde me tornei professora, curso este que me apresentou questões educacionais e me provocou a iniciar um pensamento

crítico e reflexivo na tentativa de entender melhor o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Meu desejo se ampliou na graduação em Psicologia, que me levou a refletir de forma mais enfática a necessidade de um trabalho intencionalmente, pensado para atender o processo de desenvolvimento de cada criança, em suas necessidades e peculiaridades.

Após vinte anos de trabalho como professora, oito deles na função de Coordenadora Pedagógica em escolas municipais da cidade, no ano de 2006 fui convidada a atuar no nível central da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), mais especificamente no Departamento de Educação Infantil⁵, onde me encontro até hoje. Fui ao encontro dos meus anseios, trabalhando com a formação de profissionais e na busca da contribuir para reestruturação a Educação Infantil do município, especialmente nas creches, mais nova integrante do Sistema Municipal de Educação, de acordo com a LDB/96, em seu art. 11, inciso V:

Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas⁶ e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nessa perspectiva, trabalhar na Gerência de Educação Infantil, me permite acompanhar as mudanças decorridas da formulação de políticas que são definidas pela Secretaria Municipal de Educação a fim de cumprir o ordenamento legal. Tenho responsabilidades pertinentes à execução das mesmas, mas não me furto à necessidade de refletir sobre elas e tentar entendê-las a partir de um panorama mais ampliado que o possível no dia a dia da Gerência de Educação Infantil.

Com o propósito de aprofundar essas reflexões, procurei o Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Como aluna do mestrado me tornei membro do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), coordenado por minha orientadora, Prof^a Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos. Na interação com este grupo venho ampliando as discussões e buscando caminhos teórico-metodológicos que me ajudem a refletir e compreender o cenário das

⁵Em 2008, com a mudança de gestão na Prefeitura do Rio de Janeiro, e, conseqüentemente, na Secretaria Municipal de Educação, o referido departamento passou a chamar-se Gerência de Educação Infantil.

⁶ Grifo nosso.

creches carioca.

Nessa dissertação, pretendo analisar algumas questões que me inquietam:

1-Os editais dos dois concursos públicos – AAC e PEI, analisar semelhanças e diferenças, bem como as mudanças políticas e a forma como elas foram entendidas pelo poder público, no que se refere aos espaços educativos para a infância, durante o tempo decorrido entre os dois concursos.

2- Conhecer o perfil dos profissionais - Professor de Educação Infantil - aprovados no primeiro concurso, com a intenção de entender e contribuir para a construção da formação continuada necessária a esses profissionais, a partir da elaboração de um perfil profissional que aponte as prioridades formativas, visando à melhoria de qualidade do trabalho educativo oferecida nas creches cariocas.

3- Compreender, o processo de construção de identidade de professores da infância carioca, em especial daqueles que tenham sido AAC, mapeando as tensões por eles vividas nos seus espaços de atuação. Tal análise se dará com base na perspectiva sócio-histórico cultural, de Lev Vigotski⁷.

Investigar a formação profissional é um passo importante para entender percursos e, a então, ampliar possibilidades de formação continuada que resultem em novos saberes. É uma fala comum entre os próprios profissionais que a formação profissional inicial, apenas, não é suficiente para dar suporte ao professor no enfrentamento das situações cotidianas. Outros saberes são necessários. Qual seria, então, a melhor forma de pensar e entender esta formação? Pode a formação influenciar na construção da identidade de professor de Educação Infantil?

A experiência permite a construção de saberes, que podem ser legitimados ou não pelo professor. É ação interna, atividade revolucionária na perspectiva de alguns autores vigotskianos. (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). E, portanto, embora a partir de uma atividade que se dê no coletivo, essa construção é pessoal.

Olhar a formação prévia do professor de Educação Infantil na direção da construção de uma prática docente específica é algo que merece ser mais investigado, e pode apontar caminhos que nos ajudem a entender o processo dinâmico dessa aí presente. Assim sendo, precisamos conhecer o passado para entender o presente.

A rede municipal carioca de ensino tem Professores de Educação Infantil que foram Agentes Auxiliares de Creche, assim como outros que não tiveram essa experiência. Alguns

⁷Esta perspectiva será definida no Capítulo 2 deste trabalho

professores podem já ter tido experiência com Educação Infantil em outras instituições, neste em outros municípios. Os aspectos da formação também apontam possibilidades: Ensino Médio Normal, Pedagogia ou outra licenciatura, são algumas delas. Nessa enorme diversidade e nesse processo contínuo de produção coletiva entendemos que os professores criam seus próprios sentidos através de internalizações. Para Vigotski (1984, p. 65) "internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a humana" (), ou seja, todas as funções psicológicas do sujeito surgem inicialmente no plano social, como categoria interpsicológica e depois, no plano interno, intrapsicológico, como resultado de um processo de internalização.

Poderíamos dizer, portanto que é através dos outros que nos desenvolvemos em nós mesmos e que isto é verdade não só com relação ao indivíduo, mas com relação à história de cada função. A essência do processo do desenvolvimento cultural também consiste nisso. Esse desenvolvimento cultural se expressa de uma forma puramente lógica. O indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros. (VIGOTSKI, 1981c, p. 162).

Nesse sentido, a identidade profissional é múltipla e única. É também fruto de conflitos, conquistas e construções, valorizando o indivíduo em contato com o seu entorno sociocultural. Como nos diz Nóvoa (1992, p.16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Segundo Aquino (2005), a definição de um perfil para o professor da Educação Infantil é vital para a consolidação de uma identidade para o segmento e para demarcar uma epistemologia do saber docente. É preciso reconhecer a especificidade que caracteriza o trabalho desenvolvido nas creches e suas tarefas.

Há, portanto, uma necessidade emergente de conhecer o perfil e a prática deste profissional, como forma de luta por melhores condições e reconhecimento e valorização do seu trabalho.

Para tanto, a pesquisa está organizada em três eixos:

O primeiro aborda o estudo das políticas públicas, apoiada no referencial teórico o *Ciclo de Políticas*, de Stephen Ball e Richard Bowe (1992,1994). Analisamos a legislação e

de seus reflexos na política carioca, desde a inclusão das creches ao sistema municipal de ensino, até o momento atual. Nesta parte do estudo buscou-se entender as tessituras construídas pelos profissionais na tentativa de apropriação das políticas destinadas à Educação Infantil.

O segundo utilizou uma metodologia qualitativa-quantitativa, (MINAYO, 2010). Com o intuito de desenhar o perfil dos professores de Educação Infantil, do primeiro concurso público para o cargo. Mais especificamente conhecer a formação e experiências anteriores, inclusive e especialmente, experiência como AAC. Com estas informações, relacionar formação anterior e prática pedagógica. Para tal utilizamos um instrumento que nos fornece dados quantitativos, um questionário digital (Anexo 2), que foi respondido por Professores de Educação Infantil. A partir deste instrumento de pesquisa realizamos estudos estatísticos e análises para delinear o perfil dos profissionais.

No terceiro eixo, buscou-se analisar, com base nas discussões provocadas em dois grupos focais, com professores de Educação Infantil que foram agentes auxiliares de creche. Pretendemos através de suas próprias narrativas investigar as mudanças vivenciadas em suas práticas pedagógicas na passagem de AAC para PEI e como tem se dado para eles a construção da identidade de professor de Educação Infantil. É interesse nosso conhecer a história dos sujeitos em seu processo de construção pessoal, buscando através de falas e posicionamentos, elementos que possam oferecer mais significado aos dados quantitativos. Para tanto realizamos dois encontros focais e analisamos as falas dos participantes, com o auxílio de programa computacional que será definido no capítulo de Metodologia. A realização dos grupos focais com profissionais das creches possibilitou uma reflexão sobre as questões da formação inicial e continuada, os anseios, dificuldades e conflitos de uma categoria que começa sua trajetória na busca de uma identidade de professor de Educação Infantil tanto individual quanto coletiva.

Nos cinco capítulos que compõem esta dissertação discutiremos:

No primeiro, as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil em especial a creche, observando os contextos de formulação, tendo como premissa a abordagem do *Ciclo de Políticas* de Stephen Ball. Partimos das principais leis nacionais como a LDB/96 e o Plano Nacional de Educação (2001–2011), e das políticas cariocas que surgem a partir das interpretações dos dispositivos nacionais e internacionais. Em especial o Banco Mundial, por sua forte influência nas políticas locais, como veremos à frente, Investigamos os cargos criados e respectivos editais para preenchimento das vagas daqueles que, no cotidiano, lidam com as crianças de 0 a 3 anos, Buscamos compreender as diferenças e semelhanças entre os

dois cargos, de Agente Auxiliar de Creche e Professor de Educação Infantil.

No segundo apresentamos as questões metodológicas e as razões que nos levaram a escolha por uma metodologia qualitativa-quantitativa (quali-quant). As abordagens e instrumentos utilizados são descritos e discutidos numa perspectiva sócio-histórico-cultural, destacando as escolhas feitas, os motivos e suas consequências,

No terceiro capítulo, iniciamos a análise dos dados quantitativos, das respostas dadas pelos professores de educação infantil ao questionário. Neste capítulo, alguns fragmentos das falas das professoras são cruzados com os dados quantitativos, na tentativa de melhor significá-los.

O quarto capítulo traz a análise qualitativa das falas dos professores nos grupos focais. Para tanto é utilizado um programa computacional que facilita a quantificação dos dados qualitativos produzidos pelas falas e explica o contexto dos grupos focais. Nesta fase buscou-se dar destaque aos significados, conflitos e expectativas explicitados pelos professores de Educação Infantil, oriundos do primeiro concurso.

No quinto capítulo- *Quando o fim é só o começo* - apresentou um panorama geral dos resultados encontrados. Nele apontamos possíveis perspectivas para a formação inicial e continuada dos profissionais, que favoreçam a construção de uma pedagogia carioca diferenciada, que respeite as crianças e os professores e que acolha as culturas, os desejos e necessidades de todos os envolvidos.

1 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

1.1 A Educação Infantil Carioca- o que os números contam

O estudo tem por foco analisar as políticas locais produzidas de 2007 a 2013, que envolvem o professor de creche. Para tanto, é preciso conhecer alguns dados que nos ajudam a desenhar o cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro, em especial a Educação Infantil.

O Rio de Janeiro tem uma população aproximada de 6.320.446⁸ (seis milhões, trezentos e vinte mil, quatrocentos e quarenta e seis) habitantes, sendo 299.682⁹ (duzentos e noventa e nove mil, seiscentos e oitenta e dois) com idade entre 0 a 3 anos. A extensão territorial da cidade é de 1.224.56 km²¹⁰. Há 160 bairros e 33 Regiões Administrativas. Para efeito de maior organização do trabalho, a Secretaria Municipal de Educação utiliza uma divisão territorial, composta de 11 (onze) Coordenadorias Regionais de Educação¹¹, que reúnem diferentes bairros¹². São elas:

⁸Dados Censo IBGE tabela 2010 - Tabela 2972-População residente, sexo e razão de sexos, segundo área de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros – Município do Rio de Janeiro. Acesso no dia 26 de março de 2011 <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>

⁹ Dados Censo – IBGE 2010 – tabela 2973 - População residente por idade e por grupo de idade, segundo as áreas de Planejamento, Regiões Administrativas e Bairros – Município do Rio de Janeiro Acesso em 26 de março de 2013 - <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>

¹⁰ Dados do Instituto Pereira Passos.
http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2_cidade.htm Acesso: 25/06/2013

¹¹ Até dezembro de 2012, eram 10 Coordenadorias Regionais de Educação. Por essa razão este trabalho apresenta resultados referentes a apenas 10 Coordenadorias, uma vez que o início da pesquisa aconteceu anteriormente a esta alteração. A 11ª Coordenadoria foi criada a partir da divisão da antiga 4ª Coordenadoria, que envolvia, além dos bairros atuais, os bairros que hoje pertencem à 11ª Coordenadoria Regional de Educação.

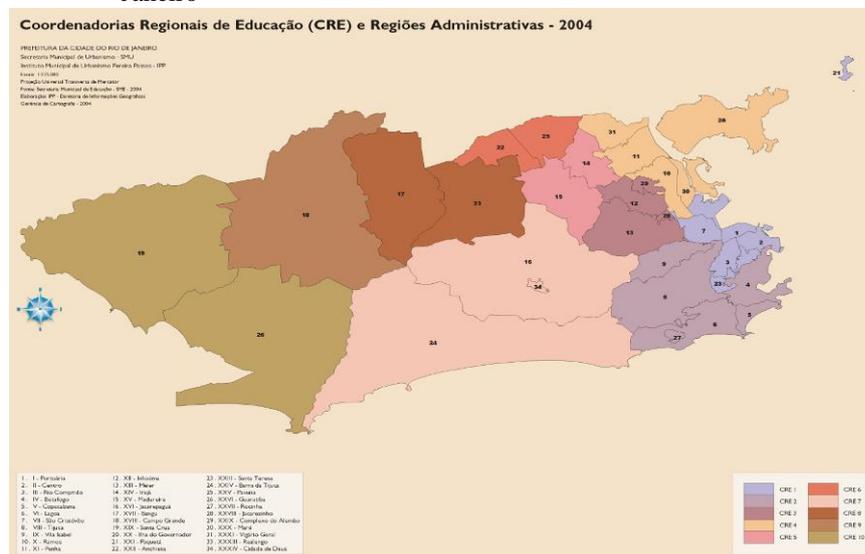
¹² O marco que define a divisão territorial não está centrado na quantidade de bairros, mas sim na sua proximidade e densidade demográfica, que resultam de uma divisão mais ampliada da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro conhecida como Áreas Programáticas.

Tabela 1- Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro¹³

Coordenadorias Regionais de Educação	Número de unidades
1ª CRE	96
2ª CRE	146
3ª CRE	131
4ª CRE	143
5ª CRE	129
6ª CRE	102
7ª CRE	160
8ª CRE	180
9ª CRE	138
10ª CRE	161
11ª CRE	41

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Figura 1- Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação da cidade do Rio de Janeiro¹⁴



Fonte: <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br>

Tais números e estrutura trazem um impacto significativo em relação à demanda e oferta de vagas em instituições públicas. A rede municipal carioca de Educação, em sua

¹³ Em anexo 1 tabela completa com os bairros que fazem parte de cada Coordenadoria Regional de Educação

¹⁴ Em função da mudança recente, não há ainda disponível mapa que contemple a nova divisão das Coordenadorias Regionais.

totalidade é considerada a maior rede pública municipal da América Latina, uma vez que contabiliza, em 2013, 1.074 escolas, 249 creches públicas 108 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e outras 178 creches conveniadas¹⁵. O que requer uma infraestrutura gigantesca, com cerca de 42 mil professores. e 608.708 (seiscentos e oito mil, setecentos e oito) alunos matriculados.

Da população carioca de 0 a 3 anos, (299.682), apenas 50.614¹⁶ (cinquenta mil, seiscentos e quatorze) crianças encontram-se matriculadas nas unidades municipais,

O que indica que menos de 20% da população infantil local, estão matriculadas na rede pública. Há ainda muitas crianças sem acesso ao direito constitucional de Educação Infantil. As matriculadas encontram-se em 249 creches, 175 Espaços de Desenvolvimento Infantil¹⁷ e, aproximadamente, 700¹⁸ escolas com turmas de creche. Apesar da cobertura percentualmente pequena, a rede municipal carioca oferece 2.145 turmas de creche¹⁹, o que pressupõe 2.145 (dois mil cento e quarenta e cinco) Professores de Educação Infantil²⁰, que cumprem carga horária de 22h30min semanais e que começaram a fazer parte do quadro funcional a partir de 2011²¹.

Diante desse cenário um estudo que delineie o perfil do professor de Educação Infantil justifica-se e tem sua importância ampliada, por sua atuação potencialmente transformadora da história da infância carioca, ao ser possível instrumento inspirador de políticas públicas

¹⁵ Dados <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101> Acesso em 24 de junho de 2013.

¹⁶ Dados da SME – Movimentação 00 março de 2013. (movimentação anterior ao primeiro bimestre, por essa razão nomeada de 00 (movimentação 00)

¹⁷ “Dentro de um novo conceito para a primeira infância, a Secretaria Municipal de Educação criou o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) colocando no mesmo ambiente a creche e a pré-escola. O novo modelo atende crianças de 6 meses a cinco anos e onze meses de idade, estimuladas a desenvolver, desde pequenas, a aprendizagem através do contato com livros e materiais apropriados.” Fonte: www.rio.rj.gov.br/web/sme. Acesso em 19 de abril de 2013.

¹⁸ Dados <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101> Acesso em 24 de junho de 2013.

¹⁸ A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica é composta de: creche para crianças até 3 anos de idade, e pré-escola, para crianças até 5 anos de idade. Os números apresentados referem-se apenas à creche, que no Rio de Janeiro é formada pelos seguintes grupamentos etários: berçário – seis meses a 1 ano e meio; Maternal 1: 1 ano e meio a 2 anos e meio e Maternal II- de dois anos e meio a três anos e meio.

¹⁹ Segundo Movimentação 00 da Secretaria Municipal de Educação, de março de 2013.

²⁰ Esta coincidência numérica não significa que todas as turmas de creche possuem um professor. Cabe lembrar que o número de turmas representa apenas a creche, e não a totalidade de turmas de Educação Infantil. .

²¹ A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro realizou um segundo concurso público para preenchimento de vagas de Professor de Educação Infantil em 2012. Esta pesquisa refere-se apenas aos professores oriundos dos primeiro concurso. A intenção de utilizar o número total relaciona-se com o fato de mostrar os números atuais da cidade.

que considerem crianças e professores nas suas necessidades e especificidades.

Terá a história das creches na cidade do Rio de Janeiro, as heranças de políticas anteriores e o cenário político atual trazido modelos, propostas e entendimentos diferenciados? Será que as mesmas vêm produzindo mudanças significativas na política para infância da cidade, no que se refere aos aspectos educacionais institucionais?

Para esta análise, tomamos como apoio o referencial do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e Richard Bowe (1992-1994). Entendemos que tais estudos podem nos ajudar a compreender a dinâmica e dialética relacional das políticas públicas, nos seus aspectos macroestruturais e microestruturais. Temos por propósito, compreender o que era intenção inicial e o que tem sido concretizado enquanto prática no cotidiano dos professores de educação infantil. O ciclo de políticas (*Policy Cycle Approach*) foi elaborado a partir de estudos e pesquisas das políticas educacionais britânicas, oferecendo uma nova abordagem de análise das políticas educacionais existentes em diferentes contextos. Ball e Bowe (1992,1994) identificaram três contextos: (I) de influência, (II) da produção do texto da política e (III) da prática²². Com esta divisão, os autores esclarecem que não há intenção de fragmentar ou hierarquizar os fatos, mas sim de perceber suas interdependências, suas multifacetadas, disputas e embates que atingem a todos, de forma dinâmica e, por isso, não linear.

Nesta dissertação partilhamos com esses autores, a visão de serem as políticas públicas decisões que afetam a todos, tomadas por personagens centrais, a partir de pressupostos políticos nem sempre explícitos. Há de comum a verticalidade das decisões como forma de implementação, na busca por um resultado uniforme ou ao menos comparável. De acordo com Mainardes (2007), vários trabalhos no campo das políticas educacionais voltam seus estudos para a análise da elaboração das políticas, focando os aspectos teóricos e ideológicos, sem avançar nas questões referentes à implementação. Para o autor a relação entre a elaboração e a implementação não costuma ser considerada. Da mesma forma desconsideram a possível influência de políticas nacionais e internacionais na elaboração das locais. Para justificar esta questão, o autor defende a ideia de que talvez esta situação seja fruto de falta de opção metodológica que ofereça uma abordagem diferenciada. Nesse sentido, a contribuição do *Ciclo de Políticas* torna-se interessante por oportunizar uma análise que considere as políticas desde sua elaboração até a implementação, com ênfase ao contexto e às possíveis transformações dos textos, que neste estudo serão percebidas e analisadas.

²²Com a continuidade do trabalho, ampliaram o estudo em mais dois contextos: (iv) o dos efeitos/resultados da política e, por fim, (v) da estratégia política, que não serão discutidos nesta dissertação.

Selecionamos esta abordagem para a análise das políticas públicas cariocas de formação do quadro dos profissionais para o campo da Educação Infantil, em especial a creche. Entendemos que, ao analisar texto político, estaremos fazendo mais que interpretar palavras, pois há neles textos intenções e embates, co seu confronto com sujeitos em construção de sua história, influenciando e sendo influenciados por contextos diversos. (MAINARDES, 2007)

Na mesma direção, para Ball (1994) cada política é potencialmente reinterpretada e recriada a partir dos sujeitos e suas histórias, assim como às questões que se apresentam nos espaços educativos. Num mesmo texto, múltiplas interpretações são possíveis.

(...) representações que são codificadas de formas complexas (através de lutas, compromissos, interpretações de autoridade pública e reinterpretções) e decodificadas de maneiras complexas (através de interpretações e significados de atores em relação com suas histórias, experiências destrezas, recursos e contexto). (BALL, 1994, p.16)

1.2 O Contexto de Influências seus impactos na Educação Infantil

Mainardes (2007) nos diz que apesar da produção do texto das políticas públicas está sob influência de tendências e fatores internacionais, nacionais e locais, somente algumas influências e tendências conquistarão legitimidade. O autor esclarece que o contexto de influência é o local onde as políticas públicas de educação e seus discursos são estabelecidos. Há participação de movimentos sociais, organizações nacionais, comunidades acadêmicas e outras redes que atuam “dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do legislativo” (BALL, 2010, p.29). Cada texto produzido é reflexo de negociações e disputas de diferentes grupos de poder, interessados em controlar as representações políticas educacionais, com o intuito de “influenciar a definição e as propostas sociais da educação” (BOWE et al, 1992 p. 19).

Nesse embate, não se trata de um lado eliminar o outro, mas de sobrepor-se. No processo dinâmico de negociação pode ser gerado um texto final com armadilhas, como a utilização de termos-chave da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992), gerando discordâncias e até mesmo contradições. Ball e Bowe (1992) ressaltam a importância de se perceber os estilos de textos da política, por eles classificados como *writerly* e *readerly*²³, pois alguns

²³Tipologias textuais desenvolvidas por Roland Barthes, 1996.

textos podem levar a uma maior ou menor participação dos leitores no processo político. Um texto *writerly* é aquele que apresenta possibilidades de interpretação. Ele não é determinista, abrindo espaço para intervenções. Um texto *readerly*, ao contrário, é prescritivo e tem por objetivo definir como a política será determinada, limitando ou impedindo intervenções. Há também textos que envolvem os dois estilos combinados, dependendo do momento político em que se dá a implementação (MAINARDES, 2007). Porém, por mais prescritivos que sejam os textos, passam ainda por diversas reinterpretações, fruto do contexto histórico, das questões educacionais nacionais e locais em pauta. Cabe ressaltar que os contextos atuam de forma conjunta, sem hierarquizações ou etapas definidas de atuação. Dessa forma, o que é influência hoje, já nasce de outros contextos, que por sua vez já sofreram outras influência e interpretações. Trata-se de movimentos constantes, porém não ordenados.

Diante de tais pressupostos, cabe refletir em que contexto nascem as políticas públicas educacionais cariocas. Isto porque, na tessitura do texto legal, as diferentes posições ideológicas, no seu embate por sobrepor-se às demais, vão deixando suas marcas e, ao mesmo tempo, assumindo outras características advindas do próprio embate. Nesse processo podemos dizer que as reformas educacionais em um município não se processam por uma única visão política, mas se formam a partir de contextos políticos mais amplos, nacionais e internacionais. Portanto, entender o contexto parece essencial, apesar de nada simples.

Nesta dissertação interessa delinear o contexto de influência que culminou com a produção de alguns textos legais que servirão de estudo sobre as políticas públicas educacionais cariocas, especialmente, os textos nacionais da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

1.3 Legislação Nacional e Educação Infantil - Influências e Interpretações

No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 foram importantes para o estabelecimento das políticas educacionais de uma maneira geral. Data dessas décadas a produção da Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. As mudanças propostas por estas legislações surgem sob a influência do cenário mundial, quando “diferentes países realizaram investimentos no atendimento à infância e também na formação profissional de professores, inclusive daqueles com docência em Educação Infantil” (LANTER-LOBO, 2011, p. 132).

No país, no referido período, há que se considerar a influência dos movimentos e organizações sociais, que lutavam por direitos sociais e democracia. Em relação à Educação, começam a se organizar importantes entidades formadas por profissionais da Educação. De acordo com Ceristari (1977, p.817),

No plano educacional, os anos 80 iniciam-se com a formação de entidades que congregam os educadores: ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), criada em 1977, CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), constituído em 1978, e ANDE (Associação Nacional de Educação), criada em 1979. Além disso, formam-se associações, transformadas posteriormente em sindicatos, aglutinando em âmbito nacional professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas em educação.

Tais organizações demonstravam o desejo de participar da construção de uma sociedade democrática, em contraposição ao autoritarismo até então presente no país. A Educação Infantil foi também elemento de disputas e negociações, tendo representações dentro dessas entidades, como por exemplo, a organização em 1981 do Grupo de Trabalho (GT) Educação Pré-Escolar na ANPED²⁴, com discussões teórico-metodológicas relativas às políticas públicas (CAMPOS, 2003).

As lutas e mudanças políticas sofreram influências de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM). Embora tal entidade seja definida, prioritariamente, como uma organização difusora de conhecimentos, é possível perceber que é voltada para influenciar os países na redução da pobreza. Focam no “como fazer”, orientando os países nesse sentido.

O Banco Mundial é um conector global de conhecimentos, aprendizagens e inovações para a redução da pobreza. Nós conectamos instituições e profissionais para ajudá-los a encontrar soluções adequadas para os seus desafios de desenvolvimento. Com um foco no "como" da reforma, nós ligamos o conhecimento de todo o mundo e expandimos as inovações. (Banco Mundial)²⁵

No entanto, o “como fazer” está atrelado à intenções políticas. Além disso, o Banco monitora as ações brasileiras, especificamente no que diz respeito à Educação Infantil, o que pode ser percebido em uma de suas publicações, onde encontramos o seguinte quadro:²⁶Evans e Kosec (2011, p.9).

²⁴Criada em 1977, a ANPED só organizou os Grupos de Trabalho em 1981, na 4ª Reunião Anual. Antes disso realizou suas reuniões em torno de temas gerais vinculados especialmente aos Programas de Pós-Graduação.

²⁵The World Bank Institute (WBI) is a global connector of knowledge, learning and innovation for poverty reduction. We connect practitioners and institutions to help them find suitable solutions to their development challenges. With a focus on the "how" of reform, we link knowledge from around the world and scale up innovations. Tradução do autor. Disponível em <http://wbi.worldbank.org/wbi/>

²⁶Tabela 2: Mudanças na política de Educação Infantil do Brasil.

Tabela 2- Mudanças na política de Educação Infantil do Brasil

ANO	LEI	Mudança na Política
1975	Coordenação de Educação Pré-escolar	Educação de crianças entre quatro e seis anos fica a cargo do MEC
1988	Constituição Federal (Art. 208. IV)	Define a Educação Infantil (entre zero e seis anos) como responsabilidade do governo
1996	Lei de Diretivas e Bases da Educação Nacional	Responsabilidade da Educação Infantil passa aos municípios A Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica A idade inicial obrigatória de frequência escolar é de sete anos
1998	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef)	Idade inicial obrigatória para a educação é reduzida para seis anos
2005	Lei 11.114	Aumento da receita educacional nos Municípios
2006	Política Nacional para a Educação Infantil	Definição de estratégias e metas para a Educação Infantil em cada nível governamental
2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	Garante fundo educacional aos municípios para crianças a partir de seu nascimento
2009	Emenda Constitucional 59	Idade inicial obrigatória para a educação é reduzida para quatro anos

Fonte: <http://wbi.worldbank.org/wbi>

A partir destas influências, muitas políticas públicas têm se voltado para programas de intervenção social para os mais pobres. Os documentos afirmam que cuidar da criança pequena tem como objetivo evitar desvios sociais futuros, invisibilizando o fato de a Educação ser, antes de tudo, um direito social e humano. Esta escolha pode gerar consequências, como complementa Rossetti-Ferreira e colaboradores (2002, p. 90):

As principais políticas para a educação e cuidado infantil não podem, porém, ser reduzidas a uma ajuda aos que necessitam, a uma educação para a submissão e exclusão, pois essas políticas podem colaborar para a construção de uma cidadania assistida e tutelada. Elas devem ter como objetivo a promoção da autonomia e o exercício da cidadania, para que esta seja responsável e competente. Uma educação de qualidade como um direito é o instrumento básico para alcançar esses objetivos. A educação e o cuidado infantil devem ser propostos como meio de inclusão social, oferecendo condições que permitam a construção de uma cidadania emancipada.

Sob tais influências e cenário foi organizada a Constituição Federal (1988), que garantiu no plano formal uma série de direitos às crianças. Entre tantos, destacamos a Educação Infantil²⁷, como primeira etapa Educação Básica, que passou a ser um direito da criança até 5 anos²⁸ e dever do estado em garantir esse atendimento (BRASIL, 1988, art. 208,

²⁷ Apenas após a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, a Constituição Federal passou a usar a terminologia “Educação Infantil”. Anteriormente referia-se à “creches e pré-escolas”.

²⁸ Alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006:

IV). As determinações legais postuladas na Carta Magna provocaram mudanças significativas nas políticas públicas educacionais dos municípios em todo país. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Nacional (LDB 9394/96) surgem, posteriormente, para viabilizar e regulamentar os dispositivos legais anteriores. Damos como exemplo, o fato de que apesar de não assumir caráter de obrigatoriedade para as crianças o texto legal da CF/88, determinava a obrigatoriedade de oferta pelo poder público²⁹.

A Educação Infantil e nela a creche, ganhou status de primeira etapa educacional, portanto sujeita às determinações legais educacionais. Esta ascensão da Educação Infantil tornou-se um marco histórico em nosso país, por reconhecer a criança como sujeito de direitos, num contexto de aceleradas discussões sobre direitos sociais de modo geral. Isto representou o primeiro passo rumo a superação do caráter assistencialista e compensatório que, até então, predominava nos programas de atendimento à infância, em especial, às creches (CURY, 1998. DIDONET, 2001; AQUINO; VASCONCELLOS, 2003).

Se voltarmos à história antes da Constituição Federal de 1988, verificaremos que o atendimento à criança teve seu começo pautado nos ideais de "fruto da herança da caridade, da filantropia e do assistencialismo" (AQUINO; VASCONCELLOS 2011, p. 141). A "creche" era concebida como um local necessário para as crianças das classes populares, famílias desassistidas e para atender às mães trabalhadoras. Neste sentido, majoritariamente, estavam localizadas nos bairros periféricos, atendendo a população socialmente desfavorecida.

As décadas de 1980 e 1990 apresentaram muitas transformações sociais provocadas pelo impacto das políticas neoliberais e de globalização. Entre elas, "fragmentação da concepção hegemônica do Estado e das políticas sociais" (ROSEMBERG, 2002, p.41), o que acaba por influenciar o texto da LDB/96. Nesse sentido, a promulgação da LDB/1996 reforçou o caráter educativo o e trouxe a necessidade de novas concepções e, conseqüentemente, determinações conferidas à Educação Infantil, que passa a ter como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, art. 29³⁰). O mesmo documento afirma que esta oferta deverá acontecer "em creches ou entidades equivalentes, para criança de até três anos de idade e pré-escolas para

²⁹Alterado pela Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, da pré-escola ao ensino médio, até 2016: "-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".

³⁰Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

crianças de quatro a cinco anos de idade" (BRASIL, 1996, art. 30), cabendo aos municípios adequarem-se para atender às determinações legais no que tange à concepção, objetivos, trabalho pedagógico e profissionais, entre outras. Uma vez inserida nos sistemas educacionais, a creche não pode ser mais ignorada, sob o risco da Educação Básica tornar-se incompleta (VASCONCELLOS et al., 2003).

Em 1991, Kuhlmann Jr já discutia que as creches foram criadas para atender as mães trabalhadoras, que necessitavam que seus filhos fossem cuidados em outros espaços e por outras pessoas que substituiriam os cuidados familiares. Nessa perspectiva, o cenário da época não contemplava a educação da criança pequena, mas sim sua guarda e assistência para suprir faltas e carências decorrentes da pobreza que precisavam ser corrigidas. Estes foram alguns dos fatores que contribuíram para que as creches, em diferentes municípios, ficassem inicialmente sob o domínio das secretarias de desenvolvimento social (AQUINO; VASCONCELLOS, 2003).

Assumir a creche como instância educativa só foi possível graças a movimentos sociais que defenderam o direito de toda criança pequena ser educada e cuidada em instituições próprias. Isso se deu graças à união da creche e da pré-escola, formando o que conhecemos hoje como Educação Infantil. Silva e Drumond (2013, p.54) defendem que esta junção, que “representa o reconhecimento do direito da criança pequena de ser cuidada e educada em instituições coletivas de Educação Infantil e de ser atendidas por profissionais com formação voltada para o trabalho com crianças pequenas.”.

A influência dos organismos internacionais também se fez presente em todo esse processo de construção do texto legal, e em especial, nos contornos da Educação Infantil. Estudos realizados por Rosemberg (2002, p. 42) mostram a importância que é dada a articulação das políticas de assistência, saúde e educação nos serviços que envolvem a criança. A autora destaca a influência do Banco Mundial com a apresentação de uma nova concepção de “desenvolvimento infantil”, incentivando práticas assistencialistas para o combate à pobreza, como as creches filantrópicas e domiciliares.

Mesmo decorridos dezessete anos da promulgação da LDB/96, em nosso país ainda encontramos em muitos municípios a inadequação das instituições aos dispositivos legais. Seja no caráter das instituições, seja no trabalho pedagógico. Muito há ainda a ser feito na busca de um projeto educacional pleno à infância brasileira, como rever concepções e estabelecer parâmetros referentes à currículo, espaços, materiais e admitir profissionais aptos para desempenhar a função de cuidar e educar crianças.

A questão dos profissionais mereceu destaque na LDB/96, quando determina que.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, art. 62)³¹.

Vale ressaltar que apesar do texto legal exigir formação mínima em curso de licenciatura de graduação plena para os docentes da Educação Básica, ainda admite para exercer a docência na Educação Infantil, em caráter de exceção, a formação em nível médio, modalidade Normal. No entanto, constata-se que não existe diferença prevista entre a formação exigida para o profissional que trabalha com as quatro primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental e para o que atua na Educação Infantil. Posteriormente, a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999³², amplia e reafirma a LDB/96. No art. 1º, encontramos referências à especificidade da Educação Infantil na formação oferecida pelo Curso Normal.

O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais. (Resolução CEB nº2).

Entendemos que essa é uma exigência mínima para a atuação docente, o que nos leva a questionar se essa formação mínima exigida na lei é suficiente para atender as novas demandas pedagógicas, especialmente na creche, que atua com uma faixa etária peculiar (0 a 3 anos). A resolução tem uma nítida preocupação em relação à organização curricular da Educação Infantil (art.5º, §2)³³, assim como a do ensino fundamental. Ambas as etapas são tratadas de forma igualitária, porém, não há clareza quanto à especificidade do trabalho educativo da Educação Infantil. A referência que encontramos que, em nossa opinião, mais se aproxima disso, é a citada no art.6º, II, que propõe o desenvolvimento de práticas educativas que considerem.

³¹ Alterado para Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. .

³² Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

³³“Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re) significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des) construídos/ (re) construídos por crianças, jovens e adultos.”

Os alunos nas diferentes fases de seu desenvolvimento e em suas relações com o universo familiar, comunitário e social, bem como o impacto dessas relações sobre as capacidades, habilidades e atitudes dos estudantes em relação a si próprios, aos seus companheiros e ao conjunto das iniciativas que concretizam as propostas pedagógicas das escolas.

O foco nas questões curriculares pode ser justificado pela publicação pelo Ministério da Educação em abril de 1998, dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), que buscavam orientar uma organização curricular que contribuísse para “busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil, ao servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, v. VI, pag14).

Tal publicação foi anterior à das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 1999, um ano após o RCNEI. De acordo com o texto oficial a DCNEI foi estabelecida na perspectiva de que:

(...) constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999)

Nos causa estranhamentos perceber que um referencial foi publicado antes do texto oficial (DCNEI) que, em tese, lhe dá sustentação. Que influências teriam ocorrido a fim de que essa inversão tenha se concretizado? A preocupação com os currículos a serem colocados em prática na Educação Infantil é válida e desejada e pode ser demonstrada a partir da elaboração de um documento e de uma lei que se voltam para este tema, mas quais interesses estariam por trás desta inversão em sua publicação? Tal ocorrência nos mostra que o campo da Educação Infantil tem sido alvo de disputas políticas e de diferentes interesses, nem sempre percebidos pela sociedade em geral.

Apesar das medidas cuidadosas com o currículo da Educação Infantil, parece ter escapado aos formuladores das políticas uma questão crucial: quais profissionais estão na creche para pensar e otimizar o currículo? Quem são os profissionais que lidam com as questões educacionais na Educação Infantil?

Uma vez que diversos pesquisadores tem se debruçado sobre as questões curriculares, a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas para infância (BARBOSA, 2007; HOFFMAM, 1999; KRAMER, 2003; MORO 2002; AQUINO; VASCONCELLOS, 2013), a discussão sobre a formação com profissionais que desenvolvem o trabalho pedagógico precisa ser, também, pensada a fim de oferecer uma educação que

atenda a necessidade das crianças e as ponha em foco, a partir da observação do profissional que lida diretamente com elas.

No tocante à formação profissional, além de definir a formação mínima, a LDB/96 estabelece como meta, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos *professores habilitados* em nível superior ou *formados por treinamento em serviço*” (art. 87, § 4º, grifo nosso). Ao se considerar o prazo estipulado como “Década da Educação” (1997-2007), tornou-se clara a necessidade de organizar políticas e definir parâmetros que reforçassem o previsto em lei.

Em 2006 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”. Este documento trouxe em seu texto, diretrizes que foram estabelecidas com o intuito de subsidiar os sistemas municipais de ensino, na organização das instituições de Educação Infantil no que diz respeito ao profissional que atua neste segmento. Para contemplar os objetivos desta pesquisa destaco os seguintes itens:

- As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel sócio-educativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.
- A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.
- O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso.
- As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância.
- A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais. (BRASIL, 2006, p. 18).

A partir desta seleção, podemos verificar que a preocupação com a formação inicial e continuada do professor de Educação infantil ganha contorno, intencionalidade e parâmetros nacionais norteadores. Ao analisarmos o documento, notamos a necessidade explicitada de formação específica para o trabalho realizado com crianças pequenas. O documento foi além da LDB/96, que não cita distinção entre a formação inicial dos professores de Educação Infantil e o dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Toda esta dinâmica parece referendar a formação inicial como prerrogativa básica, ao mesmo tempo em que a formação

continuada tem a missão de qualificar e formar os profissionais em suas especificidades. É interessante analisar o documento por este ângulo, uma vez que desta forma, encontramos referência à creche, seus profissionais e seu trabalho numa política pensada para a infância. Quando o referido parecer reforça as questões relativas à especificidade da formação do profissional da Educação Infantil, as seguintes questões se tornam urgentes: (i) o texto aponta alguma integração de diferentes unidades federativas. Haverá tal integração? Como garanti-la? (ii) Como integrar diferentes instâncias e suas responsabilidades, pensando em uma política para a infância? (iii) o que se pretende com a expressão “qualificados especialmente”? (iv) falar de qualificação é falar de qualidade? (v) a que qualidade o texto se refere? As lacunas deixam espaço para múltiplas interpretações, que são identificadas e significadas pelos municípios e seus contextos e influências próprios.

Pensar no profissional especializado para a Educação Infantil começou a ser apresentado em caráter de relevância pelos documentos oficiais e reiterado em outros, como por exemplo, em parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação, em 2009, quando estabelece que tais instituições (creches) deverão se constituir, portanto, “em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam crianças de zero a cinco anos de idade *por meio de profissionais com a formação específica* legalmente determinada” (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Estas questões, foco desta dissertação, apontam as muitas lacunas que ainda precisam ser respondidas no campo da Educação Infantil, e as múltiplas interpretações que a elas podem ser dadas, que interferem na organização dos quadros funcionais e no trabalho pedagógico realizado. As lacunas de um texto são objeto de análise em políticas públicas.

Um documento legal norteador de ações tem a função de encaminhar as políticas para a direção apontada na legislação, porém os textos legais deixam margens a diferentes interpretações, gerando sentidos contraditórios e múltiplas visões, ancoradas em sentidos políticos próprios, revertidos ao interesse dos que a utilizam.

Embora sociais os significados, os sentidos com que as palavras são empregadas entram em disputas dentro de lutas mais amplas uma vez que, as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia (BALL; MAINARDES, 2011, p.223).

Na tentativa de assegurar algumas ideias e formas de entendimento de múltiplas questões, o Ministério da Educação e Cultura, através da Coordenação Geral de Educação

Infantil, a COEDI³⁴, vem produzindo ao longo dos anos documentos³⁵ que revelam algumas interpretações. Pautada no princípio de que cabe ao MEC assumir papel de articulador das políticas educacionais, adotou como estratégia a organização de publicações que contam com a participação de diferentes entidades, pesquisadores e profissionais. Algumas dessas publicações têm sido utilizadas para assegurar conceitos como o de “qualidade”, “currículo”, e formação de profissionais, buscando ampliar as discussões e o favorecimento de interpretações e ações comuns, mais próximas da política pública e sua interpretação oficial. Tais documentos vêm sendo amplamente divulgados aos sistemas de ensino e são disponibilizados na página eletrônica do MEC³⁶. O intuito é o de afetar a construção das políticas locais pelos diferentes municípios brasileiros.

1.4 Contexto da Produção das Políticas Públicas Cariocas... Políticas, pra onde me levam, pra onde me deixo levar?

É interesse desta pesquisa conhecer como a cidade do Rio de Janeiro se apropriou dos textos nacionais legais. Para isso, precisamos considerar, além da legislação nacional, a influência de organismos internacionais na formulação das políticas cariocas.

Nos últimos vinte anos, organismos como o Banco Mundial (BM) investem em Educação Infantil sob a ideologia compensatória e assistencialista, ancoradas em um discurso médico que se apoia na neurociência para justificar suas intenções. As políticas de investimentos do BM na educação infantil estão baseadas no conceito de infância fundamentado na teoria do Capital Humano³⁷. Para o Banco Mundial, “o objetivo da infância

³⁴Coordenação Geral de Educação Infantil, que faz parte da Diretoria de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação e Cultura.

³⁵ Entre eles: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e Indicadores de Qualidade em Educação Infantil (2009).

³⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&catid=195:seb-educacao-basica

³⁷ O uso do termo na literatura econômica neoclássica moderna remonta ao artigo "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution" de Jacob Mincer, publicado no *The Journal of Political Economy*, em 1958. Em seguida de T.W. Schultz, que também contribuiu para o desenvolvimento do assunto. A aplicação mais conhecida da ideia de "capital humano" na economia é a de Mincer e Gary Becker da "Escola de Chicago" de economia. O livro de Becker intitulado *Capital Humano*, publicado em 1964, tornou-se um padrão de referência por muitos anos. Nesta visão, o capital humano é semelhante aos "meios físicos de produção", por exemplo, fábricas e máquinas: pode-se investir em capital humano (via educação, formação, tratamento

é formar um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro”. Penn (2002, p.13)

Torna-se então a primeira infância um momento privilegiado de investimentos em prol de produtividade que alimente os motores do mundo neoliberal.

Intervenções no desenvolvimento da Primeira Infância são essenciais para aumentar a produtividade do Brasil como um todo e para proporcionar oportunidades iguais a toda a população. Esses programas beneficiam mais os pobres que os demais e os pobres precisam muito desses benefícios (EVANS; KOSEC, 2011, p.01).

Há uma concepção por trás destas falas que nos remete a um retorno às atividades educacionais de cunho compensatório. A ideia associada ao BM centra nas instituições de Educação Infantil o ponto determinante para a entrada de outros programas sociais. De acordo com os mesmos autores (2011, p. 3) “as creches e pré-escolas tem custos relativamente elevados no início, mas fornecem oportunidades claras para adicionar outros programas de cuidados infantis”. Sob este enfoque, as políticas públicas deveriam ter em mente que um programa de baixa qualidade pode ser pior do que nenhum programa. Na busca da comprovação de tais teorias, diferentes estudos e pesquisas são feitos pelo BM em todo o Brasil, como forma de assegurar suas intenções através de resultados que homogeneizem a infância e desprezem contextos diferenciados.

A cidade do Rio de Janeiro está entre as capitais investigadas pelo BM, tornando-se então esta organização, grande influenciadora das políticas públicas cariocas para a Educação Infantil. Podemos verificar tal situação com o quadro a seguir:

Tabela 3- Amostra de dados brasileiros sobre impactos da Educação Infantil³⁸

Local	Resultados
Sudeste e Nordeste	• Quase meio ano a mais de escolaridade na idade adulta Aumento de 2% a 6% nos futuros salários dos homens (mais para os que vêm de famílias não alfabetizadas).
Campo Grande, Florianópolis e Teresina	• Impacto positivo significativo nos resultados da Provinha Brasil, particularmente entre crianças que frequentaram pré-escolas de boa qualidade.
Sertãozinho	• Resultados 6% mais altos na Provinha Brasil entre crianças que frequentaram a Educação Infantil.
Rio de Janeiro	• Impactos positivos da participação de creches de boa qualidade no desenvolvimento mental e social enquanto ainda na creche.
Brasil	• Impactos positivos da participação de creches nas proficiências de matemática da 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Fonte: 1 <http://www.worldbank.org>

médico) em que uma das saídas depende, em parte, da taxa de retorno sobre a posse de capital humano. Assim, o capital humano é um meio de produção, em que um investimento adicional produz saídas adicionais. Schultz complementa que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”.

³⁸Retirado do Relatório do Banco Mundial: Educação Infantil: Programas para a geração mais importante do Brasil, p.5.

A gestão atual da Cidade e da Secretaria de Educação (2009-2013) vem ampliando as relações com o BM, fato que pode ser comprovado em face das novas parcerias e empréstimos realizados com finalidades sociais. Em notícia publicada no site do Banco³⁹, em agosto de 2010, encontramos:

Prefeitura do Rio de Janeiro e o Banco Mundial assinaram hoje o empréstimo de US\$ 1.045 bilhão para a Consolidação Fiscal para Crescimento e Eficiência do município. *Trata-se do maior empréstimo já feito pelo Banco Mundial diretamente a um município em todo o mundo e o primeiro da organização multilateral à cidade do Rio.* Nos serviços públicos, o projeto expandirá o acesso aos serviços de saúde da família e de cuidados emergenciais, e aumentará a qualidade na educação infantil e básica por meio dos programas “Escolas do Amanhã” e “Espaços de Desenvolvimento Infantil” em áreas de baixa renda e alta incidência de violência. (...) Entre as metas apoiadas pelo empréstimo estão (...) aumento de pelo menos 3.000 matrículas por ano na educação infantil e pré-escolas nas comunidades de baixa renda; (...).

A influência do BM nas políticas nacionais de Educação Infantil e nas políticas cariocas não pode ser desconsiderada. Não é nosso foco analisar a atuação ou intenções presentes e sim ampliar a compreensão do cenário político carioca, entendendo seus desdobramentos na elaboração do texto político. Para tanto, analisar o *contexto das influências* da legislação nacional e dos organismos internacionais na produção das políticas cariocas, é importante para o entendimento de todo o processo de construção do quadro funcional para a Educação Infantil e de forma mais acentuada, na creche.

1.5 Contexto da Produção dos Textos das Políticas Públicas para Educação Infantil Carioca - Uma trajetória de muitos caminhos

Da herança de atendimentos assistenciais até o caráter educacional, a instituição creche teve sua trajetória iniciada a partir das condições históricas anteriores, em conexão com as políticas públicas, que por sua vez expressavam ou deveriam expressar o sentido dado pelas determinações legais nacionais. Um cenário vasto e complexo e ainda em construção já que a creche e seus profissionais e crianças continuam a escrever esta história, num movimento ininterrupto que alterna mudanças nas políticas públicas e o que elas provocam no cenário da Educação Infantil.

³⁹http://www.worldbank.org/pt/news/pressrelease/2010/08/20/cidade_do_rio_dejaneirorecebeus1bilhaodobanco_mundialparacrcime Acesso em 20 de junho de 2013

Os documentos legais e oficiais (CF 1988, LDB 1996, RCNEI 1998, Política Nacional de Educação Infantil, 2006) provocaram mudanças no cenário educacional carioca. Eles foram razão de muitas discussões e embates nacionais, foram também determinantes na perspectiva de criar novos olhares para a criança pequena e, conseqüentemente, novas políticas que dessem suporte às exigências legais.

Diante de tantas propostas, a construção do trabalho se deu a partir de interpretações e reinterpretções dos profissionais envolvidos, assim como alterações nas políticas locais.

O período analisado compreende o final do mandato duplo do prefeito César Maia (2000 a 2007) e da posse e reeleição do novo prefeito, Eduardo Paes (2008 a 2011). Tendo em vista tratar-se de opositores, as políticas educacionais não tomaram o rumo da continuidade, mas sim se atrelaram a novas interpretações e ações advindas delas.

Na gestão César Maia deu-se a integração das creches ao sistema de ensino municipal e, portanto, seus primeiros ajustes. Entre eles, a alocação de professores na direção das unidades em 2006, a ampliação da rede de creches e a criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche.

Na gestão Eduardo Paes, a expansão das creches foi caracterizada pela criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) ⁴⁰ e a criação do cargo de Professores de Educação Infantil⁴¹.

Não é nosso interesse confrontar as gestões ou suas ideias, mas sim observar e produzir resultados sobre como tais políticas influenciaram o trabalho com as crianças, além de levantar as influências na construção de uma pedagogia para a infância carioca.

Importa-nos desenhar o cenário político local, para que possamos entender em que medida as políticas públicas de Educação Infantil, implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), no período de 2007 a 2010, trouxeram impactos no que diz respeito aos profissionais que lidam diretamente com crianças em idade de frequentar a creche.

⁴⁰ Na época da criação dos EDI- Espaço de Desenvolvimento Infantil – foi elaborado um documento– “Modelo Conceitual e Estrutura dos Espaços de Desenvolvimento Infantil”. O texto, publicado e distribuído em fevereiro de 2010, não se encontra mais à disposição dos professores e pesquisadores.

⁴¹ Lei nº 5.217 de 1º de setembro de 2010. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências.

1.6 A história das creches no município do Rio de Janeiro

O novo ordenamento legal gerado a partir da CF/88 e LDB/96 provocou mudanças no cenário da Educação Infantil carioca, em especial na modalidade creche. Tais mudanças tiveram o intuito de iniciar o processo de transição de todas as creches para o Sistema Municipal de Educação. Essa política teve início com as novas exigências das creches privadas⁴², que até aquele momento encontravam-se ligadas à Secretaria Municipal de Saúde.

Art.1º As instituições educacionais privadas que ofertem Educação Infantil, na modalidade de creche, que possuam ato de autorização emitido por outro órgão do Poder Público que não a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ficam obrigadas ao credenciamento pela SME-RJ, como condição para a continuidade da regularidade de seu funcionamento e integração ao Sistema Municipal de Ensino, na forma estabelecida no art. 89 da LDBEN. (PCRJ, 1999),

Em seguida, ainda na esfera privada, o Conselho Municipal de Educação produziu um novo documento, Deliberação E/CME Nº 003, em 09 de agosto de 2000, que fixou as normas para autorização de funcionamento das instituições particulares de educação infantil, trazendo em seu texto os parâmetros para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.

De acordo com Rocha (2010), a transição das instituições públicas era de fato, o grande desafio.

O processo de inclusão das creches oriundas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) exigiria um planejamento mais detalhado, pela natureza de sua complexidade, pois não representava ato meramente burocrático, mas, envolvia também, a gestão de recursos públicos, transferência de bens patrimoniais, gerenciamento dos convênios anteriormente celebrados com a SMDS e, sobretudo, maior conhecimento por parte da equipe responsável da SME de como supervisionar e elaborar uma proposta pedagógica para crianças tão pequenas. (ROCHA, 2010, p.20).

Para que isso acontecesse, em 2001, a Secretaria de Educação do município criou um grupo, composto por três membros das duas secretarias envolvidas, quais sejam: Educação e Desenvolvimento Social. Grupo este instituído como Grupo de Trabalho (GT), com objetivo de: *“promover o levantamento de dados concernentes ao funcionamento das creches vinculadas ao poder público municipal e propor medidas a serem adotadas no processo da transição e incorporação à estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação”* (PCRJ, 2001). Para esta tarefa, um prazo de 90 (noventa) dias foi estipulado, sendo esperado

⁴² Deliberação nº 002/1999

desse trabalho dois produtos: uma conclusão e apresentação do relatório final.

O relatório final do GT sugeriu que as duas Secretarias iniciassem uma gestão compartilhada das unidades localizadas em prédios públicos, cabendo à SME/RJ designar professores para realizar a supervisão (*idem*). O relatório previa que dessa forma estaria sendo assegurado um estreitamento do caráter pedagógico das creches. Esperava-se que a transição estivesse completa no ano de 2003, fato que somente aconteceu em 2006 (ROCHA, 2010). O GT indicou em caráter de urgência, que a SME implementasse políticas para formação dos professores que iriam assumir posições nas creches, bem como para os recreadores⁴³ que, muitas vezes não possuíam formação específica, sugerindo ainda que aos poucos os mesmos fossem substituídos por professores.

De acordo com Brilhante, 2009, este foi o início de uma reorganização do trabalho, que abrangeu os processos administrativos e financeiros, ao mesmo tempo em que buscava um olhar diferenciado para a infância e suas especificidades, que atendesse as características da faixa etária da creche.

A partir daí, um primeiro documento municipal oficial foi publicado em concomitância à transição das creches para o sistema municipal de ensino. Num primeiro prazo envolvia as instituições privadas e, em um segundo momento as públicas, que se encontravam vinculadas à SMDS. No geral, tais prazos criaram parâmetros temporais para que a transição estivesse completa. O Decreto 20.525 de 14 de setembro de 2001, dizia:

Tabela 4 - Prazos dos Parâmetros Temporais de Transição das Creches para o Sistema de Ensino Carioca

Data	Tarefa
Até 31 de dezembro de 2001	Será transferida a responsabilidade pela supervisão das instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada;
Até 31 de dezembro de 2002	Serão transferidas as instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
Até 31 de dezembro de 2003	Serão cumpridos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social os Convênios firmados pelo Município, através daquela secretaria com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, tendo por objeto o apoio à educação infantil.

Fonte: PCRJ, 2001, art.2º

A partir daí foi iniciado um processo de recadastramento dos profissionais que já

⁴³ Profissionais contratados por OSC – Organizações da Sociedade Civil, para atuarem junto às crianças nas creches.

atuavam nas creches públicas para, em seguida, dar início a reestruturação do quadro funcional das mesmas. Houve remanejamento de profissionais da SMDS para outros projetos daquela Secretaria, sendo seguido de lotação dos profissionais da Educação (ROCHA, 2010). Assim, a gestão das creches passou a ser feita “exclusivamente, por servidor detentor do cargo de Professor ou Especialista em Educação, integrante do quadro de funcionários da SME” (PCRJ, 2002). Uma vez que a função de Diretor de Creche não existia oficialmente na estrutura organizacional da SME/RJ, a escolha desse profissional era de competência do coordenador de cada Coordenadoria Regional de Educação – CRE. Não houve, neste momento, processo de eleição ou consulta às comunidades.

No que se referem às creches públicas, os prazos estabelecidos não foram de fato cumpridos. Rocha (2010) afirma que, o processo só teve início em março/abril de 2003, através da publicação das Deliberações nº 06/2002 e 07/2001, de 25 de setembro de 2001. Tal documento dizia respeito à situação funcional dos servidores da SMDS e a codificação⁴⁴ das novas unidades no sistema educacional. Eram documentos que focavam aspectos administrativos, mas que não abordavam os aspectos educacionais necessários a esta transição.

Desta forma, as creches públicas foram organizadas tendo por base documentos destinados ao ordenamento das creches privadas. Entre as questões de nosso interesse, destacamos a relação adulto/criança.

A determinação carioca é anterior à publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006), que indicam uma relação adulto/ criança variável de acordo com a faixa etária.

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
 - uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
 - uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos
- (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 2, 2006, p. 35 - 36).

A SME do Rio de Janeiro propôs a seguinte organização, também categorizada por faixa etária:

⁴⁴Na cidade do Rio de Janeiro, cada unidade escolar, entre elas a creche, ganha uma numeração própria para identificação. Por meio de números, a codificação associada cada unidade à sua Coordenadoria Regional de Educação (CRE), ao tipo de atendimento e ao número da unidade dentro da CRE.

Tabela 5- Relação Adulto/Criança na creche

Faixa etária	Quantitativo máximo de crianças por grupo	Necessidade de profissionais
0 a 1 ano e 11 meses	24	Professor + auxiliar*
2 a 3 anos e 11 meses	15	Professor *
4 a 5 anos e 11 meses	25	Professor**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Legenda:

* terão direito ao auxiliar, a partir da sétima matrícula e, para cada seis novas crianças matriculadas, outro auxiliar deverá ser colocado;

** fica a critério de cada instituição disponibilizar-lhe auxiliar

Se observarmos o quadro, é possível verificar que, para um grupo com 24 crianças, 4 profissionais apenas estavam previstos, o que pode ser também observado nos Parâmetros de Qualidade.

No entanto, essa convergência se dissipa quando se trata de crianças de a partir de 2 anos. Enquanto no âmbito da determinação carioca as crianças de 2 anos aparecem junto das crianças de até de 3 anos e 11 meses nos Parâmetros de Qualidade encontram-se junto às crianças mais novas. Isso implica em redução no número de profissionais envolvidos na educação e cuidados de crianças ainda tão pequenas.

Nas faixas etárias subsequentes, não há determinação de auxiliares, o que ficava a cargo da direção, sempre que o número de crianças ultrapassasse o previsto. Considerando a aplicação dessas medidas em creches públicas, disponibilizar outros auxiliares não era tarefa simples, mas uma ação administrativa que requeria solicitações e permissões junto aos órgãos superiores. Acreditamos que as distorções da relação numérica no Rio de Janeiro podem estar relacionadas ao impacto que tais medidas trariam ao município, que necessitaria ampliar o número de espaços e profissionais para atender a demanda.

Campos e Campos, (2013, p. 21) informam sobre documento que se encontra em trâmite no Congresso Nacional. Trata-se do projeto de lei n.597/2007 (BRASIL, 2007), propondo um máximo de 25 crianças por professor em sala de aula, tanto para a Educação Infantil, como para os cinco primeiros anos do ensino fundamental. Embora tal iniciativa tenha seus méritos delimitando o número de crianças, está ainda longe de atender as especificidades da creche.

Ao pensar a Educação Infantil é necessária uma diferenciação entre as etapas creche e pré-escola uma vez que a idade das crianças traz especificidades próprias, que não cabem numa legislação que considera crianças como uma categoria ou etapa estática, esquecendo suas especificidades e culturas próprias.

Outro aspecto que nos chama atenção na referida Deliberação diz respeito ao disposto no art. 5º:

§1º a entidade providenciará a substituição progressiva de recreadores por professores, admitindo-se, inicialmente, que metade possua formação em nível médio, na modalidade Normal, na forma da lei, e metade com estudos em andamento visando formação para o exercício do magistério.

§ 2º - Será admitido em caráter excepcional até 31/12/2003 o exercício da função de Diretor para aqueles que possuam a formação mínima, em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2007).

Com estas informações adaptadas para as creches públicas foi iniciado o processo de reorganização dos espaços municipais. A Deliberação nº07/2001 foi criada para complementar a anterior e estipular prazos para que as instituições apresentassem documentos que formalizassem os novos requisitos exigidos, já que se constituíam em condições essenciais para manutenção de convênios e autorizações de funcionamento das mesmas.

Apenas em 2004, oito anos após a promulgação da LDB/96 e 3 anos após a regulamentação das instituições privadas, foi elaborado e publicado um primeiro documento voltado às creches municipais: Resolução SME nº 816/2004. A partir dela, as creches públicas foram organizadas e entendidas como de responsabilidade do sistema de ensino local. Embora a ênfase do documento fosse marcadamente administrativa e de não fazer referência à construção de proposta pedagógica, nele estavam explicitadas as normas para o funcionamento de cada unidade, tais como: horário de atendimento, composição técnico-administrativa, planilha para o cálculo do quantitativo de pessoal, bem como as atribuições de cada profissional que deveria atuar nas creches naquele momento, aspectos fundamentais para o desempenho da tarefa pedagógica (ROCHA, 2010).

Cabe ressaltar aqui as determinações a respeito do período de funcionamento das creches, estabelecido como regime de horário integral, 10 (dez) horas diárias – das 7h às 17h – recebendo crianças de zero a três anos e onze meses⁴⁵ (art. 1º e 2º).

No artigo 3º ficava reafirmada a possibilidade de convênios entre a SME e Organizações de Sociedade Civil (OSC), de modo a garantir o funcionamento das unidades,

⁴⁵ Alterado para atendimento dos seis meses aos três anos e meio de idade

uma vez que algumas das funções previstas não eram cargos existentes na organização municipal.

No art. 6º do mesmo documento fica estabelecida a composição técnico-administrativa. As creches teriam a seguinte estrutura: 1 diretor, 1 professor regente articulador, recreador, cozinheiro ou merendeira, lactaristas ou merendeiras para as creches que possuíssem berçário e auxiliar de serviços gerais.

Entre os profissionais diretamente ligados a este estudo, cabe ressaltar a figura do Professor Regente Articulador, por ser ele a pessoa responsável pela execução do projeto político pedagógico da instituição. Esta “atividade”, que foi criada pela Resolução 816/2004, deixa clara, em seu texto, que tal posição, assim como a de Diretor, deveria ser ocupada, necessariamente, por servidor público lotado na SME/RJ. As demais funções, entre elas a de recreador, poderiam ser exercidas por profissionais contratados por OSC. Fica definido no art.6º:

[...] § 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. [...] (RESOLUÇÃO 816/2004).

Para o nosso estudo, parece interessante ampliar a discussão sobre a atividade Professor Regente Articulador (PA), iniciada a partir da integração das creches aos sistemas de ensino carioca, que buscou garantir às mesmas o caráter educacional.

A mesma resolução determina algumas atribuições: i) 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; ii) indicar à direção da creche as crianças que apresentem deficiência e, conseqüentemente, necessitem de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff (IHA); iii) planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores, as atividades concernentes aos alunos; iv) acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro, bem como coordenar a elaboração dos relatórios de avaliação; v) participar dos encontros de atualização em serviço e dos centros de estudo, colaborando com a direção no planejamento das atividades propostas para os mesmos.

Embora o nome “professor regente” nos remeta a uma atuação docente e as atribuições façam menção a esta situação, desse profissional não era esperado que estivesse frente a um

grupo específico de crianças, mas sim fosse o responsável por todas as atividades de cuidar e educar desenvolvidas pelos profissionais da creche com as crianças. Sua ação seria institucional e deveria envolver as articulações necessárias ao trabalho realizado na creche.

Ao mesmo tempo, a mesma resolução determinou que para atuar diretamente com as crianças o profissional indicado era o recreador. Teria como atribuições: participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche; Registrar a frequência diária das crianças; sendo esperado do recreador também competências para: *planejar, executar e avaliar, em conjunto com o PA das atividades propostas às crianças sob sua responsabilidade; elaborar, sob a coordenação do PA, relatórios periódicos de avaliação das crianças sob sua responsabilidade;* participar dos encontros de atualização em serviço; participar dos centros de estudos e reuniões de equipe; responsabilizar-se pela conservação do material pedagógico utilizado nas atividades desenvolvidas com as crianças; 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; disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades, zelando por sua conservação e guarda; Responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários e auxiliar às demais a se alimentarem, quando necessário; responsabilizar-se pela higiene das crianças sob sua orientação.

Grande parte das funções esperadas dos recreadores está alicerçada nas ações do Professor Articulador. Isto porque, segundo a resolução, as ações que envolvem o cotidiano como planejamento e sua execução, bem como avaliação das crianças exigem a participação da equipe profissional. Para além dos enganos institucionalizados por esta resolução, há que se verificar outro, em relação aos cuidados. O texto acima menciona as ações de cuidado e higiene como atribuições do recreador e as mesmas não estão presentes nas atribuições do PA.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1996), em vigor na época da publicação da referida resolução,

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (PCRJ, 2004)

Ainda hoje, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil⁴⁶, compartilham desta mesma concepção.

⁴⁶Brasil, 2009

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados *que educam e cuidam de crianças* de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009)

Ambas as Diretrizes, muito embora com textos distintos, apontam para uma criança indivisível, trazendo com isso a ideia de ações de educação e cuidado indissociáveis. Os textos não destinam tais tarefas a este ou aquele profissional, mas a instituição como um todo. O que pensa um Sistema de Ensino que entende as ações de cuidados como destinadas a apenas um profissional? Como planejar ações e profissionais distintos para fazê-lo?

O meio acadêmico há muito vem discutindo as questões do cuidar e educar⁴⁷ (ROSSETTI-FERREIRA et al., 1998; OLIVEIRA, 1995; ROSEMBERG, 1989; VASCONCELLOS, 1996; VASCONCELLOS, 1998), todas as produções caminham no sentido de assegurar que as ações que envolvem o desenvolvimento infantil são dinâmicas e entrelaçam-se constantemente. Banhar a criança, alimentá-la, conversar e brincar com ela, para além de ações corriqueiras são de fato formas de educar cotidianamente as crianças.

Nossa sociedade ainda associa, infelizmente, as questões relativas à higiene e alimentação como ações “menores”, menos importantes e, portanto, exercidas por pessoas também menos qualificadas.

De fato, a resolução carioca indica que o recreador deverá ter prioritariamente formação de professor, sem que isto seja configurado como uma exigência.

§ 2º Para as categorias abaixo relacionadas será exigido: [...]

II. Recreador: Nível Médio, completo ou em curso, priorizando-se aqueles com habilitação em Magistério. (PCRJ, 2004)

Este cenário complexo, com Professores Articuladores e Recreadores com funções distintas, mas atuação conjunta trouxe para a SME a necessidade de pensar em formação específica para esses profissionais. Entre estas ações, destacamos os *Seminários de Educação Infantil*, inicialmente voltados para os profissionais da pré-escola e que passaram a trazer para sua pauta assuntos da creche, envolvendo os profissionais desta modalidade. O mesmo acontecendo com a *Troca de Experiências Bem Sucedidas* (2006 - 2009), eventos que oportunizaram reflexões e aprendizados, além de outros eventos (ROCHA, 2010) que não são foco deste estudo. Contudo, tais momentos eram destinados aos diretores e professores

⁴⁷ Este é um debate ainda presente e necessário, que será aprofundado ao discutirmos questões relativas aos editais dos primeiros concursos realizados para a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro.

articuladores e não aos recreadores, uma vez que os mesmos não faziam parte do quadro funcional do município. A Secretaria Municipal de Educação justificava tal ausência dizendo que havia impedimentos legais para que recursos públicos fossem utilizados na formação de quadro externo (ROCHA, 2010).

1.7 A criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche. Outro nome, velhos problemas, novos embates.

Como exercício de uma análise do “o que era” e de “o que é” esperado dos profissionais que atuam junto às crianças das creches cariocas, iniciaremos agora a descrição do que foi a criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche.

A Lei nº 3.985 de 8 de abril de 2005, criou o cargo de agente auxiliar de creche, categoria do quadro permanente do poder executivo do município do Rio de Janeiro. O quantitativo numérico de cargos previstos para a categoria funcional foi o correspondente a quatro mil vagas. A mesma lei em seu art. 2º denominou que “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, admitida a hipótese de promoção de certame de forma regionalizada para preenchimento de vagas distribuídas pelas diversas Coordenadorias Regionais de Educação, consoante critérios e prioridades a serem estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação”.

A criação do cargo visava a progressiva substituição dos recreadores pelos profissionais concursados, sendo esta a primeira categoria criada para atuação nas creches municipais. O anexo I da referida lei, trouxe explicações sobre as funções e atribuições desse profissional, descrevendo o cargo sumariamente como:

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.

Tais descrições envolvem, ainda que de forma genérica, o referido profissional nas atividades pedagógicas. Não apenas ao citar o “apoio e participação no planejamento”, mas também em todas as outras atividades citadas, uma vez que todo o trabalho realizado junto às crianças envolve a indissociabilidade entre o cuidar e educar.

O mesmo anexo pormenoriza as atribuições do AAC, trazendo luz às suas responsabilidades e atividades (p.2 - 3).

- 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 autoestima, 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.

Tal detalhamento nos permite verificar que, de forma ainda mais intensa que a Descrição Sumária, as atividades desse profissional fazem parte de uma perspectiva educacional. As semelhanças entre as atribuições do AAC e do recreador são grandes uma vez que uma categoria foi criada para substituir a outra. No entanto, algumas diferenças entre elas são marcantes. A principal diz respeito à formação: para a contratação dos recreadores era desejável formação de professores, para os AAC não se fez menção a essa necessidade. De fato, a referida lei traz a exigência de formação para os AAC apenas a de ensino fundamental completo (p.4).

Tais discrepâncias acentuam-se quando, no parágrafo único do art.4º, a categoria é classificada *como cargo de pessoal de apoio à Educação*.

Esta classificação o coloca administrativamente à parte do quadro de profissionais do magistério, uma vez que ela não se enquadra a nenhum dos parâmetros estabelecidos na LDB/96⁴⁸. Uma situação paradoxal. Embora as atuações pedagógicas sejam a marca da

⁴⁸Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: .

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

atuação esperada dos AAC, a categoria funcional integra apenas o quadro de apoio. Sobre esta situação, Aquino (2008, p. 192) diz:

[...] 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 lei magna da educação. Essa determinação foi reafirmada no recente documento oficial do MEC, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), elaborado “com o intuito de estabelecer uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de educação infantil..

Entendemos que a atuação de profissionais habilitados para o trabalho na Educação Infantil inclui ações de cuidado e educação; e que isso exige formação específica. Além disso, há que se pensar na questão profissional e salarial. A valorização dos profissionais que está estipulada na LDB/96⁴⁹. Ao propor a criação do cargo de AAC, a Prefeitura do Rio de Janeiro desconsiderou tais aspectos, via um subterfúgio – a contratação de auxiliares.

Para além destas reflexões, deflagradas também por diversas instituições envolvidas com a Educação Infantil, (MIEIB⁵⁰, ANPED⁵¹ e Universidades) a realização do concurso público foi determinada pela Secretaria Municipal de Educação. Em julho de 2007, foi lançado edital de concurso público para preenchimento do cargo de AAC.⁵² Foram oferecidas mil e seiscentas vagas, oitenta e uma delas reservadas para candidatos portadores de necessidades especiais, distribuídas pelas dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). O edital previa carga horária semanal de 40h⁵³ e trazia em seu texto as atribuições presentes na lei que criou a categoria funcional.

O concurso com provas e títulos, e exigia do candidato conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Específicos. Tratando-se de um profissional sem formação específica determinada, a que conhecimentos específicos se referiria o edital? O conteúdo solicitado referente a esta área foi (p.18)

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)

⁴⁹ Art3º, VII

⁵⁰ Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil

⁵¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

⁵² Edital Conjunto SME/SMA nº8 de 24 de julho de 2007

⁵³ Alterado pelo PL795/2010 para 30 horas semanais

1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).
2. Organização das turmas de Educação Infantil por faixa etária (Resolução SME nº 925 de 14 de setembro de 2006 e Portaria E/DGED nº 29, de 14 de setembro de 2006).
3. Atribuições do Auxiliar de Creche (Lei 3985 de 8 de abril de 2005 - Câmara Municipal do Rio de Janeiro - Lei Ordinária).
4. Direitos da criança e do adolescente garantidos no ECA (Lei 8069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente:
 - Livro I, Título I - Das Disposições Preliminares;
 - Título II Capítulo I - Do Direito à vida e à saúde;
 - Capítulo II - Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade;
 - Capítulo IV - Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.
5. Conselho Tutelar: atribuições (Lei 8069 de 13 de julho de 1990 - Estatutos da Criança e do Adolescente).
 - Livro II, Título V - Capítulo II - Das Atribuições do Conselho.

O caráter pedagógico está expresso no edital, uma vez que os *conhecimentos específicos* referem-se às leis nacionais e portarias regionais que tratam dos processos pedagógicos e dos direitos das crianças. Conhecimentos que não fazem parte de currículos do ensino fundamental, determinado como a formação mínima exigida pelo certame⁵⁴ e sim de currículos voltados para a formação de professores.

Além disso, a prova de títulos criou critérios que valorizavam a experiência profissional (p.10 - 3.1)⁵⁵.

Tabela 6- Prova de títulos do concurso de AAC- pontuação e exigências

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

Fonte: Edital Conjunto SME/SMA nº8 de 24 de julho de 2007

Note-se que o campo denominação deixa em aberto o título da profissão ou do cargo ocupado como experiência, conferindo status às atribuições vivenciadas pelos mesmos. Desta forma entendemos que o edital oportunizava aos antigos recreadores condições de melhor pontuação no concurso, uma vez que tais atribuições eram as por eles exercidas nas creches.

Em junho de 2008, os AAC aprovados e classificados começaram a chegar às creches

⁵⁴ O edital se refere ao concurso com esta expressão

⁵⁵ Edital Conjunto SME/SMA nº8 de 24 de julho de 2007

públicas municipais, fazendo parte do quadro funcional. Uma vez nas creches, a Secretaria Municipal de Educação começou a elaborar a primeira formação continuada desses profissionais. De acordo com Rocha (2010, p.36).

A primeira iniciativa de formação por parte da SME destinada aos educadores de creche, recém-admitidos no quadro de servidores, foi o “Seminário de Ambientação” que correu em julho de 2008, durante o recesso da creche. Foi elaborado pelo Departamento Geral de Recursos Humanos da Secretaria de Educação – E/DGRH – e seu conteúdo abordou os seguintes temas:

1º. dia: Palestras sobre os temas “Direitos da criança” e “Gênero e cidadania”.

2º. dia: Oficinas: “Concepção da infância, função social e legislação da creche” e “Eixos metodológicos de trabalho”.

3º. dia: Palestras sobre os temas: “Relações Humanas”, “Estrutura Organizacional da SME” e “Direitos e deveres dos servidores públicos municipais”.

Este primeiro movimento não foi suficiente para corrigir as questões que os agentes já vinham vivenciando. As principais: a quem auxiliavam? Seria a formação mínima exigida ao Professor Articulador - professor II com normal médio – suficiente para lidar com os desafios desta atividade? Por exemplo, como auxiliar no processo de desenvolvimento da criança desta faixa etária (0 a 3 anos e 11 meses) sem ter conhecimentos sobre esse tema? Como orientar agentes auxiliares de creche em atividades que requerem especificidades? Assumindo atribuições que deveriam ser responsabilidades de professores, os AAC começaram a questionar sua atuação e a cobrar mudanças.

Em 2008, uma nova gestão assume a Prefeitura do Rio de Janeiro e, com ela uma nova Secretária Municipal de Educação. O início da gestão Eduardo Paes foi marcado pela indicação da Sra. Cláudia Costin⁵⁶ como Secretária de Educação.

A primeira medida voltada para a educação infantil por parte da nova gestão, foi denominada “Plano de expansão e salto de qualidade”. Em virtude da alta demanda por vagas em educação infantil, foi elaborado um planejamento estratégico para gerar mais de 40 mil vagas, sendo 30 mil em creches e 10 mil em pré-escola, ao longo de três anos⁵⁷ (2010-2012).

⁵⁶Graduada em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), também tem mestrado em Economia e doutorado em Gestão. Ocupa também o cargo de professora extra carreira da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas - EBAPE/FGV. Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94109> Acesso: 25/06/13

⁵⁷Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. *Home Page*, declaração do prefeito. Acesso em 20/07/2010;

1.8 A criação do cargo de Professor de Educação Infantil – PEI

A nova gestão (2008 – 2012) do município do Rio de Janeiro criou, por força de pressões sociais sofridas e por cobranças do Ministério Público Federal, a categoria funcional de Professor de Educação Infantil. Criada pela lei nº 5217/2010, de 01/09/2010, categoria que agora comporia o quadro permanente do Magistério (art.5º) mantendo o quadro já existente de funcionamento das unidades de Educação Infantil (art.7º), ou seja: mantendo os agentes auxiliares de creche e suas atribuições. O novo edital exigia como habilitação mínima o curso Normal, para uma carga horária semanal de 22 horas e meia. A descrição sumária do cargo consiste em *planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil e propiciar condições para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças*. As atribuições descritas são:

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

Observamos aqui atribuições esperadas para o cargo e formação solicitadas, que procuram seguir as orientações legais da área da Educação infantil. Elas envolvem o novo profissional no espírito de indissociabilidade entre as ações de cuidado e educação. Estão descritas ações que envolvem o professor como elemento de uma equipe pedagógica, participante da elaboração do projeto político pedagógico da instituição, participante de ações e momentos de formação continuada, atento ao planejamento que atenda às necessidades infantis.

A SME iniciou processo de concurso público, através do Edital SMA nº 91, de 25 de outubro de 2010, exigindo desta vez como formação mínima Normal Médio, assim como Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou específica para Educação Infantil, seguindo desta vez as orientações legais.

O concurso disponibilizou mil e quinhentas vagas, sendo setenta e seis para portadores de necessidades especiais. O concurso se deu através de provas objetiva e discursiva, além de prova de títulos. Na prova objetiva era exigido conhecimento em Língua Portuguesa, Matemática, Atualidades, Conhecimentos Específicos e Legislação. Dessa vez os conhecimentos solicitados estavam em acordo com o cargo pretendido e a formação mínima exigida. As questões discursivas foram relativas á prática pedagógica, buscando aferir os conhecimentos referentes ao planejamento, ao ambiente das salas e a utilização de materiais e brinquedos como elementos pedagógicos.

A partir de junho 2011 os Professores de Educação Infantil, objetos desta pesquisa, começaram a tomar posse e a fazer parte do quadro de funcionários das creches públicas municipais.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A fim de obter dados necessários para análise do perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro, oriundos do 1º concurso público, realizado em 2010, foi criado como instrumento de pesquisa -um questionário online - que buscou levantar dados necessários à análise (o perfil destes profissionais). Para complementar os dados produzidos por este instrumento, realizamos dois grupos focais com a participação de professores, utilizando como recurso para análise o *Corpógrafo IV*⁵⁸ alvo desta investigação. Tais abordagens serão discutidas no item 2.2.

Analisar o perfil do professor de Educação Infantil, focando a questão da formação é algo necessário e que antecede mesmo a promulgação da atual LDB/96. Essa premissa, ainda atual, tem sua importância acentuada uma vez que a formação interfere diretamente na qualidade da educação infantil (BARRETO, 1994; CAMPOS, 1994; AQUINO 2005). Não só a formação inicial, mas também a continuada, tem sua relevância cada vez mais marcada, seja nas falas cotidianas dos professores, como também no ordenamento legal, que dá destaque a esta perspectiva. De acordo com a LDB/96, art.62-A

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput⁵⁹, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

A partir das análises dos dados, será possível conhecer a formação inicial e as experiências anteriores, que possibilitarão um entendimento maior sobre quem são os profissionais, para além de um olhar que apenas mensure sua formação.

É de relevância a esta investigação, produzir informações sobre os professores que haviam atuado antes como Agente Auxiliar de Creche⁶⁰, primeira categoria funcional criada para atuação nas creches cariocas e que, posteriormente, através de outro concurso público, tornaram-se professores de educação infantil. Nessa direção, surgem as questões de pesquisa:

⁵⁸ É um ambiente de criação e desenvolvimento de corpora especializados, concebido para fins terminológicos e do ensino da tradução especializada. Mais informações sobre o Corpógrafo encontram-se no seu sítio: <http://www.linguateca.pt/Corpografo/>. Encontra publicamente disponível, podendo ser utilizado através da internet (online) e com a criação de uma conta pessoal.

⁵⁹ O caput fala sobre a formação de professores para atuação em Educação Básica.

⁶⁰Edital conjunto SME/SMA nº 08, de 24 de julho de 2007.

Como se constitui uma identidade, ao mesmo tempo individual e coletiva de professor de educação Infantil? Que tensões poderão estar presentes? Cientes das similaridades entre as duas funções, o que muda na prática quando muda o cargo⁶¹?

Trata-se também de objeto de estudo identificar que tipo de formação inicial tiveram estes professores e o quanto tais formações os ajudaram no fazer cotidiano. Investigar esta premissa nos permitirá entender o seu ingresso na profissão e acompanhá-los em seu percurso profissional, no que diz respeito à formação continuada.

2.1 Opções Metodológicas

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa-quantitativa. Nos apoiamos na perspectiva de que pesquisas de cunho social investigam sujeitos e contextos e, portanto, a partir de dados quantificáveis e objetivos, é possível tecer análises que traduzam aspectos subjetivos da realidade. (MINAYO, 2010) A oposição entre pesquisa quantitativa e/ou qualitativa foi e ainda é tema de debates das ciências humanas, com pensamentos favoráveis e contrários a ambas. Identificamo-nos com aqueles que entendem a complementaridade oportunizada pelo uso associado de ambas, principalmente em se tratando de uma dissertação que discute políticas públicas, não só com membros da academia, mas e, principalmente, com gestores públicos que tomam decisões que afetam diretamente a vida de todos os envolvidos na Educação Infantil – crianças, pais, professores e sociedade.

Apoiada em Mynayo (2010) entendemos que a pesquisa social quantitativa é a forma tradicional de legitimar dados, ancorada numa premissa de ciência positivista, que mensura realidades quantificáveis e dela expressa categorizações e determinações.

O uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática (MYNAYO, 2010 p. 56).

Assim, busca encontrar regularidades nos fenômenos observados, podendo provocar reducionismos frente à realidade estudada. Tendo a mensuração como única possibilidade interpretativa, desconsidera os aspectos subjetivos e com isso os significados que os fatos têm para os sujeitos. (MINAYO, 2010).

⁶¹ Ver mais no capítulo 3 desta dissertação

A pesquisa em educação de cunho qualitativa é a mais utilizada na atualidade, pois permite investigações que envolvam histórias de vida (acadêmica e pessoal), crenças e valores, relações e representações. Nela são utilizados como referência os próprios sujeitos e os sentidos e significados por eles produzidos (VIGOTSKI, 2000). Nesta perspectiva dimensões precisam ser consideradas para uma análise que traga os sujeitos para ao das investigações e a partir daí, analisar discursos, produções e relações. Utiliza para isso a empiria e a sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou processo estudado (MINAYO, 2010, p. 57).

Trabalhando sob esta ótica, é viável pensar em pesquisas focais e outras que envolvam grupos ou fenômenos delimitados. No entanto, em pesquisas que envolvam um universo extenso, a pesquisa qualitativa não se apresenta como a melhor opção metodológica.

Malhortra (2006) define a pesquisa qualitativa como uma metodologia de investigação exploratória, baseada em pequenas amostras que têm como foco a percepção e compreensão da questão em seu contexto, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados, gerando análise estatística. Isoladamente, essas metodologias têm seus usos restritos e funções específicas. Porém, a complementaridade de ambas é a grande questão a ser explorada na busca da construção do conhecimento dialogável com os produtores de políticas públicas e com os formadores dos profissionais que devem nela atuar.

Para esta dissertação, parece-nos interessante a articulação dos dois modelos metodológicos que podem enriquecer nossas investigações, à medida que trabalharemos com dados referentes ao sistema de ensino carioca, especificamente os professores de Educação Infantil oriundos do primeiro concurso público para este cargo. Um grupo numericamente extenso que se encontra geograficamente espalhado pela cidade⁶², o que dificultaria um trabalho metodológico exclusivamente qualitativo.

Na abordagem qualitativa-quantitativa, a produção de dados quantitativos é um aliado para o entendimento e a análise dos sujeitos e suas subjetividades. As relações entre quantidade e qualidade devem estar vinculadas a partir do entendimento de que em fenômenos sociais há regularidades que podem ser comprovadas quantitativamente em análises estatísticas. Mas há também histórias, relações e contextos de sujeitos distintos que permitem ao investigador uma análise mais consistente dos dados. Para além da oposição entre quantidade e qualidade, há que se valorizar a possibilidade de diálogo entre as duas

⁶² Os professores de Educação Infantil são lotados em diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Esta forma de organização está centrada na divisão da cidade por bairros. Até fevereiro de 2013 eram 10 CRE. Em 2013, mais uma CRE foi organizada, a partir da divisão de uma delas, perfazendo um total de 11 CRE.

metodologias, com as suas respectivas contribuições, permitindo uma abordagem mais completa do fenômeno investigado. (MINAYO, 2010).

Esta pesquisa não busca conceitos totalitários e sim, possibilidades de entendimento do fenômeno ora investigado. De acordo com Minayo (2007) as metodologias qualitativas são as capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, relações e estruturas sociais, sendo estas compreendidas como construções humanas significativas.

Os dados quantitativos trarão aspectos mensuráveis em relação à formação inicial, experiência profissional, local de trabalho, entre outros. A articulação destes dados com os aspectos contextuais, políticos e com o discurso dos próprios professores trará o sentido mais completo da investigação.

No entanto, toda a investigação quantitativa-qualitativa que se desdobra neste trabalho, está pautada numa perspectiva vigotskiana. Isso significa valorar e creditar importância a atividade em si, a criação e a transformação que a atividade propicia nos seres humanos. De acordo com Vigotski (1998, p.90):

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

Foi intenção deste trabalho, desde a criação do questionário, realização dos grupos focais, até a análise final, considerar as respostas a partir da premissa de que ali se encontravam aspectos relacionados a indivíduos que estão construindo a sua própria história, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção da história da Educação Infantil da cidade. Não há, portanto, linearidade, uma vez que as histórias não são lineares e a relação de cada indivíduo com sua história é sempre única.

Nesta perspectiva, a escolha de uma metodologia que entende “instrumento e resultado” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002), como elementos de um mesmo todo, traz implicações para todos os envolvidos, desde sua concepção à sua análise. Em outras palavras, a criação do instrumento/questionário, vista como atividade, é transformação. Isto coloca o pesquisador como elemento da própria análise.

Concordamos com Demo (1981, p.25) quando diz:

Envolver uma teoria com o manto da verdade é atribuir-lhe uma característica não realizável historicamente. Nada mais prejudicial ao processo científico que o apego a enunciados evidentes, não discutíveis. Somente na teoria se pode dizer que a ciência é a interpretação verdadeira da realidade. Porque, na prática, toda interpretação realiza apenas uma versão historicamente possível.

Não há certezas. As conclusões desta pesquisa apenas possibilitarão apontar direções e caminhos, reconhecendo outros já trilhados pelos professores na sua construção histórica pessoal. Assim sendo, valorizamos uma abordagem dialética, por seu dinamismo, provisoriedade e transformação (MINAYO, 2010). Os mesmos instrumentos aplicados em outras pessoas ou em outros espaços/tempos poderiam nos apontar outros caminhos e, portanto, dentro desta provisoriedade, entendemos que os instrumentos construídos e as metodologias escolhidas abrem possibilidades para estudos futuros.

Os instrumentos escolhidos já são, também, resultado. Isto se dá pelo fato de que sua função está para além de seu objetivo inicial. De fato, sua função está irrevogavelmente unida com o próprio desenvolvimento do instrumento. Como são únicos, criados a partir de uma atividade intencional iniciada a partir do que se pretende investigar, não há como dissociá-los de parte do produto ou do resultado que encontrarão. Desta forma, são agentes de transformação e a própria transformação.

A transformação é comum, a todos os envolvidos. Sejam aqueles que entram em contato com o instrumento, assim como os envolvidos em sua elaboração. Isto decorre do fato de que os instrumentos, aqui entendidos como elementos externos ao indivíduo, de fato podem provocar mudanças internas. Fruto de estudos e pesquisas de Vigotski creio que esta relação dos instrumentos com os indivíduos está permeada aos aspectos culturais, históricos ou mesmo pessoais e acabam provocando-os na tentativa de sua apropriação, à reflexão e crítica e transformação.

Portanto, ao se deparar com o instrumento/questionário, os professores podem ter feito questionamentos sobre as perguntas e as respostas que dariam. Criando desde já uma atividade interna, tal como pensado por Vigotski. Perguntas como: Por quê? Para que? Concordo em participar? – são, em princípio, uma primeira abordagem crítica.

Num segundo momento, aos professores coube a escolha: responder ou não. Para aqueles que concordaram em responder, toda a participação, seja na leitura ou ao responder as questões é também instrumento de transformação. Esta transformação pode ter sido provocada, inclusive, entre aqueles que, embora tenham tido acesso ao questionário, não desejaram respondê-lo.

Outro aspecto relevante, é que, embora o questionário fosse individual, ao ser enviado às creches municipais pode ter sido discutido e comentado coletivamente, provocando diferentes possibilidades de respostas. Não há como precisar o alcance gerado por tal instrumento, nesta modalidade de aplicação.

Tais ponderações, importantes por valorizar os sentidos que um mesmo instrumento pode de fato provocar em cada indivíduo, não foram totalmente dimensionados nesta pesquisa, pela total impossibilidade de verificar aspectos tão subjetivos num instrumento objetivo. Trabalhamos com a ideia de que este alcance, não mensurável, é potencializador de mudanças. Um instrumento que é também resultado tem aí, talvez, sua maior proposta: ir além do que sua aparência sugere. Provocar crítica, questionamento e possibilitar a transformação, para além da participação efetiva dos envolvidos.

À pesquisadora, a criação do instrumento/questionário também provocou atividade interna. Criar um instrumento de investigação é uma atividade transformadora, autoral, de dar curso à história pessoal de cada um. Não há neutralidade, especialmente, para os que o idealizam. As intenções, leituras prévias e concepções presentes na elaboração do instrumento estão expressas em cada questão e também em sua totalidade.

Ao elaborar o questionário, pensamos não só nas respostas que eram foco da pesquisa, mas também buscamos alternativas em cada questão que pudessem expressar a história de cada professor. A intenção era de criar um instrumento que contemplasse as diferentes possibilidades de formação cabíveis. Desta forma, buscamos incluir e acolher todos os professores. Abordamos também a questão da experiência profissional, porque entendemos que essas informações nos ajudarão não só a conhecer o professor, mas também a buscar trajetórias comuns e promover novos significados. No que se refere à escolha do modelo, da linguagem e do formato, a intenção foi de facilitar o acesso, o entendimento de cada item e também buscar praticidade para escolha, tornando o instrumento acessível.

A atividade transformadora também se tornou possível aos professores que participaram do grupo focal. Os professores convidados podem ter experimentado uma gama de sensações e sentimentos provocados pela incerteza do tema que seria abordado ou ainda de como aconteceria aquele encontro. Por essa razão, procurou-se criar uma atmosfera agradável e acolhedora, definindo claramente os objetivos do encontro.

A concepção de que os professores são sujeitos únicos, com trajetórias e percursos próprios, em constante processo de transformação, deu o norte a este trabalho de investigação.

2.2 Estratégias utilizadas

Partindo do princípio de que faremos uma investigação quantitativa-qualitativa, utilizamos diferentes abordagens. A primeira, quantitativa, envolveu a produção e envio de um questionário com perguntas sobre a formação e a experiência de cada professor. A outra, qualitativa, teve curso com a realização de 2 (dois) encontros focais, realizados no mesmo dia (17/04/2013), de manhã e à tarde, com dois grupos distintos de professores de educação infantil, convidados a partir de contato feito com gestoras das creches que participaram de evento⁶³ conjunto UERJ/PROPED/NEI:P&E/SME/GEI.

Desta forma, na escolha destas estratégias, privilegamos o caráter de complementaridade dos dados e contextos, reconhecendo a importância de pesquisar com uma aproximação cada vez maior dos sujeitos envolvidos.

2.3 O meio digital

Utilizou-se para isso a plataforma Google Docs⁶⁴. Esta plataforma foi ampliada e seu nome alterado para Google Drive⁶⁵. Entendemos que a linguagem digital é hoje utilizada pela maioria da população, permitindo facilitar o acesso ao questionário.

A plataforma permite que o questionário seja enviado por e-mail, através da criação um link⁶⁶. Ao ser aberto, pode ser acessado e preenchido. Considerando a dificuldade de

⁶³ Palestra com a Dra. Nair Azevedo- Ética e Desenvolvimento Humano, realizado no dia 17/04/2013

⁶⁴ O **Google Docs** é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente on-line diretamente no browser. Os aplicativos são compatíveis com o [OpenOffice.org](http://openoffice.org), [BrOffice.org](http://broffice.org), [KOffice](http://koffice.org) e Microsoft Office, e atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Encontrado em http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs, em 18 de abril de 2013

⁶⁵ **Google Drive** é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado ao Google em 24 de abril de 2012.^{1 2} Google Drive abriga agora o Google Docs, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais. O Google Drive é considerado uma "evolução natural" do Google Docs (uma vez ativado substitui a URL docs.google.com por drive.google.com). Rumores sobre o Google Drive começaram a circular no início de março de 2006³. Com o lançamento do Google Drive, o Google aumentou o espaço de armazenamento do Gmail para 10 GB. http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive acessado em 18 de abril de 2013

⁶⁶ <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?pli=1&formkey=dE44WFVLRIVVW1VuZU16bWYzXzRBVUE6MQ#gid=0>

obtermos o e-mail pessoal dos professores⁶⁷. Para obedecer a hierarquização seguida pela Secretaria Municipal de Educação, optamos por enviá-lo às CRE - Coordenadorias Regionais de Educação, solicitando que fossem direcionadas às instituições de Educação Infantil.

Essa escolha também foi motivada por questões de cunho ético, já que a pesquisa foi possível a partir de autorização concedida pela Secretaria Municipal de Educação (via Comissão de Ética/SMS). Coube a nós, pesquisadores, respeitar as formas de atuação presentes, em especial no que se refere ao repasse de informações e comunicados.

Junto ao questionário foi enviada também uma carta de apresentação (Anexo 3) assim como cópia digital de autorização para a pesquisa concedida pela Secretaria Municipal de Educação. Nessa abordagem, contamos com o auxílio das Coordenadorias e do gestor de cada unidade para que o e-mail com o link do questionário fosse reenviado e divulgado ao público alvo da pesquisa- Professores de Educação Infantil, que trabalham com crianças de 6 meses a 3 anos, oriundos do primeiro concurso.

Este formato permitiu que mesmo os professores que não tivessem o necessário suporte tecnológico para responder o questionário em sua residência, pudessem fazê-lo no próprio local de trabalho⁶⁸. Dessa forma, os resultados obtidos podem ser entendidos como amostragem do conjunto total de professores de Educação Infantil.

A utilização de um recurso tecnológico como veículo de um instrumento de pesquisa não é uma novidade. De acordo com Joly e Silveira (2003)⁶⁹ no Brasil a maioria dos relatos disponíveis sobre o uso de recursos tecnológicos refere-se a experiências educacionais aplicadas (SAMPAIO; LEITE, 1999; GRINGS; MALLMANN, 2000). O uso da tecnologia na Educação vem sendo ampliado e discutido por diferentes autores (CANDAU, 1991; DEMO, 2002; MAGGIO, 1997; MORAN, 1998). É interessante notar que a preocupação está para além da utilização da tecnologia como recurso didático, mas também como elemento de pesquisa e formação profissional. Alguns autores, entre eles Moran (2001) acreditam que por fazer parte da cultura da sociedade, a tecnologia como meio e instrumento cotidiano, precisa ser incorporada como recurso pedagógico disponível para os professores. Incorporada também como recurso de pesquisa, onde o professor ou sua produção são investigados. Com a finalidade de produzir a maior quantidade possível de informações relativas a conceitos, opiniões e crenças. Utilizar a tecnologia como veículo de uma pesquisa pode significar

⁶⁷ Solicitado à Coordenadoria de Recursos Humanos, que informou não ter esta relação de endereços eletrônicos.

⁶⁸ A rede municipal do Rio de Janeiro é, quase em sua totalidade, dotada de computadores com acesso á internet.

⁶⁹http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722003000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt- acesso em 12/03/2012

trabalhar além do propósito inicial de investigar informações, pode significar ampliar junto aos professores, as possibilidades de apropriação das tecnologias de comunicação, sendo assim um meio para informar e formar professores.

Outros aspectos contaram positivamente na escolha do veículo digital, por exemplo: rapidez no recebimento das informações e a facilidade de acessá-las a qualquer tempo. Com isso, foi possível acompanhar o número de questionários respondidos durante todo o período de aplicação. Outro facilitador foi a capacidade de armazenamento das informações em banco de dados com processamento e análise ágeis. Considerando o potencial de respostas do universo da pesquisa, essa era uma característica fundamental, assim como a segurança dos dados na plataforma Google Docs. Por último, mas como fator decisivo, o formato digital prescinde do uso do papel, o que além de reforçar os aspectos já citados, coaduna com as práticas de sustentabilidade.

Embora o número de respostas ao questionário fosse significativo, percebemos que algumas instituições e, por consequência alguns professores, não tinham ainda tido acesso a ele. Tal fato tornou-se claro após evento conjunto UERJ/Secretaria Municipal de Educação (Gerência de Educação infantil). A ocasião referia-se a uma palestra com a Prof. Dra. Nair Azevedo⁷⁰, sob a coordenação das Professoras Dra. Lígia Aquino⁷¹ e Dra. Vera Vasconcellos. Estiveram presentes diretores de Creches e Espaços de Desenvolvimento das 11 Coordenadorias Regionais. Ao final do encontro, uma fala foi feita no sentido de relembrar os questionários desta pesquisa. Foi quando muitos diretores informaram não terem recebido os e-mails. Dessa forma, uma lista foi passada entre os presentes, a fim de que, aquele que o desejasse, escrevesse seus endereços eletrônicos pessoais e/ou institucionais para que pudéssemos enviar o questionário. Com a ajuda de uma bolsista⁷² do NEI:P&E, os endereços eletrônicos foram digitados e os e-mails enviados. No entanto, verificamos que muitos retornaram. Estes tinham como endereço o provedor Rioeduca⁷³. Após várias tentativas, percebemos só ser possível enviar um e-mail por vez, possivelmente por critérios do próprio provedor, o que tornou o trabalho mais lento. Agindo assim, conseguimos sucesso no envio, apesar de não termos como precisar o alcance dessas dificuldades, especialmente no que se

⁷⁰ Pesquisadora da UIED – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Portugal⁷⁰,

⁷¹ Vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ- PROPED

⁷² Fabíola Lira Gonçalves, Iniciação Científica IC- FAPERJ

⁷³ Portal da Secretaria Municipal de Educação, que oferece endereços de e-mail para todos os professores e instituições municipais de Educação da cidade do Rio de Janeiro

refere aos repasses pelas Coordenadorias Regionais de Educação e instituições a seus professores.

Esta situação nos chamou atenção para a possibilidade de muitas instituições e professores não terem tido acesso a nossa investigação, e nos leva a dimensionar o número de questionários respondidos dentro de um cenário mais ampliado, como o sugerido no parágrafo acima. Os processos de encaminhamento do questionário das Coordenadorias para as instituições e das instituições para os professores podem ter esbarrado nas mesmas dificuldades encontradas por nós. Outro fato importante é lembrar que a participação na pesquisa era voluntária, o que pode ter sido interpretado como não prioritário para os envolvidos.

Levantamos como uma discussão que merece maior aprofundamento a utilização do meio digital em pesquisas, embora vantajosa em diferentes aspectos, pareceu-nos ainda esbarrar em questões anteriores, que envolvem especialmente, o reconhecimento da tecnologia como meio válido à pesquisa, ao mesmo tempo em que ainda encontramos aspectos relacionados às dificuldades do uso. A construção coletiva e pessoal em relação às questões tecnológicas está em curso e talvez uma das mais importantes construções seja a de valorar a escrita/ meio digital com o mesmo peso dado pela cultura por nós partilhada, à escrita/papel. Para Pierre Lévy (1993, p.17), “vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado”.

2.4 O questionário

Para a produção dos dados quantitativos, elaboramos um questionário com perguntas a serem respondidas pelos professores de Educação infantil oriundos do primeiro concurso realizado para esta função na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo central da pesquisa foi determinante para a escolha dos itens investigados. De acordo com Günther (1999), o questionário é o mais eficaz instrumento no levantamento de dados por amostragem. O autor o define como um conjunto de perguntas sobre um determinado tema que visa medir opinião, interesses ou aspectos de personalidade e buscar informações biográficas do sujeito.

É preciso ter atenção à linguagem utilizada, as expectativas de resposta e os conceitos subjacentes, que precisam ser claros evitando que possibilitem interpretações ambíguas ou

equivocadas. Fowler (1998), Günther (1999) e Coolican (1999), em Joly e Silveira (2003), indicam que um bom item deve ser específico, breve, claro, objetivo e ser redigido com vocabulário correto, preciso, com utilização de termos específicos à área de pesquisa. Em pesquisa exploratória, os autores se referem a possibilidade de perguntas abertas, com intuito de ampliar a investigação. As perguntas fechadas, por sua vez, são indicadas para investigar temas mais pesquisados e também conhecidos pelos sujeitos, principalmente quando a relação número de pesquisados e tempo estiver sob uma prerrogativa de urgência.

O questionário produzido para esta pesquisa foi composto de questões abertas e fechadas, já que seu objetivo é buscar um olhar ampliado com questões objetivas e outras que explorem dados subjetivos.

A fim de aprofundar algumas perspectivas consideradas importantes para compreensão do tema, neste caso, qual é o perfil do professor de Educação infantil, oriundo do 1º concurso da cidade do Rio de Janeiro. O questionário abordou itens da identificação do profissional, seu local de trabalho, questões sobre sua formação, experiência e maiores dificuldades encontradas no exercício da profissão (Anexo I).

O instrumento começa a investigação sobre a formação dos professores. As opções de respostas oferecem as possibilidades existentes de acordo com legislação nacional, começando com o oferecimento do Ensino Médio regular, à outra formação técnica. Entendendo que nesses casos o professor obrigatoriamente teria uma graduação na área educacional, ou Ensino Médio modalidade Normal.

No caso da formação em Nível Médio- Modalidade Normal, o questionário solicita que os professores escrevam o nome da instituição na qual se formou. O interesse está em conhecer as instituições de Ensino Médio públicas que vem formando profissionais atuantes, e desta forma conhecer o percurso trilhado por eles. São muitas as possibilidades de respostas. Há os que possuem formação em nível médio - modalidade normal, os que foram além e cursam ou já concluíram a graduação em área pedagógica ou afim. Há aqueles que cursaram nível médio técnico ou regular e, somente após decidiram-se pela formação em área pedagógica ou ainda, cursaram Normal e são graduados em outras áreas de interesse.

O questionário continua a investigação em relação à Graduação, sinalizando alguns cursos (Pedagogia, Normal Superior, Psicologia, Licenciaturas), para que graduações diferentes possam ser também contempladas. Segue com informações sobre a instituição cursada, com opções referentes às universidades públicas e, com campo em aberto para sinalização e nomeação de instituições privadas.

É de grande interesse para a pesquisa conhecer qual o impacto das universidades públicas na formação dos profissionais que atuam em Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Este assunto ganha relevância quando verificamos que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é hoje o maior mercado de trabalho para os professores, uma vez que sua rede de ensino é composta por 1.072 escolas, além de 249 creches e 175 Espaços de Desenvolvimento Infantil, totalizando 424 instituições voltadas exclusivamente para a Educação Infantil. Também se justifica no intuito de buscar subsídios para pensar a formação hoje oferecida aos estudantes de pedagogia, bem como a atuação na formação continuada destes professores que já se encontram em exercício.

Após estabelecer estas questões, o questionário avança para especialização e pós-graduação. Interessa especificamente a ampliação dos estudos na área da Educação Infantil. .

A escolha do questionário como instrumento de pesquisa nos permite análises de cunho não só quantitativo, mas também qualitativos. A leitura conjunta dos itens e dos seus aspectos mensuráveis, associados à observação do momento histórico único vivido na cidade do Rio de Janeiro⁷⁴, e mudanças na política educacional carioca, nos dará uma primeira visão a cerca do cenário atual da pedagogia para a infância carioca.

Em Joly e Silveira (2003) encontramos também referência à importância de análise do contexto social da aplicação do instrumento (situação e local, experiência e referências do pesquisador e conhecimentos do sujeito) e sua estrutura lógica quanto à seleção e organização dos elementos (questões e itens) devem ser também considerados (COOLICAN, 1999; GÜNTHER, 1999).

Como todo instrumento, o questionário possui pontos positivos e negativos. Em nossa pesquisa, ressaltamos como positiva a possibilidade de atingir pessoas que estão em diferentes lugares e permitir a participação, via respostas às questões, no momento mais apropriado ao sujeito pesquisado. Gil (1999, p.128-129) defende que o questionário garante a minimização da influência do pesquisador sobre resposta dada pelo pesquisado. Ampliando a ideia do

⁷⁴A cidade do Rio de Janeiro vem passando por significativas mudanças sociais, marcadas especialmente pela criação das Unidades de Polícia Pacificadora- as UPP (2009), localizadas em comunidades violentas. A cada UPP criada, somam-se ações de cunho social e educativo. O programa das UPPs engloba parcerias entre os governos – municipal, estadual e federal – e diferentes atores da sociedade civil. Projetos educacionais, culturais, esportivos, de inserção social e profissional, além de outros voltados à melhoria da infraestrutura, que estão sendo realizados nas comunidades por meio de convênios e parcerias firmados entre segmentos do poder público, da iniciativa privada e do terceiro setor...Com a queda dos índices de criminalidade e o aumento da sensação de segurança, o Rio experimenta uma onda de valorização imobiliária e um aumento na oferta de produtos e serviços nos bairros onde se inserem as comunidades pacificadas, que começam a acompanhar a mesma onda de desenvolvimento.Com a queda dos índices de criminalidade e o aumento da sensação de segurança, o Rio experimenta uma onda de valorização imobiliária e um aumento na oferta de produtos e serviços nos bairros onde se inserem as comunidades pacificadas, que começam a acompanhar a mesma onda de desenvolvimento.http://www.upprj.com/index.php/o_que_e_upp

autor, este estudo entende que o uso do questionário permitiu maior isenção nas influências mútuas que pesquisadores e pesquisados poderiam exercer, caso estivessem frente à frente, o que poderia gerar respostas comprometidas.

2.5 As questões do instrumento

Um olhar mais profundo do instrumento é necessário para o maior entendimento da pesquisa proposta. A partir do questionário, foram selecionados alguns aspectos para essa análise. Neste trabalho escolhemos agrupar em blocos de informações por sua semelhança temática e em alguns deles, ampliar a discussão sobre questões consideradas relevantes para o entendimento da proposta inicial.

Nas análises propostas não será dado ênfase a realidade social dos envolvidos, apesar de entendermos como relevante. Para este estudo o que desejamos é demarcar a formação inicial de cada um, com intuito de delimitar o perfil profissional, sem associar escolaridade com questões socioeconômicas.

2.6 Período de Respostas

Para que o questionário pudesse ser enviado às Coordenadorias, instituições e professores foi necessária autorização da Secretaria Municipal de Educação. Após este passo, os e-mails foram enviados em 27 de setembro de 2012 e as respostas foram aceitas até o dia 31 de abril de 2013.

Este período alongado foi necessário para poder diluir as dificuldades já descritas anteriormente. A primeira tentativa estipulava um prazo de 30 dias para as respostas. Como muitos relatos davam conta do não recebimento, este prazo foi ampliado porque entendemos que quanto mais professores participassem, mais dados teríamos para chegar ao objetivo final. Com isso, mantivemos a possibilidade de resposta até o dia 30 de abril de 2013, após a realização dos grupos focais.

2.7 Grupos Focais

O segundo instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho foi o grupo focal. Entendemos que ouvir os sujeitos envolvidos era fundamental para a compreensão dos dados iniciais, em sua construção ativa e constante. Nesse sentido, organizamos dois encontros focais, com a participação de professores de Educação Infantil, oriundos das creches participantes da pesquisa central e outros convidados por e-mail. Foram instituições que têm em seu quadro professores que são alunos egressos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Neste caso as professoras de educação infantil que atenderam ao convite cumprem o pré-requisito de trabalharem nas creches participantes da pesquisa central ou atenderam ao convite feito pelo NEI:P&E por serem alunas egressas do curso de pedagogia da UERJ. Em comum, todas são oriundas do primeiro concurso realizado pelo município para Professora de Educação Infantil.

Os grupos focais são uma estratégia da pesquisa qualitativa, onde a interação e a comunicação dos participantes permite recolher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes (KITZINGER, 2000).

[...] um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada (MACEDO, 2004, p. 178).

A utilização de grupo focal não é novidade. A técnica foi utilizada inicialmente nas pesquisas de marketing na década de 20 e foi também usada nos anos 50 do século XX no estudo sobre as reações manifestadas pelas pessoas quanto à propaganda de guerra (GATTI, 2005). Somente no final do século XX os grupos focais foram utilizados como técnica sistematizada de pesquisa no campo das ciências sociais. Essa estratégia foi escolhida por representar um bom instrumento para a investigação de dados junto aos grupos, partindo assim do particular para o geral. Além disso, “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9). A autora lembra à importância da postura do moderador, que deve ser de isenção, no intuito de não tendenciar as discussões. Sua postura deve incluir intervenções necessárias a fim de conduzir o encontro.

De acordo com Kitzinger e Barbour (1999 apud BARBOUR, 2009), o pesquisador tem liberdade para adaptar a abordagem escolhida em prol de contextos específicos. O grupo focal foi utilizado em nossa pesquisa numa perspectiva híbrida, tendo em vista o número de professores envolvidos, bem como as questões dificultadoras para a realização do mesmo, uma vez que aconteceram em horário de trabalho.

Nossa investigação teve como premissa buscar uma análise do grupo e seus participantes, a partir do entendimento de como concebiam seu trabalho no contexto histórico atual, buscando conhecer os conflitos, tensões e acordos locais. Isto porque acreditamos que ser professor de Educação Infantil está relacionado à atividade prática, ou seja, ao trabalho e as relações sociais cotidianas, onde os professores são determinados pela história e contextos culturais, mas, ao mesmo tempo, a determinam. É a transformação desses sujeitos que centra este processo. Citando uma imagem de Konder (2008), um homem que se banha duas vezes num mesmo rio, tanto o homem quanto o rio, embora continuem sendo os mesmos terão passado por transformações.

O grupo focal, adaptado às nossas condições e objetivos, foi a estratégia encontrada para que os discursos tomassem forma e representassem a atividade dos participantes. A fala assume papel central como mediadora do encontro, através dela, os significados podem ser compartilhados, uma vez que não há palavras que não estejam carregadas de significação. De acordo com Vigotski (1987, p. 47)

O significado pertence não só ao domínio do pensamento mas ao domínio da fala... Uma palavra sem significado já não pertence ao domínio da fala... O significado da palavra é fala ou pensamento? É ambos ao mesmo tempo; é uma unidade de pensamento verbal... Nosso método deve basear-se na análise do aspecto significativo da fala: deve ser um método para se estudar o significado verbal.

Por esta perspectiva, analisar as falas e seus significados requer mais do que uma análise puramente semântica, requer buscar remontar as condições, os cenários e contextos de sua produção. Embora mediadora do processo, a fala não pode ser entendida como uma maneira estanque e direta de informar algo. Esta forma direta de entendimento não nos daria nada além de dados frios, comparáveis a uma estratégia quantitativa de coleta de dados. No diálogo e na crítica associados a uma visão ampliada da prática social oportuniza-se uma reflexão sobre as falas e seus significados contextualizados.

Acreditamos que há uma combinação possível e necessária entre articule palavras e contextos. Durante muito tempo, a interpretação dos textos estava centrada em encontrar regras de compreensão gerais, utilizando como premissa o senso comum, na busca por

consensos. (GADAMER, 1999 apud MINAYO, 2010 p. 166) A linguagem estaria aqui condicionada a fatores sociais que trariam uniformidade em suas análises. No entanto esta abordagem desconsidera criticamente o contexto e a prática social, o que limita sua possibilidade de análise.

Por outro lado a dialética busca justamente nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles (MINAYO, 2010, p. 167). Para tanto é necessário valorizar os processos, as histórias e os sujeitos investigados, na busca por rupturas. Isso significa articular os possíveis condicionantes da fala, ao processo histórico de cada um.

Baseados nessas premissas, realizamos dois grupos focais com os professores de Educação Infantil oriundos do primeiro concurso.

2.7.1 O processo de participação

Os dois grupos foram organizados segundo alguns critérios. O primeiro, contava em especial, com a participação de professores de Educação Infantil, oriundos do primeiro concurso e lotados em creches participantes da pesquisa central a qual este estudo está associado⁷⁵. São elas Creche Municipal Odetinha Vidal, Creche Municipal Engenho da Rainha e Creche Municipal Ladeira dos Funcionários. Os professores destas instituições foram convidados a participar no grupo realizado pela manhã. Além deles, ampliamos o convite para os professores de Educação Infantil, oriundos do primeiro concurso, das creches participantes do evento realizado em fevereiro⁷⁶, e que foram ex-alunos da Faculdade de Educação da UERJ. Estes últimos tiveram a opção de escolha do horário: manhã ou tarde. Quase todos participaram à tarde.

Não tínhamos condições de antecipar o número de profissionais que estaria presente, uma vez que os encontros aconteciam justamente em dia reservado ao Centro de Estudos⁷⁷ das instituições de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. Entendendo ser esta a

⁷⁵Trata-se da pesquisa: *O Percurso de Agentes Auxiliares e Professores na creche: da nomeação à construção de uma pedagogia para a infância carioca*

⁷⁶ Na carta convite foi frizado a preferência por PEIs egressos da FE/UERJ

⁷⁷A Secretaria Municipal de Educação organiza seu calendário anual para Educação Infantil prevendo dias de Centro de Estudos - espaços reservados para reuniões e formação continuada dos professores. Nessas ocasiões não há atendimento às crianças.

primeira oportunidade que a creche teria para reunir todos os seus profissionais, aguardamos com expectativa qual seria a resposta ao convite.

Os encontros aconteceram no auditório do PROPED/UERJ e contaram com a participação das pesquisadoras, bolsistas e outros elementos do grupo de pesquisa do NEI:P&E/UERJ.

A proposta de trabalho envolvia um roteiro de perguntas compatíveis com as do questionário. O interesse era ouvir os professores, suas opiniões e crenças para buscar significado aos dados quantitativos. Além disso, acreditamos que as experiências partilhadas, podem ser refletidas, analisadas e ressignificadas pelos próprios professores, contribuindo para seus processos identitários. De acordo com Melluci (2004), a identidade pressupõe sempre o entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social, pois sempre que nos questionamos sobre nós mesmos e a forma como os outros nos percebem, esbarramos em nossa identidade. No processo de construção da identidade de professor de Educação Infantil, a interlocução com seus pares, oportunizada pelo cotidiano e por ocasião do grupo focal, nos parece ser fundamental.

O encontro foi gravado em vídeo e áudio com a autorização dos participantes. Aquelas que não quiseram ser filmadas tiveram sua decisão assegurada. O objetivo da filmagem foi garantir uma transcrição mais fiel, possibilitando uma análise mais ampla dos relatos e do encontro. Os alunos bolsistas fizeram anotações ao longo do encontro, ampliando o repertório do material a ser analisado.

O encontro previa perguntas roteirizadas. Eram elas:

1. Apresentação – Diga seu nome, sua creche, grupamento no qual atua.
2. Por que você fez o concurso para Professor de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro?
3. Como você, Professor de Educação Infantil, se relaciona com as Agentes Auxiliares de Creche?
4. Se você foi Agente Auxiliar de Creche, o que mudou quando você assumiu o cargo de Professor de Educação Infantil?
5. Do que você sente falta na sua prática em Educação Infantil?
6. Como vem construindo sua identidade de Professor de Educação Infantil?

O roteiro direcionou a conversa, mas não teve a função de engessá-la. Os professores tiveram liberdade para falar do que fosse do interesse de cada um. Os pesquisadores utilizaram as falas para ampliar a discussão, e redirecioná-la, se fosse o caso.

2.7.2 A Transcrição do Material

A partir da realização dos dois grupos focais, gravados em áudio e vídeo, iniciamos o trabalho de transcrição. Contamos com a colaboração dos bolsistas do NEI:P&E na tarefa de transcrever aproximadamente quatro horas de gravação, resultado dos dois encontros realizados.

Entendemos que a transcrição, por mais fiel que seja, não é perfeita. Por diferentes momentos precisamos nos remeter ao vídeo como auxiliar para entendimento do contexto, das expressões e dos sentimentos, que, não, estão completamente elucidados na transcrição realizada. Optamos por não utilizar técnicas mais específicas para a transcrição, mas nos focamos em duas regras básicas: i) não escrever o que não estava presente ii) escrever tudo o que estava presente (RAMILLO; FREITAS, 2001) Com essa premissa os bolsistas foram orientados a assinalar no texto os momentos nos quais o que tentavam transcrever fosse inteligível, não criando substitutos ou interpretações próprias. Por outro lado, que registrassem tudo o que conseguissem, sem subtrair expressões ou palavras que pudessem ser consideradas não essenciais pelos transcritores.

2.7.3 A Utilização do Corpógrafo IV

Como forma de compreender o conteúdo dos relatos dos professores, nos dois grupos focais realizados, as transcrições de suas falas foram, inicialmente, analisadas através do *Corpógrafo v4* (MAIA et al, 2005; MAIA; MATOS, 2008; SARMENTO et al, 2004; SARMENTO et al, 2006), programa computacional desenvolvido pela Linguateca⁷⁸. A

⁷⁸ A Linguateca é um centro de recursos distribuído para o processamento da língua portuguesa, financiado pelo governo português desde Maio de 2000, que foi criado após o projeto preparatório intitulado "Processamento computacional do português" (1998-2000). <http://www.linguateca.pt/corpografo/> acesso 28/06/2013

escolha desta ferramenta como auxiliar na análise das transcrições foi feita em função das vantagens oferecidas por ela: i) permite adicionar diferentes textos no ambiente virtual; ii) não precisa ser instalado, uma vez que a utilização é online; iii) forma e faz análises do corpus⁷⁹; iv) não exige conhecimentos especiais em informática; e v) é gratuito.

A utilização de ferramentas de investigação de corpus baseia-se na Linguística de Corpus e é fruto da necessidade que estudiosos da língua sentiram de se apoiar em usos reais para fazerem generalizações ou esboçarem teorias a respeito do funcionamento linguístico. Com o recente e crescente avanço das tecnologias digitais, a Linguística de Corpora (plural de corpus) vem se utilizando de tais ferramentas para ampliar o campo de análises linguísticas. Assim, a linguística de corpus contemporânea caracteriza-se pela coleta e análise de corpora eletrônicos com o auxílio de ferramentas eletrônicas.

Nesta pesquisa tal tecnologia foi utilizada como auxiliar na análise do produto da transcrição dos encontros focais, na medida em que nos ajuda a localizar expressões e palavras significativas no texto, bem como sua frequência e o contexto em que são citadas. O Corpógrafo permite a organização dos conteúdos dos arquivos. Optamos por pesquisar os termos mais frequentes nos conteúdos transcritos. O programa lista as palavras e sua frequência e a partir dessa informação, aproximamos as palavras e suas variações. Por exemplo, a palavra *creche*, com a palavra *creches*, *professor*, com *professora*, *professores* e *professoras*, etc., contabilizando-as em conjunto. Abordamos as palavras mais frequentes, olhando-as no contexto da frase em que foram utilizadas. A partir daí, iniciamos nossa análise, investigando os significados, as formas de nomear situações e o que elas podiam representar. A pesquisa sobre a frequência de palavras foi realizada separadamente em ambas as transcrições (grupo da manhã e tarde).

A partir dessas informações, a análise qualitativa buscou o significado, as ausências e o entendimento de temas, posturas e falas recorrentes e ausentes. A apresentações e análise dos dados produzidos na pesquisa, a partir de todos os instrumentos utilizados e aqui descritos farão parte das análises apresentadas nos próximos capítulos.

⁷⁹ Pode-se definir um corpus lingüístico informatizado assim: - é uma coletânea de textos selecionados segundo critérios lingüísticos, codificados de modo padronizado e homogêneo. Essa coletânea pode ser tratada mediante processos informáticos. Biderman, 2001

3 NOSSO OLHAR SOBRE OS DADOS: O QUE VIMOS E COMO ENTENDEMOS

Neste capítulo, iniciaremos uma análise dos dados de nossa pesquisa. Primeiramente, apresentaremos os quantitativos, analisados em conjunto com algumas falas das participantes dos grupos focais (dados qualitativos). Estaremos assim tecendo uma relação entre qualidade e quantidade, com o objetivo de trazer informações interessantes, que, esperamos, contribuam na reflexão e delineamento de políticas de formação continuada.

Apresentaremos a seguir a análise dos dados obtidos pelo questionário. Tivemos um total de 325 (trezentos e vinte e cinco) questionários respondidos. Temos por foco a parte inicial do mesmo que reúne questões relativas à **identificação dos profissionais**, tais como: idade; experiências profissionais anteriores, local de trabalho, CRE a que pertenciam e grupamento de atuação, a formação e experiência. As condições de trabalho também são contempladas.

Os dados são trazidos na ordem das perguntas realizados, no entanto, discutimos somente aquelas que trouxeram informações imprescindíveis às nossas reflexões. No próximo capítulo os dados dos grupos focais serão cruzados com as respostas do questionário, com o intuito de ampliar e (re) significar a resposta à nossa questão de estudo: qual é o perfil do professor de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro.

3.1 O que encontramos

De um total de 325 Professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro que responderam ao questionário, oriundos do primeiro concurso, apenas 3% são do sexo masculino (10 professores), enquanto 97% (trezentos e quinze professores) são mulheres. Isso configura uma profissão onde a presença feminina ainda é dominante. Estes dados também coincidem com dados nacionais do Censo Escolar de 2007 que indicam que 97% dos professores que atuam em Educação Infantil são mulheres (BRASIL, 2009). Considerando os resultados, a partir desse momento nos referiremos ao sujeito da pesquisa como a professora de educação infantil, independente do gênero dos respondentes.

Figura 2 Professores de Educação Infantil: gênero

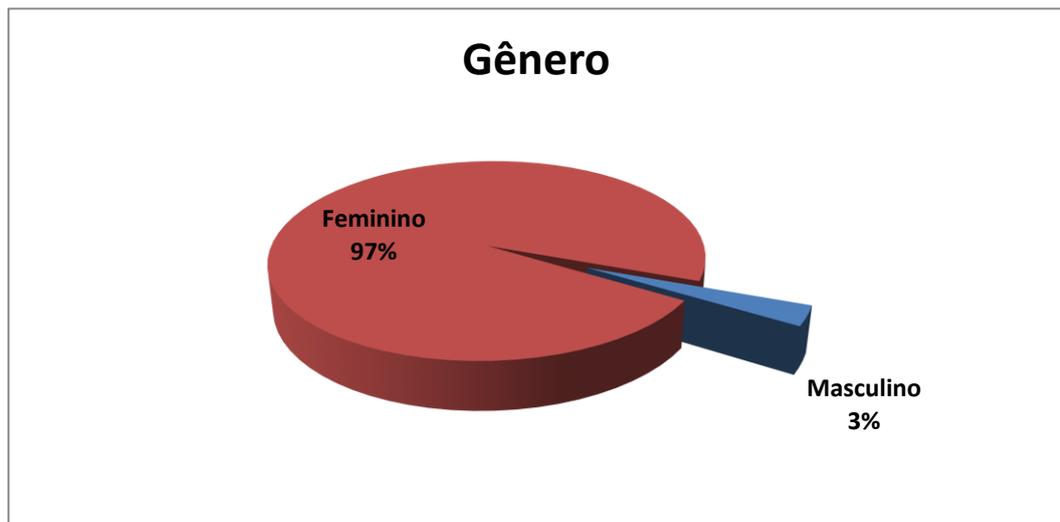
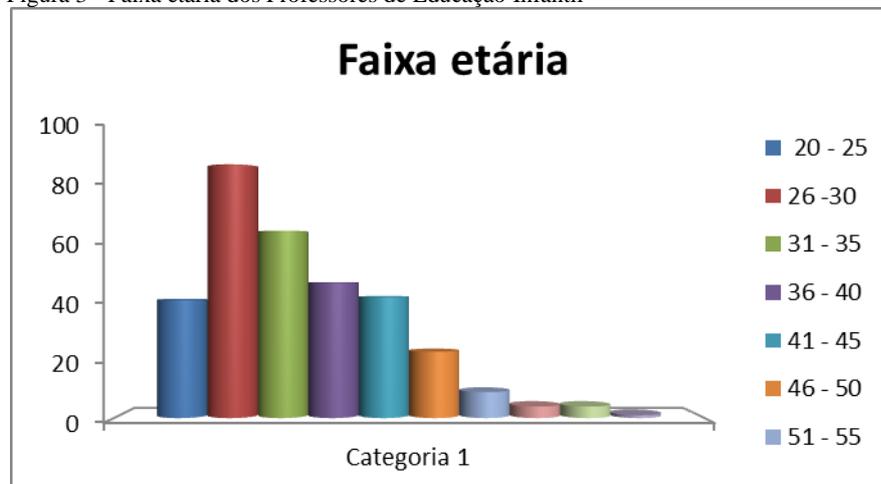


Tabela 7 Professores por gênero

Gênero	Total
Feminino	305
Masculino	10

Ao compararmos os dados deste estudo com os realizados pelo MEC⁸⁰, baseado no censo escolar de 2007, encontramos algumas similaridades. Naquela pesquisa, a média de idade de 95.643 professores de creche era de 35 anos. Em nossa a prevalência está na faixa etária de 26 a 30 anos, sendo a idade média encontrada de 37 anos, como é demonstrado na figura abaixo.

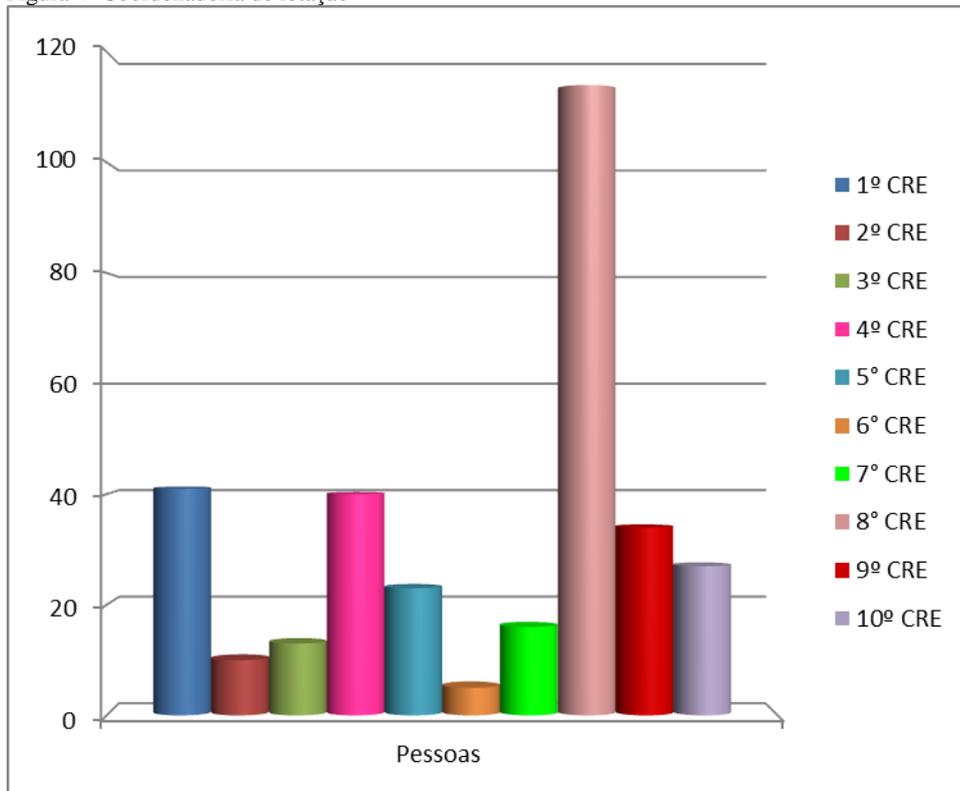
Figura 3 - Faixa etária dos Professores de Educação Infantil



⁸⁰ <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> acesso 30/06/2013

No que refere a lotação dos profissionais nas Coordenadorias Regional de Educação (CRE) encontramos uma representação de professores lotados em todas. Há participação majoritária da 8ª CRE, enquanto que a menor participação foi na 6ª CRE. O fato da pesquisa central acontecer desde 2009, com creches na 1ª e 3ª CRE, não resultou em produzir compromisso maior das PEI dessas regiões. Porém, relacionar este dado com o tamanho (número de turmas de creche) de cada CRE, nos aproxima da representatividade que os dados têm.

Figura 4- Coordenadoria de lotação



A próxima tabela apresenta o número de turmas de Educação Infantil (creche e pré-escola) por CRE⁸¹. Lembramos que não há correspondência direta entre número de turmas e número de professoras de Educação Infantil, uma vez que não há professores em todas as turmas. Além disso, a creche funciona 10 horas por dia, exigindo a presença de no mínimo dois professores (manhã e tarde), mais auxiliares de acordo com a faixa etária das crianças. A inclusão dos números da pré-escola têm o intuito de mostrar o cenário total da Educação Infantil.

⁸¹ Dados da Gerência de Educação Infantil da SME/RJ referentes ao mês de abril de 2013.

Tabela 8 Número de turmas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro

CRE	Turmas de Berçário	Turmas de Maternal 1	Turmas de Maternal 2	Total de creche	Turmas de pré-escola
1ª CRE	62	77	88	227	168
2ª CRE	55	53	65	173	253
3ª CRE	51	65	85	201	276
4ª CRE	61	72	89	222	329
5ª CRE	35	45	82	162	270
6ª CRE	31	51	71	153	200
7ª CRE	58	88	98	244	384
8ª CRE	47	73	88	208	380
9ª CRE	38	81	90	209	331
10ª CRE	62	94	102	258	388
11ª CRE	22	17	18	57	83
Total	522	716	876	2.114	3062

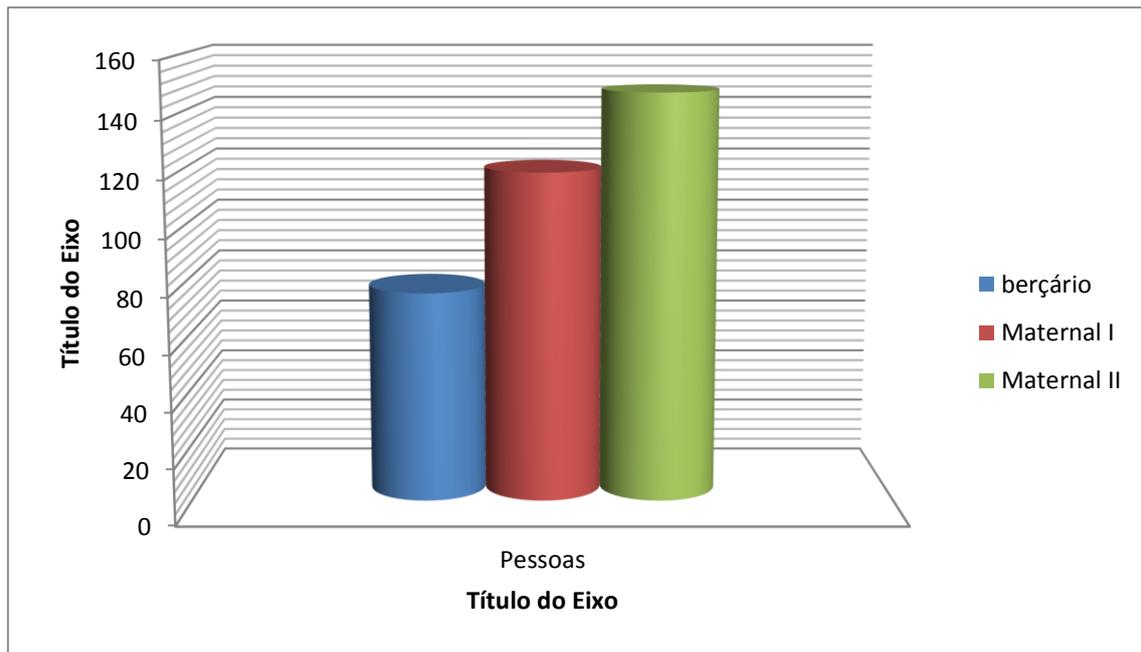
Fonte: Secretaria Municipal de Educação/RJ

Contabilizamos 2.114 turmas de creche na cidade do Rio de Janeiro e um total de 2.237 Professores de Educação Infantil⁸², que trabalham prioritariamente em creche, mas que também atuam na pré-escola. O questionário foi direcionado apenas as professoras das turmas de creche. A amostra dos 325 questionários respondidos é significativa, por representar apenas os Professores de Educação Infantil, oriundos do primeiro concurso, (que ofereceu 1500 vagas) e que trabalham nas turmas de creche. Dessa forma, mais de 20% dos professores - foco do estudo – estão aqui representados.

Importa-nos, ainda, conhecer a distribuição de professores pelos agrupamentos das creches. Este dado nos possibilita a entender quais turmas são priorizadas na alocação de professores. Seria de grande interesse cruzar estas informações com os dados oficiais do município, para então, verificar o quanto nossos dados numéricos são representativos da realidade. No entanto, as estatísticas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, não fizeram distinção da alocação dos professores entre os diversos grupamentos da creche, o que impossibilitou que tal análise fosse realizada.

⁸² Contagem que envolve também os professores aprovados no segundo concurso para o cargo, realizado em 2012.

Figura 5- Grupamento de Atuação



Os dados indicam que a maioria das professoras de creche que responderam ao questionário estão lotadas no Maternal 2, grupamento de crianças de 2 anos e meio a 3 anos e meio. Contudo, o grupamento de berçário (6 meses a 1 ano e meio) foi o menos prevalente. No entanto, vimos anteriormente que o universo das turmas de creche, em torno de 80% das turmas existentes referem-se aos Maternais. As turmas de berçário significam em torno de 20% das existentes. Esse percentual do número de turmas é bem próximo ao de professores que responderam a pesquisa e declaram atuar no grupamento do berçário (23%). Este constitui outro fator que corrobora e proporciona maior credibilidade aos dados aqui produzidos.

Notamos que a maioria dos professores da Educação Infantil que responderam ao questionário está lotado no Maternal, grupamento de crianças mais velhas (2 anos e meio a 3 anos e meio). Nos perguntamos se essa seria uma tendência dos PEI ou da direção da unidade. Recorremos as falas das professoras nos grupos focais para entender essa questão.

Eu estava no M2 ano passado, e ai () trocaram ela para o M2 e me **jogaram** no **berçário** (risadas).

A fala nos remete a pensar que a escolha dos grupamentos nem sempre parte dos professores e pode ser uma imposição da direção da unidade.

Há evidências nas narrativas das professoras de que o Maternal é o grupamento preferido por elas, como se faz presente no fragmento abaixo:

(...) no meu maternal, **maternal 1**, eu acho que já dá para fazer uma coisa mais **dirigida** com eles, já estou percebendo, então preciso de um olhar novo, a formação eu não tive, mas em tão pouco tempo eu acho: nossa já aprendi tanto na prática.

Desde o primeiro fragmento trazido “me jogaram no berçário” dentre outros podemos perceber que ao se referirem ao berçário, as falas das professoras apontam dificuldades e receio com o grupamento.

*Eu que trabalho com o berçário, tenho **dificuldade sim, de saber o que eu faço e como que eu vou fazer, eles são bebês, tudo que você vai fazer tem que pensar duas vezes***

*Sugestão de atividades com bebês, então, **é muito difícil de achar, no maternal dois, é mais fácil de achar, por que se aproxima da pré-escola, né?***

Ao serem perguntadas os motivos destas declarações, apareceram aspectos relacionados à dificuldade sentida por elas devido à falta de formação que as capacite para o trabalho pedagógico com bebês. As falas apontam insegurança e desconhecimento do trabalho, trazendo uma clara menção a ausência de formação específica para o trabalho com crianças bem pequenas, como as encontradas no berçário. Podemos notar abaixo:

*Na Educação Infantil... **eu acho que falta isso [a prática com bebês], até mesmo pela formação do Normal, da Pedagogia. É pra escola, Maternal, com dois aninhos() mas acontece que a grande maioria nunca teve contato () o que você vai fazer com um bebê de quatro meses, cinco meses?***

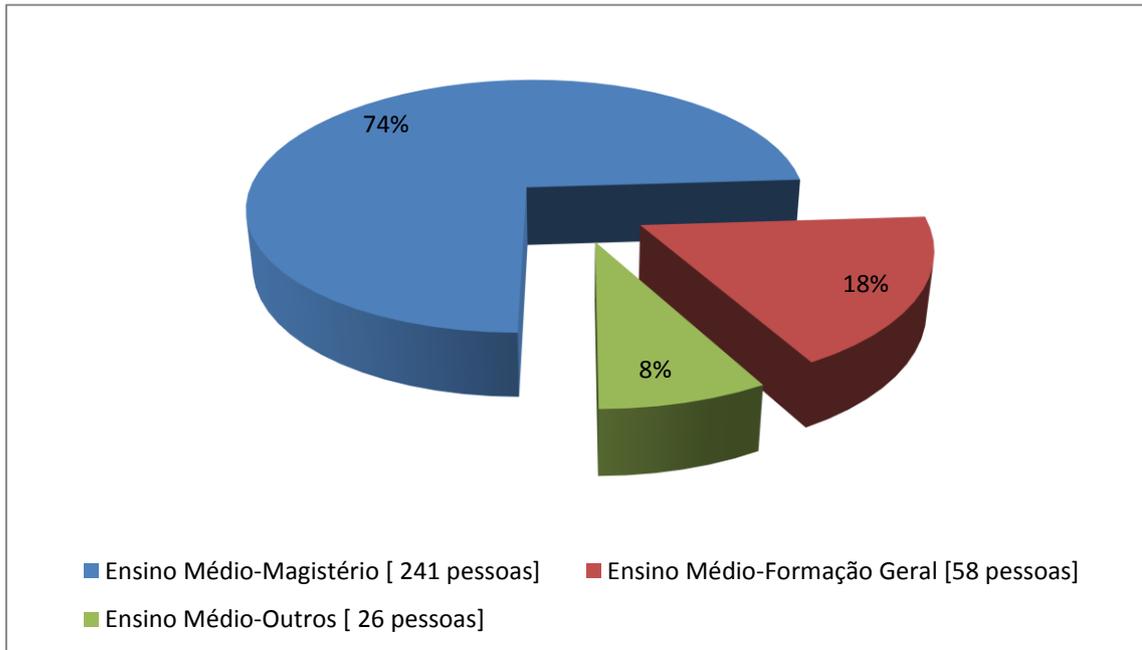
*A teoria é uma coisa e a própria teoria não é produzida para este grupo de **berçário**, você não tem aonde, é, é, aonde se formar, né!?*

Consideramos que os lócus privilegiados dessa formação são as Escolas Normais e as Universidades. A cidade do Rio de Janeiro tem cinco Escolas Normais mantidas pelo governo do Estado⁸³, são elas: Colégio Estadual Júlia Kubitschek, Colégio Estadual Carmela Dutra, Colégio Estadual Inácio Azevedo do Amaral, Colégio Estadual Sara Kubitschek, e Colégio Estadual Heitor Lyra Filho. Nosso objetivo inicial no questionário foi investigar qual a porcentagem de professores que cursou a Escola Normal, por acreditarmos que tal formação, aceita no primeiro concurso para professor de Educação Infantil do Rio de Janeiro, poderia ter grande impacto nas práticas educativas presentes nas creches cariocas.

⁸³ Ressaltamos as Escolas Normais públicas, por entendermos que são estas instituições que majoritariamente trabalham com esta modalidade de ensino

Se observarmos o gráfico 4, confirmamos a presença e importância do Curso Normal do ensino médio, na formação dos Professores de Educação Infantil, já que 74% professores por ele foram formados.

Figura 6- Quanto à formação no Ensino Médio



Cabe questionar: O quanto os currículos dessas escolas está voltado para as questões da infância? Qual a formação em Educação Infantil oferecida por essas instituições? Para isso, consultamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1999), em nível médio, na modalidade Normal. Encontramos que o

O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei nº 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais. (BRASIL, 1999, art. 1º.)

Uma vez expressa de forma clara a intenção de formar professores para a Educação Infantil é necessário pensar no currículo que está sendo destinado aos futuros professores. Encontramos no documento alusão a esta prática, mas entendemos que há insuficiência de informações que assegurem um trabalho dentro das premissas que regem a Educação Infantil. Isto pode ser verificado no referido documento ao abordar que

Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re) construídos por crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 1999, art. 5º, parágrafo 2º)

O documento define, ainda, que as propostas pedagógicas de cada instituição devem preparar os docentes para diferentes áreas de atuação, conjugadas ou não. As compreendendo como: (i) Educação Infantil; (ii) educação nos anos iniciais do ensino fundamental; (iii) educação nas comunidades indígenas; (iv) educação de jovens e adultos; (v) educação de portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999, art. 9º)

As professoras de Educação Infantil participantes dos grupos focais fazem referência a esta formação em diferentes falas. Valorizam o curso Normal, mas ressaltam a falta de um olhar que se volte para a prática nas creches. Abaixo apresentamos algumas falas:

*Porque tudo o que você vê de Educação Infantil pelo menos o que eu tive no **normal**, é voltado pra escola, é pré-escola (dá muita ênfase para a palavra pré-escola e gesticula muito com as mãos) (grupo focal manhã, frase 349)*

*(...) eu sou formada só com o **curso normal**, de algumas pessoas que eu conheço que eu converso, eu acho que o curso Normal me dá mais experiência, me fortalece mais do que a faculdade em si, pela prática, pelos estágios no meu Curso Normal eu agi muito mais do que só fiquei na teoria de estudar, estudar e estudar.. (grupo focal manhã, frase 395)*

O documento- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1999), apresenta uma proposta de formação aberta, ampla e que acontece em curto espaço de tempo, já que o curso tem duração de apenas três anos. Considerar que este currículo amplo, com múltiplos objetivos, garante a formação de um profissional que precisa lidar diariamente, por pelo menos 4h e meia, com desafios específicos nos parece complexo. Especialmente quando nos referimos aos desafios da creche. Não podemos esquecer a importância do Curso Normal na formação de nossos professores. Embora alguns continuem seus estudos na área da Educação, ainda há aqueles que permanecem com a formação em nível médio por muito tempo, o que deve servir de fato e argumento para a Secretaria Estadual de Educação investir na qualidade dessa formação. Campos (1999, p. 126) já discutia essa questão e propunha à época,

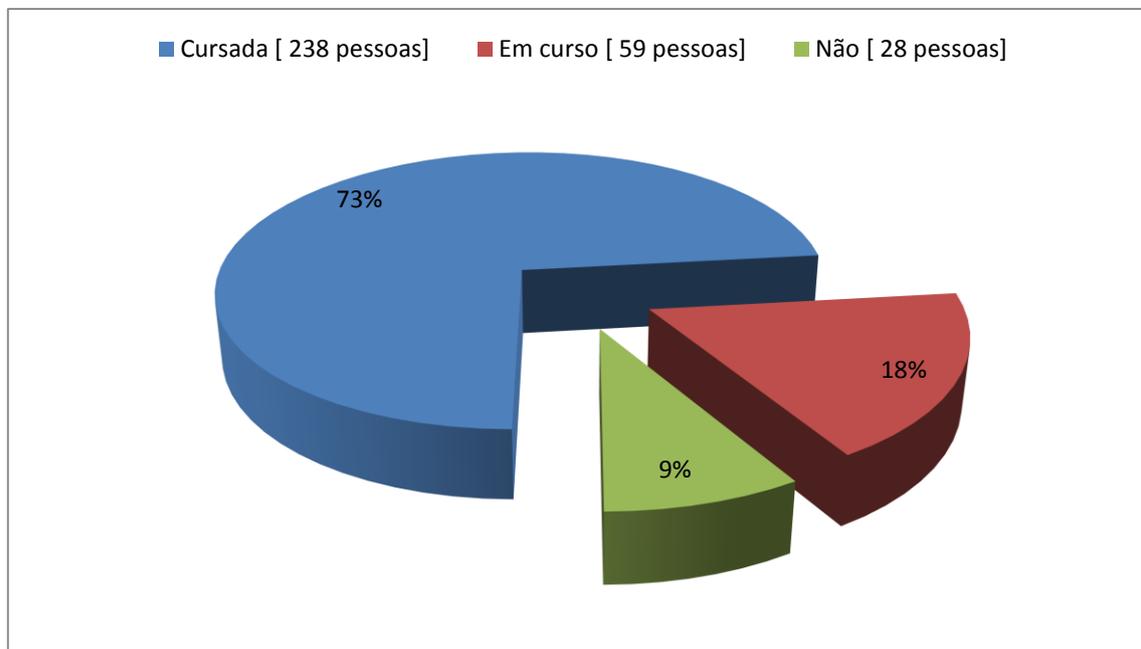
Seria muito importante que essa opção fosse reavaliada, propiciando uma flexibilidade ao curso, de forma que os futuros professores pudessem montar seu currículo a partir de um módulo básico e de disciplinas especializadas que os preparassem para o trabalho com diferentes tipos de alunos. Os sistemas de ensino poderiam então definir seus próprios critérios para admissão de novos professores

ou para formação em serviço daqueles que já estão trabalhando, solicitando profissionais com tipos diversos de currículo, conforme a faixa etária dos alunos. Os professores que desejassem mudar de nível de ensino poderiam retornar ao curso de formação somente para aquelas disciplinas especializadas relacionadas ao novo tipo de aluno com o qual querem trabalhar.

Cruzando os dados com os que se referem à graduação, a pesquisa encontrou um total de 9% dos professores que declararam que não fizeram ou fazem quaisquer cursos de graduação. Embora este percentual não seja acentuado, se traduzido e aplicado estatisticamente em números totais da cidade do Rio de Janeiro (no primeiro concurso, 1.500 convocados; atualmente em torno de 2.145 profissionais), podemos inferir que o Curso Normal tem significativo impacto na formação dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro

Encontramos 73% dos professores com graduação concluída e 18% que estão cursando. No entanto, tais dados não são garantia que essa expansão da escolaridade tenha se dado na área da Educação. Investigamos então, quais as áreas de formação superior foram cursadas pelas profissionais da Educação Infantil carioca, oriundas do primeiro concurso público.

Figura 7- Em relação à graduação



Embora não tenha sido uma exigência do edital do concurso que analisamos, há um número significativo de professores graduados, em que 60% delas cursaram Pedagogia⁸⁴. Cabe pontuar que este curso é responsável pela formação de docentes para a Educação Básica. Também registramos a presença de 4% de sujeitos que cursaram Normal Superior⁸⁵ que volta-se para a formação de docentes para a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. As Licenciaturas, assim como a Psicologia são outras áreas de formação dos professores atuantes no município. Cabe esclarecer que os cursos citados foram apresentados como opções no questionário, que permitia também a inclusão de outros cursos, assinalada por somente 7% dos respondentes. Nesse caso, o questionário não ofereceu as professoras a possibilidade de explicitar qual a graduação cursada.

A Pedagogia é o curso que concentra o maior número de professores na Educação Infantil carioca. Mas, como são formados seus currículos? A especificidade está garantida? Consultando as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura⁸⁶ iniciamos este debate trazendo para a cena o art.2º da referida norma, que diz:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da *docência na Educação Infantil* e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (grifo do autor)

A Educação Infantil tem seu espaço e especificidade previstos na intenção inicial da resolução, o que pode ser considerado um avanço que acompanha a legislação educacional. No entanto, por se tratar de um curso de *licenciaturas*, amplia seus objetivos em outras etapas e áreas. Entre os objetivos da formação de professores, encontramos também menção à Educação Infantil. O artigo 5º trata dos egressos do curso de Pedagogia e suas aptidões. De forma clara e direta. Encontramos pouco que se refira à especificidade aqui tratada, tendo em vista o caráter ampliado da lei. Selecionamos alguns desses itens entendendo que podem ser aplicados mais diretamente na Educação Infantil.

⁸⁴ Além da Licenciatura na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o curso de Pedagogia oferece também formação para gestão escolar.

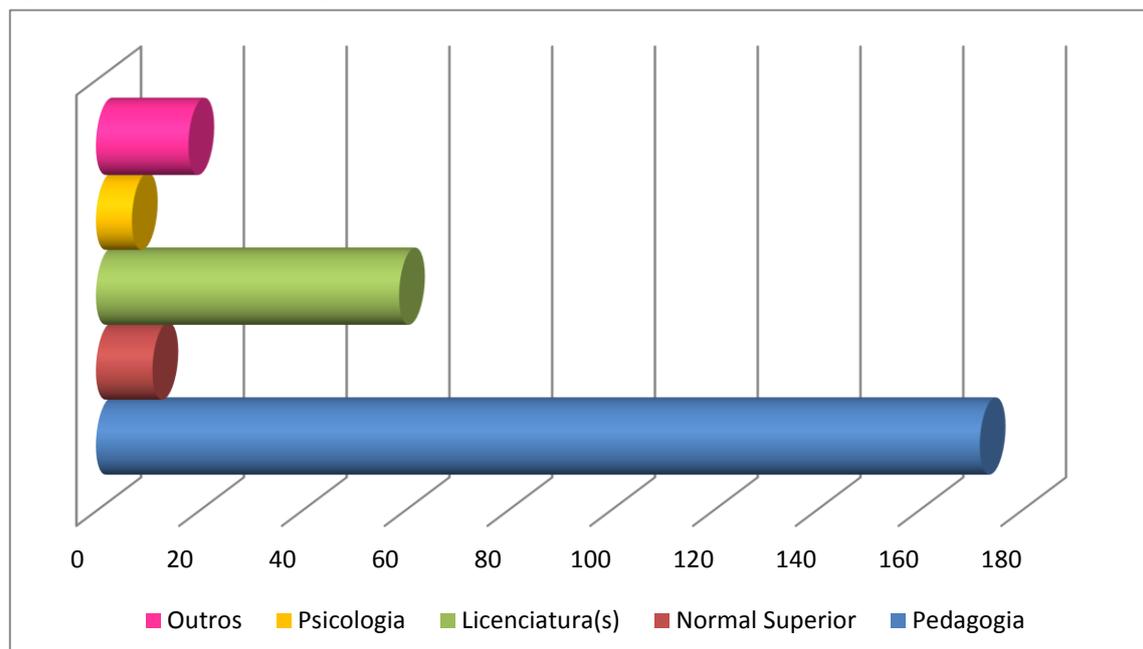
⁸⁵ Normal Superior: curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.
<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>

⁸⁶ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. (*)

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - *compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;*
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; (grifo do autor)

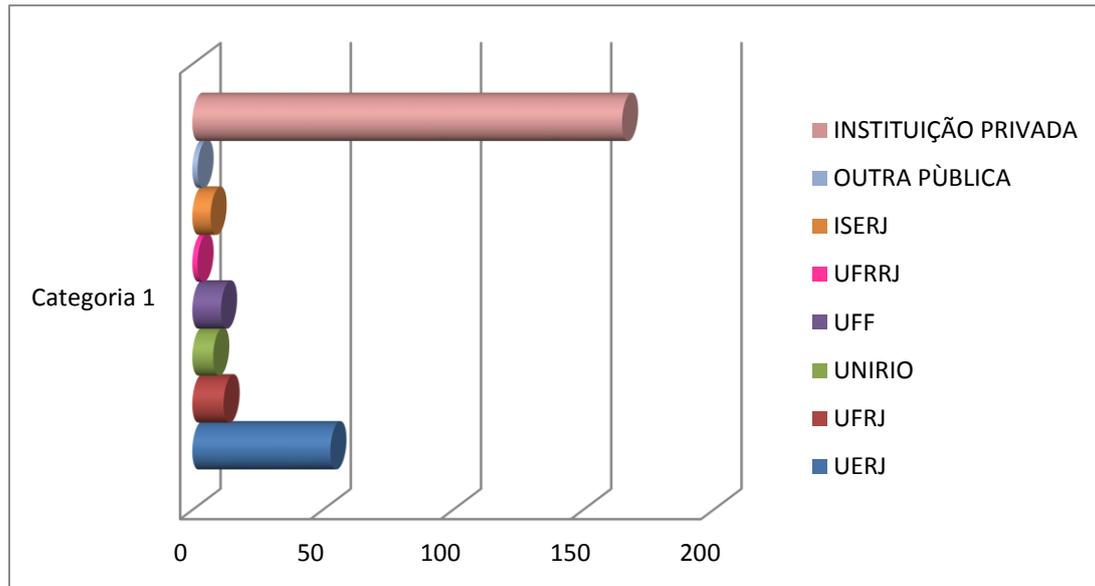
Com exceção do item II, todos os outros podem ser entendidos como comuns a todas as etapas educacionais, o que reforça o caráter aberto do documento. Encontramos também referência as questões do estágio curricular obrigatório (art.7º) na Educação Infantil, importante espaço de transposição dos conhecimentos teóricos em interlocução com a prática.

Figura 8 - Graduação cursada pelas Professoras de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro



Nos interessa conhecer quais instituições de Educação Superior graduaram os profissionais atuantes na Educação Infantil pública da cidade do Rio de Janeiro,

Figura 9- Instituição formadora



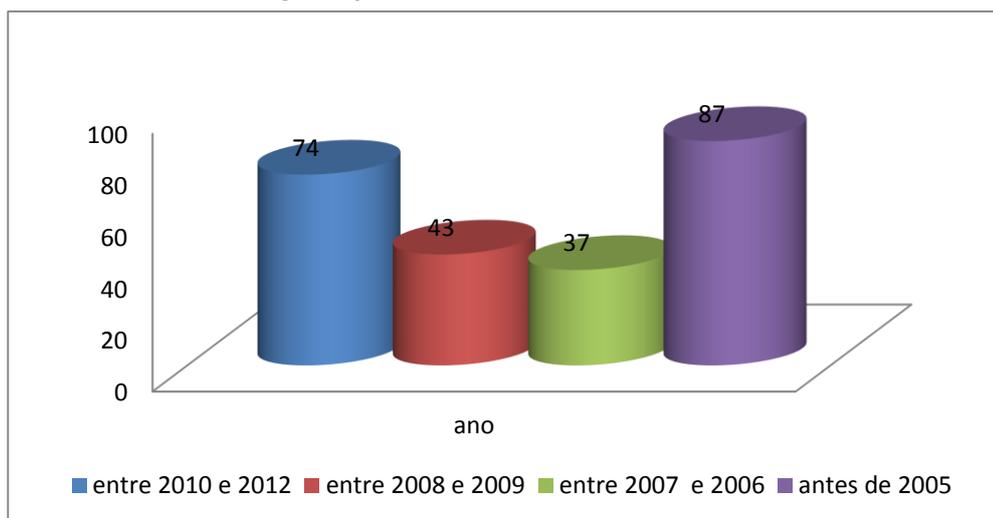
Esta figura revela o quanto as instituições privadas impactam na formação inicial dos professores de Educação Infantil. A pesquisa não indagou o nome da instituição privada, mas os dados demonstram que o impacto desses cursos é grande. O que isso significa? Como são constituídos os currículos de tais instituições?

Dentre as universidades públicas, ressaltamos a importância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Será ela a grande formadora dos profissionais da rede de ensino da cidade? Assinalamos que é preciso considerar o fato de que esta pesquisa foi proposta por uma mestranda da casa, o que pode ter suscitado uma maior adesão de ex-alunos. Mas também nos cabe pensar em **qual papel têm as Universidades públicas na formação de docentes para a Educação Infantil?** Esperávamos uma participação maior dessas instituições em nossa pesquisa, mas fomos surpreendidos com uma participação em torno de 35%. Estas são algumas perguntas que apontam para a continuidade da pesquisa, a fim de desenhar o panorama da Educação Superior, especificamente os cursos de Pedagogia, que formam os professores que atuam na Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro

Os dados referentes à graduação ganham maior contextualização quando associados à data de conclusão do curso (fig.7). Na época do concurso, podemos inferir que muitas professoras já tinham sua graduação concluída, pois foram formadas até 2009. Também encontramos significativo número de professores que a concluíram já na condição de professoras efetivadas. Essa informação nos leva a reconhecer que o professor de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, em sua maioria, procurou o concurso com formação além do requisito básico e outros que, estando já em exercício, continuaram seus estudos. É

interessante notar que a maior incidência de formandos está presente no parâmetro temporal mais recente e no mais remoto, o que nos leva a uma diminuição significativa de formandos entre 2006 e 2008. Tais dados não nos possibilitam uma ampliação dessa discussão, mas podem ser úteis para pesquisas subsequentes que investiguem o perfil de professores e o número de formandos e currículo do curso oferecido.

Figura 10- Ano de conclusão da graduação



Do total de formados, 27% já procuraram curso de especialização *lato sensu* em área de interesse da educação Infantil (fig,8). Os dados apontam para uma grande maioria que não o fez, o que nos leva a pensar se há problemas na oferta, pouca vontade de participação das professoras ou desconhecimento da oferta de cursos.

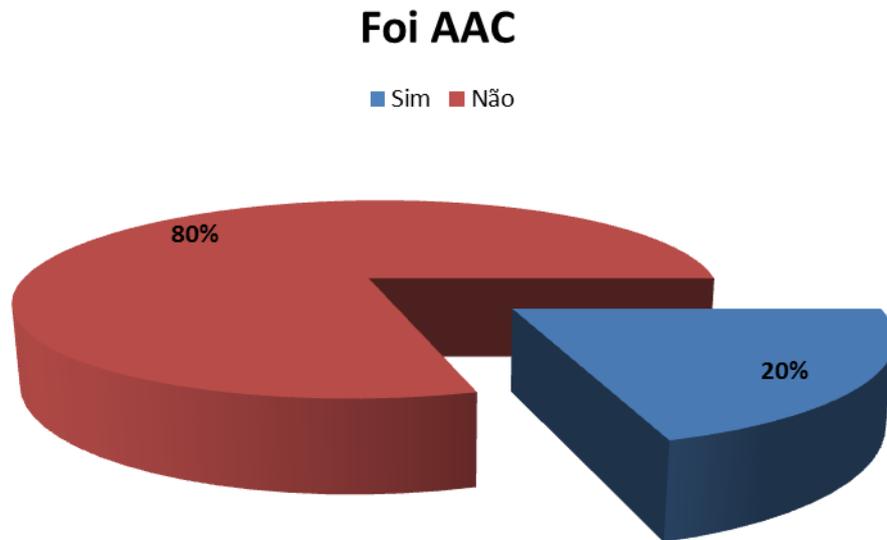
Figura 11- Quanto à especialização



3.2 Quanto à Experiência Profissional

Encontramos 20% das Professoras de Educação Infantil que foram Agentes Auxiliares de Creche. A fim de enriquecer os dados produzidos, apresentamos após a figura 10, algumas falas das professoras produzidas nos grupos focais

Figura 12- Experiência como Agente Auxiliar de Creche



Do grupo respondente, 20% foram Agentes Auxiliares de Creche. Entendemos que algumas já tinham a formação mínima exigida para o concurso e outros a obtiveram através do PROINFANTIL⁸⁷ oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Alguns buscaram formação por iniciativa própria, em cursos na modalidade Normal pós-médio⁸⁸. Nos grupos focais houve uma representatividade de professoras de Educação Infantil que foram AAC. As falas dessas professoras trazem o momento de transição de um cargo para outro.

É que eu to mudando, era agente e em um “belo dia”, você chegou na creche e não era mais agente, você era PEI (grupo focal manhã, frase 233)

⁸⁷ ⁸⁷ O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, organizado pelo MEC e desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro a partir de 2010. Os concursados que fizeram e foram aprovados no concurso só puderam tomar posse no final de 2011 e início de 2012, após o término do curso de 2 anos. Maiores informações sobre o ProInfantil ver fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com_content&view=article acesso em 06 de maio de 2013

⁸⁸ O Normal pós-médio é modalidade prevista na LDB/96, art, 36-A, 36-B, 36-c e 36-D

Alguns dos motivos citados para a mudança de categoria profissional fazem referência as condições de trabalho que seriam enfrentadas a partir da chegada de outro profissional. Percebemos uma certa empatia em algumas falas, que nos sugerem uma compreensão sobre a situação atual dos agentes auxiliares de creche.

(...) , agente auxiliar não tem poder de crescimento, é um cargo que você faz... você fica ali parado e não tem para onde subir , ai i jeito era ser PEI , né!?(grupo focal tarde, frase 88)

... eu já fui agente , eu entendo o lado delas (agentes auxiliares de creche) , assim chega uma pessoa nova(Professor de Educação Infantil) , eu acho que elas pensaram assim : Como assim!?(grupo focal manhã, frase 102)

Há também menção aos conflitos que surgem com a chegada dos novos profissionais e estão ligados à questão das práticas cotidianas que não se distinguem.

(...) eu acho que cargo de auxiliar e de PEI se equivalem, só muda a carga horária e o salário; porque eu acho que a função é a mesma .(grupo focal manhã, frase 108)

(...) quando nós entramos na creche e depois que entraram os professores a gente viu que todo mundo ficou desanimado, super para baixo , embora não fosse declarado , não tivesse aquela questão declarada , mas gente percebeu que mudou muito .(grupo focal tarde, frase 120)

Como está enfatizado no fragmento anterior, outros se reportam às condições de salário e diferença de carga horária de trabalho

... se a gente trabalha como professor eu não vou fazer porque ele tá ganhando pra isso , né (Professora citando falas dos agentes auxiliares de creche) , ai eu pensava na discrepância da carga horária , a questão salarial e eu acho que tem a questão do poder , né que é essa coisa meio da hierarquia , que é legítima , que tem um lugar , mas eu acho que temos que encarar que acontece mesmo , depois fui vendo toda essa questão menor , dessa confusão do que é o papel de um , o que é o papel do outro , como eles se misturam . (grupo focal tarde, frase 111)

Encontramos também algumas falas que se relacionam a auto estima dos agentes auxiliares, quando da chegada das professoras às creches

Eu acho que... eu acho que é...é que muitas vezes eles (AAC) criam essa barreira pela questão do trabalho braçal deles é uma questão de estima... sabe a autoestima deles fica muito...muito , muito pequena , porque eles...eles já exerciam essa função e agora entrou alguém que tem um diploma e que pode e que vai estar ali (grupo focal manhã, frase349)

Segundo Anthony (1980, p. 37), “os problemas de um indivíduo relacionam-se à maneira como ele se vê, se sente e se julga”, podendo apresentar auto-estima positiva – onde o indivíduo é o agente responsável por sua vida, ou auto-estima negativa – onde o indivíduo,

sem esforço próprio, ata-se ao sentimento de auto piedade. A insatisfação dos AAC frente à situação criada com a chegada do PEI somou-se ao descontentamento causado pelas condições sócio-políticas de seus fazeres. Situação com potencial de interferir nas relações interpessoais dentro da creche, trazendo dificuldades no relacionamento com outros profissionais. A pesquisa revelou que agentes auxiliares de creche aprovados no concurso e empossados como Professores de Educação Infantil, não ficaram imunes aos conflitos com antigos colegas, como é exposto pelas falas a seguir:

*Eu confesso, que apesar de eu já ter um bom relacionamento com as pessoas, das pessoas me conhecerem, **saberem** que eu já cortava papel, já pintava, já recortava, já fazia de tudo, **teve outro olhar**.(grupo focal manhã, frase 233)*

*Pois as auxiliares têm um **uniforme**, e eu não consegui me desfazer dele... eu ainda às vezes uso , mas teve um dia , semana passada , (...) . Eu usei o uniforme de manhã, mas, à tarde eu não quis ficar de uniforme, então eu troquei de roupa , aí quando eu passei; a colega falou assim : **-Agora que é PEI , fica andando bonita assim!** Eu não respondi. Eu só respirei né(grupo focal manhã, frase 765)*

As situações cotidianas citadas acima mostram que os conflitos muitas vezes estão mascarados sob a forma de ironia e nem sempre são situações clássicas de confronto.

Na visão das professoras, ter sido agente auxiliar de creche é apontado como tempo e espaço de aprendizagens. Há referências ao fato de conhecerem o trabalho na Educação Infantil, em especial na prática com as crianças da creche, que não são privilegiadas nos currículos da formação inicial. As falas se referem não apenas aquelas agentes que hoje são professoras, como também àquelas que tentaram o concurso, mas não obtiveram aprovação.

*... uma outra auxiliar de creche que também fez Proinfantil , foi uma pessoa assim que hoje em dia eu agradeço muito até falo , brinco muito com ela que fez também os concursos de PEI e não consegui passar , mas(ela é) questionadora e com dez anos de **experiência** toda hora me apoiou muito e me deu muitas ideias e foi uma parceria boa (grupo focal manhã, frase 434)*

.. a maior parte das auxiliares fizeram Proinfantil e tinham um trabalho muito bacana (grupo focal tarde, frase 156)

Entre o reconhecimento do trabalho anterior do Agente Auxiliar de creche e o convívio cotidiano há diferentes fatores em cena. Embora situações ricas de possibilidades interpretativas, elas não esgotam o assunto da experiência profissional.

É preciso conhecer também a experiência docente das Professoras de Educação Infantil. Cabe pontuar que os primeiros Professores de Educação Infantil ingressaram em seu local de trabalho em junho de 2011 e que o questionário da pesquisa foi disponibilizado entre outubro de 2012 até maio de 2013. Diante este fato, as respostas demonstram que para 49% do profissionais este foi o seu primeiro emprego. A situação apresentada por este dado aponta a importância de serem pensadas ações de

formação continuada, para além das questões legais. A creche é uma etapa educacional recentemente incluída na Educação Básica, que vem absorvendo grande número dos profissionais recém formados e outros formados há mais tempo, com pouca ou nenhuma experiência em Educação Infantil.

Figura 13: Tempo de Experiência como Professor de Educação Infantil

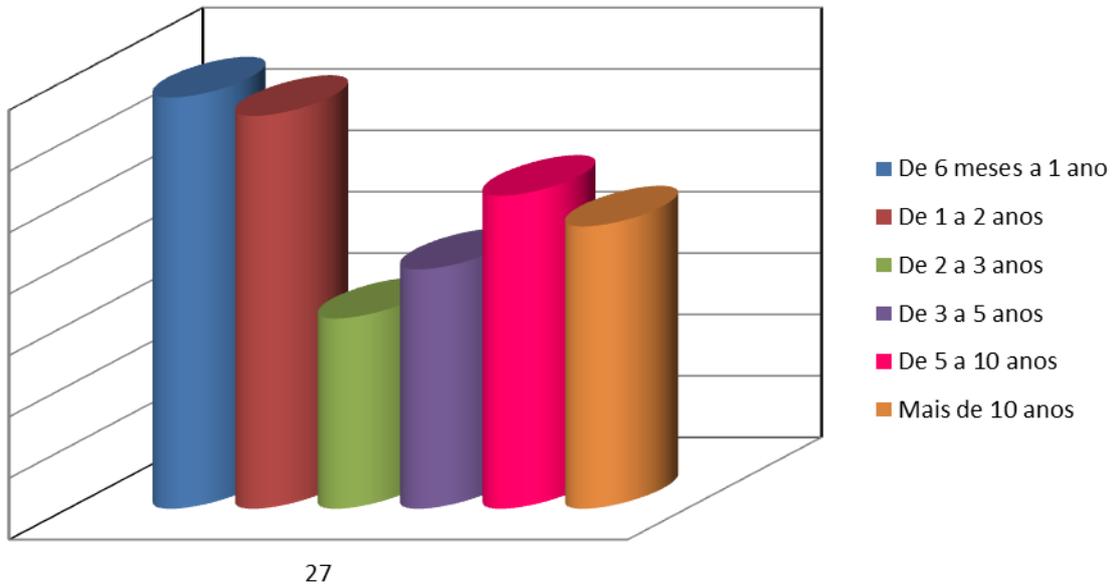


Tabela 9: Tempo de Experiência como Professor de Educação Infantil

Tempo de experienciencia	Total	Porcentagem (%)
Até 6 meses	27	8
De 6 meses a 1 ano	67	21
De 1 a 2 anos	64	20
De 2 a 3 anos	31	10
De 3 a 5 anos	39	12
De 5 a 10 anos	51	16
Mais de 10 anos	46	14

As falas das professoras nos grupos focais ilustram os dados que apresentamos e trazem elementos a serem considerados nas políticas públicas de formação continuada dos Professores de Educação Infantil.

*Eu não tinha a menor pretensão de ser professora de Educação infantil , tinha outro objetivo na educação , mas entrei assim... de PEI também porque... é um ambiente novo , é uma função nova dentro , dentro do próprio município , então foi assim : eu vou entrar e vou ver como é que é , porque eu já havia trabalhado um ano na rede particu... na rede privada , nu... na pré-escola , mas eu nunca tinha tido essa **experiência** da creche , né (Grupo focal- Manhã, frase 534)*

A experiência das professoras em Educação Infantil está associada à pré-escola. As falas demonstram as expectativas e incertezas vividas ao chegar à creche. Havia desconhecimento do trabalho a ser realizado, do encontro no ambiente de trabalho com profissionais que haviam construído seus fazeres, mesmo que sem a formação adequada. Esta parece ser uma marca comum às falas das professoras.

*Tive a questão também realmente do embate (com as AAC), mas como eu preferi me silenciar para ver como elas trabalham, porque elas tinham muito mais **experiência**, muito mais prática do que eu, e então eu mesmo falava: "Vocês tem muito mais prática do que eu, eu só tenho o papel que diz que eu sou professora, só isso mais nada (Grupo focal- Manhã, frase 854)*

A solução encontrada por algumas foi a de se aproximar dos Agentes Auxiliares de Creche e começar a aprender, valorizando as experiências deles. Algumas revelaram que, antes de chegar à creche, só haviam tido experiência de estágio.

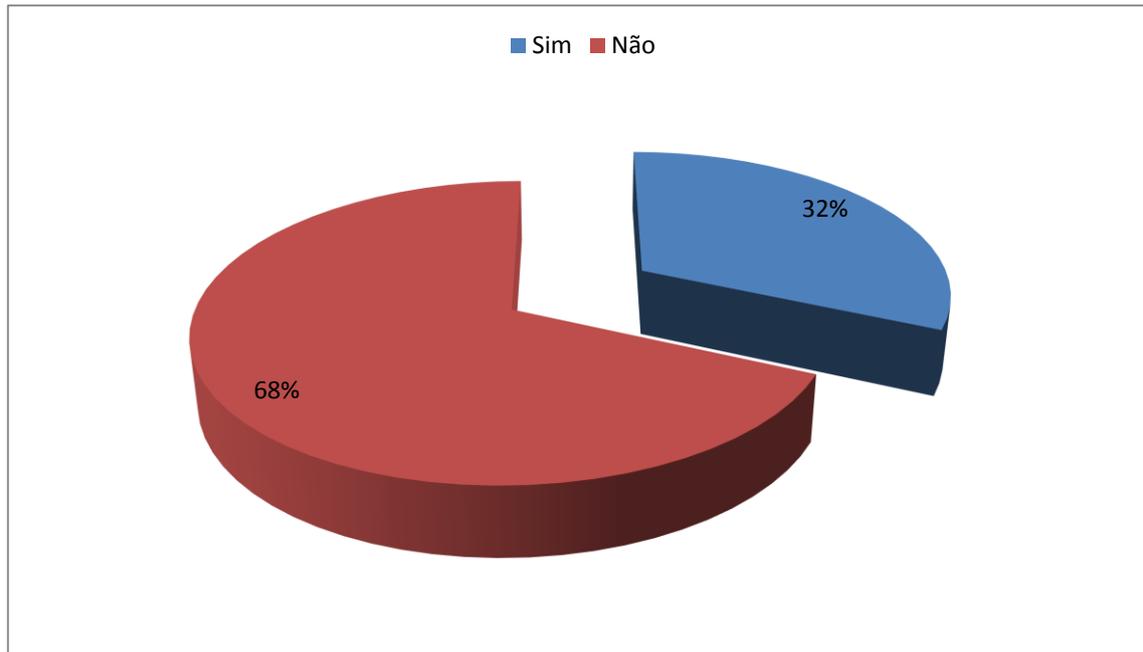
*conhecia do...da **experiência** de estágio, eu fiz estágio no..., em Duque de Caxias, mas eu sentia que precisava chegar com calma.(grupo focal tarde, frase 327)*

3.3 Relações Trabalho x Emprego

Quando perguntadas sobre os fatores que trariam melhoras às condições de trabalho, encontramos elementos que nos ajudam a pensar os desafios que a categoria vem enfrentando em tão pouco tempo de existência. Uma delas diz respeito ao fato do professor ter duas matrículas, o que duplica sua carga horária de trabalho⁸⁹. Como falamos do primeiro concurso realizado para professor de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, podemos supor que a outra matrícula aconteça em diferente etapa da Educação Básica. Mais de um terço dos professores cariocas de Educação Infantil pesquisados encontram-se nesse perfil.

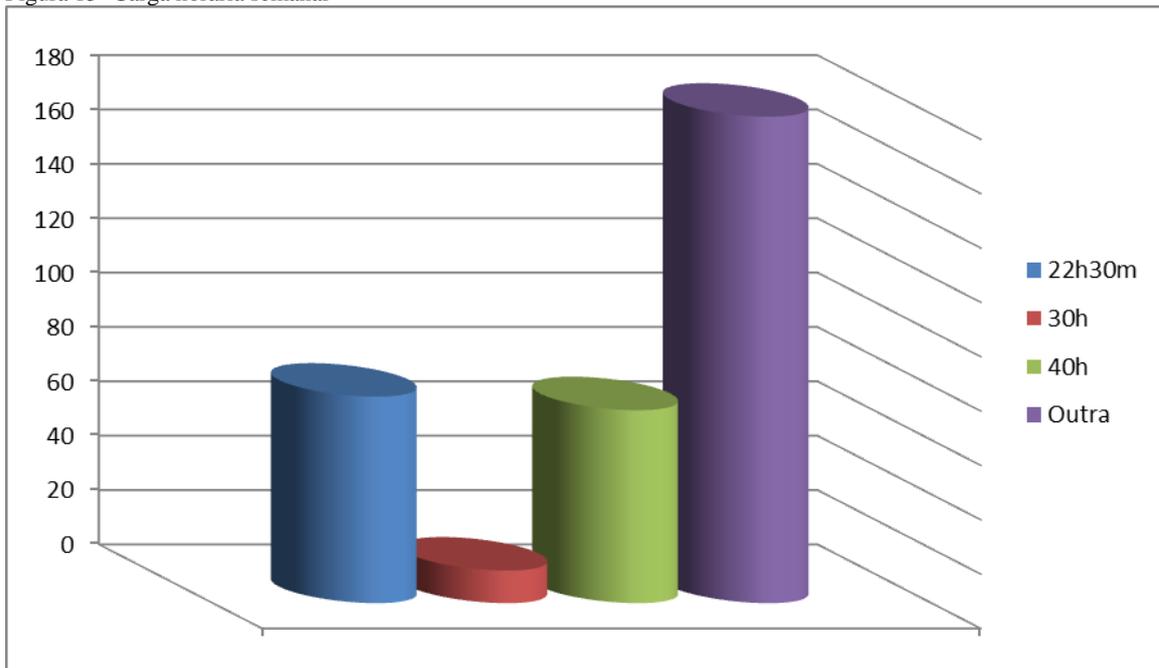
⁸⁹ A carga horária semanal do professor de Educação Infantil segundo o edital do concurso é de 22h e 30min.

Figura 14- Dupla matrícula



No entanto, verificamos que há situações nas quais o professor amplia sua carga horária de trabalho, seja trabalhando em instituições privadas no contra turno ou mesmo em instituições públicas municipais sob o regime de hora-extra ou dupla regência, como é chamada esta prática no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. A ampliação de carga horária é uma realidade presente, já que 76 professoras (23%) trabalham apenas a carga horária prevista no edital.

Figura 15- Carga horária semanal



Perguntadas sobre as condições que trariam melhora na prática profissional, as respostas trazem elementos que esta pesquisa vem tentando entender. Ressaltamos que este item oferecia mais opções e que permitia que cada professor marcasse quantas opções desejassem. Tivemos um total de 1.444 marcações (fig. 13), o que nos permitiu supor que em média, cada professora assinalou 4,5 opções.

Figura 16- Fatores para melhoria da prática profissional

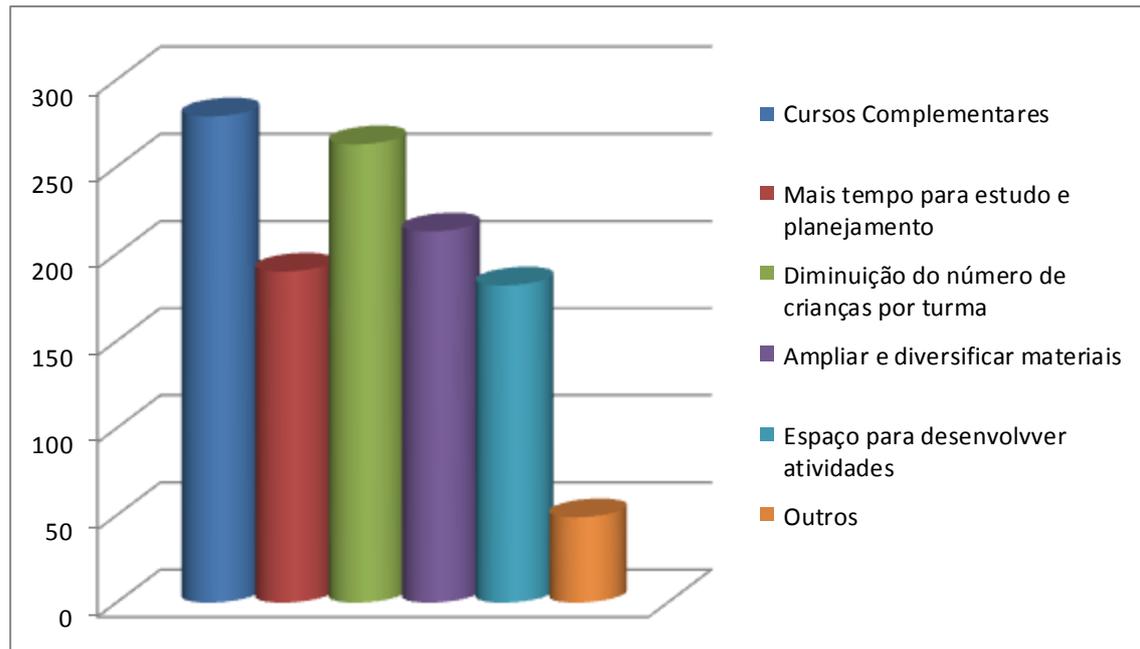


Tabela 10 - Detalhamento - fatores de melhoria profissional

Fator	Número	Porcentagem %
Melhoria Salarial	268	82
Cursos complementares de formação	279	86
Mais tempo para estudo e planejamento	190	58
Diminuir o número de crianças por turma	263	81
Ampliar e diversificar o material pedagógico	213	66
Espaço para desenvolver atividades diversificadas	182	56
Outros	49	15

O tipo de formação recebido e o que de fato era necessário foram mencionados durante os encontros e nos ajudam a pensar no papel de formadores dos professores, extraindo de suas falas as necessidades e os desafios vividos.

Eu acho que falta isso, até mesmo pela formação do Normal, da Pedagogia é pra escola (e não para a creche) (grupo focal manhã, fragmento da frase 9)
*Não bem a **formação**, a minha opinião, bem pessoal, não é bem a formação sair de sair donde se está, é mudar o sistema de educação que já vem trazendo muita dificuldade para a gente na sala de aula. (grupo focal manhã, frase 542)*

No entanto, a formação precisa estar articulada com as principais reivindicações da categoria. Não adianta pensar formação inicial e continuada do professorado sem oferecer a eles e às crianças condições dignas de trabalho, salário, espaços e materiais adequados, respeito e valorização.

Eu não quero sair do que eu gosto de fazer, porque o meu salário é o menor de toda a categoria de professores... (grupo focal tarde, frase 537)
Assim eu estava com vinte e um (alunos) , estou colocando vinte por que às vezes falta (alguém diz : Vinte e cinco) (Várias risadas e pessoas falando ao mesmo tempo) e... você está com um ventilador e pergunta assim : “E a sua formação minha querida , como está?(grupo focal tarde, frase 332)

As falas apontam múltiplas facetas envolvidas na profissão de Professor de Educação Infantil, da cidade do Rio de Janeiro. Mostram uma complexidade na relação de trabalho, que se reflete na docência e tem seu início a partir da falta de formação especializada e na desvalorização cultural de um trabalho exercido majoritariamente por mulheres. Naturaliza-se a precariedade salarial e de condições de trabalho em virtude dos atributos de quem a compõe. Concordamos com Kramer (2011,.) , quando afirma que essa ideologia acaba por esvaziar o conteúdo profissional da carreira , a desmobilizar os profissionais quanto às reivindicações salariais e a não valorizar a importância e a responsabilidade do seu trabalho.

3.4 E assim caminha a construção da Identidade de Professor de Educação Infantil

... isso aqui você tem que fazer porque você é PEI (grupo focal manhã, fragmento da frase 776)
E aí quando ela falou em identidade eu fiquei: Será que eu sou professora de Educação Infantil? (grupo focal tarde, frase 419)

Professoras com diferentes formações, de diferentes idades, inaugurando um novo cargo e uma nova carreira. Encontram-se em processo de construção de uma identidade de Professoras de Educação Infantil. Concordamos com Pimenta & Anastasiou (2002, p.77),

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais das tradições. Mas, também, com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Reforçamos o papel das aprendizagens coletivas, no contato com os pares. Nessa trajetória há que se considerar também as políticas públicas, como elementos de atuação constante nesse processo. Isso se dá na medida em que as políticas e suas interpretações vão ganhando significados assumidos culturalmente pelos professores

Faz parte do processo identitário, o pertencimento a um grupo específico, não somente através do discurso, mas, sobretudo em ações.

As mudanças tem potencial transformador, na medida em que os sujeitos transformam os fazeres e a identidade profissional. A partir desta dissertação podemos iniciar um diálogo com e sobre o que faz um professor na creche, seus conflitos e suas reivindicações, que estão especialmente definidas nas discussões dos grupos focais.

3 O QUE FALAM E PENSAM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Esqueci a palavra que queria dizer e, sem substância, o pensamento voa de volta para seu lar de sombras. Osip Mandel'shtam⁹⁰

Antes de aprofundar a análise dos dados, achamos por bem esclarecer teoricamente nossa escolha metodológica. Iniciamos este tópico com as palavras do poeta, com a intenção de demonstrar que para nós a fala é processo central na atividade humana, pois representa os significados culturalmente partilhados e os sentidos individuais construídos. Buscar entender o pensamento dos profissionais a partir de suas falas não é um processo simples. Vigotskianos afirmaram que "um mesmo pensamento pode ser expresso de várias maneiras, assim como uma elocução pode representar vários pensamentos." (VALSINER, 1996, p.398) Uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos e, portanto, para entender as nuances e possibilidade é preciso um exame das forças fundamentais que o causaram. Trata-se de um processo (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p.399)

O pensamento não é apenas externamente mediado por signos, mas também internamente por significados. A questão é que a comunicação direta de mentes é impossível não só fisicamente, mas também psicologicamente. Ela só pode ser conseguida através de meios indiretos, mediados. Esta estrada equivale à mediação interna do pensamento primeiro por significados, depois por palavras. Portanto, o pensamento nunca pode ser igual ao significado direto das palavras. O verbal, ou seja, o caminho do pensamento para a palavra é um caminho indireto, internamente mediado (VIGOTSKI, 1934a, p.314 apud VAN DER VEER; VALSINER, 1991, p. 399).

Com a realização dos grupos focais formados por Professores de Educação Infantil oriundos do primeiro concurso, buscamos promover encontros entre pessoas que trabalham nas mesmas unidades ou em unidades com características próximas (creches e EDI) e partilham a condição de serem os novos profissionais da Educação Infantil. Desta forma encontramos elementos comuns e diversos entre os participantes, no entendimento dos significados da prática cotidiana por eles realizadas. Portanto, os grupos focais tiveram como principal ponto de investigação questões relativas à formação e identidade profissional e os conflitos relacionais, assim como a compreensão de como as políticas públicas produzem práticas, falas e propostas, construídas na interpretação a elas dada. As falas das participantes

⁹⁰ Retirado de Vigotski- uma síntese, pag.389 Trata-se de frase de série de poemas dedicados à Lev Vigotski

são o principal elemento de análise, porque carregam os significados que vem sendo construídos e partilhados pelos professores de Educação Infantil do Rio de Janeiro. Nelas foi possível identificar as tensões e contradições que permeiam o cotidiano das creches, bem como as dúvidas e inquietações mais constantes.

Ressaltamos que este é um exercício de produção de hipóteses, que integra a participação das professoras e suas contribuições nos grupos focais, mediadas pelas intenções e percursos da pesquisa (GONZALEZ-REY, 2005, p.137). De acordo com o autor o pesquisador compromete-se com seu pensamento no decorrer da análise e esse compromisso o conduz a formular hipóteses e categorias que lhe permitem significar seus pensamentos (GONZALEZ-REY, 2005, p.138).

Ao olhar para o conteúdo dos grupos, buscamos nele determinados categorias pré-estabelecidas, o que já nos aponta uma direção nos resultados que obtivemos. Com certeza, o material analisado possibilita ampliação para outras categorias, além das por nós escolhidas. Isentamos-nos da proposta de esgotar o material, por total impossibilidade de fazê-lo.

Esclarecidos nossos pressupostos, iniciamos agora um estudo dos grupos focais.

Na parte da manhã, estiveram presentes 16 professores de Educação Infantil, de acordo com tabela abaixo:

Tabela 11 - Participantes do Grupo Focal – Manhã

Creche	Participantes	Foram AAC
Ladeira dos Funcionários	04	01
Engenho da Rainha	00	00
Odetinha Vidal	11	00
Outras	01	00

A creche Odetinha Vidal é a maior creche do grupo. Dela compareceu o maior número de professores. A única representante do grupo da manhã que tinha sido Agente Auxiliar de Creche pertencia à creche Ladeira dos Funcionários. A creche Engenho da Rainha não mandou representantes por questões internas. O grupo da manhã contou ainda com a participação de uma professora que não pertencia às creches da pesquisa central.

Na parte da tarde, o grupo foi formado por 14 professoras de diferentes creches. Com uma configuração oposta ao da manhã. Apenas uma professora era de uma creche participante

da pesquisa principal. Todas as demais atenderam ao convite feito aos diretores na palestra citada. Por serem de diferentes creches não participantes da pesquisa central, optamos por apresentá-las alocando-as segundo a CRE que pertencem. Na tabela abaixo o grupo aparece distribuído por Coordenadorias.

Tabela 12 - Participantes do Grupo Focal - Tarde

Coordenadoria Regional	Participantes
1^a	5
2^a	2
3^a	1
6^a	3

4.1 Entre frequências e ausências, quais significados partilham as Professoras?

Tendo como premissa a análise qualitativa do material dos encontros focais transcritos procedemos ao estudo a partir de algumas escolhas. Utilizamos cada encontro para análises em separado e, posteriormente, fizemos uma análise conjunta de nossos achados. Não apontamos os autores das falas ou mesmo a creche a qual pertenciam, nem sob forma de codificação, já que não pretendemos discriminar a análise por instituição, mas sim significar dados da coletividade e aproximá-los dos dados quantitativos produzidos no questionário digital⁹¹.

O material transcrito e a filmagem dos encontros abrem diversas possibilidades de investigação e análise que merecem ser ampliadas em pesquisas futuras. Nesta dissertação escolhemos analisar prioritariamente a questão do *conflito*, por ser de interesse central neste trabalho. Onde aparece? Quais as situações? Como as professoras se referem a ele? Nossa escolha se justifica por ser à entrada do Professor de Educação Infantil nas creches e EDI, na cidade do Rio de Janeiro, um potencializador de tensões na medida em que altera as condições pré-existentes da instituição.

Procuramos verificar na realização dos grupos e através das falas das professoras se os conflitos aconteceram e ainda aconteciam entre Professores de Educação Infantil e Agentes Auxiliares de Creche, mesmo à época da realização dos grupos. Começamos nossa análise a

⁹¹ Todas as Professoras presentes haviam respondido ao questionário, em ambos os grupos.

partir dessa afirmação, reforçada nos relatos de professores assim como das impressões dos pesquisadores envolvidos. Ao longo dos encontros e na leitura das transcrições, percebemos também conflitos entre os Professores de Educação Infantil e os diretores das unidades. Consideramos esta informação um achado desta pesquisa que não tinha inicialmente traçado objetivos nesta direção. Entendemos como vital ampliar a ideia inicial de conflito, pois acreditamos que para nos aproximarmos de uma análise real, é necessário olhar o contexto e incluir outros conflitos que de alguma forma impactaram os Professores de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro.

O trabalho teve como foco estudar as falas das professoras, utilizando para isso a quantificação das palavras utilizadas⁹², para em seguida, apresentarmos o contexto e a partir daí, realizar mais análises qualitativas. As frequências e as ausências foram elementos fundamentais na análise, porque revelaram formas e possibilidades diferentes de abordagem dos eixos centrais dos grupos focais: Inter-relações, Formação e Identidade. Buscamos, a partir da análise do grupo focal realizado pela manhã, buscar semelhanças e diferenças no grupo focal realizado à tarde, tendo em vista se constituírem de professores da Educação Infantil oriundos de outras creches que não aquelas participantes desde 2009 da pesquisa do NEI:P&E.

Utilizando a ferramenta *Dicionário*, no programa *Corpógrafo*, obtivemos uma listagem que apresentou a presença de 2172 (duas mil, cento e setenta e duas) diferentes palavras utilizadas no grupo focal da manhã e 2.502 (duas mil, quinhentas e duas) palavras, no grupo focal da tarde. Após estudos do material, eliminamos os artigos, pronomes e expressões que não configuravam significado para este estudo e iniciamos a análise a partir das cinco palavras mais frequentes.

4.2 Análises do Grupo Focal da Manhã

O grupo era bastante diverso, contando com profissionais que tinham sido Agentes Auxiliares de Creche e tornaram-se Professoras de Educação Infantil com a aprovação no primeiro concurso público, assim como professoras que já tinham uma matrícula na Prefeitura

⁹² Utilizando o Corpógrafo

como PII⁹³ e fizeram novo concurso para PEI. Em comum, o fato de serem profissionais que atuam nas unidades pesquisadas pelo NEI:P&E. Apenas uma professora não se enquadrava nesta categoria. O encontro teve duração de 1h45min, onde a participação das professoras foi intensa. Estavam presentes professoras de 6 (seis) creches diferentes

A quantificação das palavras (e seus derivados) e o contexto no qual foram utilizadas nos revela muito sobre a estrutura e o cotidiano da Educação Infantil, assim como sentimentos e contradições presentes.

Direcionamos nosso olhar para as cinco palavras mais frequentemente⁹⁴ utilizadas pelas professoras, e nos permitimos analisa-las no contexto da frase.

Tabela 13 - Palavras mais frequentes no grupo focal - Manhã

Palavra	Frequência	Exemplos de contexto da frase
1. Gente	146	a) Eu acho que tem gente lá que vai ficar nos supervisionando, tá junto? (frase 7) b) Por que o que eu falo, eu falo na minha sala, (...), que ninguém faz nada sozinho, que a gente precisa do outro, que outro precisa da gente (frase 111).
2. Trabalho	78	Ai entra uma pessoa de fora, pra tá fazendo a mesma coisa que eu, trabalhando menos horas, ganhando mais (frase 68)
3. Creche	64	Ai lá na creche teve essa questão: "E ai professora, vai limpar ou não"?
4. Criança(s)	57	São crianças do maternal um, são mais velhas, né (frase 164)
5. Educação	27	Não bem a formação, a minha opinião, bem pessoal, não é bem a formação sair de sair donde se está, é mudar o sistema de educação que já vem trazendo muita dificuldade para a gente na sala de aula.

4.2.1 O que dizem as professoras - Análise da Frase e Seu Contexto

Partindo das palavras mais frequentes, iniciamos o trabalho de entender o contexto na qual elas apareciam. Algumas vezes escondido, outras vezes às claras, estava presente a questão do conflito.

No grupo da manhã, os conflitos com os Agentes Auxiliares de Creche e com os diretores foram elemento de grande discussão. Na busca por um entendimento maior,

⁹³ Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁹⁴ Excluímos os artigos, pronomes e demais estruturas utilizadas como auxiliares e que não tinham significado olhados separadamente.

iniciamos a análise das palavras que poderiam estar diretamente associadas a esta questão, como: *conflito, tensão, problema e difícil*.

Surpreendemo-nos com nossos achados, porque vislumbramos ausências, das palavras, o que interpretamos como uma forma de falar do assunto, sem caracterizá-lo como algo negativo.

Ausências

Notamos a ausência da palavra “conflito” nas falas das professoras do grupo da manhã. Em diferentes situações as falas aparecem carregadas de situações conflituosas, porém, chamadas de outras formas, que categorizamos a seguir:

Problema - (frequência de 0,5% no encontro)

Utilizada em 5 frases, são uma forma de tocar nas situações conflituosas.

*Eu também na creche sentia declaradamente essa questão do agente e do professor, mas eu tive **problemas** ano passado no período que eu peguei o berçário. (grupo focal manhã, frase 22)*

Difícil (frequência de 0,5% no encontro)

A palavra foi utilizada em nove frases durante o encontro, o que representa 0,05% de frequência. Percebemos que em todas as vezes que a palavra foi utilizada, o assunto em pauta referia-se ao trabalho com os bebês⁹⁵.

*Sugestão de atividades com bebês, então, é muito **difícil** de achar, o maternal dois, é mais fácil de achar, por que se aproxima da pré-escola, né?
Práticas de, de... de pesquisa mesmo, vista em sala de aula, com berçário então, é muito **difícil** da gente achar.*

Tensão (frequência de 0,02)

A palavra foi utilizada pelo pesquisador em cinco frases durante o encontro, mas nenhuma vez pelas professoras. Este dado apenas confirma a hipótese inicial, de que o conflito está presente, porém nomeado de diferentes formas.

⁹⁵ Em algumas frases, como as citadas, a relação é óbvia. Em outras, o contexto traz a informação que dá suporte a esta constatação.

4.3 Análises do Grupo Focal da Tarde

A quantificação das palavras e o contexto foram utilizados também no encontro da tarde.

Mais uma vez, direcionamos nosso olhar para as cinco palavras mais frequentemente⁹⁶ utilizadas pelas professoras, para analisá-las no contexto da frase. Encontramos muita similaridade nas palavras mais utilizadas.

Tabela 14 - Palavras mais frequentes no grupo focal - Tarde

Palavra	Frequência	Exemplos de contexto da frase
1. Gente	176	<i>A gente tá sempre falando, olha a gente não tem identidade de Educação Infantil, (...), mas Educação Infantil é muito largada.</i>
2. Criança(s)	77	<i>Eu fui pra creche porque eu gosto de criança, porque eu sou fascinada com a construção, com as pontes, os raciocínios que elas fazem.</i>
3. Creche	66	<i>Lá na creche onde eu trabalho, ano passado teve uma questão que ... gerou muita discussão , e até bati de frente com a minha direção...diretora , não discutindo assim briga , mas debatendo mesmo o assunto , eu falei com ela que ia continuar descrevendo da mesma maneira que era meu nome que eu estava ensinando ali , então ia colocar a minha opinião</i>
4. Educação	61	<i>Ai cai sempre nesse dilema: “A culpa da educação, de estar nesse fracasso escolar é do professor”.</i>
5. Trabalho	59	<i>Olha só eu trabalho em dois lugares de manhã eu to na escola e de tarde eu to na creche.</i>

As mesmas palavras, com frequências diferentes, que escondem as situações de conflito presentes na creche.

Utilizamos o mesmo caminho metodológico seguido no grupo da manhã. Encontramos o seguinte resultado:

Ausências

No grupo da tarde também notamos a ausência da palavra “conflito”. Em diferentes situações as falas aparecem carregadas de situações conflituosas, porém, chamadas de diferentes formas, como as mostradas a seguir:

⁹⁶ Excluímos os artigos, pronomes e demais estruturas utilizadas como auxiliares e que não tinham significado olhados separadamente.

Problema - 14 vezes citada (frequência de 0,7% no encontro).

*E no ano passado nós enfrentamos um caso, com **problema** sério de questão de direção, a direção da escola saiu... (Grupo Focal – Tarde, frase 609) .*

*(...) meu **problema** real foram as preferenciais, quando eu cheguei elas falaram assim: eu limpo , você faz o pedagógico (Grupo Focal – Tarde, frase 220)*

Difícil (frequência de 0,06%)

A palavra foi utilizada doze vezes durante o encontro, o que representa 0,6% de frequência. Percebemos que em todas as vezes que a palavra foi utilizada, o assunto em pauta referia-se às dificuldades com relacionamentos⁹⁷.

*É horrível você chegar na direção da sua unidade conversar poxa vamos fazer isso, não tem verba , dependo de verba , e você não pode muito entrar nisso porque não é o seu campo , você não tem né , essa questão da gestão é muito **difícil** , é muito complicada (Grupo Focal – Tarde, frase 608)*

*Quando eu entrei foi muito **difícil**, eu sofri uma resistência muito grande. (Grupo Focal - Tarde, frase 61)*

*Tudo bem que é comunidade, a situação é **difícil**, a gente trabalha na pedreira, mas eu não preciso me alongar mais sobre isso, mas deveria ter essa possibilidade da gente poder um dia de sol, né fraco é agradável, sem nenhum de confusão na comunidade, a gente ter mais essa... Mais essa possibilidade é mais um ambiente para você frequentar e não tenho... não tenho. (Grupo Focal - Tarde, frase 346)*

Tensão

A palavra não foi utilizada por este grupo. Encontramos aqui a mesma situação do grupo anterior, onde o conflito está implícito, sinalizado como problema. Estão implícitas também as relações de poder que se estabelecem gerando conflitos nas relações.

4.4 Os encontros, na visão da pesquisadora.

Em todo o processo de realização e análise dos encontros, cabe ressaltar a presença e influência dos pesquisadores. Observamos atentamente todo o processo. Produzimos um contexto no qual o que foi dito, foi ampliado com debates e discussões, sem perder o foco em nossos interesses de pesquisa.

Na análise preliminar do conteúdo destes encontros, alguns elementos nos chamaram atenção por estarem presentes nos dois grupos. São eles conceitos e ideias semelhantes assim

⁹⁷ Em algumas frases, como as citadas, a relação é óbvia. Em outras, o contexto traz a informação que dá suporte a esta constatação.

como desejos e dificuldades. Apresentamos a seguir um panorama geral do conteúdo dos dois grupos.

4.4.1 Interrelações

Os grupos iniciaram os trabalhos com a apresentação de todos os participantes. Solicitamos que cada um dissesse seu nome, local de trabalho e grupamento em que atuava. A partir daí, a pesquisadora/moderadora provocou os grupos com a primeira pergunta do roteiro: *Por que você fez o concurso para Professor de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro?*⁹⁸ Para este item, não houve consenso. As respostas foram variadas. Ouvimos relatos de professoras que disseram ter feito o concurso por ser o concurso aberto no momento.

vamos fazer um concurso! O que estava aberto? Abrimos tudo para ver o que estava aberto (risadas). Vamos lá! Educação infantil, Belford Roxo, vamos fazer! (Grupo Focal - Tarde, frases 31 a 34).

Outras, por serem AAC ou recreadoras na época, tinham a expectativa de se tornar professoras.

como eu já trabalho desde 1999 e meu cargo era recreadora , mas eu sempre falei para todo mundo que eu era professora . e quando surgiu esse cargo de PEI eu falei : não vou deixar ninguém vir para sala de aula , mandar em mim , ser superior (rindo) (Grupo Focal – Tarde, frase 14 e 15).

Uma professora relatou o desejo de trabalhar em Educação Infantil e a perplexidade de outras pessoas ao tomarem conhecimento de sua decisão.

a minha monografia foi voltada para Educação Infantil , e fiz sobre Ludicidade e Educação infantil .Só que eu já estava trabalhando com crianças maiores a algum tempo , né e era coordenadora , então eu escutei muito assim “Você é louca!Você vai deixar isso aqui (fala entre risos) para limpar bunda de criança , meu Deus que maluca! (Grupo Focal - Tarde, frases 46 a 48).

⁹⁸ A partir desta pergunta inicial, todas as outras foram incorporadas e contextualizadas às falas dos professores na perspectiva de dar continuidade ao processo.

Aquelas que não tinham experiência na função de AAC contaram que não esperavam trabalhar nas creches e com crianças tão pequenas. Apesar do concurso ter sido elaborado para atuação prioritária em creches, a expectativa era trabalhar com crianças do pré-escolar, o que não se configurou.

eu não tinha a menor pretensão de ser professora de Educação infantil , tinha outro objetivo na educação , mas entrei assim... de PEI também porque... é um ambiente novo , é uma função nova dentro , dentro do próprio município , então foi assim : eu vou entrar e vou ver como é que é , porque eu já havia trabalhado um ano na rede privada , na pré-escola , mas eu nunca tinha tido essa experiência da creche

Tantas e diferentes razões levaram as professoras a fazer o concurso. Reconhecemos o desejo de algumas, o receio de outras, e ainda o oportunismo como algumas dessas razões. Nesta trajetória, o início da construção de um processo identitário.

4.4.2 Relação entre Professores de Educação Infantil e Agentes Auxiliares de Creche - nós e amarras.

Tendo definido como questão de pesquisa os conflitos e tensões entre os profissionais envolvidos, procuramos olhar as relações entre as professoras e as agentes auxiliares de creche como um exercício de interpretação de falas de acordo com os contextos produzidos nos grupos focais, nos ambientes de trabalho, a partir das políticas de Educação Infantil e formação continuada de professores.

As professoras que tinham trabalhado como agentes auxiliares de creche relataram algumas tensões e conflitos com seus antigos colegas de categoria profissional, expressos pela diferenciação na carga horária, salário e atividades de cada um.

*ai eu pensava na discrepância da carga horária , a questão **salarial** e eu acho que tem a questão do poder , né que é essa coisa meio da hierarquia , que é legitima , que tem um lugar , mas eu acho que temos que encarar que acontece mesmo , depois fui vendo toda essa questão menor , dessa confusão do que é o papel de um , o que é o papel do outro , como eles se misturam(Grupo Focal - tarde, frase 111).*

As questões relativas ao "cuidar e educar" fizeram parte deste cenário, com menções a um entendimento prévio de que ambas são dimensões indissociáveis da prática educativa da Educação Infantil, porém, com aplicações práticas que contradizem este entendimento.

Quando eu entrei na creche, eu fui uma das últimas a entrar, (...) já estava formada a situação, a rotina já estava pronta então até me apropriar da rotina, do que é creche e entender o que vem primeiro educar, cuidar, (...), então fui me apropriando, me tornando aquilo... (Grupo Focal - Tarde, frase 146).

Às vezes você tem um trabalho de manhã, sei lá, talvez você dependa de uma história à tarde pra dar continuidade isso também não é feito porque esse é trabalho de professor, né. Teve muito, muito mesmo na questão do cocô.

Professor limpa cocô?

Professor limpa nariz?

Foi isso aí que eu falei com as meninas, aonde tá escrito, aonde se dissocia o cuidar e o educar? Não, não se separa né. (Grupo Focal - Manhã, frases 74 a 76).

Ao mesmo tempo em que as falas apontam esse reconhecimento entre a indissociabilidade dos termos e das ações, ainda encontramos desconforto por serem essas ações competência do professor. Uma professora, ao ser perguntada se estava envolvida com tarefas ligadas à higiene, disse

Se precisar né (...) tem uma amiga e ela falava assim: "Com a XXX, não tem essa não, se tiver que limpar cocô, vem pro banheiro" né, limpa nariz, limpa bumbum faz tudo o que tiver que fazer, porque faz parte do educar né, essa questão de higiene e né, no caso não é separado, né? (grupo focal manhã, frase 84)

A expressão "se precisar" é significativa de algo que é feito, em último caso, se não houver alternativa, o que indica que as ações ligadas à higiene ainda são consideradas menores, embora o discurso seja diferente. A repetição da palavra "né" parece ser uma tentativa de busca de afirmação daquilo que está sendo negado.

Outra professora relata sua perplexidade ao, em outro município, enfrentar situação diferente.

Aqui no Rio de Janeiro eu tenho auxiliar que pode ir limpar a bunda, limpar o cocô, dar um banho, pentear o cabelo, isso e aquilo outro aí você vai chegar em um outro município que você não tem nada disso, eu fiquei, eu fiquei assim meio estatelada sabe (Grupo Focal - Manhã, frase 319).

Das análises feitas até o momento, percebemos que o conflito assume várias facetas, porém, as questões salariais, e a divisão das tarefas são as mais comuns.

4.4.3 As “meninas” e as professoras

É um aprendizado... , porque as meninas vão dar banho por dar banho, você vai vir com o pedagógico no banho. (Grupo Foca - Tarde, frase 249).

O estudo realizado nos permitiu verificar que a construção da identidade das professoras participantes dos grupos focais, está também relacionada ao modo como elas se referem às agentes auxiliares de creche e, poucas vezes, às demais professoras. Nesta investigação, o termo “meninas”⁹⁹, aparece com frequência, para denominar, em especial, as agentes auxiliares de creche.

Essa forma “carinhosa” de chamar as outras profissionais pode ser entendida como subterfúgio para lidar com a questão hierárquica, conflitada pelas atuações similares entre Professores de Educação Infantil e Agentes Auxiliares de Creche. Ao usar a palavra *menina*, no lugar de *auxiliar*, as professoras pareceram querer evitar um possível confronto, além de buscar uma aproximação mais afetiva. Entre o significado e os sentidos essa escolha, há tensões implícitas. Não trazê-las à tona pareceu ser a escolha efetuada pelas participantes dos grupos focais.

*a gente tá fazendo desse jeito” , e ai conversava com as **meninas** , com...com as agentes : “ Olha , vamos fazer assim (Grupo Focal - Tarde, frase 156).*

Diferenciando-se do outro (agente auxiliar de creche) os Professores de Educação Infantil vão construindo e reforçando sua identidade profissional.

A mesma situação foi encontrada por Kramer (2011), em pesquisa que visava investigar a formação de profissionais de educação infantil implementada por redes públicas municipais de educação e conhecer as histórias das propostas de formação e as histórias dos profissionais responsáveis, nas secretarias municipais de educação.

4.4.4 Conflito com as Diretoras

Embora nossa expectativa inicial ao abordar as inter-relações fosse buscar as tensões entre AAC e PEI, encontramos logo no início dos dois grupos tensão entre as diretoras das

⁹⁹ A palavra “meninas” teve uma frequência de 13 ocorrências totais nos grupos focais.

unidades e as professoras recém-concursadas, logo na chegada das PEI às creches. Nos dois grupos encontramos professores que partilhavam deste mesmo sentimento. Ouvimos relatos de que as tensões iniciais aconteceram com as diretoras das unidades e que tais tensões nem sempre eram declaradas. Algumas relatam que parte das tensões estava relacionada com a ausência de informações sobre as expectativas de trabalho que deveriam ser desempenhadas.

*A resistência não foi só por causa das **meninas**, mas a direção também (Grupo Focal - Tarde, frase 63).*

...então eu fui para a creche meio que sozinha eu não recebi nenhum tipo de acompanhamento... (Grupo Focal - Tarde, frase 156).

Há evidências de que os conflitos enfrentados pelas professoras tenham se iniciado com a direção, o que potencializou os conflitos entre elas e os agentes auxiliares de creche. Um dos motivos principais está associado às questões do cuidar e educar. A fala abaixo se refere a uma professora que, enquanto aguardava sua chamada para posse no cargo, continuava com a função de agente auxiliar de creche.

*(...) tive problemas ano passado no período que eu peguei o berçário. Parte (é ordem) da **direção**. Falaram que não era para eu: “ Você não se preocupe em fazer nada pedagógico não , você só cuida”(Grupo Focal - Manhã, frase 02).*

Em outros momentos, o que sobressai é a desvalorização do saber das professoras, determinada pela posição hierárquica da direção.

*A diretora fala: "Olha, não é assim! então tem que tirar Xerox para refazer tudo "Não dá para aceitar isso" e assim a identidade enquanto professora com toda a minha formação é violada(...) eu me senti violada , **estupraram o meu cérebro** (grupo focal tarde, frase 381).*

Na desconsideração do outro, do seu conhecimento e de seu olhar, estabelece-se uma relação de violência, como a sentida pela professora cuja fala ilustrou esta situação.

4.5 Formação Profissional

Conhecer o que falam e pensam os professores sobre a formação e o trabalho com Educação Infantil nos ajudou a significar os dados quantitativos deste trabalho. Pudemos encontrar nos dois grupos respostas representativas dos resultados do questionário, como

foram apresentados no capítulo 3. Ao serem perguntadas se a formação que tiveram tinha sido suficiente para o trabalho na creche, seja na Escola Normal, para aquelas que tinham apenas essa formação, seja na Graduação, a resposta foi não. A formação ou foi inexistente ou, insuficientemente trabalhada para orientar a prática pedagógica na creche e em especial, com crianças em idade de berçário¹⁰⁰

*to me **formando** agora (Graduação em Pedagogia), e eu não vejo disciplinas, eu já procurei disciplinas pra fazer de eletivas, que tem algum conteúdo, que fale alguma coisa sobre a creche e eu não vejo isso (Grupo Focal - Manhã, frase 346). a **formação** que eu tive no Normal, assim foi bem voltada pro pré-escolar e essa coisa de creche também na época não se falava, NE (Grupo Focal - Manhã, frase 447).*

As professoras dos dois grupos têm expectativas a respeito da formação continuada, entendendo que a Secretaria Municipal de Educação tem essa responsabilidade, em especial no que se refere ao trabalho com os bebês, a maior dificuldade apontada por todas as presentes.

*ano passado eu cheguei (...) e eu fui escolhida para participar dos cursos de **formação**, nenhum desses cursos de formação deu o resultado, aí eu virei para o curso: "E aí?"*

Com o oferecimento de formação continuada distante das necessidades, os professores buscam apoio nos colegas como forma de evitar o trabalho solitário. Terminamos esse item com uma fala representativa ds discussões encontradas até o momento.

*E agora a gente tá enfrentando um momento com a nova direção, tudo está sendo redirecionado e coisas que estávamos habituadas a fazer não podemos mais fazer, porque tudo também é crime (...)o intuito de todas as pessoas que estão naquele espaço é o teu pequeno que tá ali com você e é meio que a gente toma posse, ele é seu, ele vira filho né, teu filho naquele ambiente ali, e você quer o melhor para ele Mas dói, eu sei que dói, eu sei que é difícil mas a gente tem que aproveitar esse momento de reabilitação esse momento de mudança, esse momento em que estão olhando pra gente né, pra Educação Infantil que não é mais só tomar conta e comer e ir embora pra casa, então a gente tem que se reunir realmente e colocar questões práticas, porque a gente precisa de **ajuda**. Sozinhas né... (balança a cabeça negativamente (Grupo Focal - Tarde, frase 611)).*

¹⁰⁰ No rio de Janeiro o berçário é destinado à crianças na faixa etária de 6 meses a 1 ano e seis meses.

4.5.1 Identidade Profissional

*Mas eu acredito que essa qualidade, ela só vai vir quando nós como professores, tomarmos a **identidade** de professores de escola pública (grupo focal manhã. frase 735)*

A identidade foi especificamente tratada em ambos os grupos na parte final do encontro. De fato, todo o conteúdo dos encontros referia-se a identidade, na medida em que discutia o cotidiano e as práticas profissionais. Ao abordar o tema de forma mais direta e através de perguntas, as professoras mostraram incertezas e dúvidas. As questões estruturais do exercício da profissão vieram à tona, as condições de trabalho e salário foram apontadas como dificultadoras de uma postura profissional que se identifique com a Educação Infantil e mais ainda, com a etapa da creche.

As falas apontaram também questões culturais, que, segundo as professoras, guardam para o professor, especialmente aquele que trabalha com crianças pequenas, pouco ou nenhum reconhecimento além de grande desvalorização pelo conhecimento que possuem.

*enquanto a gente não tomar (conhecimento) de que eu sou o **professor**, sim sou PEI, mas antes de ser PEI, eu sou regulamentada por um estatuto de servidores públicos, então é algo que a gente tem que tomar essa postura. A primeira postura é, eu sou servidor público, eu sirvo ao Estado, eu sirvo ao Estado mas o Estado também tem o seus deveres a cumprir comigo sendo servidor público, então quando a gente tem essa noção, a gente pode sim lutar pela gente (grupo focal manhã. frase 740)*

Uma frase nos chamou atenção quando uma professora, ao se referir à desconsideração de seus saberes, realizada pelo diretor da unidade, disse "*estupraram meu cérebro*" (sic). Era dessa forma que se sentia ao ter que cumprir determinações com as quais não concordava, e para as quais tinha outras soluções. Havia um consenso presente, as professoras percebiam que a identidade profissional estava em processo de construção, mas consideravam isso um atraso, como se a identidade fosse um produto que já deveria estar pronto..

eu sou o coitado, eu sou a professorinha, aquelas blusinhas não me assalte que eu sou professor", antes de tudo eu sou uma intelectual sim, eu estudei sim, eu fiz uma faculdade, eu fiz uma pós-graduação, eu sei o que eu estou fazendo, eu trabalho em uma creche, mas eu sei o que eu estou fazendo ali, eu estou ali não somente para aprender, parar com essa mania de chegar lá, a criança não sabe nada vai fazer o que eu estou mandando, eu aqui mando, e como ela falou, a gente tem que se impor também, muitas vezes a gente chega e não se impõe com o

auxiliar também , exatamente , a gente tem que isso , se impor e trabalhar para mostrar que a gente está ali para ser uma equipe (grupo focal manhã, frase 748)

4.5.2 Entre o cuidar e o educar - o que é o "Pedagógico"?

Iniciamos esta etapa de nossa análise recorrendo à Vigotski , quando diz que "interpretar significa recriar o fenômeno a partir de seus traços e de suas influências, com base nas regularidades anteriormente estabelecidas" (VIGOTSKI, 1927, p. 164 apud FRIEDRICH, 2012, p. 44)

Ao longo desta pesquisa, encontramos alguns elementos surpreendentes para nossa análise. Um deles é este que desenvolvemos aqui. Nosso estudo é cuidadoso, tendo em vista que não temos elementos suficientes para explorar todas as possibilidades que o achado nos traz.

O que pretendemos foi iniciar uma discussão, lançar luz sob algo até o momento oculto, buscando entender através das regularidades do fenômeno, aspectos do cotidiano da creche relatado pelas professoras nos encontros focais.

Você não se preocupe em fazer nada pedagógico não, você só cuida (Grupo Focal - Manhã, frase2. Diálogo entre duas AAC relatado pela PEI) (grupo focal manhã, frase 20)

*Nossa PEI é muito boazinha, mas ela gosta muito do **pedagógico**, ela falava assim (risos) (Diálogo entre duas AAC relatado pela PEI)(grupo focal manhã, frase 21)
Ai eu fui e falei assim: "Olha só, já que é assim, olha só, eu não deixo nada do **pedagógico** para você, mas você sabe que está lá" .(grupo focal manhã, frase 235)*

*Eu chamava e elas não vinham, elas falaram que não eram delas, o trabalho delas era simplesmente alimentar, trocar roupa e o meu que era o **pedagógico**, que eu tinha que fazer (Grupo Focal - Tarde, frase 224)*

*Quer dizer elas limpavam e eu fazia o **pedagógico** (Grupo Focal - Tarde, frase 221)*

A apresentação dos fragmentos acima tem a intenção de representar o impacto e a frequência com a qual a expressão "pedagógico" emergiu durante a realização dos grupos focais e ao longo destas análises.

Ao analisar os usos feitos, percebemos que as professoras parecem se referir ao "pedagógico", como forma de equacionar conflitos subjacentes às questões do cuidar e educar. Isso fica claro em falas como

*porque as meninas vão dar banho por dar banho , você vai vir com o pedagógico no **banho** (Grupo Focal - Tarde, frase 249)*

A criação de uma nova expressão é utilizada para distinguir as ações de higiene quando realizada pela professora. A expressão “o pedagógico” esconde diferentes concepções: a uma delas é a da hierarquia de saberes entre AAC e PEI. O banho dado pelo professor seria um banho diferenciado, com vistas à aprendizagem, o que nos leva a pensar que o banho dado pela AAC visasse unicamente a higiene. Nessa perspectiva, a concepção de que as ações de cuidado e educação são indissociáveis, não estaria sendo considerada. Na próxima fala, a professora continua

*E eu dou um **banho** que é conversado. Uma coisa bem interessante eu tenho trago comigo, aonde eu vou dizer que o teórico ele me ajuda na prática sim porque eu trago uma série de concepções de infância e de criança e de olhar de criança que me faz dar um banho olhando para ela, e estou tirando a roupa do corpo dela e tacha tcha tcha ... Eu sei dar banho rápido, eu sei que desenhar é bom (...), eu sei que tem vinte e cinco, para eu dar banho (risadas) e que quando eu estou dando **banho** sei lá na décima quinta a última escapou de novo, mas é um olhar de conversar, de respeitar aquela criança, sabe? (Grupo Focal - Tarde, frase 270)*

Ao apoiar as ações nos aspectos teóricos, valoriza o banho porque nele há interação (*me faz dar um banho olhando para ela e estou tirando a roupa do corpo dela e tacha tcha tcha ...*). Sugere também que é uma ação intencional graças ao conhecimento teórico a que teve acesso.

Num exercício interpretativo, podemos entender esta situação sob três ângulos distintos, mas que convergem a um mesmo ponto: a distinção entre as categorias profissionais.

- o banho dado pela AAC é um banho *descuidado*, ou seja, nele não é reconhecida a ação de cuidado e educação, sendo puro ato rotineiro de higiene.
- o banho dado pela AAC é ação de cuidado , sem a dimensão educativa
- o banho dado pela professora, o banho "pedagógico" mais que cuidado e educação, envolve intenções de ensino.

Entendemos que a criação e utilização da expressão "o pedagógico" na creche, se torna um terceiro elemento. Entre outras possibilidades, reforça a distinção entre as categorias profissionais. Enquanto o AAC cuida e educa, o PEI cuida e educa, e, faz o "pedagógico".

Ao fazer tal distinção, o PEI volta-se para as atividades que, segundo elas, vão gerar aprendizagens nas crianças, tais como a roda de leitura, as atividades coletivas etc.

Separamos mais alguns fragmentos que permitem ampliar nossa análise.

*quando eu cheguei elas falaram assim: “ Eu limpo. Quer dizer elas limpavam e eu **fazia o pedagógico**. Então eu tinha vinte crianças de...de um ano que eu sentava para fazer a rotina , a rodinha e elas levantavam : “ E ta com cocô!”Elas pegavam tiravam a criança e iam fazer, ou então elas ficavam na janela esperando quando uma começava a chorar elas iam e pegavam, elas não sentavam comigo. Eu chamava e elas não vinham, elas falaram que (o trabalho) não era delas, o trabalho delas era simplesmente alimentar, trocar roupa **e o meu que era o pedagógico, que eu tinha que fazer** (Grupo Focal - Tarde, frase 220 a 224)*

A distinção não parece vir apenas na direção PEI- AAC, mas também na direção AAC- PEI. Acreditamos que o uso dessa expressão "pedagógico" tenha se iniciado na chegada das professoras na creche, em função dos conflitos ali surgidos.

5 QUANDO O FIM É APENAS O COMEÇO

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras — quais? talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo. *Clarice Lispector, in 'Um Sopro de Vida'*

Esta pesquisa teve por objetivo realizar um estudo exploratório do perfil do Professor de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, que atua em creches e EDI, oriundo do primeiro concurso público realizado em 2011. Já tínhamos claro e os resultados da pesquisa confirmaram que os professores que atuam nesta modalidade da Educação Infantil merecem um olhar cuidadoso, uma vez que os desafios por eles encontrados são muitos, pois inauguram uma função ao mesmo tempo que constroem uma identidade diferenciada. Outro item relevante é a faixa etária das crianças com quem trabalham, que demanda conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil, aspectos nem sempre considerados na formação inicial. Ao longo dos capítulos apresentamos dados da pesquisa realizada, apoiados em indicadores, evitando observações de autores que apontam que “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (ANDRÉ, 2002, p. 13).

Esperamos que os resultados produzidos nesta dissertação sejam importantes para a produção acadêmica referente às políticas públicas de Educação Infantil, não só cariocas, já que a cidade do Rio de Janeiro muito serve de inspiração a outras políticas educacionais.

5.1 Respondendo à nossa pergunta inicial - Qual o perfil do Professor de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro?

De acordo com os resultados da pesquisa, pudemos produzir um desenho do perfil dos professores de Educação Infantil carioca. São eles: mulheres, que têm em média 37 anos de idade; cursaram a Escola Normal e seguiram seus estudos, quase sempre graduando-se em Pedagogia, em alguma universidade privada, entre os anos de 2005 e 2012. Elas trabalham,

prioritariamente, por escolha ou indicação da direção, em turmas de Maternal. Um número significativo delas teve neste concurso a primeira oportunidade de experiência em magistério e, por isso a maior reivindicação explicitada são os cursos de formação continuada, antes mesmo de melhoria salarial. Outra reivindicação é a diminuição do número de crianças por grupamento. Apesar de a carga horária prevista ser de 4h e meia por dia, muitas fazem dupla regência, o que significa trabalhar mais de 40h semanais, com crianças com menos de 36 meses de idade, o que é em si, bastante preocupante.

A presença feminina na Educação Infantil é um reflexo da história da Educação no Brasil. As políticas que trouxeram atendimento à infância nas creches e pré-escolas, fruto de pressões sociais, mais fortes nos anos de 70, colocaram o cuidado como a questão central, por ser um requisito tipicamente relacionado ao gênero feminino. Assim, consolidou-se a maciça presença feminina na Educação em geral e em especial, na Educação Infantil. Fato que continua marcante até os dias de hoje. A ideia da maternidade como natural à mulher faz parte da cultura nacional e reforça a "vocação natural" da mulher ao magistério. São muitas as pesquisas que retratam que a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças pequenas é atribuída historicamente às mulheres (CERISARA, 2002). Em estudo de 2009, Aquino destaca que esse fenômeno não se restringe à realidade brasileira. Se relaciona com baixo status profissional e baixos salários, o que tem levado países como Bélgica e Suécia a um movimento que busca atrair homens para essa atividade através de melhores salários, com o intuito de reverter tal situação (PASCAL; BERTRAM, 1994; GUNNARSSON, 1994).

Entendemos que para ser Professor de Educação Infantil, far-se-á necessário outros conhecimentos e habilidades que não são restritas às questões da maternidade - atributo prioritariamente biológico acrescido de significados culturais. Falamos de conhecimentos que se apoiam em ciências como Filosofia, Psicologia, Sociologia e Pedagogia, entre outros, e que pressupõe concepções de mundo, de Educação e de criança. O profissional de Educação Infantil, independente do gênero, precisa conhecer e refletir sobre seu trabalho e sobre o desenvolvimento e diferentes modos de ser criança, atributos que necessitam ser construídos em sua formação.

Também nos chama atenção a idade das professoras. Comparando os dados cariocas com estudo feito pelo MEC¹⁰¹, baseado no censo escolar de 2007, encontramos algumas similaridades. Nesse estudo, a faixa etária de 95.643 professores de creche foi pesquisada e a idade média encontrada foi de 35 anos. A diferença entre dados locais e nacionais, assim

¹⁰¹ <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> acesso 30/06/2013

como o intervalo geracional carioca, (professores entre 21 e 68 anos) merecem um estudo aprofundado e ampliado, buscando relações com a saúde, expectativa de vida e tempo de serviço para aposentadoria.

A expansão da rede de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, em especial das creches, aconteceu de forma acentuada em todo o período de investigação desta pesquisa (2007-2010). Ambas as gestões municipais investiram na ampliação do número de vagas em creches e, para isso, novas instituições foram erguidas. Cada gestão criou modelos próprios. A gestão César Maia, construiu mais creches e a gestão Eduardo Paes, Espaços de Desenvolvimento Infantil.

Este crescimento acentuado, no entanto, não é garantia de espaços favoráveis às aprendizagens e desenvolvimento infantil, o que se reflete não apenas nas crianças mas também nos profissionais que o compartilham. É preciso pensar nos materiais pedagógicos e brinquedos, no número de crianças por grupo, nas condições das salas, entre outros, uma vez que são condições essenciais para a realização de um trabalho de qualidade em Educação Infantil. Sua falta pode implicar em condições dificultadoras do trabalho docente.

Tensões e conflitos, foram temas constantes nas falas das professoras. Consideramos como achado da pesquisa a tensão específica com os gestores das unidades. Outro achado significativo, é a utilização da expressão "Pedagógico" pelas professoras, como um termo amplo que se refere a muitas situações e tem diferentes usos, os quais esta dissertação não se propôs esgotar. Há necessidade de pesquisas complementares que aprofundem o tema junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil, a fim de elucidar seus significados.

As informações produzidas, ao revelarem o perfil das professoras, das condições de trabalho e de registrar o que elas pensam, expandem o conhecimento sobre os aspectos multifacetados encontrados na creche. As análises aqui realizadas podem significar o primeiro passo na direção de um mapeamento mais efetivo das necessidades de formação docente, das demandas e necessidades dos Professores de Educação Infantil, além de alavancar discussões que envolvam propostas de melhorias nas condições de trabalho e de formação inicial e continuada. Nos inspiramos em uma fala retirada do grupo focal para iniciar nossas sugestões:

Falando bem politicamente eu desejo que nós conquistemos um plano de cargos e salários, um plano de carreira, que não existe, acho que esse é o primeiro passo para uma educação de qualidade, (risos do grupo) Acho que a gente debate muito sobre a criança, sobre a criança, sobre a criança, e eu? (grupo focal manhã, frase 779- grifo do autor)

Os resultados de nosso estudo acabam por indicar algumas sugestões de curto, médio e longo prazo que podem servir às discussões relativas às políticas públicas de Educação tanto das secretarias municipais, quanto aos cursos de formação profissional modalidade Normal e/ou Pedagogia. São elas:

5.2 De aluno a professor - A Formação inicial e continuada

Os dados produzidos evidenciam aspectos positivos como o número de professores graduados, o que traz para os espaços de formação inicial uma responsabilidade acentuada no desafio de promover a construção de conhecimentos sólidos e flexíveis, que traduzam, de fato, a Educação Infantil, seus sujeitos e suas características singulares.

Nosso estudo demonstrou que o Curso Normal ou mesmo a graduação em Pedagogia não atendem de forma satisfatória as necessidades formativas das professoras para o trabalho nas creches, na medida em que não propiciam a transposição da teoria em prática. Essa lacuna acaba deixando de promover a familiaridade com o cotidiano. Dessa forma, apontamos atenção especial para os seguintes quesitos:

- Proposta curricular que atenda as necessidades da prática pedagógica da creche
- Conhecimentos relativos à aprendizagem e desenvolvimento infantil
- Estágios curriculares acompanhados e orientados por profissionais experientes em Educação Infantil, especialmente nas creches.
- Extensões e Especializações com foco em creche.
- Cursos de gestão de unidades de Educação Infantil

As professoras de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, oriundas do primeiro concurso público que atuam em turmas de creche têm diferentes níveis de escolaridade. Cabe à Secretaria Municipal de Educação aproveitar esta heterogeneidade e conciliar as diferenças na perspectiva de oferecer às professoras uma continuidade formativa que seja significativa. Parece-nos que a melhor forma de realizar esta ação é partindo daquilo que elas mesmas apontam, ou seja, suas necessidades cotidianas.

Diante do cenário complexo e amplo, consideramos que o incentivo a continuação nos estudos, seja por facilitar a formação inicial, e ainda o investimento na formação continuada

dos professores ganha uma postura de urgência para, especialmente na creche, como forma de qualificar seus profissionais.

O caráter de especificidade precisa garantir o acesso a conhecimentos e práticas pertinentes ao universo da Educação Infantil. Para tanto, é preciso considerar as crianças, seus contextos e suas culturas. Mas é necessário também conhecer o professor. Nesse sentido, o conhecimento sobre o perfil dos profissionais se torna contribuição significativa para se pensar uma qualificação que dê suporte ao enfrentamento dos desafios cotidianos.

Os dados nos dão clara indicação de que a prática pedagógica no berçário é uma questão que merece maior atenção e elaboração de políticas públicas específicas. As professoras demonstram não possuir suficientes elementos teóricos ou práticos que as auxiliem no planejamento de suas ações. A partir deste dado, podemos inferir que conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento infantil e sobre o trabalho pedagógico com crianças mais novas precisa ser ampliado com urgência.

As significações do cuidar e educar não são claras para as professoras. Percebemos ainda grande confusão e até mesmos menos valia às situações que envolvem os cuidados com a higiene. A fim de seguir as orientações legais a este respeito, sugerimos maior esclarecimento e debates a cerca do binômio: - cuidar-educar.

As crianças crescem rápido! É preciso pensar não apenas no futuro, mas no presente, nas crianças que estão hoje na creche. As ações precisam ser urgentes e, ao mesmo tempo constantes.

5.3 Investimento nas relações interpessoais

Essa questão ganha destaque uma vez que as políticas de formação do quadro funcional das creches cariocas deixa margem à conflitos, dupla função e ainda funções comuns entre professoras e agentes auxiliares de creche, assim como entre professoras e direção, que precisam ser equacionados.

Há uma grande riqueza das relações na creche que não pode ser desconsiderada - professora e crianças, professora e direção, professora e agente auxiliar de creche; professora e professor articulador; professora e funcionários; professora e família, professora e outras professoras - e nos permite pensar em diferentes contextos de desenvolvimento humano, que podem agir como facilitadores ou não da prática profissional do professor.

Azevedo (2012), traz a dimensão exata do que pensamos, ao afirmar que nós somos as nossas relações. É a dinâmica relacional que vai promover o desenvolvimento humano.

5.4 Plano de cargos e de salários para as Professoras de Educação Infantil

Reconhecer o trabalho e o papel social do PEI requer mais do que palavras. São necessárias ações concretas que valorizem a atuação profissional e deem condições para que ela seja exercida com dignidade, como a questão salarial e plano de carreira.

Os professores de Educação Infantil do Rio de Janeiro iniciaram sua jornada com salário básico de R\$ 1.025,22, por jornada de trabalho de 22 h 30min, acrescidos de bônus cultura no valor de R\$ 102,52 e auxílio transporte no valor de R\$ 103,40. Sobre esse valor incidem os descontos de Previdência e demais impostos vinculados à renda do trabalhador.

O alto índice de professoras que trabalham mais de 40 horas semanais é representativo da necessidade de ampliação da renda. Porém, tal carga horária no trabalho com crianças tão pequenas pode ser extremamente desgastante e trazer consequências à saúde do profissional. Pesquisas futuras poderão investigar qual o impacto dessa situação a longo prazo.

Uma boa medida seria a criação de um plano de cargos e salários, como previsto na LDB/96¹⁰², e solicitado pelas professoras.

*Falando bem politicamente eu desejo que nos conquistemos um **plano** de cargos e salários, um plano de carreira, que não existe, acho que esse é o primeiro passo para uma educação de qualidade. (grupo focal manhã, frase 731)*

5.5 Investimento em materiais pedagógicos adequados à faixa etária das crianças

(livros literários, brinquedos, e demais materiais de uso cotidiano)

Porque o que eu estou ouvindo, que eu tenho que contribuir financeiramente com a compra de material (...): o que eu compro de material porque não tem, porque não vai vir, porque não tem verba, aí eu quero escolher o que eu vou comprar, porque tem coisa que eu acho que tenho que trazer, porque eu quero doar, porque eu quero compartilhar, mas o meu papel não é sustentar creche (grupo focal tarde, frase 298).

¹⁰² Art. 67,IV

Sabemos que a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro¹⁰³ vem atuando na compra de materiais, mas o crescente número de instituições e crianças cria um déficit que precisa ser equacionado no favorecimento de uma pedagogia que atenda às especificidades infantis.

5.6 Multidocência

O trabalho da creche requer a presença de diferentes adultos no contato com a criança. De acordo com a faixa etária, em alguns grupamento é necessário a prática de 5 profissionais. Embora no âmbito da SME-RJ haja distinção no cargo dos profissionais envolvidos - AAC e PEI, é preciso pensar que o trabalho por eles realizado se articula, caracterizando o que o NEI:P&E aborda como multidocência.

Definimos multidocência como um trabalho articulado entre diversos educadores, em contato com mesmo grupo de crianças, partilhando objetivos e intenções de cuidado e educação. No entanto, essa relação requer uma liderança. Quem lidera essa relação? Podemos inferir que esse papel cabe ao PEI, mas como se constituir professor de Educação Infantil e, ao mesmo tempo, líder de uma equipe? Como mediar relações, em prol do desenvolvimento profissional de cada um e de todos, na busca de um trabalho construído pelo grupo de profissionais? Faz-se necessário que esta ideia seja discutida e refletida por aqueles que elaboram as políticas públicas, assim como pelos profissionais da área, no intuito de promover uma Educação Infantil de qualidade.

5.7 Conclusões metodológicas

A seguir, pontuamos alguns aprendizados que realizamos a partir de nossas escolhas metodológicas no curso desta pesquisa.

¹⁰³ Compra de livros em 2013 comprovadas pelos processos nº 2013/001122; 2013/001100; 2013/0001112; 2013001101; 2013/001102; 2013/001103; 2013/001113. Fonte: Gerência de Educação Infantil

5.7.1 Questionário digital: um caminho possível

Ao longo deste trabalho experimentamos situações que trazem novas possibilidades de entendimento e de pesquisas a partir de nossas escolhas. A investigação apoiada num questionário no formato digital é uma das questões que gostaríamos de ampliar.

Nossa escolha pela plataforma Google Docs se deu pela necessidade de praticidade, confiabilidade e acessibilidade dos professores ao questionário. Pensando no universo a ser pesquisado, entendemos que seria mais viável coletar e armazenar dados em meio digital, do que em papéis, como antes da revolução tecnológica. De fato, não temos o que reclamar. Os requisitos iniciais foram todos contemplados, indo inclusive além das nossas expectativas. A plataforma armazenou, organizou e criou estatísticas a partir das respostas dos professores e favoreceu a organização dos dados, o que poupou aos pesquisadores o trabalho manual de seleção e organização dos mesmos. Embora prática e segura, apresentou alguns aspectos problemáticos na utilização. O primeiro deles foi a pouca prática e habilidade dos pesquisadores na utilização da ferramenta. Ao longo do processo, sentimos necessidade de conhecer melhor os recursos oferecidos, aumentando nossa intimidade com a linguagem específica que não para de se transformar a cada momento. Isto faz do pesquisador um eterno aprendiz da tecnologia em uso. As dificuldades encontradas ao longo do processo de envio do questionário aos professores (passagem pela CRE, pelas creches até chegar ao professor) é o outro lado da mesma moeda. Alguns professores relataram não ter tido acesso ao questionário com facilidade. Nesse caso, não podemos culpar a tecnologia em si, mas o mau uso ou desvalorização dos documentos que chegam por via digital. Outra dificuldade apontada referia-se ao envio propriamente dito da resposta. O processo era todo muito simples, bastando ao professor clicar no botão "Enviar" ao final do formulário. No entanto, alguns tiveram dúvidas a respeito dessa ação evidenciando a pouca intimidade que, de forma geral, ainda atinge a todos nós.

Avanços nas esferas da ciência e da tecnologia têm provocado profundas mudanças e efeitos sobre a sociedade e sobre a Educação. O uso das tecnologias vem transformando os sujeitos e os processos nos quais os mesmos se encontram, inclusive e especialmente, o acadêmico, que vem dela se apropriando aos poucos. Chamamos atenção para a importância das tecnologias e da internet, que possibilitam a diminuição de distâncias, a facilitação do acesso à informação produzida em diferentes acervos de diversas áreas do conhecimento, aproximando inclusive os próprios pesquisadores. De acordo com Ribas (2007, p. 50),

A tecnologia tem transformado os processos e as práticas tradicionais da educação e da socialização do conhecimento mediante inovações que têm modificado as formas de produção, distribuição, apropriação, representação, significação e interpretação da informação e do conhecimento

Entendemos que refletir sobre a utilização dos recursos tecnológicos, como veículos para pesquisas sugere seu entendimento como instrumento dialógico de interação e mediação indo além dos modelos tradicionais, assim como supõe que se superem barreiras, entre elas, a da dificuldade de entendimento dessa linguagem. Nessa perspectiva, acreditamos também que incorporar as aprendizagens tecnológicas faz-se necessário ao contexto acadêmico atual.

5.8 Corpógrafo IV

Ao utilizarmos as ferramentas de *Linguística de Corpos* (Corpógrafo IV) ampliamos nossa pesquisa na compreensão das narrativas e do conteúdo dos discursos das professoras nos grupos focais. Nosso interesse foi o de trabalhar com os dados dos grupos focais de forma mais esquematizada e entendemos que esta ferramenta facilitaria o trabalho.

O Corpógrafo é uma ferramenta interessante, que facilita o trabalho de análise. No entanto, solicita paciência e trabalho ao ser utilizado. Requer do pesquisador um desenvolvimento de habilidades prévias, que nos remetem novamente à questão tecnológica já discutida.

5.9 Dilemas profissionais

Você fica um ano pelo salário que ajuda , dois , mas no terceiro você já fica: - ai que saco eu não aguento mais , eu vou trabalhar em um escritório eu vou ser , sei lá, vou ser secretária , e você vai embora . Você só fica realmente se você tiver amor ... se não você não fica .(grupo focal tarde- frase 626)

Finalizaremos nossa discussão falando do amor. Não de um amor romântico, mas do amor por uma profissão, por um trabalho, por um papel social. Pensamos no amor competência, no amor compromisso.

Concordamos com Freire (1991, p. 58), quando diz:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

A permanência e a reflexão sobre a prática precisam de um espaço institucionalizado para que sejam garantidas nos contextos educativos atuais. É preciso pensar políticas que deem espaço e condições formativas às professoras, para que aquelas que iniciam seu percurso, o continuem e não o abandonem por medo, desconhecimento ou insegurança sobre o seu fazer. É preciso promover o amor com formação adequada, dignidade, respeito e valorização do professor.

Esperamos e entendemos que, em breve, o perfil desenhado por esta pesquisa será alterado significativamente, não apenas nos seus aspectos quantitativos, mas também nos qualitativos. Desejamos que estas mudanças sejam acompanhadas de outra que signifique maior qualidade para todos os envolvidos, além de uma identidade profissional madura e comprometida com os direitos das crianças.

Apresentamos a seguir uma visão prospectiva para a Educação Infantil Carioca, elaborada a partir de nossas investigações e intenções.

- Que a tímida representatividade masculina se amplie, contribuindo para o desenvolvimento das crianças ao lidarem com a diferença de gêneros, quebrando padrões estereotipados, ainda presos a padrões culturais que não associam e muitas vezes não admitem a figura masculina às ações educativas da creche.
- Que as condições de trabalho dos professores ganhem importância e visibilidade, no mesmo grau de reconhecimento do importante trabalho de qualidade realizado com as crianças de até 3 anos.
- Que os conflitos assinalados neste estudo se transformem em desenvolvimento pessoal e permitam maior diálogo entre todos os profissionais.
- Que as crianças sejam respeitadas e tenham seus direitos assegurados e, que assim, vivam suas infâncias com a liberdade e segurança a que fazem jus.

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos CEDES*. São Paulo: Cortez, n.9, 1985, p.27-38.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

_____. Impacto da Pesquisa Educacional sobre as Práticas Escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp.33-48.

Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: Anped/GT07, 1998. 1 CD ROM ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 1998. Caxambu:

AQUINO, L. M.M.L.L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 278-303.

AQUINO, L. M.M.L.L. de. Professoras de Educação Infantil e Saber Docente. *Revista TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.

_____. Saber Docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M. M. L. L. de; DIAS, A. A. *Psicologia e Educação Infantil*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p.167-192.

_____. Creches comunitárias e a política da Educação Infantil pública na cidade do Rio de Janeiro. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 18, n. 91, p. 207-218, jan./jun. 2009.

AQUINO, L. M.M.L.L. de. *Profissional de Educação Infantil: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da secretaria municipal de desenvolvimento social do Rio de Janeiro*. 1995. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

AQUINO, L. M. M. L. L. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA

_____. Saber Docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M.M.L.L. de.; DIAS, A.A. *Psicologia e Educação Infantil*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p.167-192.

AQUINO, L. M.M.L.L. de. Professoras de Educação Infantil e saber docente. *Revista TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, 2005.

AZEVEDO, N. R. No espaço entre o eu e os outros: a ética como horizonte. *Revista Interações*, n. 21, p.56-57, 2012.

AZEVEDO, G.A. N.; CORREA, A. P.; NADALLUTI, F.; PIMENTEL, K. ; BRINGEL. H. Relatório Final. *Estudo de Caso: Creche Odetinha Vidal de Oliveira*. Disciplina FAP-715: Avaliação de desempenho no ambiente construído. Programa de Pós-graduação em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, out. 2009.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, M. C. S. . Legislação e propostas curriculares: há lugar para a imaginação?In: FRITZEN,C.; CABRAL, G. S. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 121-139.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARRETO, A. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BOWE, R; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRILHANTE, M.C. V. P. *A integração das Creches Públicas à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Cheche Caminar, um estudo de caso*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, RJ, 2009.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M. M. Profissionais de educação infantil: desafios para a política educacional. In: FAZENDA,I.; SEVERINO,A.J. (Org.). *Políticas educacionais: o ensino em questão*. Campinas: Papyrus, 2003, v. , p. 151-163.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate/ The qualification of teachers for children from 0 to 10 years old: discussing different models *Educ. Soc.* v. 20, n. 68, p. 126-142, ND. 1999 Dec.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de Educação Infantil. In: BRASIL: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994, p.32-42.

CAMPOS, M. M.; KRAMER, S.; KISHIMOTO, T. M.; ROCHA, E. A.C. ; BUJES, M. I. E. (Org.). *O GT Educação da Criança de 0-6 Anos: alguns depoimentos sobre a trajetória*.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. ; FERREIRA, I. M. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de (orgs.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 9-30. (Coleção formação de professores).

CANDAU, V. M. 1991. *Informática na Educação: um desafio*. Tecnologia Educacional, v.20, n.98, 99, p.14-23, jan/abr.1991.

CARRAHER, D. W. 1992. O papel do computador na aprendizagem. *Revista Acesso*, 3, n.5, p.21-30, jan.1992.

CASTRO, M.G.B. de. *A Direito da Criança à Participação no Processo Educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, 98).

COOLICAN, H. (1999). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder / Stoughton Educational.

CORREIA, F.G. *Reflexões sobre o conceito de cidadania e suas bases históricas*. Revista de Ciência Política. v. 43, 2010. Disponível em <http://www.achegas.net/numero/43/fernanda_correia_43.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2010.

CORSINO, P. Educação Infantil no município do Rio de Janeiro: um breve histórico. *Revista Sinpro-Rio - Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região*. Rio de Janeiro, n. 3, jun. 2008.

CORSINO, P.; NUNES, M. F.; KRAMER, S. Formação de Profissionais da Educação Infantil: um desafio para as políticas municipais de educação face às exigências da LDB. In: SOUZA, D. B. de. ; FARIA, L.C. M. de. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.278-303.

CURY, C. R. J. *A educação Infantil como direito*. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, DF, 1998. v. 2.

DAMIANOVIC, M.C. Vygostky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, R. H. (et al). *Vygostky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

DANIELS, H. *Introdução: a psicologia num mundo social*. In: DANIELS, H. (org). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1981

DEMO, P. 1998. Professor & Teleducação. *Tecnologia Educacional*, v.26, n.143, p.52-63. ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências Volume 02 / Número 1 – Març. 2002.

DIDONET, V. *Creche: a que veio... para onde vai...* Em Aberto, Brasília, DF, v. 18, p. 73, p. 11-28, jul. 2001.

EDU Vol. 1 (2010): Número Especial 1, 2010 - *Dossiê: Trabalho docente: condições, conjuntura e contexto*.

EVANS, D.; KOSEC, K. *Educação Infantil: Programas para a geração mais importante do Brasil*. São Paulo: Documento do Banco Mundial, 2011.

FANFANI, E. T. *O status de ensino, Análise comparação da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-interacionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, M. ; KAERCHER, G. (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 61-66.

FERREIRA, M. M. M. “Braço demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. ; FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, M. *Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 39. ed, São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FRIEDRICH, J.; VYGOTSKY, L. *Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento- uma leitura filosófica e epistemológica*, 1. Ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

GARANHANI, M. C. *Concepções e Práticas de Educadoras da Pequena Infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente*. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. Agência Financiadora: PICDT-CAPES / UFPR.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M.O de. *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Serie educação infantil)

GONZÁLEZ-REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. 1. ed. São Paulo: Thomson, 2005.

GOUVEA, M. C. S. de. (Org). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.143-162.

GÜNTHER, H. *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em 18 abril 2013

_____. Como elaborar um questionário. Em Pasquali, L. (Org.) *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/IBAPP, 1999. p. 231-258

GRINGS, E. S.; MALLMANN, M. T.; DAUDT, S. I. D. *Ambiente virtual de aprendizagem: uma experiência no ensino superior*. In: V CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA RIBIE 2000, Viña Del Mar.

GUNNARSSON, L.. A política de cuidado e educação na Suécia. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (org). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Cortez, 1994.

HOFFMANN, J.. (1999) *Avaliação na Pré-escola: um olhar reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.

JOLY, M. C. R. A.; SILVEIRA, M. A. Avaliação preliminar do questionário de informática educacional (QIE) em formato eletrônico. *Psicol. estud*, v.8, n.1, p. 85-92, 2003.

KAWAMURA, R. 1998. Linguagem e Novas Tecnologias. In: ALMEIDA, M. J. P.M. de, SILVA, H. C. da. (Orgs.). *Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência*. Campinas: Mercado das Letras.

Kishimoto, T. M. (org). (2005). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed., São Paulo, Cortez.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books, 2000

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos; 23)

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

KRAMER, S. ; NUNES, M. F. R. ; CORSINO, P. *Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: Um Balanço da Década*. In: 34º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal/RN. Educação e Justiça Social, 2011.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para propostas pedagógicas uma leitura crítica. *Educação e Sociedade: Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação*, Ano XVIII, n.º 60, dez. 1997.

KRAMER, S.. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo, Cortez.

KRAMER, S.. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 2003

KRAMER, S.. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999, p. 165-183.

KRAWCZYK, N.(Org.); CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

KUHLMANN J. M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LANTER LOBO, A. P. S. L. Políticas Públicas para a educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (org.). *Educação da Infância: história e política*. 2. Ed. Niterói, Rio de Janeiro, Editora da UFF, 2011, p. 133-163.

LEITE-FILHO, A. Rumos da Educação Infantil no Brasil. *Revista TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.

LEMOS, A., *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002. (p.13-27)

LÉVY, P., *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993

LIGUORI, L. M., *As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Campo dos Velhos Problemas e Desafios Educacionais*. In: LITWIN, E. (Org.). *Tecnologia Educacional – Política, Histórias e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, M. L. de A.(Org.) *Encontros e Desencontro em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGGIO, M., *O Campo da Tecnologia Educacional: Algumas Propostas para sua Reconceitualização*. In: LITWIN, E. (Org.). *Tecnologia Educacional – Política, Histórias e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAIA, B.; MATOS, S. *Corpógrafo V4 - Tools for Researchers and Teachers using Comparable Corpora*. In ZWEIGENBAUM, Pierre; GAUSSIER, Éric; FUNG, Pascale (eds.), *LREC 2008 Workshop on Comparable Corpora (LREC 2008)* (Marraquexe, Marrocos, 31 de Maio de 2008), European Language Resources Association (ELRA). p. 79-82.

MAIA, B.; SARMENTO, L.; SANTOS, .. *Introduzindo o Corpógrafo - um conjunto de ferramentas para criar corpora especializados e comparáveis e bases de dados terminológicas*. Terminómetro - Número especial nº 7 - A terminologia em Portugal e nos países de língua portuguesa em África (2005), p. 61-62.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo. Cortez. 2007.

MALHOTRA, N., *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. ed., Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973

MELUCCI, A. *O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O., *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext>. Acesso em 18 abril 2013.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. editora São Paulo, Hucitec, 2007.

MONTEIRO, E. B., REZENDE, F.. *Informática e Educação: panorâmica da área segundo artigos dos periódicos nacionais de educação*. Tecnologia Educacional, v. 22, n. 110-111, p.42-49, jan/abr.1993.

MORAN, J. M. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. N.3, ago.1998.

MOREIRA, A. R. C. P.; VASCONCELLOS, V. M. R. V. Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 18, n. 91, p.219-230, jan./jun. 2009.

MORO, C. S. *Infância e Educação Infantil Pública: Concepções maternas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência) – Universidade Federal do Paraná, 2002.

_____. *Percorrendo as Trilhas da Avaliação na Educação Infantil*. Monografia defendida no Curso de Especialização em Educação Infantil do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.2000

MOTTA, S. L. *Diversidade e diferença: um estudo em creche*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33

NUNES, D.G. *A Infância dos no Brasil da modernidade*. Disponível em: <<http://sixmomtopmen.59.to/index.php/interacao/article/viewPDFInterstitial/1514/1500>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

_____. Reconhecimento Social da Infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 99-116.

_____. Educação Infantil e Mundo político. *Revista Katál*. Florianópolis. v. 12, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, R. T. C. de. A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos -1988 a 1996. In: IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, 2000, Campinas. IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, SP: HISTEDBR/Autores Associados, 1997. v. 1.

_____. A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996. *Revista Dimensão*, Campo Grande, MS, v. 1, n.ed. esp., p. 93-93, 1997.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Construção da Identidade Docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

_____. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Docência em Formação)

PASCAL, C.; BERTRAM, A. Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, p. 279-297. 1994.

PENN, H. *Primeira infância: a visão do Banco Mundial*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, mar. p. 7-24. 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

REY, F. L. G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 1. ed. São Paulo: Thomson, 2005. v. 1. 205p .

RIBAS, C. S. da C.; ZIVIANI, P. O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 17, n. 3, p.47-57. 2007.

ROCHA, F. V. *Creche Odetinha: um estudo de caso*. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, F. V. *Relações humanas e o papel do gestor no Município do Rio de Janeiro*. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. *Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises*. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 23, n. 4, 2003, p. 64-73.

RAMILO, M. C.; FREITAS, T. *Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas*. In: Língua Portuguesa: estruturas, usos e contrastes. Volume comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Porto, Pt: CLUP, 2001.

Disponível em: <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-redip-transcricao.pdf>>. Acessado em 24 de junho de 2013.

ROSHELLE, R.; JORDAN, G.; GREENO, J.; KATZENBERG, B.; DEL CARLO, C. *Preliminary report on Classroom observations*. relatório Técnico apresentado ao Institute for Research on Learning (IRL), Palo Alto, CA, EUA, 1991.

ROSEMBERG, F. *Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Campinas: Autores Associados, n. 115, p. 25-63. 2002.

ROSEMBERG, F. *Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional*. In: O CENÁRIO EDUCACIONAL LATINOAMERICANO NO HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na Pré-escola – um olhar reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ROSEMBERG, F. *A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade*. *Cadernos ANPEd*, n. 1, p. 57-64. 1989.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. *As políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, mar., n° 115, p. 65-101. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C; MELLO, A.M.; VITTORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A.C. *Os fazeres na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

SAMPAIO, M.; LEITE, L. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

SANCHES, E. C. *Creche: realidade e ambigüidades*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto/Portugal: Edições ASA, 2004 p. 14

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. 2004, p. 10.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: _____. *O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SARMENTO, L.; MAIA, B.; SANTOS, D. "The Corpógrafo - a Web-based environment for corpora research". In: LINO, M. T.; XAVIER M. F. ; FERREIRA, F. ; COSTA , R. & SILVA, R. (eds.), *Proceedings of the 4th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'2004)* (Lisboa, Portugal, 26-28 de Maio de 2004),p. 449-452.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. . As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). (Org.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. ; Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho., 1997, v. , p. 09-30

SARMENTO, M. J.; O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T.; (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-182.

SARMENTO, M. J.; Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. ; (orgs) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, L.; MAIA, B.; SANTOS, D.; PINTO, A.; CABRAL, L. Corpógrafo V3: From Terminological Aid to Semi-automatic Knowledge Engine. In: CALZOLARI, N.; CHOUKRI, K.; GANGEMI, A.; MAEGAARD, B.; MARIANI, J.; ODJIK , J.; TAPIAS, D.; (eds.), *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'2006)* (Génova, Itália, 22-28 de Maio de 2006), p. 1502-1505.

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971

SILVA, P. R.; DRUMOND, V. ; A educação infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. M. L. L. (orgs.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 51-68.

SILVA, M. S.; ALCÂNTARA, P. I. (Org.). *O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. ; (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, M. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TATAGIBA, A. P.. *Políticas Sociais de Atendimento à Infância: Assistência e Educação na Cidade do Rio de Janeiro*. 2006. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../488AnaPaulaTatagiba.pdf>. Acesso em 08 abr. 2010.

VALSINER. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books/about/Vygotsky.html?hl=ptbr&id=eTjmewWdpNAC>> Acesso em: 18 de jan. 2013.

VASCONCELLOS, V. M.R. de; AQUINO, Ligia Maria M. L. L. de ; DIAS, A. A. Educação Infantil: Pesquisas e temas. In: _____. *Psicologia e Educação Infantil*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p.9-28.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M. M. L. L de; DIAS, A. A. (Orgs.). *Psicologia e Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M. L. de ; LOBO, A. P. S. L.L. A Integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D. B. de & FARIA, L.C. M. de (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, p.235-258. 2003.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em aberto*, Brasília, v.18, n. 73, p. 98-111, jul, 2001.

VASCONCELLOS, V. M. R. . *A Formação do Educador Infantil*. In: IX Curso de Preparação do Educador de Creche a do Educador Infantil, 1998, Rio de Janeiro, 1998.

VASCONCELLOS, V. M. R. *A nova LDB na Educação Infantil*. In: *Educação e Cultura, Saúde e Trabalho com Espiritualidade*. Paiva Neto, Rio de Janeiro, 1998.

VASCONCELLOS, V. M. R. Educação Infantil e Ensino de Valores. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 2., 1998, Gramado. *Anais do II Congresso de Psicologia do Desenvolvimento*, 1998.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; FERNANDES, A. M. D. Construindo o perfil dos profissionais de Educação Infantil da rede Pública de Niterói. In: René Van der; VALSINER Jaan: Vygotski: uma síntese. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes n. 71, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum, 1987. v. 1.

VYGOTSKY, 1934a p.314, apud Van der Veer & Valsiner p.399.1991.

WIBECK, V. et al. *Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research*. Qualitative Research, v. 7, n. 2, p. 249-267, 2007

Orientações e Normatizações Nacionais

BRASIL, 2009, Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm acesso em 30 de abril de 2013.

BRASIL, Câmara dos deputados projeto de lei n.º 597-b. altera o art. 25 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional"; tendo parecer da comissão de educação e cultura, pela aprovação deste e do de n.º 720/07, apensado, com substitutivo, e da emenda apresentada ao substitutivo, com subemenda (relator: dep. ivan valente); e da comissão de constituição e justiça e de cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa deste, do substitutivo da comissão de educação e cultura e do pl 720/2007, apensado (relator: dep. colbert Martins). 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/prop_mostrarintegra;jsessionid=72bf8968140cdb44e29f0389e96aacdf.node1?codteor=527146&filename=avulso+-pl+597/2007>. Acesso em: 23 de maio 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

BRASIL, Manual de utilização da Carteira de Saúde da Criança, MS, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Política Nacional de educação Infantil pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BRASIL. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

Orientações e Normatizações Municipais

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Lei n.º 5.217 de 1º de setembro de 2010. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. 2010.

Disponível em: <

<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/d5fc2a0505add1a68325779200673ef4?OpenDocument>>. Acesso em: 04 de agosto de 2012.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei n.º 4.862 de 27 de junho de 2008. Dispõe sobre a criação de cargos para a Estruturação das Unidades de Educação Infantil, modalidade Creche, da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, ano XXII, n. 67, 30 de junho de 2008.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME Nº 03 /2000 de 09 de agosto de 2000. Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil, no Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1122564/DLFE-205658.pdf/deliberacao03.pdf>>

Acesso em: 25 de jun. 2012.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Projeto de lei nº 795/2010, ementa: altera anexo i da lei nº 3.985, de 08 de abril de 2005 (vereador paulo messina). 2010. Disponível em:

<<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/c4cc91b3662759700325773f0064f818/e33b46c5e9f92914832577d60057fdff>> Acesso em: 23 de maio 2012.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Lei Nº 3985, de 08 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Resolução Conjunta SME/SMDS Nº 364, de 05 de novembro de 2001. Estabelece Comissão de Transição que adotará medidas para transferência do atendimento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 06 de nov. 2001d.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 20525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 17 set. 2001c.

Blogs e sites

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://rio.rj.gov.br/web/sme/>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>.

UNIVERSIDADE DO PORTO. Linguateca. Disponível em: <<http://www.linguateca.pt/>>.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Armazém de dados. Disponível em: <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/>>.

WIKIPÉDIA. Disponível em : <<http://www.wikipedia.org/>>.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/>>.

GOOGLE ACADEMICO. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/>>.

THE WORLD BANK. Disponível em : <<http://wbi.worldbank.org/>>

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Unidade de polícia pacificadora. Disponível em : <<http://www.upprj.com/>>

GOOGLE. Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>.

ANEXO A - Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

Tabela 1: Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

Coordenadorias Regionais de Educação	Número de unidades	Bairros de Abrangência
1ª CRE	96	Gamboa. Praça Mauá. São Cristóvão - Tuiuti. Rio Comprido - Turano. Paquetá. Bairro de Fátima. Santa Teresa - Morro dos Prazeres. Estácio. Cidade Nova. Praça Onze. Santa Tereza. Caju. Rio Comprido. Catumbi. Santo Cristo. Mangueira. Santa Teresa. Mangueira - Morro dos Telégrafos. Saúde. Centro. Vasco da Gama. São Cristóvão. Benfica.
2ª CRE	146	Ipanema. Vidigal. São Conrado. Andaraí - Jamelão. Alto Boa Vista. Grajaú - MorroNova Divinéia. Urca. Alto da Boa Vista. Humaitá. Grajaú. Flamengo. Rocinha. Andaraí. Gávea. Maracanã. Botafogo. Rio Comprido. Andaraí - Morro do Andaraí. Jardim Botânico. Cosme Velho. Lagoa. Tijuca. Praia Vermelha. Glória. Usina. Tijuca - Andaraí. Praça da Bandeira. - Comunidade Chacrinha. Copacabana - Morro dos Cabritos. Catete. Leblon. Vila Isabel. Praça Da Bandeira. Laranjeiras. Copacabana. Leme.
3ª CRE	131	Abolição. Lins de Vasconcelos. Engenho De Dentro. Cachambi. Inhaúma. Engenho de Dentro. Ramos. Del Castilho. Méier. Tomás Coelho. Engenho Da Rainha. Complexo do Alemão - Ramos. Triagem. Tomáz Coelho. Jacarezinho. Todos os Santos. Engenho Novo. Rocha. Sampaio. Jacaré. Bonsucesso. Pilares. Piedade. Largo do Jacaré. Riachuelo. Água Santa. Maria Da Graça. Encantado. Higienópolis. Bonsucesso - Complexo do Alemão.
4ª CRE	143	Vila do João Maré. Olaria. Benfica. Praça Do Carmo/Penha. Bonsucesso. Vila Da Penha. Penha Circular. B. Brás de Pina. Cordovil. Ilha do Governador. Jardim América. Vigário Geral. Penha Circular. Penha. Manguinhos, Ramos. Parada de Lucas.
5ª CRE	129	Colégio. Irajá. Madureira. Vila Kosmos. Osvaldo Cruz. Campinho. Cavalcante. Honório Gurgel. Bento Ribeiro. Marechal Hermes. Vicente de Carvalho. Quintino Bocaiuva. Irajá. Vila Da Penha. Turiaçu. Vista Alegre. Cascadura. Rocha Miranda. Vaz Lobo.
6ª CRE	102	Costa Barros. Barros Filho. Deodoro. Conj. Hab. Amarelinho - Irajá. Parque Anchieta. Pavuna. Coelho Neto. Anchieta. Ricardo de Albuquerque. Jardim Cristina Capri - Anchieta. Irajá. Acari. Guadalupe. Caminho do Job - Itanhangá. Praça Seca. Rio das Pedras - Jacarepaguá. Vargem Grande. - Taquara. Cidade De Deus.. Vila Valqueire. Recreio dos Bandeirantes. Curicica. Freguesia. Cidade de Deus. Barra da Tijuca. Vargem Pequena. Vargem Grande Tanque. Pechincha. Anil -. Gardênia Azul. Camorim.
8ª CRE	180	Jardim Sulacap.. Jabour. Realengo. Senador Camará . Vila Militar. Bangu. Deodoro. Magalhães Bastos. G. Da Silveira. Guadalupe. Santíssimo. Vila Kennedy. Padre Miguel.
9ª CRE	138	Campo Grande.. Santíssimo. Senador Augusto Vasconcelos.. Senador Vasconcelos.. Inhoaiba. Cosmos.

ANEXO B - Questionário Digital**Pesquisa Professor de Educação Infantil**
(Questionário Originalmente formulado para a pesquisa de **GIL, 2013**)

*Obrigatório

1 - Digite Nome Completo *

Coordenadoria Regional em que está lotada(o) *

- 1ª CRE
- 2ª CRE
- 3ª CRE
- 4ª CRE
- 5ª CRE
- 6ª CRE
- 7ª CRE
- 8ª CRE
- 9ª CRE
- 10ª CRE
- 11ª CRE

Nome e designação da Unidade onde trabalha *

Grupamento em que atua *

- Berçário
- Maternal I
- Maternal II

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Data de nascimento *

xx/xx/xxxx

Endereço eletrônico *

Data da posse no município *

xx/xxx (apenas mês e ano)

Quanto à formação acadêmica no Ensino Médio *

Preencha todas as opções que forem compatíveis com sua formação

- Ensino Médio - Magistério
- Ensino Médio - Formação Geral

- Ensino Médio -outros

No caso de Magistério Médio, qual instituição e em qual ano?
Responda apenas se tiver cursado o curso Normal.

_____ Ano: _____

Em relação à Graduação *

- Cursada
 Em curso
 Não

Caso tenha terminado a Graduação, em qual curso?

- Pedagogia
 Normal Superior
 Psicologia
 Licenciaturas (Português, Matemática, História e outros)
 Outro: _____

Caso tenha terminado a Graduação, em qual universidade?

- UERJ
 UFRJ
 UFF
 UNIRIO
 UFRRJ
 ISERJ
 Outra instituição pública _____
 Se em Instituição Privada. Qual ? _____

Caso tenha terminado a Graduação, em que ano?

- entre 2010 e 2012
 entre 2008 e 2009
 entre 2006 e 2007
 antes de 2005
 Outro: _____

Fez especialização (pós-graduação) em curso de interesse da Educação Infantil?

- Sim
 Não

Cursou Mestrado ou Doutorado?

Marque se tiver cursado na área de Educação

- Não
 Sim, mestrado em Educação
 Sim, doutorado em Educação

Em relação à graduação

Responda apenas se tiver concluído a graduação. Como era sua frequência?

Marque apenas se você tiver concluído e a alternativa que mais combina com você.

- Faltas constantes
- Faltas eventuais
- Nunca faltava

Em relação à pesquisa

Você se envolveu em alguma atividade de pesquisa?

Em conjunto com professores e grupos de pesquisa

- Sim
- Não

Foi bolsista de Iniciação Científica ou de outro programa similar?

- Sim
- Não

Participou de atividades extra curriculares?

- Sim
- Não

Enfrentou dificuldades para atender as exigências curriculares do curso?

- Sim
- Não

Se enfrentou dificuldades, de que tipo?

- Dificuldade em disciplinas
- Falta de tempo
- Jornada dupla (trabalho e estudo)

Em relação à experiência profissional

Foi Agente Auxiliar de Creche? *

- Sim
- Não

Qual o tempo total de experiência como Professor(a)? *

Inclua o tempo em instituições privadas e públicas

- Até 6 meses
- De 6 meses a 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos

- De 3 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

Tempo de atuação como Professor(a) de Educação Infantil? *

Inclua o tempo em instituições privadas e públicas

- Até 6 meses
- De 6 meses a 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos
- De 3 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

Você está satisfeito com sua prática profissional? *

- Sim
- Não

Assinale abaixo um ou mais aspectos que podem contribuir para a melhor atuação do profissional de Educação Infantil *

- Melhoria salarial
- Cursos complementares de formação
- Mais tempo para estudo e planejamento
- Diminuir o número de crianças por turma
- Ampliar e diversificar material pedagógico
- Espaço para desenvolver atividades diversificadas
- Outro: _____

Na sua opinião, quais instituições estão envolvidas na formação de profissionais de Educação Infantil? *

- Secretaria Municipal de Educação
- Secretaria Municipal de Cultura
- Secretaria Municipal de Saúde
- Universidades
- Outro: _____

Quantas horas você trabalha semanalmente? *

Caso faça dupla regência, tenha duas matrículas ou dois empregos, indique o número total de horas.

- 22h e 30min
- 30h
- 40h
- Outro: _____

Você tem duas matrículas? *

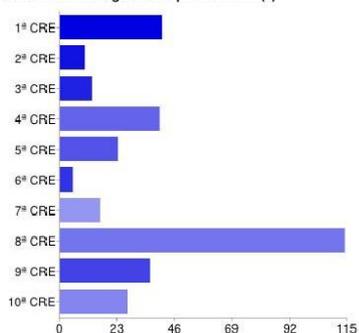
No Município do RJ (ou em algum outro município)

- sim
- não

ANEXO C – Resumo das respostas

325 respostas**Resumo** [Ver as respostas completas](#)**Nome Completo**

Daiane Aparecida Ferreira de Souza da Silva Felipe Silva Dantas Teresa de Lima Carvalho André Luis Lyrio de Escobar Fagundes MIRTES MARIA PIRES SALES DE AZEVEDO Léa dos Santos Vaz Neiva Veiga Souza PAULA ...

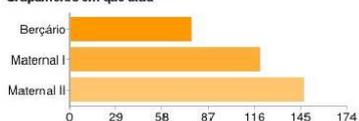
Coordenadoria Regional em que está lotada(o)

1ª CRE	41	13%
2ª CRE	10	3%
3ª CRE	13	4%
4ª CRE	40	12%
5ª CRE	23	7%
6ª CRE	5	2%
7ª CRE	16	5%
8ª CRE	114	35%
9ª CRE	36	11%
10ª CRE	27	8%

As pessoas podem marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das percentagens pode ultrapassar 100%.

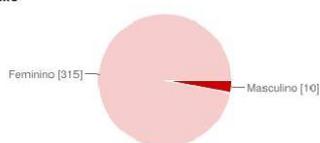
Nome e designação da Unidade onde trabalha

C.M. Campos da Paz 01.03.606 C.M. Campos da Paz 01.03.606 C.M. Campos da Paz 01.03.606 Creche Sempre Vida Santo Antônio de Pádua Creche Sempre Vida Santo Antônio de Pádua 01.0.3602 C.M. Campos da Paz 01.0 ...

Grupamento em que atua

Berçário	76	23%
Maternal I	119	37%
Maternal II	147	45%

As pessoas podem marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das percentagens pode ultrapassar 100%.

Sexo

Masculino	10	3%
Feminino	315	97%

Data de nascimento

12/06/1986 28/04/1982 03/02/1960 13/09/1982 24/12/1962 23/03/1956 11/10/1984 19/10/1987 17/08/1971 21/03/1970 21/03/1970 30/08/1988 11/05/1986 25/09/19

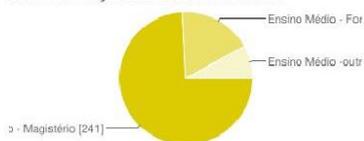
Endereço eletrónico

daianesilva@rioeduca.net fylip2009@hotmail.com tdelimacarvalho@yahoo.com.br carrascowww@hotmail.com MIRTESMPSAZEVEDO@GLOBO.COM lea.vaz@globo.com neiva.

Data da posse no município

06/2011 05/2012 06/2011 05/12/2012 26/10/2011 08/2011 outubro de 2011 06/2011 06/2011 02/1992 e 09/2011 02/1992 e 09/2011 03/2012 09/2012 09/2012 09/2011 06/2011 05/2012 08/05/2012 05/2012 09/2012 06/2011 06/2011 10/20 ...

Quanto à formação acadêmica no Ensino Médio



Ensino Médio - Magistério	241	74%
Ensino Médio - Formação Geral	58	18%
Ensino Médio - outros	26	8%

No caso de Magistério Médio, qual instituição e em qual ano?

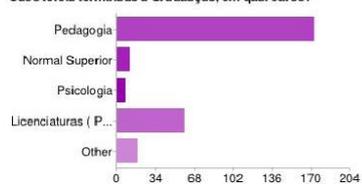
C.E. Júlia Kubitschek	COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO VIÇOSA	Colégio Estadual Pandiá Calógeras - 2001	Colégio Estadual Pandiá Calógeras, 2005	ce
júlia kubitschek - 1988	IEPIC - Instituto de Educação Prof ...			

Em relação à Graduação



Cursada	238	73%
Em curso	59	18%
Não	28	9%

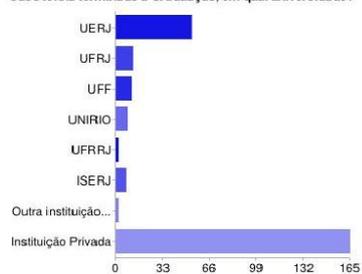
Caso tenha terminado a Graduação, em qual curso?



Pedagogia	172	69%
Normal Superior	11	4%
Psicologia	7	3%
Licenciaturas (Português, Matemática, História e outros)	59	24%
Other	18	7%

As pessoas podem marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das porcentagens pode ultrapassar 100%.

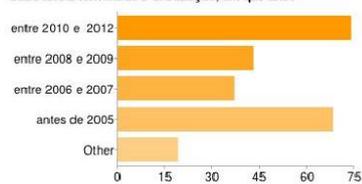
Caso tenha terminado a Graduação, em qual universidade?



UERJ	53	21%
UFRJ	12	5%
UFF	11	4%
UNIRIO	8	3%
UFRRJ	2	1%
ISERJ	7	3%
Outra instituição pública	2	1%
Instituição Privada	165	66%

As pessoas podem marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das porcentagens pode ultrapassar 100%.

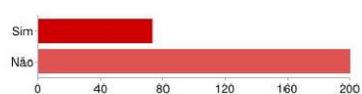
Caso tenha terminado a Graduação, em que ano?



entre 2010 e 2012	74	32%
entre 2008 e 2009	43	19%
entre 2006 e 2007	37	16%
antes de 2005	68	29%
Other	19	8%

As pessoas podem marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das porcentagens pode ultrapassar 100%.

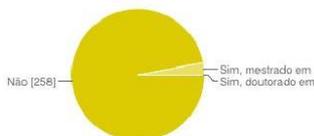
Fez especialização (pós-graduação) em curso de interesse da Educação Infantil?



Sim	73	27%
Não	200	73%

As pessoas podem marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das porcentagens pode ultrapassar 100%.

Curso Mestrado ou Doutorado?

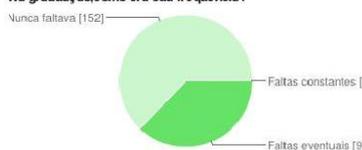


Não	258	79%
Sim, mestrado em Educação	8	2%
Sim, doutorado em Educação	0	0%

Em relação à graduação

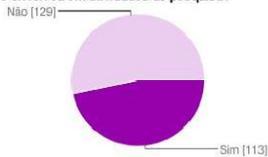
Responda apenas se tiver concluído a graduação

Na graduação, como era sua frequência?



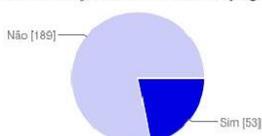
Faltas constantes	0	0%
Faltas eventuais	90	28%
Nunca faltava	152	47%

Você se envolveu em atividades de pesquisa?



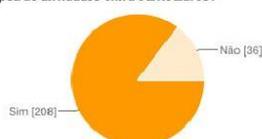
Sim	113	35%
Não	129	40%

Foi bolsista de Iniciação Científica ou de outro programa similar?



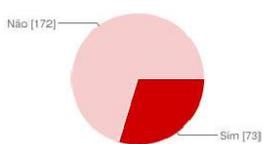
Sim	53	16%
Não	189	58%

Participou de atividades extra curriculares?



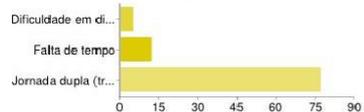
Sim	208	64%
Não	36	11%

Enfrentou dificuldades para atender as exigências curriculares do curso?



Sim	73	22%
Não	172	53%

Se enfrentou dificuldades, de que tipo?

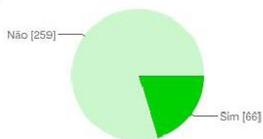


Dificuldade em disciplinas	5	6%
Falta de tempo	12	14%
Jornada dupla (trabalho e estudo)	77	93%

As pessoas podem marcar mais de uma caixa de seleção, então a soma das percentagens pode ultrapassar 100%.

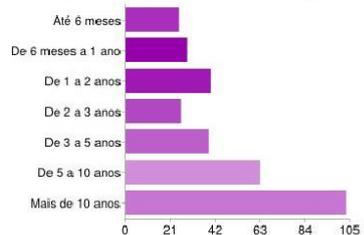
Em relação à experiência profissional

Foi Agente Auxiliar de Creche?



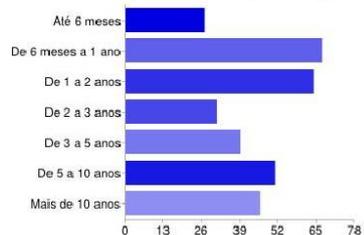
Sim	66	20%
Não	259	80%

Qual o tempo total de experiência como Professor(a)?



Até 6 meses	25	8%
De 6 meses a 1 ano	29	9%
De 1 a 2 anos	40	12%
De 2 a 3 anos	26	8%
De 3 a 5 anos	39	12%
De 5 a 10 anos	63	19%
Mais de 10 anos	103	32%

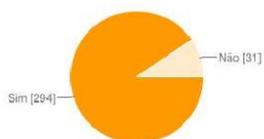
Qual o tempo de atuação como Professor(a) de Educação Infantil?



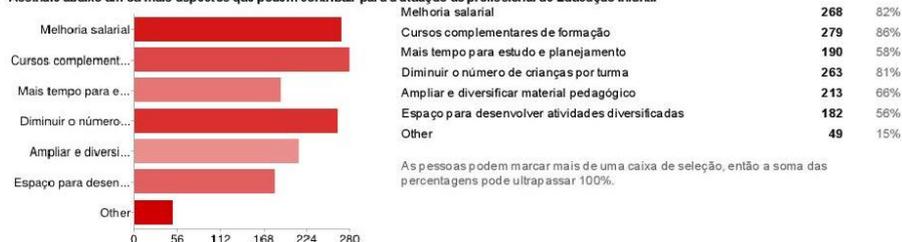
Até 6 meses	27	8%
De 6 meses a 1 ano	67	21%
De 1 a 2 anos	64	20%
De 2 a 3 anos	31	10%
De 3 a 5 anos	39	12%
De 5 a 10 anos	51	16%
Mais de 10 anos	46	14%

Você está satisfeito com sua prática profissional?

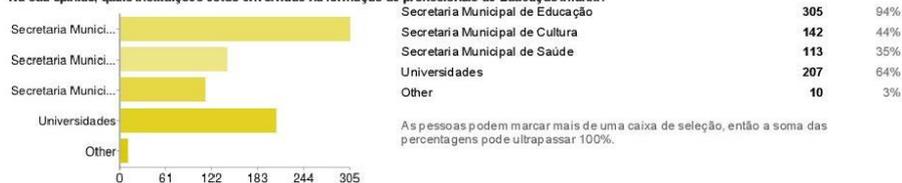
Sim	294	90%
Não	31	10%



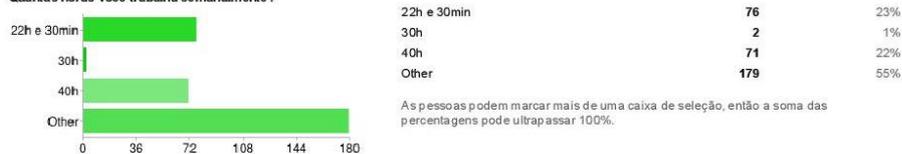
Assinale abaixo um ou mais aspectos que podem contribuir para a atuação do profissional de Educação Infantil



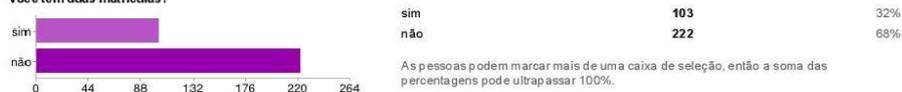
Na sua opinião, quais instituições estão envolvidas na formação de profissionais de Educação Infantil?



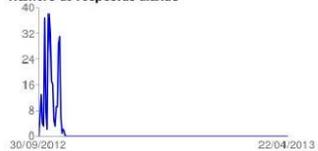
Quantas horas você trabalha semanalmente?



Você tem duas matrículas?



Número de respostas diárias



Número de respostas sem data: 53