



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Educação**

**Fátima Veról Rocha**


**Creche Odetinha: um estudo de caso**

**Rio de Janeiro**

**2010**

Fátima Veról Rocha

**Creche Odetinha: um estudo de caso**



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. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Ramos Vasconcellos

Rio de Janeiro

2010

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

R672 Rocha, Fátima Veról.

Creche Odetinha : um estudo de caso / Fátima Veról Rocha. -  
2010.  
174 f.

Orientadora: Vera Maria Ramos Vasconcellos.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Creches – Educadores – Formação profissional – Teses. 2.  
Educação de crianças – Formação de professores – Teses. 3.  
Educação de crianças – Políticas públicas – Teses. 4. Creche  
Municipal Odetinha Vidal de Oliveira (Rio de Janeiro, RJ). I.  
Vasconcellos, Vera Maria Ramos. II. Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 373. 22

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

---

Assinatura

---

Data

Fátima Veról Rocha

**Creche Odetinha: um estudo de caso**

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. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 31 de agosto de 2010.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Ramos Vasconcellos  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lígia Maria Leão de Aquino  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA MANUELA MARTINHO FERREIRA  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade do Porto

Rio de Janeiro

2010

## DEDICATÓRIA

À Beta, Digo e todas as crianças que estão por vir.  
Que o futuro que os espera tenha a marca  
de um profundo respeito à infância,  
que hoje enunciamos como necessários.

## AGRADECIMENTOS

À professora Vera Maria Ramos Vasconcellos, orientadora desta pesquisa, companheira, amiga inspiradora, que sempre colaborou e acompanhou no *chão da creche* minha trajetória de diretora-pesquisadora da Educação Infantil.

Aos meus filhos Beta e Digo pelo amor, paciência e compreensão pela minha ausência durante a realização deste estudo.

À minha mãe querida agradeço toda colaboração e participação em mais uma etapa da minha vida. A todos da minha família que sempre incentivou meus estudos.

Ao meu pai (in memória) e meus avós tão presentes na minha infância que me encheram e ainda me enchem de “mimos”: Délio, Olympia e Alda.

Aos educadores da Creche Odetinha Vidal de Oliveira pela dedicação e tempo dedicados a esta pesquisa. À equipe de apoio pela amizade, carinho e admiração profissional.

A amiga Silvia companheira deste processo de formação cheio de inquietações e crescimento profissional e às amigas Ana Rosa, Flávia, Zena, Núbia, Vera Nery pela qualidade dos nossos encontros e toda colaboração durante meus estudos.

Ao Maciel querido, em especial, pela amizade disponibilidade e ritmo acelerado de produção.

Ao professor Walter Kohan, pela sensação de desconforto e conflito cognitivo que atravessaram nossos encontros, desenvolvendo minha capacidade de reflexão e senso crítico com um inesquecível toque de humor. Às professoras Liana Sodré e Rita Ribes pelas importantes sugestões/orientações apontadas na qualificação.

À amiga Rosa pela parceria profissional e a todos que, de diversas formas, contribuíram para a realização deste trabalho

Às professoras Manuela Ferreira e Ligia Aquino pela contribuição que certamente trarão para este estudo através das análises feitas.

Aos co-construtores do segundo estudo deste trabalho: Srº Luiz, Srº Eduardo e Dona Maria por acreditar nesta proposta e pela confiança depositada

À Luca, Luzia, Pati, Cris e Renata por toda dedicação à Creche Odetinha, pela amizade e parceria de trabalho.

Criar é um processo existencial. Não lida apenas com pensamentos, nem somente com emoções, mas se origina nas profundezas do nosso ser, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que a inteligência estrutura, organiza as emoções. A ação criadora dá forma, torna inteligível, compreensível o mundo das emoções.

*Fayga Ostrower*

## RESUMO

ROCHA, Fátima Veról. **Creche Odetinha: um estudo de caso**. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta Pesquisa, de natureza qualitativa, teve por objetivo, descrever e analisar o processo de formação (2009) de um grupo de educadores – os Agentes Auxiliares de Creche<sup>1</sup> (AAC)-, recém concursados, através de um Estudo de Caso. Para tanto, fez parte das análises as recentes mudanças nas políticas de educação infantil do município do Rio de Janeiro (1997-2010) e o percurso de constituição da unidade de educação infantil - Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira, através do relato de alguns de seus líderes comunitários. No município do Rio de Janeiro, as creches públicas resultaram da transferência das instituições que pertenciam à antiga Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS), atual Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Atualmente, a rede municipal de ensino totaliza 255 creches municipais, com 33.348 alunos, em horário integral (7h - 17h). No ano de 2005, o poder executivo do município do Rio de Janeiro, através da Lei 3985 de 08 de abril, criou a categoria funcional de “Agente Auxiliar de Creche”, que passou a integrar o Quadro de Pessoal de Apoio à Educação. O ingresso ao cargo deu-se através de concurso público, realizado em 2007, constituído de “provas e provas de títulos”, sendo exigida, a formação mínima em nível fundamental (o que fere a LDBEN 9394/96) e carga horária de 40 horas semanais. A seleção ocorreu regionalmente, isto é, por CRE. Em junho de 2008, o quadro de pessoal das creches públicas do município do Rio de Janeiro passou a contar em sua estrutura, com os novos profissionais egressos do concurso, marcando uma nova trajetória na história dessas instituições. A partir da análise do perfil destes educadores, meu objetivo foi refletir sobre a formação em serviço necessária para atender às especificidades de trabalho com criança de zero a três anos. Estaremos assim, co-participando na implementação de políticas públicas de Educação Infantil da prefeitura quanto à formação em serviço dos agentes auxiliares de creche. Para tanto, propomos três temas comuns e complementares de pesquisa: Inserção das crianças e famílias à creche; Brincar/Brincadeira; Arranjo espacial. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: observação participativa, questionários, e entrevistas. Foram também desenvolvidas, com os educadores, atividades de formação e sessões reflexivas que proporcionem o pleno desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Agente Auxiliar de Creche: educadores das creches públicas do município do Rio de Janeiro que integram o quadro de pessoal de apoio à educação, desde 2008.



## ABSTRACT

This is a qualitative research, which aims at describing and analysing through a Case Study the training process (2009) of a group of recently selected/appointed child care workers - Day Care Center Assistants (Agentes Auxiliares de Creche, AAC<sup>1</sup>). In order to do so, the recent changes in early childhood education policies within the municipality of Rio de Janeiro (1997-2010) and the development of an early childhood provision - Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira, from the perspective of some of its community leaders has been taken into consideration. In the Rio de Janeiro, municipally funded day care centers resulted from institutions which previously belonged to the former Ministry for Social Development (SMDS), the present Municipal Social Services Authority (SAMS) which takes care of the Municipal Personnel Supporting Roles in Education for the Municipal Education Secretariat (EMS). Currently, the municipally funded schools total 255 day care centers, with 33,348 students, full time (07:00 – 17:00). In 2005, the municipality of Rio de Janeiro executive power, through Law 3985 of 08 April, created the supporting role of Day Care Center Assistants (Agentes Auxiliares de Creche, AAC). Admission to this post was made through a public applications process held in 2007. This process included exams and evaluation of qualifications with minimum requirement of education at elementary level (reference: LDBEN 9394/96). This was a full-time position with a workload of 40 hours per week. The selection process took place regionally, within each CRE. In June 2008 the staff of municipally funded day care centers in the municipality of Rio de Janeiro began to rely on their new structure, with newly selected/appointed staff following the above described selection process. This marked a new trend in the history of these institutions. Taking the profile analysis of these newly selected/appointed staff as a starting point, my goal was to reflect on in-service training necessary to meet the specific requirements to working within early years education – from birth to three years of age. In doing so I co-participated in the implementation of public policies on early childhood education as part of the municipality's in-service training for Day Care Center Assistants (Agentes Auxiliares de Creche, AAC). To this purpose, I proposed three common and complementary research themes: admission of children and their families to this day care center (Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira); Play and Games; Spatial Arrangement. The research methods used in the study included participant observation, questionnaires and interviews. Additionally, training activities and reflective sessions were developed where the newly selected/appointed staff were given full opportunities for their professional development.

Keywords: Early Childhood Education, Day Care Center, Teacher training.

<sup>1</sup> 'Agente Auxiliar de Creche' (AAC): Day Care Center Assistants, part of the Municipal Personnel Supporting Roles in Education in the municipality of Rio de Janeiro since 2008

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Localização da Creche Odetinha no bairro
- Figura 2 – Reportagem do Jornal do Comércio
- Figura 3 – Localização da Creche na comunidade
- Figura 4 – Vista pátio frontal
- Figura 5 – Vista do pátio e lateral direita
- Figura 6 – Planta Implantação da creche
- Figura 7 – Planta - Corte de setorização do Bloco 1
- Figura 8 – Planta - Corte esquemático de setorização do Bloco 1
- Figura 9 – Corredor de acesso Bloco 1
- Figura 10 – Sala da direção e secretaria
- Figura 11 – Planta Baixa Bloco 1- 1º Pavimento
- Figura 12 – Planta Baixa Bloco 1 - Subsolo (2º Pavimento)
- Figura 13 – Planta de setorização do Bloco

- Figura 14 – Planta de corte esquemático de setorização do Bloco 2
- Figura 15 – Foto da menina Odetinha
- Figura 16 – Planta Baixa Bloco 2 - 1º Pavimento
- Figura 17 – Planta Baixa Bloco 2 – 2º e 3º Pavimentos
- Figura 18 – Vista do pátio frontal
- Figura 19 – Vista do pátio lateral
- Figura 20 – Atividade no pátio lateral, Banho de Sol, turma Berçário I
- Figura 21 – Banho de Sol no pátio lateral
- Figura 22 – Planta de setorização do pátio frontal e lateral
- Figura 23 – Planta de corte esquemático de setorização do pátio frontal
- Figura 24 – Planta de setorização do parquinho
- Figura 25 – Planta de Corte esquemático do parquinho
- Figura 26 – Escada de acesso ao parquinho
- Figura 27 – Patamar intermediário: porão
- Figura 28 – Parquinho lado direito
- Figura 29 – Parquinho lado esquerdo
- Figura 30 – Crianças brincando no parquinho
- Figura 31 – Brincadeira no parquinho
- Figura 32 – Confecção do Poema dos Desejos
- Figura 33 – Confecção do Poema dos Desejos
- Figura 34 – Confecção do Poema dos Desejos
- Figura 35 – Confecção do Poema dos Desejos
- Figura 36 – Confecção do Poema dos Desejos
- Figura 37 – Confecção do Poema dos Desejos
- Figura 38 – Poema dos desejos expresso em desenho
- Figura 39 – Poema dos desejos expresso em desenho
- Figura 40 – Poema dos desejos expresso em frases

- Figura 41 Poema dos desejos através de desenhos
- Figura 42 Foto antes da reestruturação
- Figura 43 Foto antes da reestruturação
- Figura 44 Foto antes da reestruturação
- Figura 45 Foto antes da reestruturação
- Figura 46 Foto antes da reestruturação
- Figura 47 Foto antes da reestruturação
- Figura 48 Foto após intervenção
- Figura 49 Foto após intervenção
- Figura 50 Foto após intervenção
- Figura 51 Foto após intervenção
- Figura 52 Foto após intervenção
- Figura 53 Foto após intervenção
- Figura 54 Foto após intervenção
- Figura 55 Foto após intervenção

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Identidade e Educação

Tabela 2 – Relação adulto-criança estabelecida pela Deliberação E/CME 03/2000

Tabela 3 – Relação adulto-criança estabelecida pela Resolução SME nº816/2004

Tabela 4 – Expectativas em relação à creche

Tabela 5 – Atribuições diárias

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAPAN	Associação de Moradores e Amigos Professor Antenor Nascentes
ANPEd	Associação Nacional de pesquisa em Educação
APO	Avaliação Pós-Ocupação
CEHAB	Companhia. Estadual de Habitação
CEMASI	Centro Municipal de Atendimento Social Integrado
CF	Constituição Federal
CHISAM	Coordenação de Habitação de Interesse Social da Área Metropolitana
CMDCA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
COHAB	Companhia de habitação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CREs	Coordenadorias Regionais de Educação
DCE	Departamento de Programa de Apoio às
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
GAE	Grupo Ambiente-Educação

GT	Grupo de Trabalho
INAD	Instituto de Nutrição Annes Dias
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSC	Organização Social Civil
PA.	Professor Articulador
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacional de Educação Infantil
RG	Registro Geral
SEAS	Secretaria de Estado e Assistência Social
SERFHA	Serviço Especial de Recuperação de Favelas e Habitação Anti-higiênicas
SMDS	Secretaria de Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1	<b>ESTUDO I: EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO DA CRIANÇA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO</b> .....	30
1.1	<b>Os movimentos sociais, a democratização brasileira e a LDBEN/96</b> .....	30
1.2	<b>A trajetória das creches públicas do município do Rio de Janeiro pós LDBEN/96</b> .....	33
1.3	<b>As creches na estrutura organizacional da SME/RJ</b> .....	42
2	<b>ESTUDO II: SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA: DO SURGIMENTO DA BARREIRA À CRECHE ODETINHA</b> .....	56
2.1	<b>Etapas da pesquisa de campo</b> .....	56
2.2	<b>Considerações metodológicas</b> .....	57
2.3	<b>Primeira etapa da pesquisa de campo</b> .....	59
2.3.1	<b>Do surgimento da “Barreira” à Creche Odetinha</b> .....	61
2.4	<b>Segunda etapa da pesquisa de campo</b> .....	81
2.4.1	<u>Creche Odetinha a partir do olhar do GAE e dos seus usuários</u> .....	81
2.4.1.1	Bloco I – Prédio anexo .....	83
2.4.1.2	Bloco II – Prédio principal .....	88
2.4.1.3	Áreas externas da creche .....	92
3	<b>ESTUDO III: FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS EDUCADORES DA CRECHE ODETINHA</b> .....	97
3.1	<b>Iniciando o diálogo sobre a formação do profissional de creche</b> ..	97
3.2	<b>Por que o saber docente como pressuposto teórico?</b> .....	104
3.3	<b>Conversando sobre a proposta metodológica da pesquisa intervenção</b> .....	109



3.3.1	<u>As etapas percorridas para proceder à formação dos educadores</u> .....	110
3.3.1.1	Primeira etapa: delineando o perfil dos sujeitos da pesquisa .....	110
3.3.1.2	Apresentando os educadores da Creche Odetinha .....	113
3.3.2	<u>Pesquisa-intervenção: caminhos metodológicos e a formação em serviço</u> .....	123
3.3.2.1	Passos da formação .....	124
3.3.2.2	A inserção dos novos bebês e suas famílias à creche .....	125
3.3.2.3	Arranjo Espacial .....	127
3.3.3	<u>Conversando sobre caminhos percorridos</u> .....	133
3.3.3.1	Novas considerações sobre o perfil dos educadores .....	134
3.3.3.2	Avaliando o impacto da pesquisa-intervenção .....	137
3.3.3.3	O que mudou na concepção dos educadores da creche? .....	146
4	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS</b> .....	151
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
	<b>APÊNDICE A</b> – Questionário Perfil dos Educadores .....	167
	<b>APÊNDICE B</b> – Cronograma Formação 2010 .....	170
	<b>APÊNDICE C</b> – Imagens de Oficinas .....	172

## INTRODUÇÃO

O tema deste estudo está inserido no campo da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), e refere-se à formação dos educadores da infância. Este tema mostra-se relevante na medida em que o ordenamento legal, a Constituição Federal de 1988, garantiu, no plano formal, uma gama de direitos às crianças. No que tange às políticas públicas de educação, a assunção das creches e pré-escolas como um direito constitucional (BRASIL, 1988, art. 208) representou o coroamento dos movimentos de reivindicações populares em busca dos seus direitos sociais.

### 1. Gênese da pesquisa: histórico, objeto e questões.

O objeto de estudo foi construído a partir da minha trajetória acadêmico-profissional no universo da educação pública. Em meio a certezas e dúvidas, encontros e desencontros, conquistas e desafios do e no cotidiano educacional, ora como professora, ora como diretora, a busca por uma educação de qualidade foi o fio condutor dessa construção. Assim, nesta introdução, apresentarei, brevemente, os aspectos relevantes de minha trajetória acadêmica e profissional, traçando a relação com o objeto de estudo.

Professora da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, em 2005, concluí o curso Pós-graduação *Lato Sensu* em Administração e Planejamento Educacional na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O trabalho de conclusão deste curso (monografia) teve como tema “Relações humanas e o papel do gestor no Município do Rio de Janeiro” (ROCHA, 2005). Esta escolha foi por entender que para garantir um atendimento de qualidade é fundamental, acima de qualquer coisa, que o gestor acredite na Educação, tenha compromisso, disposição e envolva sua equipe de trabalho, independente dos fatores que interferem no nosso cotidiano. Desde então, foi este o principal motivo que me levou a assumir o desafio de estar à frente de uma instituição de ensino.

Em 2005, assumi a direção de uma das maiores creches públicas<sup>1</sup> do município do Rio de Janeiro, que, atualmente, encontra-se vinculada à Secretaria Municipal de Educação, a *Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira*. Entretanto, as questões que me motivaram para o estudo anterior cederam espaço a outras inquietações que sobrepujam aos aspectos técnicos administrativos impostos à função do gestor<sup>2</sup>, principalmente, pela forma que, na época, as creches estavam estruturadas<sup>3</sup>. Tais “inquietações” estavam intimamente ligadas à falta de domínio, de minha parte, tanto na elaboração de uma proposta pedagógica destinada a crianças tão pequenas, em tempo integral – 10 horas diariamente -, quanto em enfrentar, junto com os 32 recreadores, os desafios impostos pelo cotidiano do trabalho realizado com crianças em idade de creche. Outro item que considero importante destacar é que, durante dezesseis anos de docência, nunca havia atuado na Educação Infantil.

Ao assumir essa função, tomei consciência dos desafios impostos pelo cotidiano do trabalho realizado com crianças dessa faixa etária, sobretudo pela necessidade de articular cuidado e educação. Dentre as atribuições do diretor<sup>4</sup>, para mim, a que se constituiu como o maior “desafio”, foi a responsabilidade pela formação dos profissionais que, em sua grande maioria, além de não serem professores, muitos deles não apresentavam domínio de leitura e escrita.

Vale ressaltar que a realidade dessa creche não difere do cenário nacional que constituiu a trajetória profissional dos educadores de creche: predominância do sexo feminino, baixa escolaridade ou ausência de formação específica, moradoras da comunidade, mal remuneradas e quanto ao significado atribuído a sua prática cotidiana, prevalecia à percepção de que suas tarefas compreendiam os cuidados com o corpo da criança, ligados ao sono, à higiene e alimentação (CAMPOS, 2004).

---

<sup>1</sup> Em termos de capacidade de crianças, atualmente 192.

<sup>2</sup> Os diretores de creche trabalham com pedido e fiscalização da merenda, solicitação de consertos de equipamentos, controle de estoque, controle da vida funcional dos funcionários, formação em serviço dos mesmos, elaboração da proposta pedagógica da creche, manutenção da rede física, elaboração de relatórios e documentos que são encaminhados à Coordenadoria de Educação (CRE), aos órgãos oficiais e às empresas conveniadas com a prefeitura, atendimento aos responsáveis, pedido de vagas.

<sup>3</sup> Em 2005, a creche tinha o seguinte quadro de funcionários: CONTRATADOS: 32 recreadoras, 2 merendeiras, 5 lactaristas e 2 auxiliares de serviços gerais. PROFESSORES: 1 Diretor, 1 professor articulador.

<sup>4</sup> Com base na Resolução SME nº 816, 05/01/2004, em anexo.

A busca pelo mestrado surgiu da inquietação que esta situação causou-me, logo nos primeiros meses da minha nova função, como também, um dos objetivos dos estudos que integram esta dissertação: o que uma educadora de criança pequena precisa saber para exercer bem seu ofício? Quais seriam os saberes necessários para esse exercício profissional? Meu interesse pela formação em serviço dos educadores da creche se justifica porque apesar de, em sua grande maioria, não possuírem formação específica para o exercício da função, eram elas que desenvolviam diretamente o trabalho com as crianças. Apesar de construírem suas práticas, muitas vezes, de maneira intuitiva, entendo que este “saber construído” deveria ser valorizado e legitimado pela nova equipe gestora.

Ao longo deste percurso, senti necessidade de redirecionar e concentrar meus estudos em publicações recentes de autores que pesquisam sobre educação infantil, especificamente na modalidade creche. Nesta busca, encontrei-me com autores que estudam a infância, tanto no Brasil quanto no mundo. Aproximei-me dos estudos de Aquino (1995, 2000), Campos (1994), Rosemberg (1994), Sanches (1999), Cerisara (2002), Corsino e Kramer (2003); Rossetti-Ferreira et al.(1998), Rossetti-Ferreira e Amorim (1996), Oliveira (1995); Vasconcellos (1996b, 1998, 2000).

Na revisão de literatura, verifiquei que há uma grande gama de estudos que se referem à construção da identidade e formação dos profissionais que trabalham com crianças em idade de creche. No segundo semestre de 2007, procurei o programa de Pós-graduação em Educação do PROPED/UERJ para prestar seleção em seu curso de Mestrado, no qual felizmente fui aprovada.

No decorrer do curso, ampliei e aprofundei meus estudos sobre a história da assistência relacionando-a com o processo histórico de constituição das creches, sobre as políticas públicas que marcaram as propostas e práticas para a infância, sobre o paradigma da criança detentora de direitos e sobre a construção da identidade do profissional de creche: quem atua diretamente com as crianças nas creches públicas? Como se relacionam com elas e suas famílias? Qual a formação destes profissionais? Como organizam a rotina de cuidar e educar? Quais conhecimentos são necessários para o trabalho com crianças de zero a três anos?

Nesse sentido, entendo que conhecer o cotidiano das creches e os profissionais que nela atuam é, também, reconhecer o direito das crianças pequenas à educação infantil pública e de qualidade, com profissionais preparados para exercer tal função.

Nesta pesquisa, proponho descrever e analisar o processo de formação (2009) de um grupo de educadores – os Agentes Auxiliares de Creche<sup>5</sup> (AAC)-, recém concursados, através de um Estudo de Caso. Para tanto, farão parte das análises as recentes mudanças nas políticas de educação infantil do município do Rio de Janeiro (1997-2010) e o percurso de constituição da unidade de educação infantil - Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira, através do relato de alguns de seus líderes comunitários.

## **2. Por que o estudo de caso como pressuposto metodológico?**

Antes de apresentar algumas das argumentações teóricas que me levaram a privilegiar o estudo de caso como procedimento metodológico, gostaria de ressaltar o grande desafio em realizar uma pesquisa na área de educação com essa opção metodológica: evitar cair em análises que resultem em estudos que só têm interesse para os que dele participaram. Mazzotti (2003, p. 37) coloca que durante a apresentação dos resultados, o estudo de caso permite apontar corroborações e discordâncias que possam contribuir para o avanço do conhecimento e para o desenvolvimento da teorização no campo educacional, inviabilizando, desta forma as generalizações.

Compreender um caso particular em sua complexidade, sob a ótica do estudo de caso, exige do pesquisador investigar a realidade articuladamente e definir recursos metodológicos que possam aprofundar e construir explicações que permitam captar o real, levando em conta várias de suas dimensões e seu movimento.

Bonoma (1985) coloca que o "estudo de caso é uma descrição de uma situação gerencial". (p. 203) Para o autor, "a busca por relações de causa-efeito se torna importante e eficaz apenas quando o corpo teórico já se encontra

---

<sup>5</sup> Agente Auxiliar de Creche: educadores das creches públicas do município do Rio de Janeiro que integram o quadro de pessoal de apoio à educação, desde 2008.

suficientemente desenvolvido”. (p.202) ou, até mesmo, "... quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existentes é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre”. (p.207) e, pela possibilidade de “diferentes tipos de pesquisa se situarem ao longo de um *continuum*: estabelecimento, descrição, comparação de associações, classificação, mensuração, determinação de relações” (p.206).

Para Stake (*apud* Mazzoti, 2006) “o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se, justamente, pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação”. Entretanto, o autor chama atenção para o fato de que “nem tudo pode ser considerado um caso” (p. 436). Para ele, “um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas” (p.436) Distingue três tipos de estudos de caso a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo.

Yin (1989) sintetiza, definindo Estudo de Caso como “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas” (p. 23).

Na abordagem de Yin, o Estudo de Caso como ferramenta de investigação científica e utilizado para compreender processos na complexidade social nas quais estes se manifestam: seja em situações problemáticas, para análise dos obstáculos, seja em situações bem-sucedidas, para avaliação de modelos exemplares (Yin 2001, p. 21). A metodologia pressupõe, em alguns casos, a existência de uma teoria prévia que será testada no decorrer da investigação (Idem, p. 49), e admite em outros casos a construção de uma teoria a partir dos achados da pesquisa.

Yin descreve três situações nas quais o estudo de caso é indicado: i) quando o caso em pauta é crítico para testar uma hipótese ou teoria previamente explicitada; ii) quando ele é extremo ou único e iii) quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno, até então, inacessível à investigação científica. De forma mais genérica, Yin (1989) afirma que uma investigação caracteriza-se como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender

fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”. (p.14)

Yin ressalta que "bons estudos de caso são muito difíceis de serem realizados". Recomenda este método, quando o pesquisador tiver interesse em responder às questões "como" e "porque" ou, até mesmo, “fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada”, durante o trabalho de investigação.

Nesse sentido, as questões que nortearam a organização da pesquisa de campo foram: i) **como** o poder público municipal, vem consolidando as recentes políticas públicas de atenção à infância a partir dos dispositivos legais garantidos desde a Carta Magna de 88; ii) **como** esta creche se constituiu a partir dos movimentos sociais populares que surgiram no Brasil a partir da década de 1970? iii) **descrever** e **avaliar** o impacto da intervenção realizada com os profissionais da creche onde a pesquisa aconteceu.

Para Yin exige do pesquisador, dentre outras habilidades, a

(...) capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências, pois as obtém a partir de seis fontes de dados: documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos e cada uma delas requer habilidades específicas e procedimentos metodológicos específicos (p. 19).

A partir das colocações citadas, para os estudos que compõe esta dissertação foram considerados, para fins de análise, os seguintes documentos: no *primeiro estudo*, destacamos os decretos, portarias, resoluções, publicações em diário oficial, regulamentos e orientações curriculares oriundas do poder público. Para traduzir as concepções e representações sociais do contexto estudado e analisado no *segundo estudo*, utilizamos: entrevistas, imagens e publicações de jornais, bem como, as fotografias que documentam as atividades realizadas no campo de estudo, neste caso, a creche. E, por último, para avaliar as ações de formação que é analisado no *terceiro estudo* foram aplicados questionários e analisados os documentos produzidos como as atas, os relatórios de avaliação e os registros dos educadores.

Além da **questão** e da **unidade de análise**, Yin (1989, p. 30) destaca que uma pesquisa baseada em estudo de caso deve conter a definição das

proposições, ou seja, o que será examinado, onde o investigador destaca a finalidade do trabalho ou mesmo define os critérios para interpretação dos dados. A opção pelo estudo de caso, no que diz respeito à aplicação dos elementos metodológicos para proceder à **observação participante**, minha presença em tempo integral na creche assumindo, atualmente, dois papéis distintos (entretanto tão conflitantes) gestora e pesquisadora, possibilitam uma compreensão mais significativa dos “mundos de vida” dos sujeitos em seu contexto real (Sarmiento, 2003, p.160). Entretanto, para mim, durante a realização deste estudo, a tarefa mais difícil consistiu em me distanciar e assumir a postura de pesquisadora, em função do meu “olhar contaminado”, pelo papel de administradora sobre o universo pesquisado.

No que diz respeito às **proposições**, esta pesquisa foi estruturada em três estudos.

O **primeiro estudo** apresenta como a Creche Odetinha foi constituída a partir das políticas públicas. Para tal, fiz uma investigação documental, focando o contexto social e histórico que levou ao reconhecimento legal da existência das creches em nosso país, bem como das políticas desenvolvidas pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e toda sua mobilização para atender à legislação nacional atual. Neste estudo são apresentadas, quais e de que forma, as mudanças nas políticas públicas de educação infantil, sobretudo aquelas destinadas às ações de formação em serviço dos profissionais, foram implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro análise deste trabalho.

Por influência do contexto mundial, a partir dos anos 80, houve um avanço na sociedade brasileira no âmbito das discussões aceleradas sobre os direitos sociais de modo geral e, especificamente, em defesa dos direitos das crianças, lideradas pela sociedade e por movimentos populares organizados. A ausência de respostas oficiais, com força de lei, para essas solicitações fez com que formas alternativas fossem criadas para a satisfação das demandas.

Como resultado desse processo, na área da educação, uma das respostas para os pleitos populares é a constituição de escolas e de creches comunitárias. Todavia, fatores como a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de



recursos financeiros levaram às instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino<sup>6</sup> (Brasil, 2004).

Conforme Nunes (2009) surgiram em nosso país, várias instituições filantrópicas e comunitárias sem critérios básicos e infra-estrutura, de caráter puramente assistencialista como forma alternativa para realizar este atendimento contando, em sua maioria, com profissionais sem formação específica e mal remunerados. Segundo a autora, isso se justifica porque a creche foi assumida na história social brasileira como um “[...] “mal necessário”, na maior medida, como um substituto pela ausência da família, um espaço para compensação dos deslizes higienistas e moralistas da emergente classe operária”. (p.88)

Dados retirados do relatório final do trabalho “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades” elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund) – UNICEF<sup>7</sup> – divulgado no site da instituição revelam que, no Brasil, a população está estimada em 190 milhões de pessoas das quais, deste total, quase 60 milhões têm menos de 18 anos de idade.

Ainda segundo o UNICEF, em 2007, dos 3 milhões de crianças que completam 1 ano de idade, 370 mil não possuem registro de nascimento (2007), e, portanto, vêm negado seu direito a uma identidade. Dos 11 milhões de crianças menores de 3 anos, mais de 80% não freqüentavam creches. Uma em cada quatro crianças de 4 a 6 anos estavam fora da escola, totalizando 64% de crianças pobres que não iam à escola durante a primeira infância. Em relação aos maiores (7 a 14 anos), apesar de 97,6% delas frequentar a escola, o Brasil ainda tem 660 mil crianças nessa idade fora da escola, das quais 450 mil são negras (Tabela 1).

---

<sup>6</sup> “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a seis anos”, elaborado pelo MEC.

<sup>7</sup> O Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês United Nations Children's Fund - UNICEF) é uma agência das Nações Unidas. Rege-se pela Convenção sobre os Direitos da Criança e trabalha para que esses direitos se convertam em princípios éticos permanentes e em códigos de conduta internacionais para as crianças [http://pt.wikipedia.org/.../Fundo\\_das\\_Nações\\_Unidas\\_para\\_a\\_Infância](http://pt.wikipedia.org/.../Fundo_das_Nações_Unidas_para_a_Infância). Acesso em junho 2010.

**Tabela 1: Identidade e Educação (registro civil e acesso à creches)**

% sub-registro de nascimento <sup>2</sup>		População na escola: (absoluto, milhares) <sup>1</sup>					
		Até 3 anos <sup>3</sup>		De 4 a 6 anos		De 7 a 14 anos	
1995	2007	2001	2007	2001	2007	2001	2007
30,3	12,2	10986	9079	3365	2024	927	686

Fonte: 1 IBGE/PNAD 2001/2007.2 IBGE/Estatísticas do Registro Civil. 3 Deveriam estar em creches.

Sarmiento (2009) revela que “a condição social da infância é, em qualquer sociedade, bem expressiva da realidade social no seu conjunto” e expressa “aquilo que propõem como possibilidade de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças”. (p. 32) Nesse sentido, os dados acima traduzem, em números, o reflexo das políticas dirigidas à infância no Brasil, que se constituiu ao longo dos anos, como forma de “controle” da população pobre, tida como “perigosa” (Nunes, 2005)

Como forma de reparar o processo que gerou tantas “vidas desqualificadas”<sup>8</sup>, a própria sociedade que produziu a exclusão, desenvolve ações de inclusão que, em sua grande maioria, permanecem pautadas em propostas assistenciais, como forma de compensar a ausência de uma política social séria, capaz de promover a inserção social dessas crianças e produzir as condições necessárias à reintegração das mesmas, excluídas e marginalizadas historicamente.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação infantil em creches e pré-escolas passa a ser um direito das crianças de zero a seis anos e dever do Estado de garantir este atendimento (Brasil, 1988, art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (1996) surgem com o objetivo de concretizar e regulamentar seus dispositivos nas diferentes esferas da sociedade (Aquino e Vasconcellos, 2003).

Entretanto, foi especificamente a partir da promulgação da LDBEN /96, que as instituições públicas passaram a ter obrigatoriedade em oferecer às crianças

<sup>8</sup> Expressão utilizada pelo Profº Silvio Gadelha, durante palestra realizada na UERJ, no segundo semestre de 2009, integrando a disciplina Infância invisível, ministrada pela Profª Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

de 0 a 6 anos o ensino gratuito e público nas unidades de educação infantil. Tornando-se um direito das crianças, o Estado passa ter o dever de suprir, cabendo aos municípios ofertar e planejar as ações para transferência das instituições que prestavam este serviço em outras esferas (Brasil, 1996, art.4, art. 11). As mesmas deveriam integrar-se aos sistemas de ensino num prazo de três anos (Brasil, 1996, art. 89).

Vincular o atendimento em creches e pré-escolas à área da educação representou o primeiro passo rumo à superação do caráter assistencialista que, até então, predominou nas formas de atendimento à infância, em nosso país, desde a década de 1920. Face ao momento histórico de adequação das instituições educativas às determinações da LDBEN/96, debates acadêmicos sobre a qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas têm enfatizado, além de outras, a questão da qualificação dos profissionais que desenvolvem o trabalho com elas.

Desta forma, a análise da experiência vivida pelo município do Rio de Janeiro, desde o processo de transição dessas instituições até os dias atuais, nos permite avaliar quais os limites, desafios, ações concretizadas e entraves impostos à operacionalização das políticas públicas voltadas às crianças pequenas na esfera educacional.

O **segundo estudo apresenta** como a Creche Odetinha se constituiu a partir dos movimentos sociais e descreve a estrutura física da mesma. Está dividido em duas etapas: a *primeira* tem por objetivo analisar o impacto dos movimentos de reivindicações populares em prol da conquista dos Direitos Sociais ocorridos na sociedade brasileira no final do século XX. Para tanto, fará parte das análises a representatividade das associações de moradores que, por intermédio de seus líderes comunitários, trabalharam por melhores condições de infra-estrutura da comunidade, revendo todo percurso que levou à sua constituição, culminando com a conquista de uma creche pública para o local. Foi elaborado após entrevistas realizadas com membros da sociedade civil organizada e moradores do local, utilizando como critério de escolha: i) ser morador do local; ii) ter participação direta ou indiretamente com a história da comunidade ou da creche ou iii) ter ou ter tido liderança comunitária.

A análise qualitativa dos dados desta etapa da pesquisa possibilitou a descrição e a compreensão dos múltiplos significados que, explícita ou implicitamente, se entrelaçam no cotidiano da creche. Para Minayo (1993) esses relatos fornecem um material extremamente rico de análise, pois neles se encontram o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

A *segunda* é a descrição da própria creche. Foi estruturada com base no relatório apresentado pelo Grupo Ambiente Educação<sup>9</sup> (GAE), num trabalho vinculado à pesquisa que está sendo desenvolvida nesta e em outras creches<sup>10</sup>, produto final da disciplina “Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído” que tem como objetivo a avaliação do desempenho ambiental e do nível de satisfação dos usuários.

A opção metodológica realizada naquele estudo consistiu na utilização de instrumentos de Avaliação Pós Ocupação (APO), com base nos pressupostos teóricos adotados por pesquisadores envolvidos com estudos realizados nesta área: Ornstein (1995), Rheingantz & Azevedo (2008). Para a pesquisa na creche, as mestrandas escolheram os seguintes instrumentos: questionário, “poema dos desejos” e “mapa mental<sup>11</sup>” (com educadores); entrevista semi-estruturada (com funcionários de serviços gerais e administrativos); poema dos desejos (para crianças); *walkthrough* (em toda a creche). Esta escolha foi feita após visita anterior à creche, para identificação do objeto de estudo.

Para compor a segunda etapa deste estudo, que tem por objetivo descrever a creche, local da pesquisa de campo, utilizei as análises e fotos daquele relatório que continham informações sobre a localização, arquitetura, aspectos organizacionais, população atendida e a percepção dos usuários em

---

<sup>9</sup>Grupo de Pesquisa constituído por profissionais e pesquisadores de áreas e instituições distintas, que tem como foco principal a reflexão sobre os ambientes destinados à Educação Infantil. O GAE é formado pelos professores Giselle Azevedo, Leopoldo Bastos, Ligia Aquino, Paulo Rheingantz e Vera Vasconcellos, e pela doutoranda Fabiana Souza. Tem como propósito desenvolver estudos, pesquisas, projetos e consultorias relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da adequação ao meio-ambiente. Disponível em <http://www.fau.ufrj.br/prolugar>. Acesso em 10/06/2010.

<sup>10</sup> “Agente auxiliar de creche: educadoras da infância carioca<sup>10</sup>”, sob coordenação e supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr. Vera Vasconcellos (UERJ). FAPERJ (E-26/102.961/2008) e SME/RJ – Processo nº 07/201018/2009.

<sup>11</sup> As duas últimas atividades foram realizadas pela Prof<sup>a</sup> Vera Vasconcellos, durante o Centro de Estudos do mês de julho/09, período anterior à chegada do GAE à creche; esta intervenção será mais detalhada no terceiro estudo desta dissertação.

relação aos espaços existentes, assim como, as necessidades e expectativas de cada grupo.

O **terceiro estudo** descreve o perfil dos atuais educadores da creche, investigando suas formações e experiências anteriores. A questão que norteou esta parte da pesquisa foi a formação em serviço dos profissionais, recém concursados. Estes profissionais - Agente Auxiliar de Creche (AAC) - integram o quadro de pessoal de apoio à educação, das creches públicas municipais, desde 2008. Para fechar o foco de análise, foi apresentado de que maneira foram encaminhadas as ações de formação, em 2009, que teve por objetivo, a partir das experiências e expectativas de seus novos e antigos integrantes, aprofundar conhecimentos teórico-práticos básicos, por meio da reflexão conjunta sobre as formas e alternativas adotadas por eles no fazer diário da Educação Infantil (Vasconcellos, 2001).

Reportando-me ao primeiro estudo desta pesquisa, desde 2003, a referida creche passou a integrar às instituições vinculadas a SME/RJ e, desde então, mudanças estruturais aconteceram em decorrência do processo transitório. A principal mudança na estrutura de funcionamento dessas instituições que constituiu o cerne da questão desta pesquisa ocorreu em 2005, quando foi criado a categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche (AAC), que passou a integrar o quadro de apoio à educação<sup>12</sup>. Entretanto, o referido cargo criado por lei<sup>13</sup> que está em desacordo com as diretrizes e orientações advindas da legislação nacional, deveria exigir a formação em magistério como obrigatória para atuar na educação infantil, como está prescrito na LDB/96.

Nesse sentido, há um aspecto que merece ser destacado: na atual estrutura organizacional da SME/RJ, as turmas de creche são compostas, apenas, por auxiliares de creche. As atribuições do professor regente ficam sob a responsabilidade de um professor articulador<sup>14</sup> que deve atuar orientando o fazer pedagógico de todos os agrupamentos da creche.

Em 04 de novembro de 2007 foi realizado o concurso público para seleção e provimento do cargo de AAC. O concurso exigiu como formação mínima nível

---

<sup>12</sup> Todos os profissionais que não são professores, mas que se encontram vinculados à SME, integram o quadro de apoio: merendeiras, serventes, agente educador, auxiliar administrativo, inspetores e, mais recentemente, os agentes auxiliar de creche.

<sup>13</sup> Lei nº 3985 de 08/04/2005.

<sup>14</sup> Melhor especificado no 1º estudo desta pesquisa.

fundamental e carga horária semanal de trabalho de 40 horas. Em junho de 2008, o quadro de pessoal das creches públicas passou a contar com os novos profissionais egressos do concurso, marcando uma nova trajetória na história dessas instituições. Tudo isso coincidiu com o início desta pesquisa de mestrado.

Levando em consideração a passagem de uma concepção assistencialista e compensatória que marcou a história dessas instituições, para uma concepção de creche como um espaço que cumpre um direito da criança à educação e cuidados desde o seu nascimento, muda também as exigências/competências deste profissional. Neste sentido, torna-se relevante refletir sobre a formação necessária para atender às especificidades de trabalho com criança de zero a três anos que impõe a realização de tarefas e de um fazer pedagógico, com aspectos específicos para qual a grande maioria dos profissionais não teve acesso nas diversas formações profissionais existentes.

De acordo com as considerações acima, *especificamente no terceiro estudo*, ressalto a importância e a pertinência da opção metodológica pela pesquisa-intervenção, por acreditar ser este o melhor caminho que possibilita a reflexão e co-construção do trabalho pedagógico desenvolvido no espaço coletivo que é a creche (Vasconcellos, 2001).

Aguiar e Rocha (2003) enfatizam que a pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micro política na experiência social. Para Rodrigues e Souza (1987) o diferencial da pesquisa-intervenção está na relação entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, pois, para as autoras, “trata-se, agora, não de uma metodologia com justificativas epistemológicas, e sim de um dispositivo de intervenção no qual se afirme o ato político que toda investigação constitui” (p.31)

De cunho qualitativo, para compor esta etapa da pesquisa, aplicamos questionários que foram analisados buscando examinar o que mudou na concepção destes profissionais em relação ao conceito de “creche” e do trabalho por eles realizado que integra a “educação e o cuidado”. Reuniu-se também material produzido por eles como os relatórios de avaliação e os registros.

Desta forma espero que as proposições trabalhadas neste estudo, forneçam elementos que venham a contribuir com as bases teóricas no campo educacional, na definição de critérios de qualidade para os trabalhos educacionais prestados a esta faixa etária, bem como na estruturação de diretrizes para a formação das profissionais que lidam com crianças tão pequenas. Vale ressaltar que não há aqui, qualquer tentativa de propor generalização, pois, sabemos que na cidade do Rio de Janeiro, diferentes unidades de educação encaminham propostas de formação e vivenciam as mudanças implantadas pela Secretaria Municipal de Educação, também de forma particular.

Ao término deste estudo, **nas considerações finais**, procurei resgatar as proposições trabalhadas ao longo do mesmo e, longe de acreditar que esgotei todas as possibilidades de temáticas que poderiam se converter em objeto de análise para pesquisadores que pensam e falam sobre a infância espero, que as considerações ora apontadas, possam contribuir e embasar as discussões sobre políticas públicas e sociais voltadas para a infância, tomando como experiência as ações desenvolvidas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

## ESTUDO I: EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO DA CRIANÇA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

### 1.1 Os movimentos sociais, a democratização brasileira e a LDBEN/96

As transformações históricas sociais, sobretudo as que ocorreram no final do século XX, produziram, na sociedade brasileira, um ambiente de intenso debate e mobilização político-social pela garantia de direitos, visando a construção de uma sociedade justa e democrática (OLIVEIRA, 1994; ROSEMBERG, 1989; CAMPOS, 1999).

O sociólogo Herbert de Souza (1987, p. 27), avaliando os avanços advindos da Nova República, lembra que os aspectos sociais apareceram neste período "como problema, reivindicação e luta", obtendo centralidade nos discursos governamentais. Para ele, cidadania, em substituição à tutela ou mero assistencialismo, foi a palavra que entrou em moda. Tatajiba<sup>15</sup> (2006) coloca que, neste cenário

[...] vários movimentos e organizações sociais representaram o protesto da população por aquilo que lhe era devido por *direito*, como: as reformas agrária, urbana e sindical, as mudanças na área educacional e de saúde, além do reconhecimento dos direitos da mulher, do negro, do índio, das crianças e dos adolescentes, entre outros, passam a ser efetivamente exigidos. (p. 82)

Nessa era de aclamação posta pelos movimentos sociais no Brasil, a Central Única dos Trabalhadores, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a Comissão Pastoral da Terra, a União das Nações Indígenas, a Federação das Associações de Moradores do Rio de Janeiro, a União Nacional dos Estudantes, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, além dos movimentos feministas, ecológicos, dos negros são apenas alguns exemplos dos diversos participantes desse processo de luta por uma sociedade mais igualitária,

---

<sup>15</sup> Resultados da pesquisa realizada pela autora sobre "Políticas Sociais de Atendimento à Infância: Assistência e Educação na Cidade do Rio de Janeiro", desenvolvida no âmbito do Mestrado em Política Social da Escola de Serviço Social da UFF. Disponível em [www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../488AnaPaulaTatajiba.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../488AnaPaulaTatajiba.pdf). Acesso em 02/05/2010.



“representando a expectativa de superação do autoritarismo e do estabelecimento da relação Estado-sociedade civil em bases democráticas”. (Souza, 1987, p. 29).

No âmbito das discussões sobre os direitos sociais de modo geral, ocorridos em nosso país na década de 1980, a percepção da criança como sujeito de direitos, ganhou força neste contexto. No meio acadêmico, um exemplo significativo deste fato é a organização do Grupo de Trabalho (GT) “Educação Pré-Escolar”<sup>16</sup>, em 1981, no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED - fundada em 1978<sup>17</sup>. Nesse sentido, Campos (2003) afirma que

a inclusão da educação infantil como um G.T. da ANPEd é fruto do intenso movimento de discussões sobre as políticas sociais e educacionais que marcou aquela década. Desde a sua implantação, em 1981, o percurso do grupo de trabalho reflete questões relativas a aspectos teórico-metodológicos às políticas públicas, das concepções de infância às opções de natureza institucional ou curricular. (p. 8)

Como resultado deste processo, o primeiro grande documento a reconhecer os direitos da criança pequena, foi a Constituição Federal de 1988. Com a promulgação da Carta Magna, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passa a ser um direito das crianças de zero a seis anos e dever do Estado de garantir este atendimento (Brasil, 1988, art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, posteriormente a LDBEN<sup>18</sup> 9394 (1996) surgem com o objetivo de concretizar e regulamentar seus dispositivos nas diferentes esferas da sociedade.

As mudanças no cenário nacional após a promulgação da CF 88, no âmbito educacional, ao que se refere à educação das crianças de zero a seis<sup>19</sup> anos, ao vincular o atendimento em creches e pré-escolas à área da educação, representou o primeiro passo rumo à superação do caráter assistencialista que, até então, predominava nos programas de atendimento à infância. Seu texto

---

<sup>16</sup>Inicialmente os GT's eram: Educação do 1o grau, Educação do 2o Grau, Educação Superior, Educação Popular, Educação Rural, Educação e Linguagem e Educação Pré - Escolar. Em 1988, frente aos direitos constitucionais que acabavam de ser conquistados, decide-se pela atual denominação do grupo: Educação da criança de 0 a 6 anos. (Campos, 2003)

<sup>17</sup> Criada em 1978, 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.

<sup>18</sup> Lei que disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (Art.1º, § 1º).

<sup>19</sup> O que já foi alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 que estabelece: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

deixa claro que as propostas educacionais devam basear-se em princípios de respeito aos direitos das crianças. Consequentemente, os profissionais que desenvolvem o trabalho com elas, também passam a ter importância reconhecida legalmente.

Neste sentido, em razão do momento histórico em nosso país, de adequação das instituições educativas às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, debates acadêmicos sobre a qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas têm enfatizado também, a questão da formação de profissionais que atuam neste nível da educação. De acordo com a LDB/96, art. 62

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

Ainda sob o ponto de vista legal, a Educação Infantil, tem 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. 29). Esta oferta deverá acontecer “em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade”. (Brasil, 1996, art.30).

Sendo assim, é evidente que se o atual ordenamento legal destaca o caráter institucional e educacional das creches, as mesmas devem submeter-se a padrões de funcionamento, critérios pedagógicos, mecanismos de credenciamento e supervisão aos respectivos sistemas de ensino em que estão integradas. Desta forma, essas instituições 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”. (Parecer, CNE/CEB, 2009, grifo do autor) Ainda no tocante à formação profissional, a LDBEN 9394 estabelece como meta, dentre outras, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos **professores habilitados** em nível superior ou **formados por treinamento em serviço**” (LDBEN, 1996, art. 87, § 4º, grifo do autor).

Se em sua história, o trabalho realizado pelas creches se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças e, para desempenhar tal função, admitia-se pessoas que se responsabilizavam, apenas, com os cuidados necessários a sua sobrevivência, ao assumir o caráter educativo, o perfil deste profissional passa à exigência da figura do professor.

## **1.2 A trajetória das creches do município do Rio de Janeiro pós LDBEN (1996-2010)**

As repercussões da LDBEN 9394/96, no município do Rio de Janeiro, como em muitos municípios no Brasil, originaram um período de mudanças significativas no cotidiano das creches que, historicamente, constituíram-se sob os padrões de organização das secretarias de desenvolvimento social. (Aquino e Vasconcellos, 2003)

Contudo, nesta cidade, o primeiro documento, pós LDB/96, que marca o início das políticas públicas para vincular as instituições de Educação Infantil à Secretaria Municipal de Educação (SME) foi destinado, somente, às crianças com idade pré-escolar - 4 a 6 anos – que frequentavam as creches<sup>20</sup> e/ou escolas comunitárias integradas à Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS). Essa publicação que ocorreu um ano após a sua promulgação - Resolução conjunta SMDS/SME nº 405, de 3 de dezembro de 1997 - limitou o horizonte de atendimento da SMDS definindo que as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade permaneceriam sob sua responsabilidade e as crianças de 4 a 6 anos da SME<sup>21</sup>, garantindo, dessa forma, suas vagas nas turmas de pré-escola das unidades escolares da rede municipal. Entretanto, as publicações em diário oficial para transferência das creches públicas revelam que só teria início, oficialmente, a partir de 2001. Este processo, na prática, se concretizou em 2003, como veremos no decorrer deste capítulo.

No cenário nacional, como consolidações governamentais, em abril de 1998, o Ministério da Educação lança os Referenciais Curriculares Nacionais para

---

<sup>20</sup> Nesta época a Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS) mantinha as creches e escolas comunitárias que, em alguns casos, atendiam a crianças de meses até terem idade para ingressar no primeiro grau.

<sup>21</sup> Em desacordo com o artigo 30 da LDBEN 9394/96;

Educação Infantil (RCNEI). Posteriormente, em 1999, As Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>22</sup> são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Sobre esse período de transição, Kenya Camerotte Soares, na época, gerente do Programa Rio Creche, da SMDS, em entrevista à Revista Nós da Escola<sup>23</sup>, garante que a creche passa, então

[...] a ser vista como mais uma etapa do processo educativo. Não mais como um depósito de crianças ou simples espaço assistencialista, mas como local de aprendizado, de constituição de conceitos e de valores. Estar sob os cuidados da SME, certamente fará diferença: embora a SMDS, ao longo de todos esses anos, tenha se preocupado com a questão pedagógica, a pasta da Educação tem novas propostas e ações [...]. (Multirio, 2002, ano 1, nº 6)

Consultas às publicações da época revelam que o segundo passo dado pela prefeitura do Rio de Janeiro para atender aos dispositivos da lei, iniciou com a transferência oficial das creches privadas, oriundas da Secretaria Municipal de Saúde<sup>24</sup> (SMS), para a Secretaria Municipal de Educação (SME), através da publicação da Deliberação E/CME nº 002 de 29 de dezembro de 1999<sup>25</sup>, quando o Conselho Municipal de Educação deliberou e fixou as normas provisórias para a oferta de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Este mesmo documento indica que as instituições deveriam, necessariamente, num prazo de 180 dias, se credenciar em à Secretaria Municipal de Educação (Art.2º,§ 1º), colocando, desta forma, estas instituições sob a supervisão do Departamento de Regularização Escolar<sup>26</sup>, constituindo-se num processo meramente burocrático sem alteração na rotina de funcionamento dessas instituições.

Art.1º As instituições educacionais **privadas** que ofereçam 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

---

<sup>22</sup> CNE, Resolução nº 1, de abril de 1999.

<sup>23</sup> Disponível em [www.multirio.rj.gov.br](http://www.multirio.rj.gov.br). Acesso 30/05/2010.

<sup>24</sup> Na Cidade do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), iniciou o trabalho com as creches comunitárias, enquanto que as creches privadas, que atendiam a classe mais privilegiada, estavam subordinadas à Secretaria Municipal de Saúde (SMS).

<sup>25</sup> Publicada no D.O. Rio nº 211 de 17/01/00, sendo revogada pela Deliberação E/CME Nº 003, de 09 de agosto de 2000.

<sup>26</sup> Departamento de Regularização Escolar é vinculado hierarquicamente ao Departamento Geral de Educação e tem por finalidade, além de outras, regularizar, supervisionar e autorizar o funcionamento das instituições de educação infantil da rede privada de ensino.

Municipal de Ensino, na forma estabelecida no art. 89 da LDBEN. (Deliberação nº 002/1999, grifo do autor)

Em relação à transferência das instituições de educação infantil, na modalidade creche, vinculadas à SMDS para SME, o segundo documento publicado pelo Conselho Municipal de Educação foi a Deliberação E/CME Nº 003, de 09 de agosto de 2000<sup>27</sup> que fixou as normas para autorização de funcionamento das instituições privadas<sup>28</sup> de educação infantil trazendo em seu texto também, os parâmetros para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.

**Art. 1º** - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, a que o Poder Público e a família têm o dever de atender.

**Art. 2º** - A autorização de funcionamento e a inspeção das instituições privadas de Educação Infantil, que atuam na educação de crianças de zero a seis anos, serão reguladas pelas normas desta Deliberação.

**§ 1º** - Entende-se por instituições privadas de Educação Infantil as enquadradas nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, nos termos do artigo 20 da Lei Federal nº 9.394/96.

**§ 2º** - As instituições privadas comunitárias de Educação Infantil terão seu funcionamento regido por norma específica a ser elaborada por este Conselho.

**Art. 3º** - A Educação Infantil será oferecida em:

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

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

**Parágrafo único** - Para fins desta Deliberação, entidades equivalentes a creches, às quais se refere o inciso I deste artigo, são todas as responsáveis por educar, recrear e cuidar de crianças de zero a três anos de idade, independentemente de denominação e regime de funcionamento. (Deliberação nº 003/2000).

Entretanto, 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.

Em março do ano seguinte, a primeira mobilização da SME/RJ para vincular as creches aos sistemas de ensino foi a criação de um Grupo de

---

<sup>27</sup> Sendo revogada pela Deliberação E/CME 006/2001, de 25 de setembro de 2001

<sup>28</sup> Art. 2º **Parágrafo único**: Entende-se por instituições privadas de Educação Infantil as enquadradas nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, nos termos do artigo 20 da Lei Federal nº 9.394/96.

Trabalho (GT) <sup>29</sup>, composto por três membros das duas secretarias. Esta equipe foi designada pela secretária de educação com a finalidade 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), tendo um prazo estipulado de noventa dias para conclusão deste trabalho e apresentação do relatório final.

Dados do relatório apresentado pelo GT descrevem a seguinte realidade das creches em 2001:

- Atendimento basicamente de natureza assistencial e nutricional, com horário de funcionamento das 7h às 17h, destinado às crianças de 0 (zero) a 3 (três anos e onze meses), oriundas de famílias em situação de pobreza absoluta, famílias em situação de risco – portadores de vírus HIV, desnutrição infantil, violência doméstica, uso abusivo de drogas, doenças crônicas, etc.

- Em relação à quantidade de creches, 468 unidades mantinham algum tipo de vínculo com a prefeitura e atendiam a 39.508 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, contando com um quadro composto por 4060 trabalhadores (468 diretores de creches , 2.642 recreadores, 110 lactaristas, 642 cozinheiras e 407 auxiliares de serviços gerais).

- Quanto ao tipo de vínculo que mantinham com a prefeitura<sup>30</sup>, foi constatado que a rede de creches da SMDS contava com três formas de convênios de apoio financeiro e, existiam também aquelas que eram mantidas com o apoio da Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS).

- Convênio de atendimento direto: creches situadas em prédio público e mantidas integralmente pela prefeitura (alimentação, pagamento dos profissionais, despesas com a manutenção da estrutura física, material pedagógico, entre outros). Totalizavam 187 unidades, sendo em sua grande maioria CEMAS<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Resolução "P" Nº 592, de 02 de março de 2001. Cria Grupo de Trabalho para os fins que menciona e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 243, 07 de mar. 2001.

<sup>30</sup> Os convênios eram estabelecidos com base na Resolução SMDS nº 328 de 18 de dezembro de 1998.

<sup>31</sup> Centro Municipal de Atendimento Social Integrado: nestes centros vários projetos da SMDS eram desenvolvidos. Entretanto, mas de 50% eram CEMASI-Creche.

- Convênio de atendimento indireto: em creches situadas em prédios particulares, através de convênios de apoio integral ou nutricional, estabelecidos com Entidades da Sociedade Civil, totalizando 262 unidades. Nos convênios de **atendimento integral**, as denominadas *creches comunitárias*, funcionavam em prédios que não pertenciam à prefeitura, entretanto ela era a responsável em custear toda a estrutura de funcionamento: merenda, funcionários, material etc. Neste tipo de convênio, caberia à comunidade realizar manutenção e reparos na infraestrutura do prédio. Quanto ao convênio de **atendimento nutricional**, a prefeitura só era responsável pela compra e fornecimento da merenda, com base no quantitativo de crianças matriculadas. (grifo do autor)
- SEAS (Secretaria de Estado e Assistência Social): neste tipo de convênio cabia à SMDS o repasse da verba oriunda do Governo Estadual, vinculada ao Governo Federal. Na época, a quantia repassada mensalmente, por criança, era de R\$ 17,02.

O relatório final elaborado pelo GT evidenciava, dentre outras questões, que 90% dos pais estavam satisfeitos com a instituição de educação infantil frequentada por seus filhos, o que traria "a responsabilidade da SME em manter a qualidade do serviço existente até então e, ao mesmo tempo, introduzir o atendimento educacional."

Uma das medidas propostas no relatório do GT e acatada pela SME foi sugerir que, inicialmente, as duas secretarias iniciassem uma gestão compartilhada das unidades localizadas em prédios públicos, cabendo à SME designar professores para realizar esta supervisão e, dessa forma, assegurar o vínculo pedagógico. O início dessa transição seria em 2001 e que, respectivamente, nos anos de 2002 e 2003, já estivesse concluída.

Ainda foi proposto pelo GT a criação de um Departamento específico de Educação Infantil, vinculado ao Departamento Geral de Educação integrando a estrutura organizacional da SME.

No que diz respeito ao perfil dos profissionais, o GT constatou que era urgente a SME implementar políticas para formação tanto dos professores que

iriam supervisionar as creches, quanto para os recreadores<sup>32</sup> que, muitas vezes, não possuíam formação específica<sup>33</sup> para o exercício de suas funções. Tinham ainda como meta, que os recreadores lotados nas creches municipais fossem, aos poucos, substituídos por professores, admitindo-se que, em cada creche houvesse, pelo menos, 50% de profissionais sem formação em educação.

Outra orientação do GT foi apontar a necessidade da elaboração imediata de um documento que formalizasse a integração progressiva das creches da SMDS à SME. Desta forma, a partir de setembro de 2001<sup>34</sup>, com dois anos de atraso em relação ao prazo estipulado na Lei 9394/96 (art. 89), o poder público municipal do Rio de Janeiro, atendendo aos dispositivos legais, transfere “a responsabilidade pelo atendimento prestado pelo Município às unidades de educação infantil” - creches - que pertenciam à antiga Secretaria de Desenvolvimento Social<sup>35</sup> (SMDS), atual Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), para a Secretaria Municipal de Educação (SME). (PCRJ, 2001, art.1º). Este documento estabeleceu que o prazo desta transição fosse até 31 de dezembro de 2003, de forma gradual, a ser desenvolvido em três etapas, a seguir:

I – até 31 dezembro de 2001 será transferida a responsabilidade pela supervisão das instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada;

II – até 31 de dezembro de 2002 serão transferidos as instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

III – até 31 de dezembro de 2003 serão cumpridos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social os Convênios firmados pelo Município, através daquela secretaria com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, tendo por objeto o apoio à educação infantil. (PCRJ, 2001, art.2º)

O referido documento determinou ainda que, os secretários designassem uma “Comissão de Transição”,<sup>36</sup> composta por membros das duas secretarias,

---

<sup>32</sup> Nomenclatura utilizada para os profissionais que trabalhavam nas creches diretamente com as crianças.

<sup>33</sup> A SME teria que criar oportunidades para os recreadores retomarem ou concluírem seus estudos, seja através do Programa de Educação Juvenil – PEJ, seja através da realização de Ensino Médio nas escolas estaduais ou, por fim, através de convênio da SME com outras instituições para oferecerem cursos de formação ou complementação pedagógica.

<sup>34</sup> 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 de set. 2001.

<sup>35</sup> Em maio de 2004 a SMDS passou a ser denominada SMAS.

<sup>36</sup> 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. 2001.



encarregada de adotar as medidas necessárias para efetivação da transferência, acompanhamento do processo, elaborar e apresentar aos dirigentes das duas secretarias relatórios mensais das atividades desenvolvidas, bem como relatórios finais de cada etapa, disposta no art. 2º. (PCRJ, 2001, art. 3º).

Onze dias depois, o Conselho Municipal de Educação publicou dois documentos que serviriam de base para consolidação deste processo de transferência das unidades de educação infantil da SMDS para SME: as Deliberações N<sup>os</sup> 06/2001 e 07/2001, de 25 de setembro, onde a primeira revogou a Deliberação N<sup>o</sup> 03/2000, fixando normas complementares e, a segunda, fixava normas para o credenciamento das instituições de educação infantil conveniadas à municipalidade.

Em linhas gerais, a Deliberação N<sup>o</sup> 06/2001 trouxe as seguintes orientações:

- as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas que já possuíam registro no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA - e que mantinham algum tipo de convênio com a prefeitura deveriam, obrigatoriamente, credenciar-se no Conselho Municipal de Educação, tendo como prazo máximo, até o dia 30 de dezembro de 2002 se adequarem à Deliberação 03/2000.
- a entidade mantenedora poderá optar em manter o atendimento para crianças de até 6 anos e 11 meses.
- os parâmetros para organização dos grupos, previstos no art.10 da Deliberação E/CME 03/2000, atenderão a seguinte relação adulto-criança:

Tabela 4: Relação adulto-criança estabelecida pela Deliberação E/CME 03/2000

<b>Faixa etária</b>	<b>Quantitativo máximo de crianças por grupo</b>	<b>Necessidade de profissionais</b>
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**

\* 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(es).

- em relação aos recursos humanos, o art. 5º, determina que:

§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. (grifo do autor)

- com exceção dos auxiliares, até a data de 31/12/ 2007, todos os profissionais que atuam em creches e pré-escolas deverão ter como formação mínima o Ensino Médio, na modalidade Normal<sup>37</sup>.

- decorrido o prazo determinado no §2º, só poderiam ser dirigidas por profissional com formação pedagógica em nível superior. (Deliberação E/CME 03/2000, art.13)

Para atender ao disposto no art.5 deste documento, ainda com relação à formação mínima dos profissionais, o § 4º, determina que:

A Secretaria Municipal de Educação deve: a) cadastrar todos os profissionais, sem a formação necessária, que em 2001, estejam em exercício nas instituições conveniadas com a municipalidade; b) adotar as providências necessárias para acompanhamento e controle da formação dos profissionais citados na alínea a deste artigo. (Deliberação E/CME 06/2001, art.5º, § 4º)

A partir dessa Deliberação, as renovações dos convênios com a prefeitura estavam condicionadas ao cumprimento desses quesitos, sobretudo, as que se referem à complementação dos estudos (PCRJ, 2001, art.6º). Já as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas não registradas no CMDCA, ou que, desta data em diante, desejassem estabelecer-se, deveriam enquadrar-se à Deliberação Nº 03/2000. (PCRJ, 2001, art.7º).

No que diz respeito à Deliberação Nº 07/2001, se tratava de um complemento à publicação anterior, pois determinava que as instituições de educação infantil conveniadas apresentassem nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) <sup>38</sup>, num prazo de 90 dias, uma série de documentos para formalizar processo e regularizar sua situação em termos de capacidade máxima,

<sup>37</sup> **Art. 14** – Para atuar na Educação Infantil, a formação mínima do docente deverá ser a obtida em nível médio, na modalidade Normal. **Parágrafo único** – O(s) auxiliar(es) mencionado(s) no artigo 10 deverá(ão) ter, no mínimo, formação equivalente ao Ensino Fundamental. (Deliberação E/CME 06/2001)

<sup>38</sup> Coordenadorias Regionais de Educação – órgão intermediário vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Atualmente, a SME encontra-se dividida em dez CREs.

tipo de atendimento, bem como a identificação da entidade mantenedora e do seu representante legal (art.2º). Posteriormente, caberia à SME designar um profissional para realizar a supervisão pedagógica (art.3º).

Para atender aos dispositivos do Decreto Nº 20525, art. 3º, sobre “A Comissão de Transição” e adotar as medidas necessárias à transferência destas unidades, a mesma foi composta em 05 de novembro de 2001<sup>39</sup>, designada pelo, então, Secretário de Desenvolvimento Social, Marco Antonio de Moura Vales e pela Secretária de Educação, Sônia Maria Correa Mograbi. Os três representantes da SMDS foram Nádia Caetano Ribeiro, Kenya Camerotte Soares e Valéria Dias de Oliveira da Silva e, da SME, Ana Maria Gomes Cezar, Cicília Maria Queiroz Guida e Sonia Maria Monho Mercadante. A comissão teria a seguinte função:

- I – Adotar todas as providências necessárias para estabelecimento de convênios com as organizações da sociedade civil.
- II – Definir estratégias para implantação das novas unidades e obras de manutenção necessárias.
- III – Estabelecer critérios para lotação de pessoal nos equipamentos públicos e conveniados de apoio integral.
- IV – Efetuar levantamento do material pedagógico, permanente e gêneros alimentícios necessários ao funcionamento dos equipamentos públicos e privados.
- V – Decidir sobre as questões relativas ao processo de transição. (Resolução Nº 364/2001).

Logo uma semana depois da composição da comissão responsável pela transição, outra publicação, Resolução conjunta SMDS/SME<sup>40</sup>, convocou os profissionais lotados nas creches para recadastramento. O local para efetivação deste cadastro aconteceria na área de abrangência das CREs onde as creches estavam ligadas administrativamente, no prazo de 21 a 23 de novembro/2001. Todos os profissionais deveriam apresentar, além dos documentos de identificação (RG e CPF), carteira de trabalho e comprovante de escolaridade.

A partir desse cadastramento, gradativamente, a equipe das creches foi reestruturada. Servidores da SMDS que desempenhavam a função de gestores destas unidades foram remanejados para outros projetos desta secretaria e funcionários da rede municipal de ensino assumiram o cargo de direção das

---

<sup>39</sup> Resolução Conjunta SMDS/SME nº 364 de 05 de novembro de 2001. Os nomes citados acima constam na publicação do documento.

<sup>40</sup> Resolução Conjunta SME/SMDS nº 1, de 12 de novembro de 2001, dispôs sobre o cadastramento obrigatório dos profissionais que atuavam nas creches públicas do Sistema Municipal de Ensino

creches<sup>41</sup>. Os profissionais que ocuparam o cargo foram indicados pelos Coordenadores das CREs e o mesmo deveria ser ocupado, “exclusivamente, por servidor detentor do cargo de Professor ou Especialista em Educação, integrante do quadro de funcionários da SME<sup>42</sup>” (PCRJ, 2002).

Apesar do prazo estipulado para o término do processo transitório, 31 de dezembro de 2002, pôde-se constatar através das publicações em diário oficial que, na verdade, este processo só teve início em março/abril de 2003, através da publicação dos Decretos N<sup>os</sup> 22684 e 22685<sup>43</sup>, ambos de 26 de fevereiro do mesmo ano. O primeiro fazia referência à necessidade de cessão dos servidores da SMDS que estivessem lotados nas creches para a SME, garantindo, desta forma, a permanência dos mesmos, bem como a gratificação recebida, por um período de até 30 meses, caso necessário fosse. Já o segundo, dispunha sobre a codificação institucional das unidades, incluindo as mesmas na estrutura organizacional da SME e excluindo-as da estrutura da SMDS. As primeiras creches transferidas foram as que funcionavam em prédio público e mantinham atendimento direto com a prefeitura.

Neste período, nenhum outro documento que normatizasse o funcionamento das creches públicas foi publicado em diário oficial. Sendo assim, após a transferência, essas instituições mantiveram seu funcionamento com base nas publicações anteriores<sup>44</sup>, correspondente às instituições privadas.

### **1.3 As creches na estrutura organizacional da SME/RJ (2004-2010)**

Em janeiro de 2004, um ano após o início do processo transitório, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Resolução nº 816<sup>45</sup>, relacionada às instituições públicas, que apesar de não fazer referências às finalidades e

---

<sup>41</sup> Decreto nº 21.259, de 8 de abril de 2002, que dispôs sobre a locação de servidores da Secretaria Municipal de Educação em creches.

<sup>42</sup> A coordenadora da CRE designava um professor para responder pelo expediente das creches, pois, até então, não existia na estrutura organizacional da SME/RJ, o cargo de Diretor de Creche.

<sup>43</sup> Decreto 22684 e Decreto 22685, de 26 de fevereiro de 2003, publicado em DO em 27/02/2003.

<sup>44</sup> Deliberações E/CME 003/2000 e 006/2001 do Conselho Municipal de Educação.

<sup>45</sup> Até o término desta pesquisa, 1º semestre de 2010, a Resolução nº 816/2004 ainda normatiza o funcionamento das creches públicas vinculadas ao sistema municipal de ensino. Em 29 de maio de 2007, o Conselho Municipal de Educação publicou a Deliberação E/CME Nº 15 que “Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil, no Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro”, revogando as publicações anteriores: Deliberações CME nº 3/2000, nº 6/2001 e 9/2002. (PCRJ, 2007, art. 44).

objetivos da proposta pedagógica na Educação Infantil, modalidade creche, trazia em seu texto, 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.

Quanto ao período de funcionamento, o referido documento estabeleceu regime de horário integral, 10 (dez) horas diárias – das 7h às 17h -, prestando atendimento a crianças de zero a três anos e onze meses (art. 1º e 2º). Em seu artigo 3º reafirmou a possibilidade de convênios firmados entre a SME e Organizações de Sociedade Civil (OSC), de modo a garantir o funcionamento das unidades.

Em relação aos parâmetros para organização dos grupos, previstos no anexo único, o documento estabeleceu como relação adulto-criança os números expressos na tabela abaixo, a seguir:

**Tabela 5:** Relação adulto-criança estabelecida pela Resolução SME nº816/2004

Grupamentos	Alocados por OSC				Servidores públicos municipais
	Recreador	Lactarista	Cozinheira	Auxiliar de Serviços Gerais	Merendeira
<b>Berçário I (0 a 11m) &amp; Berçário II: (1 a 1 ano e 11m)</b>	1 adulto p/ 5 crianças*	2 adulto p/ 35 crianças**		3 independente do nº de crianças <sup>46</sup>	2 p/ até 48 crianças
<b>Maternal I: (2 a 2a11m)</b>	1 adulto p/ 7 crianças*		2 adultos p/ até 80 crianças***		2 p/ até 120 crianças
<b>Maternal II: (3 a 3a11m)</b>	2 adultos p/ 25 crianças				

\* O quantitativo mínimo não poderá ser inferior a 02 recreadores.

\*\* com acréscimo de 1 a cada grupo de 18 crianças que exceda o quantitativo;

\*\*\* com acréscimo de 1 a cada grupo de 40 crianças que exceda o quantitativo;

<sup>46</sup> Atualmente o quantitativo foi reduzido para 02 funcionários por cada creche independente do número de crianças.

No que diz respeito 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 possuem berçário, auxiliar de serviços gerais. As creches com capacidade para 180 crianças ou mais teriam direito a um auxiliar administrativo (contratado por OSC), servidor detentor do cargo de Agente de Administração, Agente Auxiliar de Administração ou professor portador de laudo de readaptação de atividades extraclasses (art. 6º).

Em relação aos profissionais que, inicialmente, iriam compor a equipe técnica das creches o documento deixa claro, em seu texto, que o cargo para exercer a função de diretor e de professor regente articulador, necessariamente, deveria ser preenchido por servidor público lotado na SME/RJ. As demais funções (recreadores, cozinheiras, lactaristas, auxiliar de serviços gerais e auxiliar administrativo) poderiam ser exercidas por profissionais contratados por OSCs, conforme previsto no artigo 3º e disposto nos incisos, a seguir:

[...] § 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. [...] (PCRJ, art. 6º, grifo do autor)

Quanto à função de diretor, vale ressaltar que apesar da resolução fazer menção ao cargo compor a equipe técnico-administrativa das creches, o mesmo ainda não estava previsto na estrutura organizacional da SME/RJ. Desta forma, em 2003, os diretores nomeados para o cargo não possuíam salário compatível aos demais diretores de escola, mas suas atribuições, dispostas no artigo 7º deste documento, se assemelham aos demais diretores, tais como: implementar a proposta pedagógica da creche, responsabilizar-se pelo desenvolvimento dos recursos humanos, promover a integração da creche com a comunidade, responsabilizar-se pelo patrimônio público, gerenciar o programa de alimentação conforme orientações do Instituto de Nutrição Annes Dias<sup>47</sup> (INAD), gerenciar as

---

<sup>47</sup> O INAD é o órgão normativo e regulador do município para ações de alimentação e nutrição das unidades escolares vinculadas à SME/RJ.

ações administrativas e orçamentárias, responsabilizar-se pela documentação das crianças matriculadas, disponibilizar informações requeridas por Órgãos da Secretaria Municipal de Educação e por Órgãos de Controle interno e externo.

Face o exposto, Brilhante (2009) afirma que uma quantidade significativa de diretores, na época, desistiu da função, pelos os seguintes motivos: i) elevado número de atribuições administrativas e pedagógicas; ii) localização das creches, geralmente em comunidades de difícil acesso; iii) falta de equiparação salarial com os demais diretores de escolas.

Em relação ao Professor Regente Articulador, através do disposto na resolução (art. 7º), pode-se observar que sua função também se assemelha a do coordenador pedagógico de uma escola. Entretanto, para o exercício desta função, **até os dias atuais**, não é previsto pagamento de gratificação nem encargos. Suas atribuições, dentre outras, são: 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<sup>48</sup> (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.

Outra questão em relação ao Professor Regente Articulador (PA) é que a lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 - exige como formação mínima para atuar na educação infantil a formação em magistério, nível médio na modalidade Normal, conforme mencionado no início deste estudo. Nesse sentido, mediante as atribuições que lhe são conferidas, aliadas ao fato da não exigência de formação específica como requisito para contratação dos recreadores, a

---

<sup>48</sup> O Instituto Helena Antipoff é um estabelecimento público de ensino especializado em Educação Especial, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Criado em 1977, ele produz conhecimentos em educação especial e confecciona recursos multissensoriais que contribuem para a atualização permanente dos professores e desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

presença de um PA em cada unidade inviabiliza que ele atue, ao mesmo tempo, em todas as turmas durante todo o período que as crianças permanecem na creche. Da mesma forma que deixa de cumprir suas atribuições uma vez não conseguem acompanhar, diariamente, o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro nem interagir com as mesmas em diferentes momentos do cotidiano.

No que diz respeito aos recreadores, profissionais que de fato lidam diretamente com as crianças, o documento estabelece as funções:

- Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.
- Registrar a frequência diária das crianças.
- 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.

Quanto às atribuições dos recreadores, o texto acima deixa claro que nas atividades relacionadas aos cuidados, ele é o único responsável, mas nas funções com caráter educativo, evidenciamos os termos “em conjunto com o PA” ou “sob a orientação do PA”. Sabendo que, na realidade é o recreador o principal responsável pelo trabalho desenvolvido com as crianças deveria, então, ser exigida a formação de professor para o exercício desta função. Contudo, no que



diz respeito aos requisitos para contratação dos profissionais alocados por OSCs, a Resolução nº 816, estabelece que:

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

§ 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, art.8º, § 2º, grifo do autor)

Desta forma, se a Resolução nº 816/04 que “Normatiza o funcionamento das creches públicas do Sistema Municipal de Ensino”, publicada pela própria SME, não determinou “exclusividade”, mas sim “prioridade” em contratar professores para o cargo, conseqüentemente, era urgente que essa secretaria planejasse e executasse políticas de formação, não só para os professores lotados nas creches, mas, principalmente, destinada aos recreadores que, muitas vezes, não possuíam formação específica para o exercício da função para qual forma contratados.

Outro desafio posto para SME, após o início do processo de transição, foi elaborar uma proposta curricular para as creches com a finalidade de nortear as práticas e concepções desenvolvidas junto às crianças, visto que a MULTIEDUCAÇÃO<sup>49</sup>, em sua publicação inicial, não contemplava esta faixa etária. Sobre esse período, Corsino (2008) afirma que

Com a transferência das creches, a SME passou a ter que lidar com novas situações, e de diferentes ordens, como: i) **pedagógicas** - trabalhar com uma faixa etária que tradicionalmente não fazia parte do seu atendimento, necessitando de estudo sobre a especificidade da creche e definição de um projeto político-pedagógico para reorientação do trabalho nesse segmento; ii) **comunitárias** - manter uma relação mais estreita com as famílias e a comunidade, tendo que entrar em comunidades de difícil acesso; iii) **formação profissional** - trabalhar com grande número de pessoas sem formação específica de educação infantil e até mesmo sem formação de ensino fundamental, tendo que traçar políticas de formação em serviço; iv) **aumento de pessoal** - incluir nos seus quadros os supervisores de creches e aumentar o número de professores com formação nas creches; v) **vínculo empregatício** – discutir e resolver questões trabalhistas, como a terceirização dos educadores, as diferenças salariais para o exercício da mesma função, a possibilidade ou não de fazer concurso para servidor público para as creches etc. (p. 15-16, grifo do autor)

---

<sup>49</sup>A Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) foi produzida para orientar o trabalho pedagógico nas modalidades de ensino Educação Especial, Educação Infantil e o 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental. Formulada em 1996, revisada e atualizada em 2007, é a atual referência curricular para o professor planejar as suas aulas.

Diante destas questões, das ações de formação proposta pela SME/RJ, voltadas para os profissionais lotados em creche, destacamos, *a priori*, a participação, a partir de 2003, de professores articuladores e/ou diretores nos Seminários de Educação Infantil. Estes seminários, realizados anualmente, tem por objetivo, refletir com os professores de educação infantil, assuntos relacionados à infância. Brilhante (2009) coloca que dados do Relatório de Gestão da SME (2001-2004), elaborado pela equipe de educação infantil, “apontava a necessidade de ampliar o número de vagas, do seminário, destinadas aos profissionais das creches que, muitas vezes, ficava restrita a um profissional” (p.56).

Tal fato se justifica porque o primeiro seminário<sup>50</sup>, realizado em 2002, que teve como tema “Espaço e tempo de conhecimento” foi destinado aos profissionais que atuavam em educação infantil, modalidade pré-escola, pois, neste período, além das creches ainda serem vinculadas à SMDS, a pré-escola já fazia parte desse planejamento desde 1998, por força da publicação da Resolução conjunta SMDS/SME nº 405, de 3 de dezembro de 1997, especificada anteriormente.

Ainda no tocante à formação em serviço, em 2003, a SME propôs outro evento: “I Troca de Experiências bem Sucedidas”. Desta vez, o objetivo era divulgar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos professores com suas turmas de educação infantil. Após uma seleção prévia da equipe de educação infantil do nível central, os trabalhos apresentados durante os encontros eram publicados em obras intituladas coletâneas. Esse evento, assim como os seminários, também vem sendo realizado anualmente, até os dias atuais.

Além das ações citadas acima, para os **professores (servidores)** lotados em creches, houve a promoção de cursos de extensão em educação infantil para diretores e professores articuladores, através de convênios estabelecidos entre a prefeitura e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Também destacamos a realização do Curso de Extensão em Gestão de Creches, organizado pelo Departamento Geral de Recursos Humanos, em 2005, assim

---

<sup>50</sup> Desde 2002, até os dias atuais, o seminário acontece de forma regular, anualmente, previsto no calendário anual divulgado pela SME/RJ no início de cada ano letivo.

como, a formação em serviço para os professores articuladores, anualmente, com oficinas e palestras.

Os recreadores, a partir de 2006, puderam iniciar sua participação em alguns eventos oficiais, como o “V Seminário de Educação Infantil”, realizado sempre em dias de Centro de Estudos<sup>51</sup>. Todavia, como esse evento já existia com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos professores que lidam com as crianças da pré-escola, segundo depoimento dos educadores da creche onde foi realizada a pesquisa de campo, muitas vezes, os assuntos abordados no seminário não contemplavam a faixa etária das crianças com que eles trabalhavam. Quanto à participação na “Troca de Experiências bem Sucedidas”, o fato da exposição dos trabalhos acontecer em dia letivo, isto é, dia de funcionamento normal das creches, inviabiliza a participação de todos.

O Departamento de Educação Infantil argumentava que o principal entrave para que, de fato, as ações de formação dos recreadores se concretizassem era a falta de vínculo permanente desses profissionais com a prefeitura, já que todos os programas de formação sempre tiveram que ser direcionados aos servidores.

Em 2005, um dos passos para vencer esse obstáculo, foi a criação da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche, que passou a integrar o Quadro de Pessoal de Apoio à Educação. O referido cargo, criado por lei da Câmara Municipal (Lei nº 3.985 de 08/04/2005), contrariando as diretrizes e orientações advindas a nível nacional (DCNEI, Diretrizes Operacionais EI), que define a formação em magistério como obrigatória para atuar na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que afirma ser indissociável a função de educar e cuidar nesse nível de ensino. Vasconcellos (2009) coloca que

[...] 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.

---

<sup>51</sup> Encontros mensais entre recreadores e PAs, realizados na creche, destinados a planejamento de atividades, reflexões sobre temas referentes à infância, previstos no calendário da SME. Nos dias de Centro de Estudos, a creche não funciona.

Apesar do empenho nacional, no Município do Rio de Janeiro, o ingresso ao cargo, deu-se por concurso público realizado em 04 de novembro de 2007, através de provas e/ou de provas e títulos, ocorrendo a seleção de forma regionalizada, isto é, por CRE, com escolaridade mínima exigida a de ensino fundamental, sem qualquer formação específica, em desacordo com a LDBEN/96 - BRASIL, 2006, v 2., il - “no mínimo diploma de nível médio modalidade Normal e, preferencialmente, de nível superior (pedagogia)” - e carga horária de 40 horas semanais.

Em junho de 2008, o quadro de pessoal das creches públicas do município do Rio de Janeiro passa a contar, em sua estrutura, com os novos profissionais egressos do concurso, marcando uma nova trajetória na história dessas instituições. É também o início deste estudo, que tem como foco principal descrever e analisar o percurso de formação destes profissionais, além de refletir sobre o contexto social e histórico que levou o reconhecimento legal da existência das creches em nosso país, sobre as políticas desenvolvidas pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e toda mobilização para atender à legislação nacional, assim como observar e analisar quais e de que forma as mudanças nas políticas públicas de educação infantil serão implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, a partir dos novos contratados.

Ainda neste período, o poder executivo encaminhou à Câmara Municipal o Projeto de Lei para a estruturação das creches municipais, propondo equiparação da equipe de direção dessas unidades aos demais gestores das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino. Em 27 de junho de 2008, a Lei n.º 4.862 que “Dispõe sobre a criação de cargos para a Estruturação das Unidades de Educação Infantil, modalidade Creche, da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino” foi aprovada e as creches, que até então eram compostas unicamente de uma direção, passam a contar, em sua estrutura, com um Diretor e um Diretor Adjunto, além do Professor Articulador previsto desde a Resolução nº 816/2004.

Na esfera de tantas mudanças, para as creches, atualmente, se determinou que devam contar com a seguinte estrutura: diretor(a), diretor(a)-adjunto(a), professor(a) articulador(a), auxiliar administrativo (somente para as unidades com capacidade de atendimento acima de 180 crianças) e os agentes auxiliares de creche, todos vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Os

demais funcionários, não integram o quadro da rede municipal de ensino. São eles: cozinheiras, lactaristas e auxiliar de serviços gerais (atuam na limpeza), todos tendo seus vínculos empregatícios com empresas que prestam serviços à Prefeitura. Vale ressaltar que algumas unidades ainda têm seu quadro funcional composto por recreadores e outras funcionam com os dois regimes: agente auxiliar de creche (servidores) e recreadores (contratados por OSCs). Pouquíssimas creches possuem merendeiras (servidoras).

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”.

Vale ressaltar que o referido seminário só aconteceu uma vez, em 2008. Para os demais agentes auxiliares de creche que foram convocados após esta data, não foi realizado outro seminário ou qualquer evento semelhante. Outra questão que merece destaque é o fato da SME definir como objetivos da Semana de Ambientação o favorecimento e crescimento profissional, a integração e o esclarecimento das atribuições inerentes ao cargo em que atuarão. Contudo, se compararmos os objetivos com conteúdo abordado no seminário, percebe-se que atendeu muito mais às questões administrativas do que “o crescimento profissional”, propriamente dito. Fato este que se agrava quando, em sua maioria, os profissionais não têm formação inicial exigida em lei e, contrariando o texto dos objetivos previstos para a formação, não se tratou de informações para o *cargo em que atuarão*, mas sim para *a função em exercício* há mais de um mês.

As eleições municipais de 2008 provocaram mudanças nas formas de gestão na prefeitura<sup>52</sup>. Durante o primeiro semestre de atuação dos novos gestores, nenhuma publicação oficial provocou mudanças estruturais no funcionamento das creches, pois todas as ações foram voltadas para o ensino fundamental.

A primeira medida que marcou o início das políticas públicas voltadas para a educação infantil por parte da nova gestão, foi denominada “Plano de expansão e salto de qualidade”. Segundo declarações da nova secretária<sup>53</sup> e do atual prefeito, 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 vagas em creches e 10 mil vagas em pré-escola, ao longo dos próximos três anos<sup>54</sup> (2010-2012). As principais ações deste plano de expansão são:

1. O programa Primeira Infância Completa<sup>55</sup> (PIC): lançado em 04 de setembro de 2009, iniciou dia 19 do mesmo mês. Teve início como um projeto piloto em 10 creches, uma por cada CRE. (Educação/Assistência Social/Saúde, 2009).
2. O Conselho Escola Comunidade<sup>56</sup> (CEC) nas Creches da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, através da Resolução SME Nº 1041, de 22 de setembro de 2009.
3. Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) – unidades de educação infantil que compõe creche e pré-escola em um mesmo ambiente físico, para crianças entre 3 meses e 5 anos e meio.

---

<sup>52</sup> Ocorreu no dia 5 de outubro de 2008. Como o candidato ao cargo majoritário não alcançou a maioria absoluta dos votos válidos, houve um novo escrutínio no dia 26 de outubro de 2008. O prefeito Eduardo Paes eleito pelo PMDB, assumiu o cargo no dia 1 de janeiro de 2009 e seu mandato termina em dia 31 de dezembro de 2012.

<sup>53</sup> Claudia Costin substituiu Sonia Mograbi, iniciando seu mandato em 1º janeiro de 2009, indicada pelo prefeito eleito, Eduardo Paes.

<sup>54</sup> Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Home page, declaração do prefeito. Acesso em 20/07/2010;

<sup>55</sup> Elaborado pela SME em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde, Defesa Civil e Assistência Social. Tem por objetivo atender, aos sábados, das 9h às 17h, crianças que estão na lista de espera por uma vaga nas creches municipais e funciona da seguinte forma: durante o dia, agentes auxiliares de creche e profissionais da área de saúde fazem o atendimento das crianças. Os responsáveis, quando vão buscá-los recebem, durante uma hora, orientações sobre saúde e educação.

<sup>56</sup> O Conselho Escola-comunidade foi criado no início dos anos 1980 com a finalidade de promover o debate sobre as questões educacionais. Neste contexto, procura-se compreender a função do gestor escolar após a Constituição Federal 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no que tange a gestão colegiada.

Funcionam em horário integral, das 7h15min às 17h15min, totalizando 10 horas. Sua estrutura é composta pelos seguintes profissionais: diretor, diretor-adjunto, coordenador pedagógico, professor articulador, professor regente, agente auxiliar de creche, dinamizador de acervo e professor de educação física. O primeiro EDI foi inaugurado em 15 de outubro de 2009. (PCRJ, 2009)

Em continuidade ao “plano de expansão”, também foi proposto por essa secretaria, que as CREs avaliassem quais as unidades de educação infantil que ofereciam pré-escola poderiam sofrer adaptações para receber crianças em idade de creche com a finalidade de ampliar o número de vagas. Desta forma, equipes foram designadas pelos Coordenadores das CREs para proceder à avaliação e, posteriormente, decidir quais seriam as unidades, como também as “adaptações” que seriam necessárias ao prédio escolar realizar para receber crianças em idade de creche.

No que diz respeito à formação em serviço dos profissionais, em dezembro de 2009, a SME/RJ fez uma sondagem para avaliar a quantidade de servidores (agente auxiliar de creche) que estavam em exercício, mas não tinham a formação exigida na lei, sendo em seguida, oferecido aos mesmos o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil<sup>57</sup> – PROINFANTIL.

Trata-se de um curso semipresencial de formação para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, oferecido para professores em exercício na educação infantil, que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente (modalidade normal ou pedagogia). O referido curso conferirá aos educadores diploma, apenas, para o exercício da docência *na educação infantil*. (BRASIL, 2005)

O curso teve início em janeiro de 2010 e terá duração de dois anos, estruturado da seguinte forma: oito horas de aulas aos sábados, quinzenalmente; durante a semana, visitas periódicas dos tutores, professores da rede, nos locais de trabalho. Cada tutor será responsável em supervisionar 10 agentes auxiliares

---

<sup>57</sup> Convênio da prefeitura com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Governo do Estado, para execução do projeto ProInfantil no município do Rio de Janeiro - Programa do Ministério da Educação (MEC).

de creche, observar sua prática e propor novas atividades para serem desenvolvidas com o grupo de crianças que atuam.

Há evidências observadas pela equipe de tutores do PROINFANTIL<sup>58</sup>, durante os encontros presenciais, que permitem afirmar que muitos educadores inscritos no curso, foram atraídos pelo discurso de obter aumento salarial ao final do período de estágio probatório<sup>59</sup>, pela possibilidade de enquadramento por formação<sup>60</sup>, onde seus vencimentos poderão ser equiparados aos dos professores concursados que tem formação em nível médio.

Como estudo propôs uma análise do contexto social e histórico que levou ao reconhecimento legal das creches em nosso país e das políticas públicas desenvolvidas pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro para cumprir as determinações legais (CF 88, art.208 e LDBEN 1996, art. 30). Para finalizá-lo, considero importante apresentar abaixo dados que traduz, em números, o resultado das medidas adotadas pela SME/RJ, após o início do processo transitório, para garantir à população o acesso à rede pública, especificamente à educação infantil, modalidade creche.

Dados fornecidos pela SME/RJ, divulgados através do portal da prefeitura do Rio de Janeiro<sup>61</sup>, revelam que, em março de 2004, um ano após ter iniciado o período de transição dessas instituições, o quantitativo de 194 creches públicas (182 em funcionamento) já integravam o sistema municipal de ensino carioca e 21 unidades escolares com turmas para crianças de três anos (Maternal II). Em 2009, o quantitativo passou a 254 creches públicas (250 em funcionamento). Os dados acima revelam que houve um crescimento 23,5% no quantitativo de creches, demonstrado no gráfico a seguir:

---

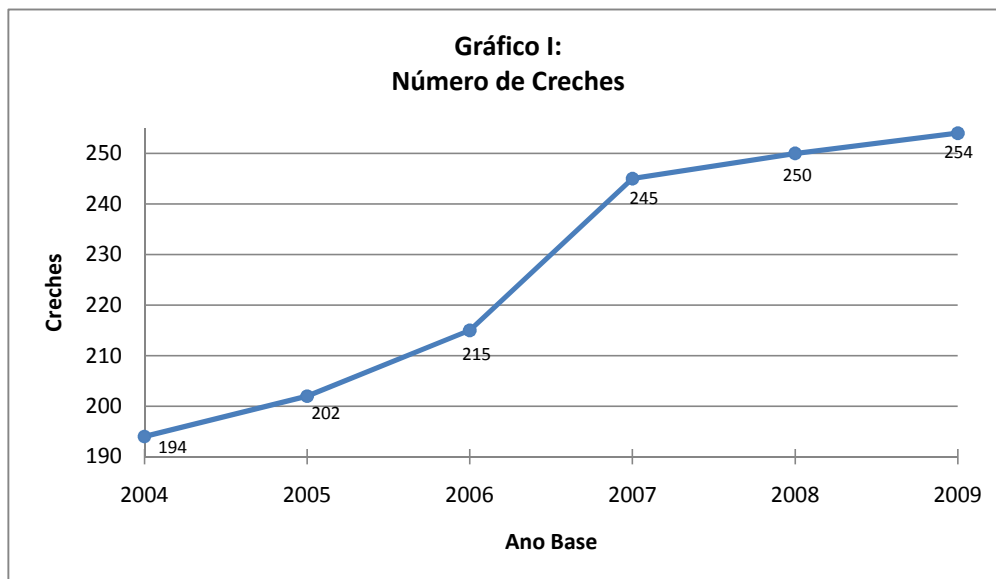
<sup>58</sup> Dados obtidos através do relato dos quatro tutores que acompanham os educadores da creche onde foi realizada a pesquisa.

<sup>59</sup> É um período de avaliação, onde será verificado o desempenho do servidor recém admitido na Instituição e que servirá para determinar a efetivação ou não no cargo para o qual foi nomeado, com duração de 36 (trinta e seis) meses a partir da data de sua entrada em exercício.

<sup>60</sup> O enquadramento é o aumento a que os professores têm direito quando conquistam um diploma de nível de escolaridade superior ao exigido pelo cargo que ocupam. No caso dos educadores de creche, para que eles passem a usufruir deste benefício, primeiro deverá ser criado um projeto de plano de cargos e salários, onde este enquadramento esteja previsto. Caso contrário, o discurso vai ficar só na intencionalidade da atual secretária de educação.

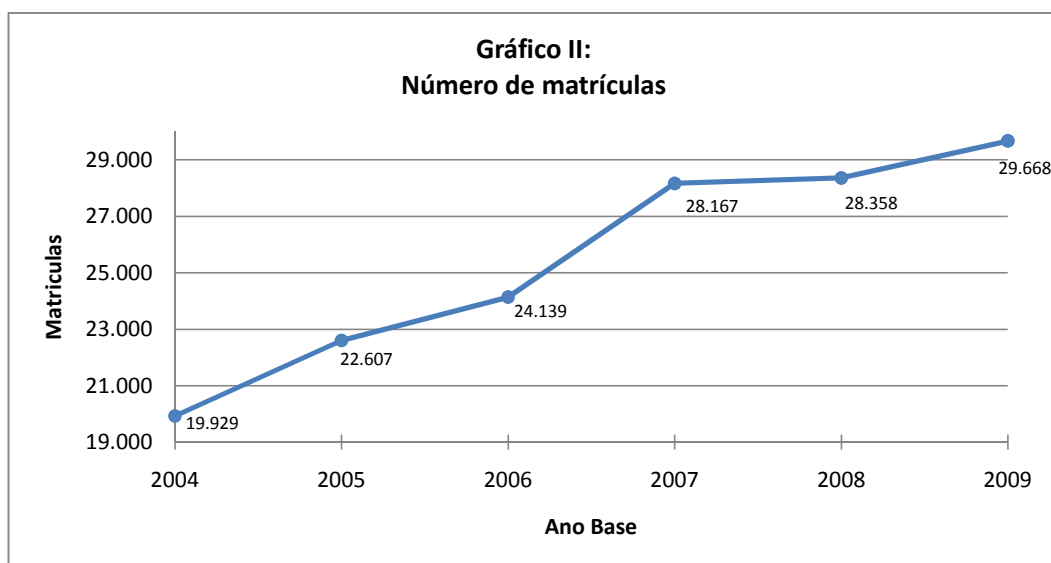
<sup>61</sup> Disponível em <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>, acesso em 20/05/2010.





Fonte: Instituto Pereira Passos (IPP). Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Em relação ao número de matrículas, no mesmo período, em 2004, a rede pública de ensino do Rio de Janeiro possuía 19.929 crianças matriculadas em creches. Em 2009, esse número representava um total de 29.668 matrículas. Esse número representa um aumento de 33% no quantitativo de vagas oferecidas à população, conforme demonstrado no gráfico II.



Fonte: Instituto Pereira Passos (IPP). Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Após um ano de mandato da nova gestão (2009-2010), a rede pública de ensino integra, atualmente, 255 creches (250 em funcionamento), 9 EDIs e 48 unidades escolares com turmas de crianças de 2 e 3 anos (Maternal I e II), totalizando 33348 matrículas. Como parte de políticas públicas implementadas pela nova gestão (Plano de Expansão), a SME/RJ, até o fim de 2010, prevê a construção de 19 Espaços de Desenvolvimento Infantil e reforma de 11 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de modo a adaptá-los para estrutura dos EDIs. Até o final do primeiro semestre (2010) as medidas adotadas representaram um aumento de 11% quantitativo de crianças matriculadas na rede.

Contudo, defendemos a idéia de que uma política pública de educação infantil de qualidade não se faz apenas pela ampliação da quantidade de vagas, mas também com investimentos necessários para garantir a qualidade do trabalho oferecido. Consideramos que, este trabalho, minimamente, deve atender o que postula as disposições legais no que refere aos padrões de infra-estrutura das creches, das orientações sem força de lei, elaboradas a partir de estudos e pesquisas divulgados pela academia, bem como pela atuação de profissionais habilitados para função.

## **ESTUDO II SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA: DO SURGIMENTO DA “BARREIRA” À CRECHE ODETINHA**

### **2.1 As etapas da pesquisa de campo**

O estudo anterior situou o leitor sobre o contexto social e histórico que levou ao reconhecimento legal das creches em nosso país, assim como analisou as políticas desenvolvidas pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, para integrar essas instituições ao sistema municipal de ensino.

Este segundo estudo tem por objetivo analisar o impacto dos movimentos de reivindicações populares<sup>62</sup> em prol da conquista dos Direitos Sociais ocorridos na sociedade brasileira no final do século XX. Para tanto, fará parte das análises

---

<sup>62</sup> Correia (2006) coloca que a partir de 1945 vários movimentos de reivindicações sociais surgiram no Brasil. No entanto, neste estudo, daremos ênfase à atuação das Associações de Moradores.

a representatividade das associações de moradores que, por intermédio de seus líderes comunitários, trabalharam por melhores condições de infra-estrutura da comunidade, revendo todo percurso que levou a sua constituição, culminando com a conquista de uma creche pública para o local.

A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas. A **primeira** parte deste estudo descreve e analisa a história da comunidade da Barreira, onde a creche está inserida e foi estruturada após entrevistas realizadas com membros da sociedade civil organizada, moradores do local. A **segunda** parte é a descrição da própria creche, local da pesquisa desenvolvida durante os anos de 2008 (a partir do 2º semestre) e 2009: a Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro<sup>63</sup>. Foi estruturada com base no relatório<sup>64</sup> apresentado pelo Grupo Ambiente Educação<sup>65</sup> (GAE), num trabalho vinculado à pesquisa que está sendo desenvolvida nesta e em outras creches<sup>66</sup>. Meu objetivo, ao tomar por empréstimo as análises e resultados da pesquisa citada é apresentar a creche em estudo, a partir de sua estrutura física.

## 2.2 Considerações metodológicas.

A **unidade de análise** é a creche localizada na área de abrangência da Subsecretaria de Ensino - 3ª Coordenadoria Regional de Educação (SUBE/CRE) que, atualmente, totaliza 22 creches. Esta escolha se deve ao fato de, desde 2005 até os dias atuais, atuar como gestora da unidade.

Em relação à maneira de reunir os dados obtidos (análise documental) e os critérios utilizados para sua interpretação, a estrutura teórica do estudo anterior, ofereceu o embasamento para somar às apreciações dos próximos estudos.

Para realização da **primeira etapa** da pesquisa de campo optei pela entrevista individual. Escolhi três informantes, tendo como critério de escolha i)

---

<sup>63</sup> Rua Professor Antenor Nascentes 340, Lins de Vasconcelos, Rio de Janeiro.

<sup>64</sup> As mestrandas Aline Perdigão Correa, Flavia Nadalluti e Karina Pimentel apresentaram um relatório de pesquisa, após trabalho realizado na creche, em setembro de 2009, produto final da disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído, PROARQ/FAU/UFRJ, sob a orientação da Profª Dr. Giselle Arteiro (UFRJ).

<sup>65</sup> Grupo de Pesquisa constituído por profissionais e pesquisadores de áreas e instituições distintas, que tem como foco principal a reflexão sobre os ambientes destinados à Educação Infantil.

<sup>66</sup> "Agente auxiliar de creche: educadoras da infância carioca<sup>66</sup>", sob coordenação e supervisão da Profª Dr. Vera Vasconcellos (UERJ). FAPERJ (E-26/102.961/2008) e SME/RJ – Processo nº 07/201018/2009.

ser morador do local; ii) ter participação direta ou indiretamente com a história da comunidade ou da creche ou iii) ter ou ter tido liderança comunitária.

A análise qualitativa dos dados desta etapa da pesquisa possibilitou a descrição e a compreensão dos múltiplos significados que, explícita ou implicitamente, se entrelaçam no cotidiano da creche. Para Minayo (1993), esses relatos fornecem um material extremamente rico de análise, pois neles se encontram o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

Para análise dos fatos narrados, pesquisei o momento histórico em que cada fato aconteceu, pondo em paralelo a história de vida de cada um dos entrevistados, o que acabou por se constituir numa tarefa desafiadora, porque durante a transcrição das entrevistas tentei passar para o papel, não só o discurso dos indivíduos, mas também, de alguma forma, captar os “sentimentos” dos mesmos durante a entrevista, para então, no ato da escrita, me aproximar ao máximo do que eles tentaram transmitir, respeitando as singularidades das histórias de vida de cada um que, apesar de diferentes, ao mesmo tempo se cruzam na história da comunidade onde a creche está inserida.

Meu objetivo, ao produzir esta narrativa, é levar o leitor ao universo que o trabalho de campo foi realizado, tentando aproximá-los do lugar de onde os entrevistados falam, das suas condições sociais, qual sua importância e o seu papel na comunidade e de que forma as políticas públicas sociais atravessaram suas histórias.

A **segunda etapa** deste estudo está estruturada a partir do relatório elaborado por Correa, Nadalluti e Pimentel<sup>67</sup> (2009).

A opção metodológica realizada naquele estudo consistiu na utilização de instrumentos de Avaliação Pós Ocupação (APO), com base nos pressupostos teóricos adotados por pesquisadores envolvidos com estudos realizados nesta área: Ornstein (1995), Rheingantz & Azevedo (2008). Para a pesquisa na creche, foram adotados os seguintes instrumentos: questionário, “poema dos desejos” e

---

<sup>67</sup> Alunas do curso de Mestrado do PROARQ/FAU/UFRJ, produto final da disciplina “Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído”, tendo como objetivo a avaliação do desempenho ambiental e do nível de satisfação dos usuários, sendo a Creche Odetinha, a unidade de análise escolhida para este estudo. A seleção da creche foi uma sugestão da professora Vera Vasconcellos, integrante do Grupo Ambiente Educação – GAE, como parte complementar do projeto de pesquisa desenvolvido nesta instituição.

“mapa mental”<sup>68</sup> (com educadores); entrevista semi-estruturada (com funcionários de serviços gerais e administrativos); “poema dos desejos” (para crianças); *walkthrough* (em toda a creche). Esta escolha foi feita após visita anterior à creche, para identificação do objeto de estudo.

Os resultados da pesquisa foram apresentados à direção da creche através de um relatório estruturado em duas etapas: i) diagnóstico da pesquisa de campo, contendo as impressões e avaliações dos pesquisadores e ii) diagnóstico da satisfação dos usuários, onde foi apresentado parametrizações e análises dos resultados obtidos através dos instrumentos utilizados.

Para compor a segunda etapa deste estudo que tem por objetivo descrever a creche, local da pesquisa de campo, utilizei as análises e fotos daquele relatório que continham informações sobre a localização, arquitetura, aspectos organizacionais, população atendida e a percepção dos usuários em relação aos espaços existentes, assim como, as necessidades e expectativas de cada grupo.

### 2.3 - 1ª etapa da pesquisa de campo:

A **primeira etapa** da pesquisa de campo foi a realização de entrevistas com três moradores da comunidade onde a creche está inserida.

O primeiro informante é o **Sr. Luiz Pereira**. Tal escolha deu-se em função do mesmo ter sido citado pelo segundo informante, pois, foi quem lutou junto ao poder público pela construção do conjunto habitacional. O Sr. Luiz é pai de outra moradora da comunidade e *agente auxiliar de creche* concursada. Hélia trabalha na creche desde a inauguração até os dias atuais e desempenha a função de educadora. Ao explicá-la sobre o propósito da entrevista, de imediato, contou ao seu pai e, o mesmo, dias depois, concordou em me receber em sua casa.

O segundo informante é o **Sr. Eduardo Lages** que reside no local desde 1960, primeiro nos blocos do INSS, posteriormente nas edificações da CEHAB. Neste caso, a opção deu-se pelo fato do mesmo, além de ser o atual presidente da Associação de Moradores ter liderado o movimento de reivindicação da creche para a comunidade. A “conversa” também aconteceu em sua residência,

---

<sup>68</sup> As duas últimas atividades foram realizadas pela Profª Vera Vasconcellos, durante o Centro de Estudos do mês de julho/09, período anterior à chegada do GAE à creche; esta intervenção será mais detalhada no terceiro estudo desta dissertação.

entretanto sem agendamento prévio, menos formal do que a primeira, mas com intencionalidade, pois me “despi” da figura de diretora que havia sido convidada para um almoço de domingo, para assumir a função de entrevistadora.

O terceiro e último informante é a **D. Maria José de Carvalho**. A escolha, desta vez, se deu pela mesma ter sido a primeira administradora da creche, aliado ao fato de ser conhecida na comunidade como “mãe do Lins”<sup>69</sup>, pois, sempre cuidou das crianças locais, em seu pequeno apartamento, para que os pais pudessem sair para trabalhar. Este trabalho voluntário realizado por ela durante anos foi o que motivou o segundo informante, Sr. Eduardo, a reivindicar, junto ao poder público, uma creche para comunidade. Desde a inauguração, dona Maria trabalha na creche, inicialmente como auxiliar administrativo, atualmente como merendeira. A entrevista aconteceu na creche, após seu horário de trabalho.

O objetivo de reunir estes depoimentos é resgatar e reconstruir a história do local, o surgimento de seus líderes comunitários, a estruturação e reconhecimento legal da associação de moradores, culminando com a conquista da creche e análise do que ela representa para a população residente no local.

As entrevistas se deram num formato de “conversa” informal, apesar da intencionalidade da mesma, tanto pelo ambiente em que ambas aconteceram, quanto pela minha relação, enquanto investigadora, diretora e, às vezes, amiga dos indivíduos envolvidos. Peter Woods (1987) defende o termo “conversa” e define o porquê: em um estudo de caso, o termo “conversação” se encaixa melhor, uma vez que se realiza num “processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos podem manifestar-se tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados”(p.82).

Fiz a opção pelo tipo de entrevista, história de vida (HV), permitindo que os informantes retomassem suas vivências de forma retrospectiva. Minayo (1993) classifica esta modalidade de entrevista como HV tópica, por focalizar, apenas, uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão.

Como procedimento metodológico, antes de apresentar a versão final do texto que é parte integrante deste trabalho, os “co-autores” e informantes, receberam uma prévia do material produzido com eles, para que pudessem

---

<sup>69</sup> Termo publicado pelo jornal da SMDS, “Rio Comunidade”, em 10 de dezembro de 1993.

validar ou não os resultados ou, até mesmo, apontar algumas questões que passaram por mim despercebidas. Desta forma, permitiu-nos novas reflexões e possibilitou-nos dar nova roupagem ao texto.

### 2.3.1 - Do surgimento da “Barreira” à Creche Odetinha

A “Comunidade da Barreira do Lins<sup>70</sup>”, está localizada numa pequena rua sem saída em acive, Rua Professor Antenor Nascentes, bairro Lins de Vasconcelos. Trata-se de um conjunto habitacional que compreende quatro prédios financiados pelo Instituto Nacional do Seguro Social – INSS - inaugurados em 1950 e 16 edificações financiadas pela Companhia Estadual de Habitação do Rio de Janeiro - CEHAB - inaugurados em 1971. Atualmente, é constituída de 20 blocos, totalizando 588 apartamentos. A principal e única via de acesso é a rua Lins de Vasconcelos, que se inicia na rua 24 de Maio na altura do bairro Engenho Novo.

**Figura 1: Localização da Creche Odetinha<sup>71</sup> no bairro**



<sup>70</sup> Apesar de não se constituir como “favela”, pois conta com uma infraestrutura de saneamento básico, luz, rua asfaltada, condições de habitação, quadra de esportes e lazer, biblioteca, centro comunitário (sede da associação). Seus moradores variam desde famílias com adultos subempregados ou desempregados sem escolaridade completa, pelo menos, no Ensino Fundamental, até aquelas em que seus membros possuem emprego formal e escolaridade em Nível de Ensino Médio e Superior.

<sup>71</sup> Fonte: Google Earth 5.

Os moradores da “Barreira” há muito tempo, lutam por seus direitos na sociedade, contando com uma representação da associação de moradores que, por intermédio de seus líderes, tem buscado junto ao poder público, reformas de infraestrutura para o local, melhores condições de saúde e educação para seus habitantes.

A história nos informa que, no Brasil, as décadas de 1940 e 1950 foram marcadas pelos movimentos migratórios originários fundamentalmente dos estados nordestinos, incentivados pelo acesso a bens de consumo, emprego e pela *ilusão* de uma vida melhor. Sem forma de sustento oficial e engrossando o mercado informal, essa população, ao chegar às grandes cidades, enfrenta graves problemas pela falta de infraestrutura básica, sobretudo em relação à habitação (Correia, 2006).

Foi neste movimento de migração que o **Sr. Luiz Pereira**, principal responsável pelo surgimento da comunidade da Barreira e o primeiro informante desta pesquisa, chegou à cidade do Rio de Janeiro, em 1952, vindo de Fortaleza (CE) com a família. Inicialmente foi morar no morro São João, localizado no Bairro do Engenho Novo, Zona Norte do município do Rio de Janeiro, antes de morar nos conjuntos que compõem a Barreira.

Iniciei nossa conversa indagando de que forma ele se constituiu líder comunitário do morro, bem como conseguiu, junto ao poder público, a conquista da obra dos conjuntos habitacionais que hoje integra a comunidade na qual a creche está inserida.

Cheguei ao Rio com 20 e poucos anos... Logo percebi, que havia no morro uma liderança negativa, sem registro das coisas, sem a gente saber pra onde ia o dinheiro e com acordos políticos, sem tirar proveito para o coletivo daqueles moradores. Aquele líder queria mais se promover politicamente do que trabalho social !!! Mesmo não concordando com a forma que as coisas aconteciam, participava das reuniões e dava minha opinião. Tempos depois, fui indicado por este líder a ser o primeiro tesoureiro; sempre apresentei minhas prestações de contas detalhadas e, aos poucos, fui ganhando confiança das pessoas que moravam ali.

Correia (2006) aponta que a década de 1930 foi marcada pelo ideal do “trabalhismo”. Vargas valorizou o modelo urbanístico higienista de rejeição da cidade real, enfatizando o embelezamento e a monumentalidade. Nesse sentido, em 1937 foi instaurado, na cidade, o Código de Obras que previa a demolição de



áreas – que eram consideradas aberrações – e a remoção de seus moradores. Segundo a autora, os mesmos preceitos de Vargas, especificamente no Rio de Janeiro, também foram absorvidos por Henrique Dodsworth, prefeito da cidade de 1937 a 1945, que acusava as favelas de ameaçar a saúde pública e propunha remoções para parques proletários como a solução oficial do governo.

(...) Quando fui morar lá, era uma pedreira com 125 barracos. E chegou a 560!!!. Um dia, a polícia bateu no morro e prendeu este líder. Ele tinha um advogado que, mesmo depois dele preso, continuava a cobrar aluguel dos moradores. Sabia que isso era ilegal!!! Inclusive, dava ordem de despejo para os inadimplentes. Depois de algumas reuniões com outros líderes: do Boréu, da Cachoeira Grande, da Cachoeirinha e, com os próprios moradores, fui eleito por aclamação na caixa d'água e assumi a liderança em troca de apoio da comunidade, pois eu trabalhava. Uma vez, tomamos ciência de uma ação de despejo de um Juiz da 1ª Vara do Fórum, inclusive tivemos que pedir apoio do Padre Alexandre<sup>72</sup>

Os trabalhos consultados sobre a história das Associações de Moradores revelam que os movimentos de reivindicações sociais populares e urbanos surgem, a partir de 1945, forjados num falso discurso democrata, e ficou conhecido como “Comissão de Moradores das Favelas”. Estas comissões possuíam algum grau de organização interna e, geralmente, contavam com o apoio do Partido Comunista, de estudantes e de intelectuais, enfraquecendo a postura remocionista de então.

Nesse sentido, Correia (2006) afirma que

A partir de 1950, a Igreja Católica movida pela *ameaça comunista* alia-se ao estado oferecendo-se como agente de cristianização dos pobres e assumindo responsabilidade pela assistência social; a Fundação Leão XIII (1946) e a Cruzada São Sebastião (1955) seriam seus passos mais marcantes. A Fundação Leão XIII deu início ao provimento de infra-estrutura básica em áreas carentes guiada pela resignação e pelo assistencialismo. A Cruzada nasce com uma missão mais voltada para o controle político, ampliando a infra-estrutura e a urbanização das favelas. (p. 33)

Em 1956, a Prefeitura cria o Serviço Especial de Recuperação das Favelas e Habitações Anti-Higiênicas – SERFHA – e atrela sua atuação aos projetos eclesiásticos. Com isto, o discurso catequizador contrário a idéia de remoção imposta pelo Estado ganhou relevância e, somente no final da década de 50, as críticas começam a aparecer quando os movimentos sociais ganhavam maior participação popular na discussão dos problemas nacionais. Na entrevista, Sr.

---

<sup>72</sup> Padre da Igreja Nossa Senhora da Conceição, bairro Engenho Novo, paróquia próxima à creche

Luiz contou que tinha o Padre Alexandre como seu amigo e conselheiro. Relatou também que sempre deixou claro ao sacerdote que não fazia acordos com políticos e, assim como o primeiro líder do morro, acabar se aliando a interesses próprios que nada correspondiam aos interesses coletivos, mas sim eleitorais.

(...) sempre trabalhei muito em prol da comunidade. Sugerir que tivéssemos uma sede. Consegui madeira, telhas e o restante foi por conta do SERFHA, antes de ser extinta, quando Lacerda assumiu. Com a sede pronta, realizamos o concurso da “Garota mais bela dos morros da região”, era a *miss* dos morros. Ah !! Foram muitos bailes, aniversários, eventos sociais... Nossas reuniões, agora, passaram a ter um local próprio! Também pensava no aspecto social, queria algo de costura... Havia muitas costureiras ali que poderiam produzir algo que revertesse em renda para elas mesmas.

Posteriormente, Carlos Lacerda, governador do antigo Estado da Guanabara (1960-1965) desvinculou o SERFHA da Igreja Católica e deu início à Operação Mutirão a fim de proporcionar uma aliança entre o estado e as favelas. Sobre isto, Valladares (2005) relata que o programa de remoção de favelas do Rio de Janeiro foi se tornando influente com um discurso em prol da urbanização de áreas já ocupadas e da oferta de loteamentos dotados com infra-estrutura básica. Sr. Luiz contou “que chegou a ser procurado por duas pessoas, que se diziam representantes e parentes de Lacerda, para iniciar a operação mutirão naquele local em troca de apoio político, mas recusou”.

Concomitantemente, a Companhia de Habitação – COHAB –, criada em 1962, contava com significativas verbas públicas para construir conjuntos habitacionais a baixo custo. O líder comunitário relatou que

(...) sempre interessado em conseguir obras para melhorar a infra-estrutura da comunidade, já tinha pronto o levantamento sócio econômico das famílias para apresentar ao poder público, de quem tinha ou não condições de pagar um financiamento, caso quisessem investir em obras dos conjuntos da COHAB naquele local. Contou que para realização deste trabalho teve ajuda de cinco assistentes sociais e de um amigo: seu Zé, o seu Zé, avô do Raphael!!

Segundo ele, dias depois, foi informado que haveria uma reunião de Carlos Lacerda com as principais comissões dos líderes comunitários do local.

(...) Procurei o Padre Alexandre que me orientou comparecer. Por causa daqueles dois homens que me procuraram fiquei com uma imagem negativa do homem. Eu não gostava do Lacerda, também era conhecido por Deputado dos ricos e entreguista do petróleo brasileiro, mas o Padre sim, gostava. Fui à reunião e chegando lá, os assessores do governador queriam me impedir de entrar, pois, eu sozinho não constituía uma comissão. Foi aí que eu engrossei!

Ao perceber o conflito, Lacerda pediu que eu entrasse e, então, expliquei a situação da minha comunidade. Ele pediu que eu procurasse o sociólogo Arthur Rios que marcou comigo na 3ª feira, três dias depois.

Relatou que mobilizou a comunidade para a visita, improvisou um local – uma barraca - e contou com a ajuda de um professor de inglês, morador, para redigir a solicitação formal que deveria ser entregue aos representantes do governo. O documento continha solicitações de água para comunidade, chafariz e as obras que poderiam ser realizadas pelo SERFHA. Contou também que, durante a visita, foi orientado por Arthur Rios de como proceder para formalizar uma Associação de Moradores, legalmente constituída, para as reivindicações. Ainda lembrou-se das palavras do visitante: “vocês demonstram não ser um grupo de comunistas”. Com a visita desta equipe, a comunidade lucrou com a construção de 11 chafarizes e da rede hidráulica. Posteriormente, conseguiu uma cisterna, caixa d’água e bomba hidráulica.

(...) Conseguimos a obra, mas lembro que em reunião com a comunidade, decidimos estender a água dos chafarizes até os barracos. Compramos todos os canos e conseguimos colocar a água encanada para todos. Pela localização longe do chafariz, 10 barracos ficariam de fora; prometi que iria estender a obra até estes barracos, mesmo sem o chafariz, mas seria necessária a compra de uma caixa d’água. No dia da inauguração, a rádio Roquete Pinto estava presente e eu dei entrevista, falava ao vivo!! Tinha 12 representantes, inclusive Lacerda. Aproveitei para pedir duas máquinas de costurar. No dia seguinte, procurei o governador e consegui o equipamento. Sempre sonhei com esse trabalho social para dar apoio às “mulheres trabalhadoras”. Teve um impacto social grande no morro!! Também passei a dar um pouco de credibilidade às autoridades.

Entendemos que, bem estruturada, uma associação pode ter grande representatividade política, tornando-se instrumento de obtenção - junto aos empresários e órgãos políticos representativos do município, do estado ou da federação - uma série de benefícios que são revertidos para a população e a melhoria da qualidade de vida (Santos, 2002). Entretanto, a partir da estruturação de várias associações é possível organizar uma rede de instituições que atuam não apenas na melhoria das condições dos bairros congregados, mas sim da cidade como um todo, participando ativamente das discussões. Neste sentido, pode-se afirmar que a visão de liderança de Sr Luiz foi além dos limites geográficos de sua comunidade, pois, segundo ele, foi o responsável em organizar um Conselho de Moradores das Favelas da 13ª região, composto por representantes de 30 favelas, totalizando, em torno de 50 000 moradores.

Voltando à Correia (2006), após o governo de Lacerda, em 1968, o governo federal criou a Coordenação de Habitação de Interesse Social da Área Metropolitana do Rio de Janeiro – CHISAM<sup>73</sup>. Sua principal missão era claramente divulgada: restabelecer o “remocionismo” como tratamento dominante às favelas do Rio de Janeiro, contando, para tanto, com a parceria da COHAB e do governador Francisco Negrão de Lima (1965-1970).

Seu Luiz contou que, nesta época,

Todas as lideranças batalharam o caminho do Ministério do Interior, na Rua das Palmeiras, porque havia todo um projeto de revitalização das favelas que teria que passar por eles. Cheguei lá e me apresentei como líder comunitário das favelas. Neste dia, não consegui nada, mas agendaram uma data para eu ser recebido pelo, então, Gal Afonso Albuquerque de Lima. Levei todo o estudo topográfico realizado pelo governo do estado na ocasião da visita do sociólogo Arthur Rios. Tudo isto, em plena revolução no governo Costa e Silva<sup>74</sup>!

Para finalizar, relatou que um mês após a visita à CHISAM a maquete com toda a obra na sede da Associação de Moradores já estava pronta. Entretanto, o engenheiro sugeriu e orientou ao presidente que a melhor área era “aquela em frente que também seria destinada à construção de conjuntos habitacionais” e, para a surpresa dele, [...] “era a área desejada pelos moradores do Morro São João, por já existir ali uma construção do INSS e não era uma favela”. Reuniu-se com a comunidade e, então, todos concordaram com a troca. Informou que [...] “duas a três semanas depois, outra maquete também já estava na associação de moradores, e desta vez, para dar início ao cadastramento e, posteriormente, à escolha das unidades (apartamentos)”.

Nosso segundo informante, Sr. Eduardo Pires Lages, nos disse que o local onde foi construído o conjunto habitacional, em tempos remotos, era um engenho<sup>75</sup> e no final da rua<sup>76</sup> (parte superior do terreno) havia uma fazenda com exploração do trabalho escravo. Relatou que, durante a construção, foram encontradas muitas ossadas, possivelmente de escravos, que foram levadas para

---

<sup>73</sup> Órgão do Ministério do Interior ligado ao Banco Nacional de Habitação (BNH).

<sup>74</sup> Presidente do Brasil durante o regime militar (1964-1985)

<sup>75</sup> Toda a área do bairro de Lins de Vasconcelos pertencia ao Engenho Novo dos Jesuítas. Os tropeiros, vindos de Jacarepaguá pelo Caminho dos Três Rios, desciam da Serra do Matheus (trecho da Serra dos Pretos Forros) e seguiam pela Estrada da Serra do Matheus (atual Rua Lins de Vasconcelos) até alcançar o Engenho. Disponível em <http://www.portalgeo.rio.rj.gov.br>. Acesso em 05/06/2010

<sup>76</sup> Local onde atualmente está localizado o último bloco do conjunto habitacional e a Creche Odetinha.

a Igreja Nossa Senhora da Conceição, localizada no bairro Engenho Novo, paróquia do Padre Alexandre.

Segundo ele e, confirmando o relato do seu Luiz, tempos atrás, havia sido feito um cadastro pelo serviço social do antigo Estado da Guanabara junto às famílias, para avaliar quais teriam condições de pagar o financiamento, constituído de parcelas mínimas, a serem pagas em 25 anos, num total de 300 prestações. A construção teve início em 1969 e o conjunto foi inaugurado em 1971, pelo governador, da época, Chagas Freitas.

Seu Luiz relatou que, nesta época, já estava muito cansado e que após a inauguração dos prédios, não queria mais assumir este compromisso de liderança comunitária. Segundo Eduardo, apesar de ainda não existir, na nova comunidade, uma associação de moradores legalmente constituída, havia um grupo de pessoas que assumiu a liderança das reivindicações do local.

(...) O primeiro movimento social, foi liderado por dois professores, moradores, sendo um deles, meu irmão. Foi a luta pela construção de uma escola, pois a procura era grande pela distância entre as escolas existentes e a "Barreira", nossa comunidade. Essa distância, além de dificultar o acesso das famílias, representava perigo para as crianças durante a travessia, porque, o percurso da comunidade até as escolas que eram mais próximas era feito por ruas com um fluxo muito intenso de carros e ônibus. Foi constituída uma comissão, que procurou o governador. Após inúmeros contatos, o terreno foi comprado e deu-se o início da construção da escola, posteriormente denominada Senador João Lyra Tavares, inaugurada em 1972.

Outro fato destacado por Eduardo, que marcou a história desta comunidade, foi a existência do Bloco Mocidade do Lins. Teve início com um grupo de foliões que, a princípio, tocavam samba para entretenimento dos moradores durante o Carnaval, mas que posteriormente tomou forma de bloco de enredo<sup>77</sup>. O presidente da associação contou que

(...) naquela época, não queria saber de política!! Gostava muito de festa, só queria farra! Ah! Eu era muito novo, não me envolvia em reivindicações nem em reuniões da comunidade, mas sempre estive envolvido com os eventos durante o Carnaval. Por isso, fui convidado por uma comissão de moradores para fazer parte da equipe de carnavalescos do bloco. Fátima, nosso bloco era tão organizado, fez tanto sucesso, que chegou a conquistar muitos títulos, desfilando até na Av. Rio Branco!

---

<sup>77</sup> São blocos análogos a escolas de samba. Na cidade do Rio de Janeiro, desfilam na Avenida Rio Branco (Grupo 1), na Estrada Intendente Magalhães (Grupo 2) e em Bonsucesso (Grupo 3). Possuem samba-enredo, embora normalmente estes sejam mais curtos que os das escolas. Muitas escolas de samba, especialmente dos grupos inferiores, foram blocos de enredo anteriormente. São filiados à Federação dos Blocos Carnavalescos do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Bloco\\_carnavalesco](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bloco_carnavalesco). Acesso em 05/06/2010;

Depois, aos poucos, fui me envolvendo com as questões políticas, mas meus contatos iniciais foram em função do Carnaval.

A ausência de um espaço legalmente instituído para discussão e decisão de temas daquilo que a comunidade considerava importante, assim como estabelecimento de prioridades, foi um dos fatores que mobilizou outra comissão, no ano de 1988, a procurá-lo novamente. Desta vez, para demonstrar o interesse em constituir uma associação de moradores para o local.

Novamente, retomando a história sobre as associações de moradores, Bresciani (2003) coloca que seu surgimento foi demarcado no Brasil, a partir da década de 80, assumindo o papel de representante político da comunidade que, por meio de pressão junto aos órgãos políticos podem obter uma série de melhorias para a população local. Segundo ele, atualmente, existem uma série de leis fiscais que as beneficiam e oferecem incentivos, para que, de forma autônoma, possam realizar muitos projetos em benefício da comunidade. Para tal, é necessário que esteja funcionando de acordo com a legislação em vigor. Segundo o autor,

Essa legislação exige que a associação tenha uma diretoria eleita pela população que representa, escolhida por meio de um processo eleitoral como qualquer outro. Essa diretoria - e a associação - deve ser regulada por um estatuto social aprovado pela população e registrado em cartório, no qual devem que atividades vão priorizar, quem pode participar da associação, como deve atuar esta diretoria, como é o processo eleitoral, entre outros aspectos. Além disso, a associação deve estar realizando atividades sociais a pelo menos, um ano. Essas atividades devem ser comprovadas por meio do registro em Ata. (Bresciani, 2003, p.5)

Em 12 de abril de 1989 foi criada, legalmente, a Associação de Moradores e Amigos Professor Antenor Nascentes (AMAPAN). Após consulta à comunidade, o primeiro presidente eleito foi o Sr. Eduardo Pires Lages – nosso segundo informante – que concorreu com outro candidato. Ele contou que as primeiras reuniões aconteciam num local que tinha o apelido de “Buraco da Lacreia”, espaço destinado a guardar os instrumentos e fantasias do bloco carnavalesco. Posteriormente, em 1998, conseguiu junto ao governo do Estado<sup>78</sup>, a obra para construção da sede social, denominada “Centro Comunitário”.

Segundo informações do presidente, naquela época, reunia-se mensalmente com o conselho de diretores da AMAPAN e, também, com alguns

---

<sup>78</sup> Marcello Alencar governou o Estado do Rio de Janeiro de 01 de janeiro de 1995 a 01 de janeiro de 1999.

moradores que quisessem participar da reunião. Em um destes encontros, ficou decidido que a próxima reivindicação da comunidade junto ao poder público municipal ou estadual seria a construção de uma creche, pois segundo ele

(...) numa dessas reuniões manifestei minha opinião e disse que nossa comunidade já tinha uma escola e precisava de uma creche. Aí, tomei conhecimento, pela dona Neuza, moradora que estava presente na reunião, que já existia uma senhora, que morava nos conjuntos, a Dona Maria, que cuidava de algumas crianças para as mães poderem trabalhar e não cobrava nada. Fiquei surpreso! Eu não sabia de nada, mas fui logo procurar a Dona Maria.

Informou que após o término de reunião quis conhecer Dona Maria. Durante a visita, constatou que a mesma compartilhava com algumas famílias a responsabilidade da guarda e cuidados dos seus filhos, enquanto saiam para trabalhar. Recebia, diariamente, aproximadamente 20 crianças num apartamento de, aproximadamente, 40 m<sup>2</sup>. Para isto, contava com doações de alimentos que conseguia na feira, no açougue, na padaria ou ainda com o que os responsáveis pudessem colaborar.

Foi neste contexto que a história de vida de Dona **Maria José de Carvalho**, terceira informante destas entrevistas, se cruzou com a do Sr. Eduardo, e a partir daí passaram a ter um objetivo em comum: a luta por um espaço que pudesse abrigar uma creche para as crianças da comunidade.

Logo que assumi a direção da creche, fui apresentada à Dona Maria e tomei conhecimento de parte desta história pela antiga diretora. Ao longo destes cinco anos, tempo que estou na creche, pude perceber o respeito e admiração que os moradores da comunidade têm por ela. Além disto, com frequência é procurada durante seu horário de trabalho por várias pessoas, pois também faz doces, salgadinhos e bolos confeitados. Quando comecei a escrever este trabalho, disse a ela que faria parte da minha dissertação, pois sua história está intimamente ligada à história da creche. Ela ficou muito orgulhosa! A entrevista aconteceu na creche e iniciei nossa conversa perguntando quando ela foi morar na comunidade e quando começou a cuidar de crianças.

Cheguei aqui, assim que inaugurou. Eu e meu marido compramos o apartamento, pegamos a chave em 17 de maio e, depois de algumas obrinhas que tivemos que fazer, porque o apartamento vem pelado, me mudei em 17 de agosto, três meses certinho. Já tinha meus dois filhos, mas sempre gostei de cuidar de crianças! Pegava o filho dos outros para criar. Às vezes, os pais pediam para eu ficar com as crianças para eles trabalharem ou saírem.

Posteriormente, durante a nossa conversa, apontei para um quadro pendurado na parede da secretaria da creche - que tem um recorte de jornal com a foto dela e a reportagem sobre o trabalho voluntário que realizava com crianças em sua casa – então, pedi que ela contasse como ficou conhecida como “mãe do Lins”. Ela relatou:

	<p><b>Maria Maria<sup>79</sup></b></p> <p>“... É preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter sonho sempre...”</p> <p>A letra de Milton Nascimento resume bem Maria José Moreira, a dona Maria, da Comunidade do Lins de Vasconcellos.</p> <p>A “mãe do Lins” como é carinhosamente chamada, batalhou sem descanso pela construção da Creche Comunitária Odete Vidal de Oliveira que atende hoje a cerca de 100 crianças.</p> <p>- Nossa luta foi recompensada a creche tem todo o apoio da SMDS e nada falta às crianças.</p> <p>Dona Maria é modesta.</p> <p>Segunda ela, a vitória se deve à mobilização de toda a comunidade.</p>
--	---

Pois, foi como te falei. Por sugestão dos pais das crianças que eu tomava conta e, até mesmo, dos vizinhos comecei a ter o compromisso de ficar com elas durante o dia, de segunda à sexta, alguns também ficavam sábado, mas eram poucos. Comecei com duas, três e aí começou a surgir criança de tudo quanto é lado: do morro São João, do Barro Vermelho, da Serrinha, da Boca do Mato... Tinha até um que morava em Niterói!! Ficava comigo porque sua mãe trabalhava perto lá de casa. Nunca cobre! As pessoas me ajudavam com o que podiam!

Ao, indagar sobre a faixa etária das crianças, a informante relatou que “aceitava crianças de três meses em diante e não tinha máximo de idade”. Sobre o período que ficavam com ela em seu apartamento, mudou até o tom de voz ao responder “(...) Ih, não tinha horário não, minha filha! A primeira chegava lá em casa às 5h da manhã e a última não tinha hora pra sair. Às vezes, dormiam lá!”. Continuei, perguntando a Dona Maria o que ela fazia com as crianças durante o dia.

Para tomar conta deles, não tirei nada de dentro de casa, só forrei o sofá! Eles brincavam lá dentro mesmo, uns com os outros. Quando tinha um tempinho, levava eles para a quadra. Falei com a Dona Marli, que era diretora da Escola

<sup>79</sup> Reportagem com foto publicada no jornal Rio Comunidade, editado pela SMDS, em 10/12/1993, edição especial.



João Lyra, se eu podia levar os maiores para ficar meio período na escola. Ela arranhou as vagas. Então, um grupo ficava um tempo na escola e depois, lá em casa.

Depois, pedi que a mesma contasse como conciliava sua família com a rotina que tinha com as crianças, ou seja, como era seu dia. E, após um longo suspiro...

(...) meus filhos não ligavam, até gostavam porque tinha muita gente para brincar. Cuidava de todo mundo junto. Durante o dia, as crianças. À noite, não tinha hora pra ir dormir: limpava a casa, desinfetava, botava roupa para lavar porque, às vezes, os menorzinhos faziam xixi no lençol, dava andamento às comidas para o dia seguinte... Sábado, era dia de limpar a casa toda, azulejo, panelas, ficava tudo limpinho para eles chegarem na 2ª feira. Quanto ao meu marido não reclamava, até me ajudava com as compras. Meus pais moravam em Senador Camará e todo mundo lá me conhecia. Meu marido tinha carro e toda semana nós íamos para feira de lá, na hora da xepa, e eu ganhava dos feirantes legumes, frutas... Muitas coisas, eu comprava! Minhas crianças nunca passaram fome não!! Quando ele teve um derrame, sabia que eu não ia deixar as crianças. Então, ele foi morar em Maricá.

Em relação à alimentação, perguntei quantas refeições servia e o que fazia para eles comerem. Neste sentido, respondeu que “fazia a mamadeira, almoço, lanchinho<sup>80</sup> e às 17 horas dava janta”. Completou sua fala lembrando que “(...) naquele tempo usava muito leite em pó, porque o outro era vendido no saquinho e, além de azedar muito, era ruim para guardar”. Finalizou com a seguinte fala “(...) sempre banquei tudo! A comida, o sabonete, xampu, material de limpeza, quem podia me ajudava, mas graças a Deus nunca faltou nada lá em casa”.

Prossegui, perguntando a ela, se eles dormiam durante o dia. Respondeu que sim, e explicou como procedia

(...) na minha casa, eu não misturava crianças maiores com menores na hora de dormir. Colocava sempre na minha cama os bebezinhos de três, quatro meses, cercados de almofadas para não cair. Depois, consegui doação de três berços para os bebês maiores e o restante dormia no chão, em colchonetes.

Para finalizar a entrevista, pedi que ela esclarecesse o que mudou em seu trabalho depois que conheceu Eduardo. Qual foi o caminho percorrido até conseguir a creche? Houve alguma mudança em sua rotina? Passou a receber algum tipo de ajuda do poder público municipal? Ela esclareceu que

---

<sup>80</sup> Mamadeira, bolo, biscoito, Nescau, etc.

(...) combinamos de fazer uma reunião na praça e eu tive que mentir para os moradores, dizendo que cedi meu apartamento pra tomar conta das crianças porque ali não havia uma creche. Na verdade, comecei a cuidar de crianças porque eu quis, mas para conseguir a construção da creche concordei em falar. Ao final daquela reunião, fizeram uma ata, os moradores assinaram e Eduardo levou para os políticos. Naquela época, eu já tomava conta de quase trinta crianças!

Após contato com Dona Maria, contou o informante Eduardo que, o primeiro passo foi formar um grupo de voluntários para auxiliar no trabalho com as crianças e, desta forma, viabilizar o aumento do quantitativo de crianças, para que então, pudesse justificar a construção da creche. Conseguiu elevar este número de 30 para 48. Dona Maria relatou que “para fazer uma creche, precisávamos de, no mínimo, 48 crianças. Saí com o Eduardo catando criança.”

Em 1990, o primeiro órgão que o presidente procurou para pleitear a construção da creche foi o Instituto França-Brasil, onde foi orientado que, para tal, seria necessária a existência de um espaço físico (terreno) cadastrado no Registro Geral de Imóveis (RGI) em nome da AMAPAN, o projeto da creche, além de outros documentos.

Mediante o exposto, antes de procurar outros órgãos para solicitar a construção da creche, diz-nos o informante que teve que ir em busca da conquista do local.

Soube que, ao lado do último bloco das edificações da CEHAB, havia um terreno vazio fui correndo ao cartório da área de abrangência da região pra tirar a certidão de Ônus Reais<sup>81</sup>. De posse da certidão, constatou que aquela área pertencia ao Estado do Rio de Janeiro. Então, procurei o governador da época, Moreira Franco<sup>82</sup>, que tinha um programa de aperfeiçoamento de núcleos residenciais existentes e expus que aquela comunidade necessitava de uma creche. Relatei o fato das 48 crianças que co-habitavam o apartamento de Dona Maria e apresentei-lhe a área desejada.

Segundo ele, ainda naquele ano, 1990, o governador concederia títulos de posse de terrenos para construção de creches aos dirigentes de associações de cinco conjuntos habitacionais da Cehab-RJ. A AMAPAN foi contemplada com uma área de 3116,20 m<sup>2</sup>, aquela apresentada pelo informante quando o procurou. O documento foi assinado por ele, Eduardo Pires Lages, dirigente da associação

---

<sup>81</sup>A Certidão de Ônus Reais é um documento emitido por registros de imóveis e informa se há alguma restrição à fruição de propriedade de um imóvel. Tal certidão declara, por exemplo, se o imóvel está hipotecado ou penhorado. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Certid%C3%A3o\\_de\\_%C3%B4nus\\_reais](http://pt.wikipedia.org/wiki/Certid%C3%A3o_de_%C3%B4nus_reais). Acesso em 05/06/10.

<sup>82</sup> Wellington Moreira Franco foi Governador do Rio de Janeiro de 1987 a 1991.

e pelo, então, presidente da Cehab-RJ, Eduardo Turano. Seu conteúdo permitia que as associações usassem estas áreas por um período de dez anos, podendo ser renovado ao final do mesmo. Abaixo, a reportagem publicada pelo Jornal do Comércio<sup>83</sup>.



Figura 2:

Reportagem do Jornal do Comércio

Posteriormente, retornou ao Instituto França-Brasil levando toda documentação que lhe foi exigida no primeiro contato. Por iniciativa própria, no mesmo ano, também conseguiu agendar um encontro com a presidente da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em Brasília, na época a primeira dama Rosane Collor<sup>84</sup>. Relatou em sua entrevista que a primeira dama ficou muito entusiasmada com o projeto e prometeu a construção da creche em seis meses, mas que logo depois do encontro, em função do contexto político de escândalos que envolveram o nome de Rosane Collor a um desvio de verbas da LBA, tudo voltou ao “marco zero”, pois, na ocasião, a notícia das compras superfaturadas em favor dos seus familiares fez com que a mesma perdesse a credibilidade da sociedade e provocou a sua saída da entidade.

<sup>83</sup> Reportagem publicada no Jornal do Comércio, em 1990, mas não consegui identificar a data.

<sup>84</sup> Rosane Malta Collor de Mello foi primeira dama do Brasil durante a presidência de seu ex-marido, Fernando Collor de Mello. Assumiu, em 1990, a presidência da Legião Brasileira de Assistência (LBA), permanecendo no cargo até 1991.

Outro documento mostrado pelo segundo informante, data de abril de 1991. Foi um recorte de uma publicação de diário oficial, onde o vereador Waldir Abrão encaminhou à Câmara Municipal o Projeto de Lei nº 1311/91 que decretava, em seu art. 1º, que a AMAPAN, a partir daquela data, passaria a ser considerada de utilidade pública municipal pelos serviços prestados à comunidade local. Foi aprovado e publicado no D. O. nº 85, de 07/05/1991. O informante relatou que este documento legitimava a seriedade dos trabalhos sociais realizados pela associação e somava muito a seu favor, quando o apresentava em seus encontros políticos, sobretudo, naqueles em que tinha por objetivo pleitear a obra da creche.

Uma outra tentativa do representante legal da AMAPAN foi procurar o secretário da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social<sup>85</sup> (SMDS), na ocasião, Sr. Pedro Porfírio<sup>86</sup>. Compareceu ao encontro, de posse da mesma documentação que anteriormente foi levada às entidades citadas acima. Segundo ele, a primeira providência do secretário foi visitar à casa da Dona Maria, logo no dia seguinte, junto com sua equipe para constatar a veracidade dos fatos relatados por Eduardo e verificar se, havia no local, demanda que justificasse a construção de uma creche. Conta ainda que, lembra bem as palavras ditas por Porfírio durante a visita: - vou mandar alimentos para essas crianças, quebrando o protocolo da prefeitura, pois nenhum local privado pode receber ajuda. Sobre esta visita, dona Maria lembra que

(...) Naquela semana começaram as visitas. Aí, é que eu me danava toda! Nem dormia! O pior você não sabe: combinaram comigo o dia em que iriam lá pra filmar. Neste dia, enquanto o homem filmava tudo, uma criança se sujou. Eu fiquei maluquinha, pois não sabia se falava com o homem da filmagem ou se limpava a criança. Depois das visitas e do convênio assinado, comecei a catar mais voluntárias para me ajudar. Do convênio até a obra da creche, demorou uns 6 meses ou mais!

Como Dona Maria era pessoa física, não poderia formalizar um convênio junto à prefeitura, portanto, o mesmo foi estabelecido com a AMAPAN, por se tratar de pessoa jurídica, mas as crianças continuaram na residência da Dona Maria.

---

<sup>85</sup> Atualmente, denominada Secretaria Municipal de Assistência Social

<sup>86</sup> Secretário durante o segundo mandato do Prefeito Marcello Alencar 1989-1992, ambos do PDT.

Relata o segundo informante que, na semana seguinte Dona Maria recebeu a visita de outra equipe da SMDS composta por assistente social, psicóloga, nutricionista, coordenadora de convênios, etc. Segundo ele, durante a visita, a equipe exigiu que Dona Maria e as 2 voluntárias merendeiras<sup>87</sup> comparecessem à SMDS para receber orientações sobre como gerenciar o programa de merenda custeado pela prefeitura. Expôs também, que após a conquista do terreno e a celebração do convênio com a SMDS, que dava subsídio alimentar para as crianças, ficou mais confiante de que iria conseguir a construção da creche.

Sobre esta experiência, Dona Maria lembrou que

No dia em que as nutricionistas chegaram, o almoço era panqueca. Elas mexeram no prato de uma criança e fizeram uma cara de espanto ao ver que as panquecas eram de carne. Também, me lembro muito bem que elas passaram a mão no azulejo da minha cozinha. Só que não tinha uma gordurinha! Minha casa era muito limpinha! Nesse período, eu já tinha ajuda de 10 voluntárias, cada uma com seu horário. Depois, elas passaram a ser funcionárias da creche.

Sobre o programa de alimentação escolar, tive curiosidade em perguntar à Maria, de que forma foi orientada pela SMDS para gerenciá-lo, pois desde que assumi a direção desta creche, do quantitativo de sete merendeiras, permitido pela SME, com base na quantidade de crianças e turmas de berçário existentes nesta unidade, três funcionárias iniciaram esta função como voluntárias na casa da Maria e duas trabalham na creche desde a inauguração. Em consequência disto, é muito comum ouvi-las falar que “no tempo da assistência isto ou aquilo era permitido. Agora, não pode nada, tudo é errado!” Em função disso, indaguei sobre este assunto, até mesmo para eu poder estabelecer um parâmetro das orientações que recebemos do Instituto de Nutrição Annes Dias<sup>88</sup> (INAD) com aquelas repassadas pela SMDS, na ocasião em que as creches eram convêniasdas ao órgão. Sobre esta questão, a informante dona Maria revelou que

(...)Além de controlar o estoque e receber os alimentos, tinha que preencher a planilha de prestação de contas. Só recebia da prefeitura a comida, o resto era comigo. Mas eu achava que vinha pouca comida. Eram 5 kg de arroz, 3 kg de

---

<sup>87</sup> Neste período Dona Maria contava com 7 voluntárias distribuídas em horário parcial, com funções distintas e duas merendeiras.

<sup>88</sup> O Instituto de Nutrição Annes Dias é o órgão normativo e regulador do município para ações de alimentação e nutrição. O INAD tem como missão conceber, implementar, acompanhar e avaliar, em parceria com órgãos afins, a Política de Alimentação e Nutrição no Município do Rio de Janeiro

carne para 40 crianças e pra semana toda! Eu continuava a pedir doação e contava com ajuda, às vezes, de cesta básica que a igreja dava pro Eduardo e ele levava pra mim. Mas não era sempre!

Quanto ao tipo de vínculo estabelecido entre a prefeitura e a AMAPAN, os relatos de dona Maria e Eduardo demonstram que foi o convênio de atendimento indireto, por funcionar em prédio privado, oferecia, apenas, apoio nutricional. Neste caso, conforme já especificado mais detalhadamente no capítulo anterior, a prefeitura só era responsável pela compra e fornecimento da merenda, com base no quantitativo de crianças matriculadas.

Aquino (2009) aponta que o governo empossado, em 1989, através da Resolução nº 98 de agosto do mesmo ano, criou o Departamento de Programas de Apoio às Creches Comunitárias (DCE). Este documento previa, dentre outras coisas, a celebração de convênios entre entidades da sociedade civil e as unidades de educação infantil vinculadas à SMDS, bem como para aquelas tinham pretensão de se vincular. Segundo a autora:

Tal documento representou um retrocesso à concepção de educação infantil de caráter educativo adotada na gestão anterior, uma vez que voltava-se a atribuir à população local parte da responsabilidade pela manutenção das unidades. Tal estratégia, além de **restaurar uma política de barganha eleitoral**, de uma certa forma também servia para contornar os limites impostos pela Constituição Federal de 88, no que diz respeito à contratação de trabalhadores para o serviço público. (Aquino, 2009, p. 212, grifo do autor).

Concomitantemente às conquistas da comunidade, o informante presidente relatou que continuavam os problemas no local: o contexto violento permeava a comunidade e o “movimento” das drogas também. Conta o representante que, naquela ocasião, convocou uma assembléia extraordinária para comunicar aos moradores que o terreno que pertencia à AMAPAN destinado à construção da creche, já tinha sofrido três tentativas de invasão. Assim agiu para decidir com a comunidade quais providências seriam tomadas. Neste sentido, Eduardo, relatou que

Além da construção da creche, estabeleceram outras metas, como celebrar outros convênios com a prefeitura em busca de projetos sociais para os adolescentes da comunidade, reivindicar melhorias de infra-estrutura, como a construção da sede da associação, da quadra de esportes, do asfaltamento da rua e, desta forma, criar mais condições de qualificação profissional, sobretudo para os adolescentes que lá moravam, para que não buscassem outros caminhos.

Contou também que, final do ano de 1991, moradores do entorno que haviam invadido o terreno, já somavam quase 80 pessoas, aproximadamente. Segundo ele, durante este período, por diversas vezes, foi ameaçado de morte tendo que solicitar ajuda ao Comandante do 3º Batalhão da Polícia Militar para retirar todas as marcações que já existiam naquela área. Entretanto, relatou o informante que continuou a manter contato com secretário Pedro Porfírio para pleitear a obra da creche.

Preocupado com a falta de solução para a questão do terreno destinado à construção da creche, sobretudo, em função do documento assinado – título de concessão de posse -, que Eduardo resolveu recorrer à devoção que tinha por Odetinha Vidal de Oliveira<sup>89</sup>. Sobre o assunto, revelou que

Eu conheci a menina Odetinha através da minha irmã que era casada há dez anos e não conseguia engravidar. Então, ela me contou que fez uma promessa na sepultura da menina e, em pouquíssimo tempo, estava grávida! Por isto, resolvi me dirigir ao cemitério de Botafogo e fazer o mesmo que minha irmã: uma promessa para conseguir tirar aquelas pessoas do terreno, bem como pedir pela construção da creche. Depois da promessa, coloquei uma pequena foto dela na frente do terreno.

Relatou ainda que, três meses depois, foi convocado para uma outra reunião, com o secretário municipal. Segundo ele, durante o encontro, Porfírio informara que tinha como meta a construção de 40 creches e que a comunidade dele seria contemplada. Também relatou que houve uma exigência por parte da prefeitura de transferência de bens: a área que pertencia ao Estado, foi cedida à Associação e, posteriormente, doada à Prefeitura.

Aquino (2009) coloca que, em 1992, antes de terminar a gestão do Secretário Pedro Porfírio<sup>90</sup>, o DCE passou por uma reestruturação geral, afetando, inclusive a equipe técnica e as unidades, além de diversificar as formas de convênio (p.213).

---

<sup>89</sup> **Odete Vidal de Oliveira**, também conhecida como **Odetinha** ou **Menina** é uma suposta santa popular brasileira. Nasceu em 1930, na cidade do Rio de Janeiro e faleceu aos 9 anos vítima da Febre Tifóide. De família bem favorecida economicamente, dedicou toda sua infância a ajudar menores carentes, muitas vezes, doando objetos de uso pessoal em favor dos mais necessitados. Antes de falecer, pediu a seus pais que sua herança fosse destinada à obras sociais que beneficiasse crianças carentes. Na casa onde morou, em Botafogo, atualmente funciona um orfanato e o seu quarto permanece preservado até os dias de hoje. Apesar de não ter sua santidade reconhecida pela Igreja Católica, a criança vem conquistando devotos à medida que diversos milagres são atribuídos. Morta aos 9 anos de idade e enterrada em um luxuoso jazigo perpétuo no Cemitério São João Batista, no Rio de Janeiro, a criança adquiriu fama de milagreira em meados da década de 1970, quando começaram a surgir placas de agradecimento por graças alcançadas.

<sup>90</sup> O referido secretário, antes de terminar o ano, se afastou do cargo para candidatar-se a vereador.

A autora aponta ainda que ao mesmo tempo em que essa gestão adotou políticas públicas de caráter assistencialista e eleitoreira, contraditoriamente, em maio de 1992, elaborou uma Proposta Curricular para as Creches e Pré-escolas Comunitárias. Este documento tinha por finalidade registrar e nortear as práticas e concepções desenvolvidas junto às crianças. Segundo ela, apesar do conteúdo desta proposta afirmar a importância do papel do educador, as cláusulas contidas nos contratos de terceirização lhe negavam um salário digno, formação em serviço, ascensão profissional e condições de trabalho adequadas (Aquino, 2009).

Durante o período das obras para a construção do prédio, Eduardo contou que, novamente, convocou uma assembléia para a escolha do nome da creche. Relatou que, durante a reunião, vários moradores apresentaram sua proposta, dentre elas, a homenagem a dona Maria por tantos anos de dedicação àquelas crianças. Entretanto, segundo o informante, por força de um decreto que impedia a homenagem de pessoas em vida em prédios públicos. Segundo o informante essa proposta foi impossibilitada por existir, na época, um decreto que impedia batizar prédios públicos com nomes de pessoas vivas. Descartada a hipótese da homenagem à dona Maria, a proposta que obteve mais votos, foi a sugestão apresentada por ele em gratidão à graça alcançada: o nome de Odetinha Vidal de Oliveira.

Após as eleições municipais, em dezembro de 1992, finalmente, foi inaugurada a Creche Comunitária Odetinha Vidal de Oliveira, também conhecida por muitos como “creche da Barreira”. Iniciou suas atividades em janeiro de 1993 e a AMAPAN permaneceu como entidade jurídica credenciada à SMDS para o repasse de verbas do convênio. Desta vez, o tipo de vínculo estabelecido, foi o convênio de atendimento direto: por se tratar de creche situada em prédio público era mantida integralmente pela prefeitura.

Aquino (2009) coloca que

As eleições municipais de 1992 acarretaram mudanças de gestão na prefeitura. Segundo a autora, durante o primeiro ano desta nova gestão<sup>91</sup>, não se fez investimentos significativos nas creches, seja na qualificação do quadro de pessoal ou na infra-estrutura (reforma e construção). Mantiveram apenas os convênios que não resultou em ampliação da cobertura. Houve a redução de investimentos em serviços públicos coletivos, o que resultou em cortes de

---

<sup>91</sup> Prefeito César Maia, eleito pelo PMDB para o mandato de 1993-1996. Nomeou Laura Carneiro para ocupar o cargo de secretária da SMDS. A mesma permaneceu neste cargo somente por um ano.



gratificações, redução de salários de técnicos, coordenadores e educadores (p. 213).

Em 1993, quando a creche iniciou suas atividades com crianças, Dona Maria relatou que foi designada para exercer a função de auxiliar administrativo. Posteriormente, a SMDS indicou uma diretora: Dona Maria José – a Zezé. Contou ainda que, as pessoas que já trabalhavam como voluntárias em sua casa foram admitidas pela AMAPAN e passaram a integrar o quadro de funcionários da creche.

Eduardo informa que, inicialmente, o prédio tinha capacidade para cem crianças, assim distribuídas: 2 turmas de Maternal I (2 anos a 2 anos e 11 meses) e 2 turmas de Maternal II (três anos a três anos e 11 meses). Com essa restrição de faixa etária, o que não acontecia na casa da Maria, muitas mães tiveram que buscar uma alternativa para compartilhar a responsabilidade da guarda e dos cuidados de seus filhos. Consequentemente, a creche ofereceu vagas para crianças de outras comunidades.

Eduardo continuou seu depoimento, relatando que o processo de prestação de contas deste tipo de convênio estabelecido com a prefeitura era muito complexo. Segundo ele, a associação não contava, em sua estrutura, com pessoas destinadas somente para esta função e, se houvesse qualquer pendência de documento, a tramitação do processo era interrompida e não havia o repasse da verba. Relatou que algumas vezes, houve atraso no salário dos funcionários, pois a AMAPAN não tinha dinheiro em caixa para custear estas e outras despesas para garantir o funcionamento da creche. Em função disto, em 1994, solicitou a nova Secretária de Desenvolvimento Social, Wanda Engel<sup>92</sup>, o descredenciamento da AMAPAN como entidade gestora do convênio junto à prefeitura.

Aquino (2009) relata que, em 1994, período em que a SMDS completava quinze anos de existência de serviço de atendimento à criança em creche e pré-escola, Wanda Engel, assumiu o cargo de nova secretária e implementou uma reestruturação geral em toda a secretaria. No que diz respeito às creches, O DCE foi extinto e foi criado o Projeto Creche, integrado ao conjunto de Projetos para

---

<sup>92</sup> Secretária da SMDS de 1994 – 1999.

Primeira Infância da Coordenação de zero a seis anos, subordinado à Coordenadoria de Programas Sociais.

Em consequência desta reestruturação, a SMDS publicou a Resolução nº 163, em agosto de 1994, que estabelecia, dentre outras coisas, uma nova organização na estrutura das creches que passou a contar, em seu quadro de funcionários, com as seguintes funções: agente lactarista (para creches com berçário), agente administrativo (função semelhante a do secretário escolar), agente de serviços gerais (limpeza e apoio) e coordenador de unidade (administração e apoio). Quanto aos recreadores, a Resolução definia como escolaridade mínima o **segundo grau**<sup>93</sup>, para seleção desta função, priorizando a **formação em magistério**. Entretanto, esta medida não afetou os recreadores que trabalhavam na creche e que não tinham a formação exigida, pois, os mesmos permaneceram no cargo. Quanto à Dona Maria, deixou a função administrativa foi designada para o cargo de merendeira.

Como já apontado anteriormente, a falta de investimentos destinados à educação infantil, por parte do poder público municipal do Rio de Janeiro, não favoreceu a expansão de creches nem a melhoria na estrutura nas unidades já existentes. Em 1994, a matrícula de crianças na faixa de até 2 anos de idade (berçário) representava menos de 2% do total de crianças assistidas pela SMDS (Aquino, 2009, p. 215).

A demanda pelo recebimento de crianças em creche, sobretudo, as que tinham idade inferior a dois anos, foi o principal motivo que levou o segundo informante, Sr. Eduardo, em 1999, a retomar seus contatos políticos, desta vez, para reivindicar a ampliação da creche. Depois de inúmeros contatos, a ex-secretária da SMDS, Laura Carneiro, na época Deputada Federal, entrevistou junto ao prefeito Luiz Paulo Conde<sup>94</sup> para solicitar a obra.

Eduardo relatou que, antes do término de seu mandato, em 2000, Conde inaugurou o prédio do berçário. A Creche Odetinha sofreu sua primeira ampliação, aumentando sua capacidade de 100 para 192 alunos, distribuídos em 8 turmas: 2 turmas de Berçário I (de zero a 11 meses), 2 turmas de Berçário II

---

<sup>93</sup> Atualmente, denominado Ensino Médio.

<sup>94</sup> Sucessor de César Maia. Foi prefeito de 1997 a 2000.

(de 1 ano a 1 ano e 11 meses), 2 turmas de Maternal I (de 2 anos a 2 anos e 11 meses) e 2 turmas de Maternal II (de três anos a três anos e 11 meses).

Após o processo de transição das creches - da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação -, por determinação do dispositivo legal, em 2003, a creche foi denominada *Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira*, passando por duas gestões: a primeira da Prof<sup>a</sup> Aglaia Paiva no período de 2003 e 2004 e a partir de fevereiro de 2005 a minha, até os dias atuais.

Quanto aos informantes, ainda residem na comunidade: Sr. Luiz, atualmente, pouco se envolve com questões políticas e reivindicações para o local, entretanto, sempre comparece às assembleias. Eduardo, ainda é presidente da AMAPAN e, atualmente, concilia esta função com o cargo de Conselheiro Tutelar para o qual também foi eleito. Dona Maria, há dezoito anos trabalha na creche e desde 1994 desempenha a função de merendeira.

A próxima etapa deste estudo descreve os espaços internos da creche: sua arquitetura, estrutura de funcionamento, bem como a percepção e o grau de satisfação de seus usuários. Foi construída, após o trabalho de pesquisa realizado na unidade, já especificado anteriormente, parte de um projeto maior.

## **2.4 Segunda etapa da pesquisa de campo**

### **2.4.1 A Creche Odetinha a partir do olhar do GAE e dos seus usuários**

A Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira está localizada no *cool-de-sac*<sup>95</sup> da Rua Professor Antenor Nascentes, bairro Lins de Vasconcelos, dentro dos conjuntos habitacionais. Foi inaugurada há 18 anos e recebe crianças oriundas, principalmente, do Lins e bairros vizinhos, dentre eles: Méier, Engenho de Dentro, Água Santa e Engenho Novo. Funciona em horário integral, das 7h às 17h, com capacidade para 192 crianças. Abaixo, a foto aérea retirada do *Google Earth* mostrando a creche inserida na Comunidade da Barreira.

---

<sup>95</sup> *Cool-de-sac*: termo francês que significa “beco sem saída”.

**Figura 3: Localização da Creche na comunidade**



**Google Earth – acesso em 05/06/2010**

O acesso a parte interna da creche é feita por um corredor formado entre a creche e outra edificação (lado esquerdo) ligando o final do *cool-de-sac* até a comunidade, entre outras edificações. Este corredor (pátio) dá acesso aos dois blocos construídos que são separados por uma escada de concreto íngreme. Compreende duas edificações<sup>96</sup>: a primeira, em forma de trapézio (bloco 1) e a segunda, em forma de retângulo (bloco 2), de configuração verticalizada. Tem quatro pavimentos distintos, incluindo subsolo. Possui uma pintura infantil na fachada do térreo da primeira edificação. A lateral direita do primeiro prédio é fechada com um alto gradil metálico, acima de um muro, que faz divisa com uma área em grande declividade. A esquerda é fechada de forma semelhante, entretanto, faz limite com outra edificação. (GAE, 2009, p.31). As fotos abaixo e a planta baixa da creche, ilustram a descrição acima.

<sup>96</sup> Ao longo do trabalho as referências serão feitas de acordo os termos utilizados nas plantas elaboradas pelo GAE em relação aos espaços e pavimentos facilitando, desta forma, a compreensão do leitor.

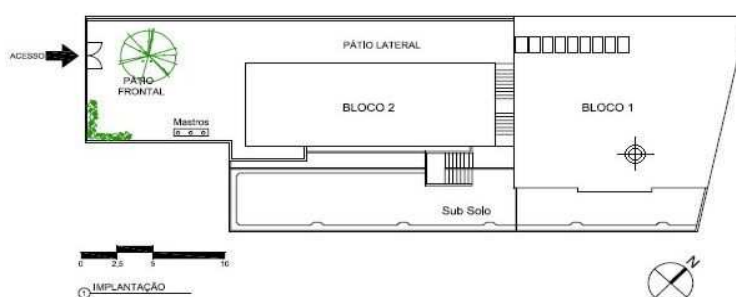
**Figura 4: Vista pátio frontal**



**Figura 5: Vista do pátio e lateral direita**



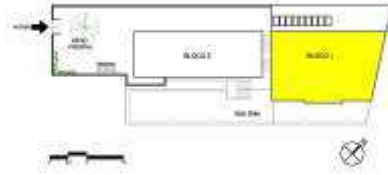
**Figura 4: Planta Implantação da creche**



#### 2.4.2.1 Bloco I – Prédio anexo

O bloco 1 foi construído em 2000, oito anos após a inauguração da creche, projetado para receber crianças em idade de berçário (0 a 1a 11m). Para acessar esse bloco, existe um pergolado de concreto que atende bem a iluminação do corredor, a lateral esquerda já é divisa com a outra edificação. Essa edificação é constituída por dois pavimentos: um elevado no nível do terreno e o outro, no subsolo. Abaixo a planta que localiza o bloco 1 na área da creche.

**Figura 5: Planta - Corte de  
setorização do Bloco 1**



**Figura 8: Planta - Corte  
esquemático de setorização do  
Bloco 1**



Compreende os seguintes ambientes:

- No 1º pavimento: corredor de acesso, duas salas de berçário, cozinha, banheiro dos berçários, WC funcionários, solário e sala da direção.
- No subsolo: duas salas de berçário, lactário, banheiro dos berçários e área de circulação.

No corredor de acesso ao 1º pavimento deste prédio existe um pequeno jardim, mural de avisos e um banco destinado a acomodar as pessoas que aguardam atendimento na secretaria. O espaço desse corredor é utilizado pelos responsáveis para “estacionar” os carrinhos dos bebês quando chegam à creche, deixando no local até o seu retorno, momento em que buscam seus filhos.

No final do corredor, existe a sala da direção que é ao mesmo tempo a secretaria da creche. É um espaço pequeno, multifuncional, pois nele realizamos atendimentos à comunidade, pequenas reuniões com os educadores e com a equipe técnica, acolhimento das visitas oficiais ou não, etc. Sobre isso, Perdigão (2009)<sup>97</sup> declara

Esta sala está bem pintada, piso bom de cerâmica,..., cheia de móveis (novos) e documentos espalhados pelas mesas; não possui janelas e existem dois ventiladores de teto. O espaço parece ser pequeno para tantas funções; bastante profuso com informações em quadros e tabelas nas paredes, e não existem divisórias para a privacidade das pessoas que trabalham no local. (p.32)

<sup>97</sup> Aline Perdigão, mestranda do PROARQ/FAU/UFRJ que participou da pesquisa na creche.

**Figura 9: Corredor de acesso Bloco 1**



**Figura 10: Sala da direção e secretaria**



O final do corredor à direita dá acesso à cozinha e às duas salas do berçário, sendo 1 turma de berçário I (3 a 11 meses) e 1 de berçário II (1ano a 1 ano e 11 meses). Essas salas são iluminadas, arejadas, decoradas com móveis coloridos, brinquedos, rolos de espuma, TV, som, espelhos, tatames emborrachados, berços e livros para bebês. Possui um espaço interno comum às duas salas, o banheiro e o fraldário. A parte externa, também comum às duas salas, é o solário, pouco utilizado pelas crianças para a rotina do banho de sol. Este local, além de necessitar de pequenos reparos, pela posição do sol da manhã, foi construído voltado para o lado direito, expondo o horizonte e incluindo, neste cenário, três comunidades que, atualmente, constituem-se como área de risco. Apesar da distância, em dias de incursão da polícia e quando este confronto resulta em troca de tiros, já foi encontrado no solário projétil de arma de fogo. Neste sentido, para garantir a segurança das crianças, realizamos a atividade do banho de sol no pátio lateral da unidade.

A organização espacial dessas salas é feita de forma intencional e reestruturado com frequência pelos educadores, pois, entendemos que a organização do ambiente deve ser favorável às interações dos pares “adulto-criança” e “criança-criança”, contribuindo, desta forma, para o processo de crescimento, autonomia e desenvolvimento infantil. Sobre a organização espacial, Picanço (2009) afirma que

A seleção e o uso de materiais, mobílias, brinquedos, equipamentos, bem como a sua arrumação no espaço não são feitos aleatoriamente; ao contrário, o ambiente é um elemento constitutivo do processo educacional que expressa as concepções de infância, desenvolvimento e educação nas quais a instituição se pauta, além de definir as expectativas que tem de seus usuários – crianças e adultos.(p.220)

A cozinha deste pavimento é destinada ao preparo das refeições dos bebês (almoço e jantar), sendo dona Maria<sup>98</sup> a responsável em preparar as refeições. Comunica-se, através de um vão na parede denominado “passa pratos”, com uma pequena área isolada (por divisória) e que faz parte de uma das salas do berçário. Foi uma adaptação que julgamos necessária por não existir, na creche, um local próprio para servir as refeições dos bebês. Anterior a criação desse espaço, as refeições eram levadas até as salas e cenas de choro e irritabilidade por parte dos bebês eram muito comuns, uma vez que, as crianças dessa faixa etária, dependem imensamente de um adulto para se alimentar e estes, muitas vezes o mesmo encontrava-se ocupado servindo outro bebê.

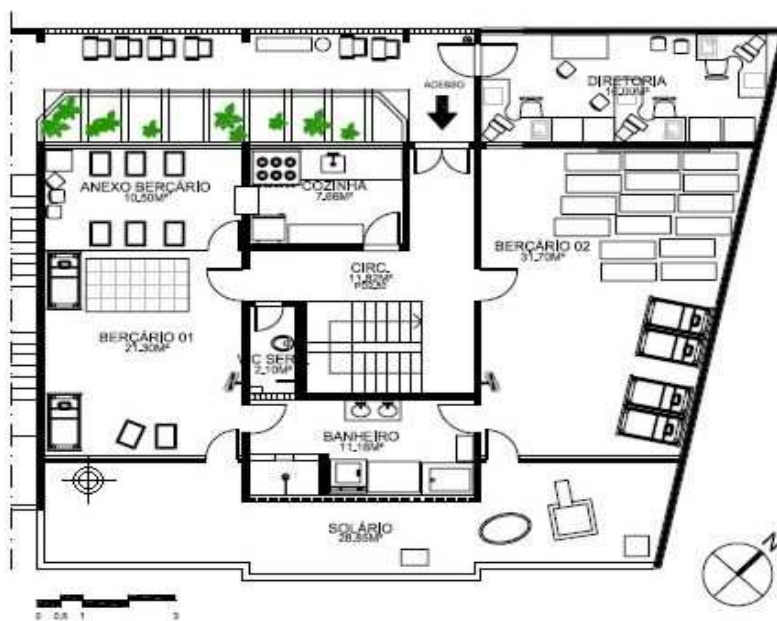
Por último, está localizado no final do corredor de circulação deste pavimento o banheiro de funcionários. A planta abaixo permite melhor compreensão deste espaço.

---

<sup>98</sup> Nossa segunda informante citada na primeira etapa deste capítulo.



Figura 11: Planta Baixa Bloco 1- 1º Pavimento



O acesso ao subsolo é feito por uma escada é de metal e na parede tem uma pintura decorativa. Apesar de todas as laterais dessa escada serem lacradas com grades, as crianças quando saem de suas salas para realizar atividades na área externa, representa um momento de tensão para todos, entretanto, procuramos garantir sistematicamente essa rotina diária. No subsolo, mais duas turmas de berçário, um banheiro comum de interligação entre salas e um lactário<sup>99</sup>. As salas desse pavimento respeitam o mesmo princípio em sua forma de organização e recebem crianças do berçário II (1ano a 1 ano e 11 meses).

A seguir, outra planta para facilitar a compreensão dos cômodos que compõe esse pavimento.

<sup>99</sup> Local destinado, somente, ao preparo de fórmulas lácteas para os bebês.

**Figura 6: Planta Baixa Bloco 1 - Subsolo (2º Pavimento)**

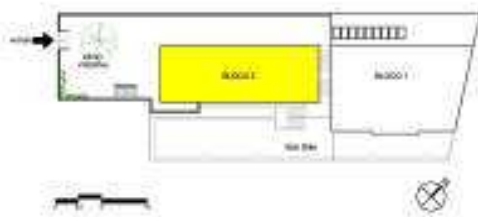


#### 2.4.2.2 Bloco II – Prédio principal

O acesso ao bloco 2 pode ser feito de duas maneiras: pela frente do prédio que dá acesso ao portão principal da creche ou pela lateral, tornando-se mais próximo do corredor que dá acesso à secretaria. Essa edificação foi construída em 1992, na ocasião da inauguração da creche, com capacidade para 100 crianças. Nesse prédio, atualmente, funcionam três turmas de maternal I (2anos a 2 anos e 11 meses) e 1 turma de berçário 2 (1ano a 1 ano e 11 meses).

O prédio é constituído por três pavimentos, sendo um no nível do terreno e mais dois pavimentos acima.

**Figura 7: Planta de setorização do Bloco 2**



**Figura 8: Planta de corte esquemático de setorização do Bloco 2**



Cada pavimento compreende os seguintes ambientes:

- 1º pavimento (térreo): refeitório, cozinha, despensa, depósito de material, WC funcionários, área de circulação, escada.
- 2º pavimento: duas salas de atividades, banheiro comum às salas, área de circulação, escada.
- 3º pavimento: duas salas de atividades, banheiro comum às salas, área de circulação. No último andar do bloco, em cima do corredor de ligação entre os banheiros existem caixas d água aparentes, em fibrocimento. O acesso é feito por uma pequena escada fixada na parede.

Ao acessar o bloco 2, pelo portão de entrada/saída principal da creche, encontramos um balcão de alvenaria. Este balcão limita o WC funcionários e, atrás dele, uma pequena sala que, na ocasião da inauguração foi construída para ser a secretaria, mas hoje em dia é utilizada como depósito de materiais. Em frente, após o balcão, existe um “oratório” com a foto da Odetinha Vidal<sup>100</sup> que foi colocado no local, logo após a construção da unidade. Após dezoito anos decorridos da inauguração da creche, ainda hoje, observo que existe, por parte dos moradores da comunidade, uma enorme devoção pela “menina” que faz milagres. Os informantes do estudo anterior, Sr. Eduardo e dona Maria, pedem para que a foto permaneça nesse prédio, próximo a entrada principal da creche. Segundo eles, representa proteção do espaço. A própria comunidade se encarrega de enfeitar o vaso com flores, sejam naturais ou artificiais.

O grupo do GAE, durante a primeira visita a creche, denominada percurso à deriva, indagou sobre a imagem. Pimentel (2009) ao ver a foto declarou

Sigo até depois da escada e existe uma espécie de “oratório” com uma foto enquadrada de uma garota que a Diretora informa ser a Odetinha. A história da garota é bem triste. Morreu criança e pediu que seus bens fossem revertidos para uma creche antes de falecer. E isto gerou o edifício. Pessoas afirmam que a mesma faz milagres... O “oráculo” é sinistro, flores coloridas de papel crepom em um vaso logo à frente daquela imagem preto-e-branco sorrindo... Um frio na espinha! (p.34)

---

<sup>100</sup> Foi doado pelo 2º informante, co-construtor da 1ª etapa deste capítulo.

**Figura 9: Foto da menina Odetinha**



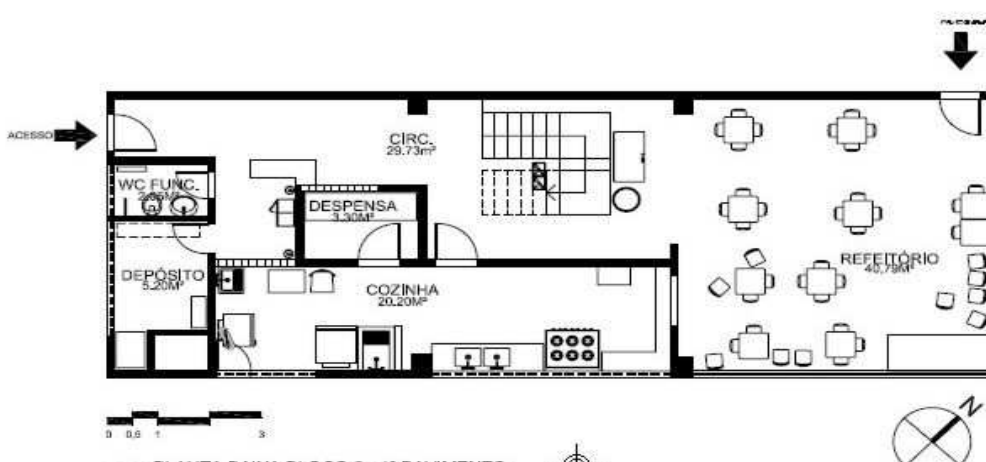
Seguindo a diante pela área de circulação interna do térreo, nos deparamos com a escada, a cozinha e o refeitório. A cozinha, desse prédio é responsável pelo recebimento e armazenamento dos gêneros alimentícios, bem como pelo preparo das quatro refeições que são servidas para crianças do maternal I e pelo almoço dos funcionários. Dentro dela, existe o acesso à despensa e à área de serviço, que integram esse ambiente, sem divisões internas. Nela, trabalham 4 merendeiras que servem, aproximadamente, 190 refeições diárias. Consideramos um espaço pequeno que necessita de reformas para se adequar aos padrões atuais, principalmente, pela quantidade de refeições que são preparadas e servidas diariamente.

Pode-se chegar ao refeitório via circulação interna, após o oratório, ou externa, através de uma porta, pelo corredor lateral da creche, que é a única via de acesso ao corredor com o pergolado do bloco 1. Existem muitas mesinhas para crianças pequenas, janelas do tipo brises nas laterais permitindo, desta forma, a circulação de ar. Do lado direito, fica a escada de acesso aos pavimentos superiores e mais à esquerda, a cozinha, que possui um passa-prato para o refeitório. Aspectos pedagógicos também compõem esse ambiente, como os móveis e murais.

Além de constituir-se como espaço reservado às refeições das crianças a ausência, na creche, de um local específico para adultos, faz com que esse

ambiente, ao mesmo tempo, seja utilizado pelos funcionários para refeições, como também para reuniões. Durante a aplicação de um dos instrumentos metodológicos utilizados pelo GAE, “poema dos desejos” e “mapa mental<sup>101</sup>”, as análises do relatório final do trabalho apontam a insatisfação dos usuários em relação a arquitetura da creche que não contemplou, em seu projeto inicial, um espaço próprio para adultos, incluindo mobiliário adequado aos mesmos. Abaixo, a planta baixa que define esse pavimento.

**Figura 10: Planta Baixa Bloco 2 - 1º Pavimento**



O acesso ao 2º e 3º pavimentos deste bloco é feito por uma escada de metal que nas laterais, também são lacradas com grades. Embaixo dela, existe um depósito baixo (aproveitamento de espaço) destinado a guarda de material de limpeza. São pavimentos simétricos que contém duas salas de atividades cada um, interligadas por um banheiro infantil, comum a ambos os espaços. As janelas/brises existem nas duas laterais do prédio, permitindo maior circulação de ar e o piso dos andares é de granitina. As quatro salas<sup>102</sup>, com capacidade para 25 crianças cada, possuem lavatórios, mobiliário infantil, armários, bebedouros, ventiladores de teto, TV, DVD e som. O banheiro é dividido em dois ambientes: local para banho e sanitários. Durante a rotina do banho das crianças, sentimos necessidade de um local mais amplo, pelo fato de cada banheiro atender a duas

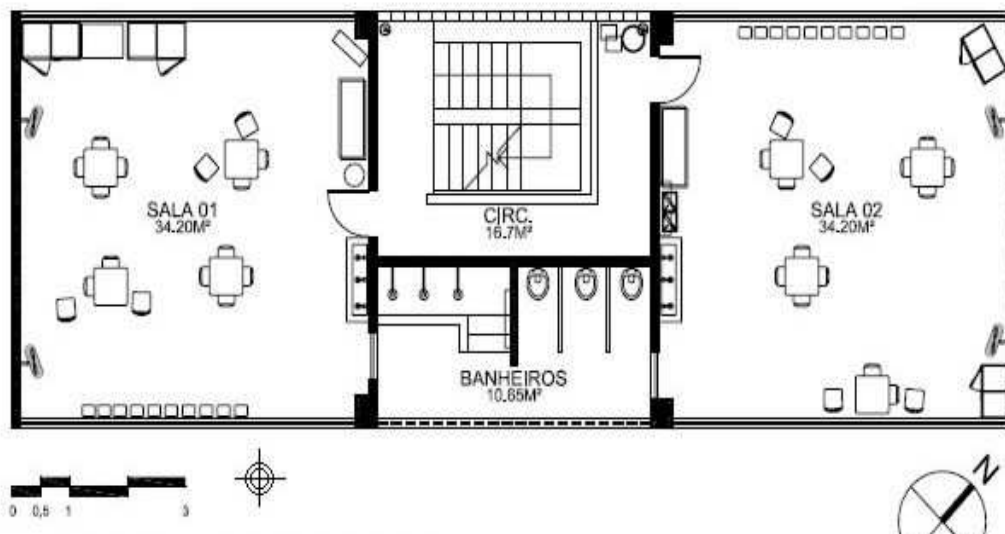
<sup>101</sup> Essas atividades foram realizadas pela Profª Vera Vasconcellos, durante o Centro de Estudos do mês de julho/09, período anterior à chegada do GAE à creche; esta intervenção será mais detalhada no terceiro estudo desta dissertação.

<sup>102</sup> Também são organizadas respeitando os princípios descritos acima.

turmas. Desta forma, alternamos o horário do banho para evitar o congestionamento de pessoas nesse local.

Abaixo, a planta baixa que corresponde aos pavimentos 2 e 3 desse prédio.

**Figura 11: Planta Baixa Bloco 2 – 2º e 3º Pavimentos**



#### 2.4.1.3 Areas externas da creche

A creche possui três áreas externas, utilizadas com frequência pelas crianças, que são: o pátio frontal, lateral e o parquinho (subsolo).

Logo na entrada, nos deparamos com o pátio frontal que possui um pequeno jardim e uma vista livre do lado direito, expondo o horizonte e o lado esquerdo faz limite com outra edificação. Essa área é utilizada pelas crianças para atividades de recreação ao ar livre, tais como: brincadeiras de roda, atividades com bola, bambolês, banhos de mangueira, pintura coletiva, etc.

**Figura 13: Vista do pátio frontal**



**Figura 12: Vista do pátio lateral**



O pátio lateral (forma de corredor) é cimentado e possui brinquedos apropriados aos bebês (1 e 2 anos) como escorregadores com escadaria, cavalinhos de plástico para balanço e casinha de bonecas. Durante as atividades de banho de sol (Figuras x e y) para as crianças do berçário, são colocados tatames de borracha. Abaixo a planta do pátio frontal e lateral, localizando-os no contexto da creche.

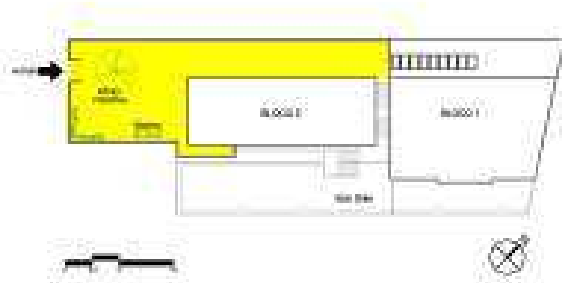
**Figura 14: Atividade no pátio lateral, Banho de Sol, turma Berçário I**



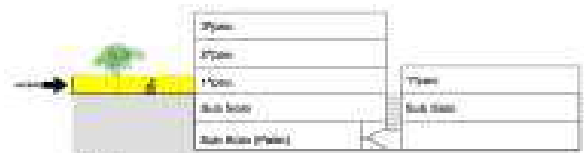
**Figura 15: Banho de Sol no pátio lateral**



**Figura 16: Planta de setorização do pátio frontal e lateral**



**Figura 17: Planta de corte esquemático de setorização do pátio frontal**



Por fim, o espaço do pátio inferior denominado parquinho. O acesso é feito pela escada de concreto existente entre os blocos, uma área inclinada com patamares. No patamar intermediário, logo abaixo do refeitório, existe uma área coberta em desuso<sup>103</sup> que chamamos de “porão” que necessita de reforma para ser utilizada. Descendo mais um lance de escada, têm-se o último e mais baixo patamar da creche, no comprimento total da divisa do terreno voltada para a declividade.

Quando assumi a creche, em 2005, as crianças não utilizavam o parquinho em virtude do péssimo estado de conservação em que se encontrava por representar um risco à segurança delas. Outro fator que o deixa muitas vezes em desuso é a carência de mais funcionários responsáveis pela limpeza, pois as folhas das árvores caem em grande quantidade no chão e dão aspecto de “sujeira” quando não é varrido. Aos poucos, estamos reformando o ambiente organizando-o, inclusive, com alguns “cantinhos” seguindo o mesmo padrão das salas de atividades.

Conforme dito anteriormente, nesse pavimento encontramos algumas árvores que foram plantadas aleatoriamente, mas dão sombra nessa área extensa, permitindo o seu uso, mesmo no verão, dias de temperaturas elevadas em nossa cidade, principalmente no período da tarde. Olhando para os blocos, do lado direito existem duas áreas cobertas para brincadeiras: a primeira, dividida em

<sup>103</sup> Está sendo pleiteada junto a Gerência de Infraestrutura da CRE reforma para transformar esse local em sala para reuniões ou sala de professores.



cômodos, dando a idéia de uma “casinha”; a segunda, com embalagens de mercado, casinha de boneca e espaço para guarda de velotrol. Do lado esquerdo, consta um escorregador e, próximo ao muro que faz divisa, um espaço com três chuveiros grandes revestido de piso antiderrapante que fez parte da reforma realizada no final do ano anterior. Esse “cantinho” foi planejado para que as crianças possam brincar com água nos dias de muito calor.

Além da escada representar um problema, pelo perigo do deslocamento de crianças tão pequenas, outra questão estrutural que não foi pensada pelo profissional responsável em elaborar o projeto da creche, mas que também representa outro problema, é a ausência de banheiro infantil no local. Em função disto, é muito comum os educadores se ausentarem durante as atividades no parquinho para levar crianças ao banheiro. Vale ressaltar que o banheiro mais próximo se localiza no segundo pavimento do bloco 2.

Contudo, várias atividades ao ar livre são planejadas e realizadas nesse espaço, apesar das dificuldades estruturais que o mesmo apresenta. Somente nos dias de chuva nossos pequenos não saem das salas para ir ao parquinho. Abaixo, a planta que localiza o parquinho na estrutura da creche.

**Figura 18: Planta de setorização do parquinho**



**Figura 19: Planta de Corte esquemático do parquinho**



**Figura 20: Escada de acesso ao parquinho**



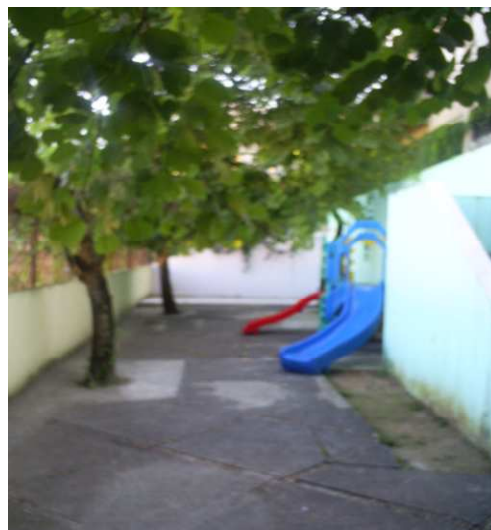
**Figura 21: Patamar intermediário: porão**



**Figura 23: Parquinho lado direito**



**Figura 22: Parquinho lado esquerdo**



Apesar de todas as dificuldades estruturais da creche, a alegria das crianças, independente do ambiente que estejam, é percebida por todos que nos visitam. Tal fato também é fruto da formação em serviço que vem sendo oferecida durante esta pesquisa, pois à medida que os educadores da creche passaram a reconhecer a importância do arranjo espacial em sua ação pedagógica, passaram, desde então, a potencializar os ambientes da creche, vencendo as dificuldades e buscando alternativas possíveis de trabalho. Pelas palavras da diretora adjunta, Prof<sup>a</sup> Rosa

Percebo que nossas crianças são muito felizes na creche, especialmente em alguns espaços específicos, preferindo o parquinho, que é tão convidativo e alegre, além de ser um espaço criativo para eles. Ao se deslocarem em direção ao parquinho eles sorriem, alguns correm, outros batem palmas e gritam: - "Parquinho!". Quando passam pelo refeitório, a turma do Berçário II diz "Papá, leite...", apesar de tão pouca idade. As crianças alegram-se e sentem prazer nos mais diferentes espaços, é como se esses espaços falassem por si só, despertando as mais diferentes emoções. (Rosa Maria, diretora adjunta, 2010)

Contudo, enquanto gestora continuarei a destinar recursos para pequenas obras e reivindicar, junto ao poder público municipal a reforma deste e de outros espaços da creche e, enquanto pesquisadora, garantir momentos de reflexão coletiva sobre o tema "arranjo espacial", aprofundando estudos, aproximando

outras realidades e buscando novas possibilidades de reestruturação do ambiente e formas de solucionar os problemas decorrentes da estrutura física da creche.

**Figura 25: Crianças brincando no parquinho**



**Figura 24: Brincadeira no parquinho**



## **ESTUDO III: FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS EDUCADORES DA CRECHE ODETINHA**

### **3.1 – Iniciando o diálogo sobre a formação do profissional de creche**

A construção da identidade do profissional de creche, assim como das próprias instituições de educação infantil, é fruto da concepção de infância, que explícita ou implicitamente traduz valores sociais e políticos de cada época, aliados às concepções de homem, sociedade e de mundo.

Pode-se afirmar que somente após a promulgação da Constituição de 1988 e a vigência da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), a Educação Infantil ganha maior importância, na medida em que a criança é reconhecida como sujeito de direitos e sua educação passa a ser considerada como nível de ensino (Educação Básica). Cerisara (2002) afirma que, diferente das leis anteriores a esta, a LDB/96, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, “colocou a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la como objeto de tutela<sup>104</sup>” (p.10)

<sup>104</sup> No Brasil, o Decreto nº17. 493/27, primeiro Código de Menores da América Latina, continha em seu art.27: “encarregado da guarda de menor pessoa que, não sendo pai, mãe, tutor, tem por qualquer título a responsabilidade de vigilância, direção ou educação dele ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia”.

Kuhlmann Jr. (*apud* Vasconcellos, 2003) revela que, historicamente, no Brasil, a institucionalização da educação infantil, quanto às finalidades e formas de atendimento, se constituiu a partir de dois contextos distintos: para as mulheres trabalhadoras e seus filhos pequenos, adotou-se um modelo de atendimento de baixo custo, realizado nas creches, institucionalmente vinculadas aos órgãos de caráter médico-assistencial, pautadas num ideário assistencialista e compensatório. Para as famílias da elite, a iniciativa privada apresentou o modelo “jardim-de-infância”, precursor das pré-escolas de hoje, que surgiu a partir de experiências desenvolvidas em outros países.

Cerisara (2002) coloca que, conseqüentemente, legitimaram-se, em nosso país, dois tipos de instituições de educação infantil que se distinguiram não apenas em relação à população atendida, mas também quanto aos objetivos: “por um lado, instituições que realizavam um trabalho assistencialista e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado educativo” (p.10).

Nessa dicotomia, respectivamente da mesma forma, dois perfis profissionais também se constituiu historicamente as atividades ligadas ao corpo, higiene, sono, alimentação, desenvolvidas, em sua grande maioria, por educadores leigos, se estabeleceram em “práticas cotidianas”, pouco valorizadas socialmente, desprovidas da necessidade de conhecimentos e qualificação profissional. Já as atividades consideradas “pedagógicas”, eram desenvolvidas pelos profissionais do jardim-de-infância, que configuraram suas identidades fundamentadas em uma concepção que privilegiava a formação no nível médio, na modalidade normal (Cerisara, 1996; Rosemberg, 1999).

Essa realidade, entretanto, construída ao longo da história, vem sendo questionada a partir das últimas décadas. Aquino (2008) coloca que a produção do conhecimento sobre a educação da criança em contextos coletivos e o processo de luta dos movimentos sociais em defesa da melhoria da qualidade da educação infantil suscitou importantes reflexões sobre “a definição da identidade dos serviços educacionais destinados às crianças de zero a cinco anos”, aliado à necessidade de delinear “um novo perfil do profissional que atua diretamente com elas” (p.168), que até então, ao longo de anos tem assumido diferentes denominações: pajem, recreadoras, educadoras, crecheiras, atendentes, monitoras, auxiliares de educação, etc. (Aquino, 2008; Cerisara, 2002)

Vasconcellos (2003) expõe que essa visão de “função compensatória” nas políticas de assistência às crianças, não só predominou nas instituições com a finalidade de compensar carências nutricionais, sanitárias, afetivas e sociais, como, também, nos projetos de formação do profissional responsável por esse atendimento, pois muitas vezes, era “treinado” e “capacitado” para a função, através de módulos prontos elaborados pelas secretarias de assistência social, sem nenhuma oportunidade de debate e reflexão por parte dos mesmos (p.240).

Na década de 1980, em nosso país, no âmbito das discussões sobre os direitos sociais de modo geral, antes da promulgação da Carta Magna em 1988, grupos de especialistas e pesquisadores promoveram inúmeros debates em defesa da creche e da pré-escola como direito da criança. Como exemplo, podemos citar a organização do Grupo de Trabalho (GT) “Educação Pré-Escolar”, desde 1981, no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED. Vasconcellos (2003) considera o GT como “um espaço fecundo para o debate e promoção de idéias que vêm interferindo e orientando políticas nacionais até a atualidade”. (p.240)

A argumentação teórica em torno da identidade profissional do educador da infantil também é evidenciada nas orientações em caráter nacional, consolidadas na legislação (LDBEN/96) e em documentos oficiais - os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), em 1998 e, posteriormente, em 1999 e 2009, As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil<sup>105</sup> (DCNEI), visando à transformação dessa conjuntura. Estes documentos definem a carreira do magistério como formação mínima obrigatória para atuar na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que afirmam ser indissociável a função de educar e cuidar nesse nível de ensino. (Vasconcellos, 2003; Aquino & Vasconcellos, 2005).

Retomando ao que foi mencionado no primeiro estudo desta pesquisa, em 1996, as creches, anteriormente, vinculadas aos órgãos de Assistência Social, foram inseridas na Educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN, art. 30). Em seu artigo 62, a referida Lei estabelece a **formação em nível superior** como necessária para os educadores das crianças de zero a seis anos de idade, admitindo para atuação **a formação em cursos do**

---

<sup>105</sup> CNE, Resolução nº 1, de abril de 1999.

**nível médio, modalidade Normal.** Das disposições transitórias, estabelece como meta, dentre outras, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos **professores habilitados** em nível superior ou **formados por treinamento em serviço**” (LDBEN, 1996, art. 87, § 4º, grifo do autor).

Entretanto, o Plano Nacional de Educação (PNE) definiu o prazo de dez anos para “**ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior**, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação”. (meta 24, relativo à Educação Infantil, grifo do autor) No mesmo documento, a seção que define os Objetivos e Metas da Formação de Professores coloca, em seu texto, a necessidade de

[...] 5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.

6. Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.

7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...]. (BRASIL, 2000, IV, 10.3)

Essa exigência vem sendo interpretada pelos pesquisadores e militantes como um avanço significativo na história e na política da educação infantil no Brasil, assim como um grande desafio, sobretudo, ao proclamar que até o final da década da educação, ou seja, em 2007, que todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças, independente da denominação atribuída ou da função que exerce, “passariam a figura do professor, com direito a formação inicial quanto em serviço, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros”. (Cerisara, 2002, p. 12)

Nesse sentido, não podemos deixar de destacar a dimensão do resgate social que a LDBEN/96 assume, não só em relação às crianças, como também

em relação aos profissionais que trabalham com elas, pois, em sua grande maioria, são sujeitos oriundos de camadas pobres e que, muitas, abandonaram os estudos para ajudar no orçamento doméstico ou acabaram excluídos e reprovados pela própria escola, ainda muito jovens. Além disso, a exigência da escolaridade mínima viabiliza a promoção gradativa na qualidade do atendimento oferecido, uma vez que a formação, embora essa não seja garantia, tem sido apontada como um dos mais consensuais indicadores de qualidade na educação infantil (Campos, 1999; Cerisara, 2002; Aquino & Vasconcellos, 2003)

Apesar de as produções acadêmicas, bem como a legislação em vigor, destacarem a importância das funções de *cuidar/educar* serem articuladas e compreendidas como ações indissociáveis e complementares às crianças de zero a cinco anos, apontando, inclusive, para necessidade de formação de grande especificidade e complexidade para o exercício da função, tais documentos não expressam, com clareza conceitual, as *especificidades* e *complexidades*, deste trabalho, bem como seu perfil profissional.

Para Aquino (2008), o fato da LDBEN/96 ter definido a função desses trabalhadores numa categoria profissional

(...) representou um avanço na construção da sua identidade e, conseqüentemente, na identidade do próprio atendimento. Entretanto, é preciso reconhecer a especificidade do trabalho desenvolvido com crianças de zero a cinco anos, para, então se traçar uma epistemologia do saber docente desses profissionais. [...] Para compreender o conjunto de saberes dos professores da educação infantil, **é preciso considerar as marcas produzidas historicamente em sua trajetória profissional, marcada pela diversidade de funções do atendimento às crianças pequenas**, que refletem e influenciam o cotidiano da educação infantil. (p. 169 grifo do autor)

Da mesma forma, Cerisara (2002) entende que

(...) as mulheres que pertencem a essas duas categorias profissionais precisam ser entendidas **a partir de suas trajetórias de vida e expectativas profissionais e das diferentes tradições enraizadas sobre suas concepções de trabalho**. Trabalhar com estas dimensões nos remete, inevitavelmente, ao *percurso de formação* destas profissionais, seja formal ou informal, entendendo que o fato de terem passado ou não por uma formação específica pode contribuir para que se encontrem em situações diversas no exercício atual das suas atividades nas instituições de educação infantil. (p.20 grifo do autor)

Os desafios impostos ao plano municipal, para o cumprimento do que estipula a LDBEN/96 são grandes e, desde a sua publicação, os municípios se

defrontam com a necessidade de oferecer a referida formação a seus profissionais que, conforme já citado, são, em sua grande maioria, pessoas com baixa formação escolar.

Alguns municípios vêm organizando cursos, especificamente para oferecer uma formação que atenda à exigência mínima estipulada na legislação. Aquino (2008) traz como exemplo o Programa ADI Magistério, oferecido por algumas prefeituras de São Paulo, Minas Gerais, Sergipe e Rio Grande do Sul, que aderiram ao “Projeto de Qualificação Profissional para Professores leigos” (MEC/MTb/MPAS) do MEC(s/d) e, mais recentemente, o Proinfantil<sup>106</sup> (Brasil, 2005), também elaborado pelo MEC. Ambos oferecem formação, em nível médio, na modalidade Normal, para professores leigos que atuam em instituições de educação infantil” (p.168). Outros municípios, incentivaram seus funcionários a se matricularem em cursos oferecidos por instituições particulares de ensino, como por exemplo, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro que, em 2003, ano do início do processo de integração das creches à Secretaria Municipal de Educação, firmou um convênio com a Universidade Estácio de Sá e a Fundação CESGRANRIO, para que, após a aprovação no processo seletivo – vestibular -, os educadores das creches ligadas à Prefeitura pudessem fazer o curso de Pedagogia o qual disponibilizou, inicialmente, 1000 vagas. Entretanto, somente aquelas que já tinham o ensino médio completo puderam se candidatar.

Além de oferecer a formação mínima, os municípios também foram desafiados a integrar os profissionais das creches nos quadros funcionais do magistério. Tal fato marcou o início de um problema e momentos de tensão, não só para a esfera municipal, como também para os educadores, uma vez que, anterior à determinação legal, foram contratados sem nenhuma exigência de escolaridade. No entanto, para continuarem atuando junto às crianças, necessitavam retomar os estudos e organizar o cotidiano entre o trabalho, a escola, a casa e a família, num contexto social em que outras demandas se impunham.

Vários estudos (Aquino, 1995; Aquino, 2000; Campos, 1994; Rosemberg, 1994; Sanches, 1999; Cerisara, 2002; Corsino e Kramer (2003); Rossetti-Ferreira

---

<sup>106</sup> Aderido pela prefeitura do Rio de Janeiro, em 2010, para formação dos “Agente Auxiliar de Creche”, educadores das creches públicas que não apresentavam formação específica para o exercício da função.



et al., 1998; Rossetti-Ferreira e Amorim, 1996; Oliveira, 1995; Vasconcellos, 2000; Vasconcellos, 1996b; Vasconcellos, 1998) têm se empenhado em responder às questões que vêm sendo formuladas sobre a profissionalização do educador de creche, tais como: o que caracteriza essa profissão? quais os fundamentos dessa atividade profissional? quais os saberes necessários para o exercício da mesma? como deve ser formado esse profissional? qual a formação mínima necessária? Muitos autores defendem a necessidade de fundamentar seus estudos com base na compreensão de como esses profissionais, construíram sua identidade profissional, partindo da análise da trajetória de vida dos mesmos, e propondo reflexões sobre próprias práticas docentes (Mignot & Cunha, 2003). Entende-se que é no cotidiano da creche que as subjetividades dos educadores, se materializam na ação cotidiana e expressam-se através de crenças, valores, desejos, saberes... (Tardif, 2000; Vasconcellos, 2001; Cerisara, 2002; Aquino, 2005; Freire, 2008).

Entendendo que o cenário atual revela um momento de transição na construção da profissão de educador de creche e, por esse motivo, privilegia o ponto de vista da investigação acadêmica, o terceiro estudo desta pesquisa alinha-se, portanto, às pesquisas que procuram compreender esse momento, a partir do ponto de vista de quem o vivencia, ou seja, do próprio educador. Para a realização da pesquisa, foram adotados os pressupostos *teóricos* de autores – Tardif (2008); Nóvoa (2008); Freire (2008); Aquino (1995); - que utilizam o saber docente como categoria de análise, para melhor compreender como os educadores organizam sua prática e quais os conceitos que as fundamentam. A pesquisa-intervenção será utilizada como pressuposto metodológico. Tal modalidade é defendida por Vasconcellos (2001); Rocha, M. L. (2008); Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003), por entenderem que a mesma se desenvolve através de “coletivos” que queiram colocar em análise as práticas cotidianas os quais dão corpo e sentido a seus trabalhos. Segundo Rocha (2008),

Sendo um modo de pesquisa participativa, traz o entendimento de que a rotina, assim como os acontecimentos, devem ser problematizados com os grupos que deles fazem parte, de que a contextualização das questões e ações constituídas é fundamental, apontando para a complexidade implicada com os processos de mudança. (p. 482)

Vale lembrar que a formação é aqui defendida não só como uma necessidade, mas, principalmente, como um direito dos profissionais, pois, se atualmente “as propostas educacionais baseiam-se em princípios de respeito aos direitos as crianças, como sujeitos de cultura, exige que os professores sejam vistos do mesmo modo”. (Aquino, 2008, p. 170).

### 3.2 Por que o saber docente como pressuposto teórico?

Com base no que foi exposto na primeira seção deste estudo, pode-se afirmar que, no Brasil, o profissional responsável pela educação da criança de 0 a 5 anos revela, em sua grande maioria, qualificação profissional não satisfatória, sendo esse popularmente conhecidos como educadores leigos<sup>107</sup>. Esta realidade, constituída historicamente, expôs os profissionais da Educação Infantil a uma fragilidade, enquanto categoria profissional. Alguns pesquisadores como Cruz (1996); Campos (1999); Cerisara (2002); Aquino (2005); Aquino & Vasconcellos (2003) defendem a necessidade de se definir a especificidade de formação deste **educador**<sup>108</sup>, assim como investigar a maneira pela qual estes profissionais têm organizado suas práticas e questões que envolvem tal fazer.

Cerisara (2002) identifica que essas mulheres<sup>109</sup> desenvolveram habilidades, saberes e práticas que possibilitam o exercício da função sem que tenham formalizado suas competências. Ela compreende que é preciso organizar espaços de formação que dê visibilidade aos “saberes invisíveis” destas mulheres. Nas palavras da autora.

Há, portanto, uma invisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a idéia ainda vigente no senso comum de que, por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como complementares, de ajuda ou acessórios; o que contribui para a sua desvalorização (p.106).

Para Aquino (2005) pensar na formação dos professores de Educação Infantil implica em analisar o que há de comum e diferente na prática desses

---

<sup>107</sup>Profissionais sem habilitação específica para o exercício da docência na Educação Infantil

<sup>108</sup>Termo eleito para se referir, neste estudo, ao profissional responsável, diretamente, pela educação da criança pequena.

<sup>109</sup>A opção de usá-lo no gênero feminino se fez com base nas considerações de Oliveira-Formosinho (2002, p.133): “utiliza-se predominantemente o gênero feminino não porque se pretenda conceptualizar a profissão apenas no feminino, mas atendendo a que, sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, é artificial usar constantemente o gênero masculino”.

profissionais, pois, são saberes que foram produzidos por todos aqueles que realizam atividade educacional, independente de formação específica anterior, ou não, à prática profissional. Sendo assim, as pessoas que lidam diretamente com as crianças, organizando e executando atividades para e com elas, mesmo sem formação específica, são professoras, pois desenvolvem os saberes "da experiência", "do fazer", mesmo que não disponham de formação inicial. (p. 3)

Madalena Freire (2008) ressalta a importância de, durante o processo de formação, ser valorizada a socialização das experiências, dos saberes e das histórias dos educadores. Para a autora, o exercício do diálogo crítico com a própria história, “permite que os professores possam entendê-la, compreendê-la e superá-la, como um ato consciente, num processo reflexivo, como construtor e não reproduzidor do próprio processo de aprendizagem” (p.43). Ainda coloca que só aprendemos a partir do que sabemos da nossa experiência, do que nos faz sentido, do que tem significado dentro da nossa história. Para ela

O desafio é formar, informando e resgatando um processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática. Dessa forma, o criar, o sonhar, o inventar, pode ser instrumentalizado por um educador, possibilitando, assim, um pensar e um fazer criativo diante dos grandes desafios na construção deste educador-pesquisador que faz ciência da educação. (p.44)

As afirmações de Cerisara (2002), Aquino (2005) e Freire (2008) nos levaram a buscar referências teóricas sobre os “saberes docentes” para discutilas no âmbito da docência na Educação Infantil. Para tal, elegemos os estudos de Tardif (2008) que concebem o saber docente não só como o conjunto de saberes que o professor possui *sobre o trabalho*, ou aquilo que diz respeito aos conhecimentos já produzidos e que ele transmite, mas também, o conjunto de saberes *do trabalho* que realiza. (p.17) Para este autor, a prática integra saberes com os quais o educador estabelece diferentes relações: os “saberes da formação profissional” – ciências da educação e ideologia pedagógica; os “saberes das disciplinas” – as áreas do conhecimento; os “saberes curriculares” – objetivos conteúdos e métodos; os “saberes experienciais” – advindos da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e saber-ser pessoais e profissionais validados no cotidiano. (p.36-39)

Elegemos também os estudos de Nóvoa (2008) defendem que “os programas de formação docente devem desenvolver três famílias de competências – saber relacionar e relacionar-se, saber organizar e organizar-se, saber analisar e analisar-se”. (p.228) A autor justifica as formas transitivas e pronominais dos verbos, para ressaltar que os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação, pois é “através do trabalho individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional”. (p.228)

Ao professor é exigida a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática. A expressão utilizada por Tardif (2008), ‘mobilização de saberes’, transmite a idéia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revelando a intenção da visão da totalidade do ser professor. (p.45)

Para o autor cada professor detém um saber único, constituído nas interações com indivíduos humanos, pois o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos, num contexto “onde o elemento humano é determinante e dominante onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência”. Além disto, estas interações ocorrem “num determinado meio social – a escola - e num universo institucional – as normas, prescrições e obrigações que os professores devem conhecer e respeitar”. Desta forma, os saberes experienciais lhes fornecem, certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. (Tardif, 2008, p.49-50)

Tardif (2008) coloca que agir conforme as normas, os fatos, os afetos, os papéis, saber argumentar, etc. são tipos de ação que exigem dos professores competências que não são idênticas nem mensuráveis. Por isso, o autor considera que

[...] os saberes mobilizados na prática educativa não possuem uma unidade epistemológica, “no sentido de que não se pode, por exemplo, derivar de uma norma de um fato, passar do descritivo ao prescritivo, justificar uma tradição através de argumentos racionais, etc.” Para ele esse pluralismo de competências e essa ausência epistemológica faz com que a pesquisa sobre a prática docente seja algo tão complexo. Entretanto, o autor defende que o “saber-ensinar” possui uma especificidade prática naquilo que deve ser buscada naquilo que se pode chamar de cultura profissional dos professores. (p. 180)

Tardif (2008) aponta a relevância dos saberes oriundos da experiência por se tratar de saberes plurais e heterogêneos. Para ele, “o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (p.36). Estes saberes são destinados à formação científica ou erudita dos professores, e no momento em que são incorporados à prática docente, esta se transforma em prática científica. Já os saberes experienciais são

(...) o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2008, p.48-49)

Como os saberes docentes resultam de sua prática, de sua experiência coletiva, professores, leigos ou não, na atividade cotidiana de seu fazer pedagógico vão elaborando seus conhecimentos, valores, atitudes e hábitos. (Aquino, 1995; Gómez, 1995; Schön, 1995; Silva 2000). As situações vividas na relação com as crianças e na “observação prática da prática de outros professores, de acordo com os resultados obtidos na sua ação pedagógica vão se transformando no conjunto de saberes da experiência”. (Aquino, 2002, p. 24)

No contexto atual de construção da identidade do profissional que atua na educação infantil, especificamente no que diz respeito ao percurso de formação dos educadores, o grande desafio consiste em definir “qualificação específica”. Esta exigência deve contemplar tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados e está diretamente vinculada a outra necessidade que vem sendo destacada com frequência neste estudo, que é a de compreensão das dimensões de cuidado e educação como indissociáveis no trato com a criança pequena. Cerisara (2000) ressalta que os profissionais da Educação Infantil ainda estão enfrentando o desafio de organizar um trabalho docente que não separe as atividades de cuidado das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas.

Aquino (2005) destaca a importância dos saberes das disciplinas ou saberes escolares. A Educação Infantil não tem um caráter instrucional, portanto não há um currículo preestabelecido “com conhecimentos e saberes apresentados sob forma de disciplina escolar; mas isso não quer dizer que os saberes das disciplinas não tenham qualquer ponto de contato com a Educação Infantil”. Nesse sentido, defende os saberes das disciplinas como direito e necessidade na formação do professor, porque compõem o conjunto de conhecimentos socialmente valorizados e, portanto, a sua apropriação é direito de todo e qualquer cidadão. (p. 10)

Tardif (2008) defende que o saber é, também, um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. (p.16).

Quanto à natureza social do saber profissional docente, Tardif constata que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. (p. 14) É social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua definição e utilização. (p.12) Para o autor, este saber advém de várias instâncias: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, Ministério da Educação, família, escola que o formou, cultura pessoal, os pares e os cursos da formação continuada, por exemplo. Por isso, tal saber é plural, heterogêneo, é temporal, pois é construído durante toda a vida e no decurso da carreira, sendo também personalizado, situado (p.13).

Outro posicionamento importante de Tardif (2008) é o de reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento. Neste sentido, eles devem ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, independente de que ela ocorra na universidade, nos institutos ou no dia a dia da creche. Para tanto, devemos conceder-lhes dentro dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos “*status* de verdadeiros atores e autores, e não o de simples técnicos e executores de reformas concebidas com base numa lógica burocrática de *top and down*”. O autor é contra a idéia que o saber é produzido fora da prática

e, portanto, sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. (p.243)

Neste sentido, investigar a prática docente sob a ótica deste autor pressupõe uma opção metodológica de pesquisa que dê voz ao professores, uma vez que este enfoque considera o profissional, sua prática e seus saberes como elementos que “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Desta forma, investigar a epistemologia da prática docente e toda dinâmica decorrente dela

[...] é revelar estes saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza destes saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (Tardif, 2008, p.256)

Do ponto de vista metodológico, essa perspectiva exige que o pesquisador deixe a universidade e se dirija para o campo da pesquisa, onde os profissionais de ensino trabalham, “para ver o que eles pensam e falam, como trabalham em sala, como efetivam os programas escolares, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, com os alunos, etc” (Tardif, 2008, p.258). Por isso, necessitam de instrumentos conceituais e metodológicos que permitam analisar a atividade docente em tempo real, no contexto imediato, captando a voz e os gestos dos diversos atores da prática educativa.

Para Aquino (2005) não se trata, portanto, de cairmos num relativismo absoluto, em que toda e qualquer idéia é válida, mas sim, entendermos que as formulações dos professores representam conhecimentos possíveis e necessários em suas práticas cotidianas. Trata-se, portanto, de um novo olhar para essas situações, para então, criarmos condições dos educadores refletirem sobre seu “saber fazer” e sobre o que fazer saber sobre seu fazer e, desta forma, traçarmos novos caminhos, onde os processos sejam descritos utilizando instrumentos científicos.

### **3.3 Conversando sobre a proposta metodológica da pesquisa intervenção**

### 3.3.1 As etapas percorridas para proceder à formação dos educadores

Nesta seção do trabalho, será descrita e analisada a formação em serviço realizada com os profissionais da creche Odetinha. Os procedimentos metodológicos adotados pautam-se numa abordagem qualitativa de investigação onde são analisados os dados produzidos pelos educadores durante as sessões reflexivas<sup>110</sup> e os registros feitos por eles, bem como os relatórios de avaliação produzidos após os Centros de Estudos<sup>111</sup>.

O estudo foi realizado em duas etapas: **a primeira**, que apresenta e discute o perfil dos educadores da creche e **a segunda**, que descreve e analisa as ações da formação em serviço durante o ano de 2009. Na primeira etapa, foram utilizados dois instrumentos: um questionário para delinear o perfil dos profissionais<sup>112</sup> que participaram da pesquisa e investigar qual concepção de creche, e o segundo instrumento, a produção de um relato escrito pelos educadores sobre sua trajetória escolar, profissional e as razões da escolha do novo cargo (AAC). Após as intervenções de formação, ocorridas na segunda etapa, o procedimento é repetido para avaliar se a intervenção teve êxito. Em seguida, **na segunda etapa**, descrevo as ações de formação realizada com estes profissionais, em 2009, listando os objetivos, procedimentos metodológicos, referencial teórico e instrumentos de avaliação utilizados. Por fim, exponho os resultados da pesquisa-intervenção. Pretendo assim, contribuir com sugestões/reflexões que somem aos demais estudos que buscam reconhecer a especificidade do trabalho desenvolvido com crianças de até três anos.

#### 3.3.1.1 Primeira etapa: delineando o perfil dos sujeitos da pesquisa

A proposta desta seção é descrever a primeira etapa da pesquisa empírica que teve início em junho de 2008 e foi concluída em julho de 2009<sup>113</sup>. Teve por

---

<sup>110</sup> Pequenos grupos de estudos que reúne educadores e pesquisadores.

<sup>111</sup> Trata-se de encontros mensais, previamente agendados pela Secretaria Municipal de Educação, destinados à formação em serviço dos educadores. Neste dia, as atividades da creche ficam suspensas

<sup>112</sup> Logo na chegada dos mesmos à creche.

<sup>113</sup> A creche recebeu servidores para o cargo de agente auxiliar de creche em três períodos distintos: 1º- junho de 2008; 2º - outubro de 2008; 3º - julho de 2009.



objetivo delinear o perfil dos profissionais da creche. Para produzir esses dados, utilizamos um questionário contendo itens relativos a: i) dados pessoais; ii) aos aspectos formativos (trajetória escolar e nível de escolaridade); iii) profissionais (vínculo empregatício, carga horária de trabalho, experiência anterior e atividade laboral exercida antes de trabalhar na creche) e iv) sobre as atribuições profissionais (atividades desenvolvidas com as crianças e expectativas em relação ao cargo e a creche). (ANEXO 1)

Após o procedimento administrativo de posse, os servidores chegavam à unidade para se apresentar. Nestas ocasiões, realizei pequenas reuniões para que os mesmos tomassem ciência dos objetivos da pesquisa em andamento e, em seguida, recebiam o questionário<sup>114</sup>. Responderam a ele, todos os 38 Agentes Auxiliar de Creche<sup>115</sup> (AAC) que foram lotados na unidade de estudo.

Na primeira etapa, em junho de 2008, 16 profissionais concursados chegaram à unidade. Deste total, ainda no mesmo ano, dois funcionários pediram exoneração. O primeiro, que trabalhou somente um dia, na época, era o único funcionário do sexo masculino que havia ingressado no cargo e escolhido esta creche. Pediu exoneração no dia seguinte, pois não se identificou com as atribuições do cargo, apesar de ter formação de nível médio no curso Normal. A segunda trabalhou dois meses e pediu desligamento da função, pois foi convocada para outro concurso que fizera desta vez, na área da saúde. Tinha escolaridade em nível médio, mas com formação em outra área.

Em outubro do mesmo ano, outro grupo tomou posse e chegou à creche: 18 educadores, sendo 15 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Neste período, o quadro de funcionários<sup>116</sup> ficou composto, em sua totalidade, por servidores municipais. Entretanto, no primeiro semestre de 2009, outras duas servidoras pediram exoneração. A primeira, com formação superior em odontologia, conciliava as duas profissões, mas participou de uma seleção de mestrado em sua área e foi aprovada. A segunda, com formação superior em pedagogia, também havia feito concurso para o magistério da rede pública de ensino do

---

<sup>114</sup> Após duas semanas de exercício na função.

<sup>115</sup> Durante esta etapa, quatro funcionários que tomaram posse e escolheram a creche pediram exoneração do cargo.

<sup>116</sup> Em 2008, o quantitativo de funcionários desta creche, previsto pela SME, com base na Resolução nº 816 de 2004 era de 32 funcionários. Como, em 2010, houve aumento na quantidade de turmas de berçário, este total passou a 37.

município do Rio de Janeiro. Foi convocada, tomou posse e teve que pedir exoneração, por impedimento administrativo: não poderia acumular duas matrículas<sup>117</sup>.

Em virtude destas quatro exonerações, em julho de 2009, por ocasião da penúltima convocação da SME/RJ para o cargo de agente auxiliar de creche, 4 educadoras tomaram posse e chegaram à creche, somando 38 educadores. No entanto, deste total de 38 funcionários que foram lotados na Creche Odetinha (2008-2009) além das quatro exonerações, em junho de 2010, temos o seguinte cenário: uma educadora está de licença maternidade<sup>118</sup>, duas foram cedidas para outra unidade, uma, temporariamente, encontra-se afastada de suas funções gozando do benefício de amparo pré-natal<sup>119</sup>, além dos afastamentos por problemas de saúde que não foi contabilizado para fins deste estudo.

A alternativa encontrada pela SME/RJ para suprir a necessidade de pessoal (AAC) foi a contratação de oito recreadores, funcionários vinculados ao terceiro setor<sup>120</sup>. O gráfico abaixo demonstra o quantitativo atual de funcionários da creche, realidade de junho de 2010, assim como o vínculo empregatício dos mesmos. Vale destacar que o foco de análise deste estudo recairá sobre os 34 Agentes Auxiliares de Creche, servidores públicos municipais que integram o quadro de apoio à educação.

---

<sup>117</sup> Em 2010, novamente passou a integrar o quadro de funcionários da creche, mas desta vez, exercendo a função de Professora Articuladora.

<sup>118</sup> Além do período de 120 dias da licença gestante, o servidor público municipal tem direito ao benefício amparado pelo Decreto 27763 que dispõe sobre a concessão de ALEITAMENTO, até o bebê completar 12 meses.

<sup>119</sup> Concedido ao servidor municipal, por orientação do médico que o assiste, e ateste a impossibilidade do servidor desempenhar as funções do cargo que exerce, em função de complicações durante a gestação.

<sup>120</sup> Conforme disposto no Art. 3º da Resolução SME Nº 816 de 05 de janeiro de 2004: *“Havendo necessidade de serem firmados convênios por intermédio da Secretaria Municipal de Educação com Organizações da Sociedade Civil - OSC, com o escopo de assegurar o funcionamento das creches da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, será imprescindível o cumprimento do disposto na legislação que rege a celebração desses instrumentos jurídicos”*. Quanto aos critérios de contratação o Art. 8º determina que *“A seleção de profissionais a serem alocados nas creches por entidades da sociedade civil deverá atender, prioritariamente, moradores da comunidade ou adjacências em que se encontra situada a unidade de educação infantil. No tocante à formação: Nível Médio, completo ou em curso, priorizando-se aqueles com habilitação em Magistério”*. (Art. 8º, § 2º)

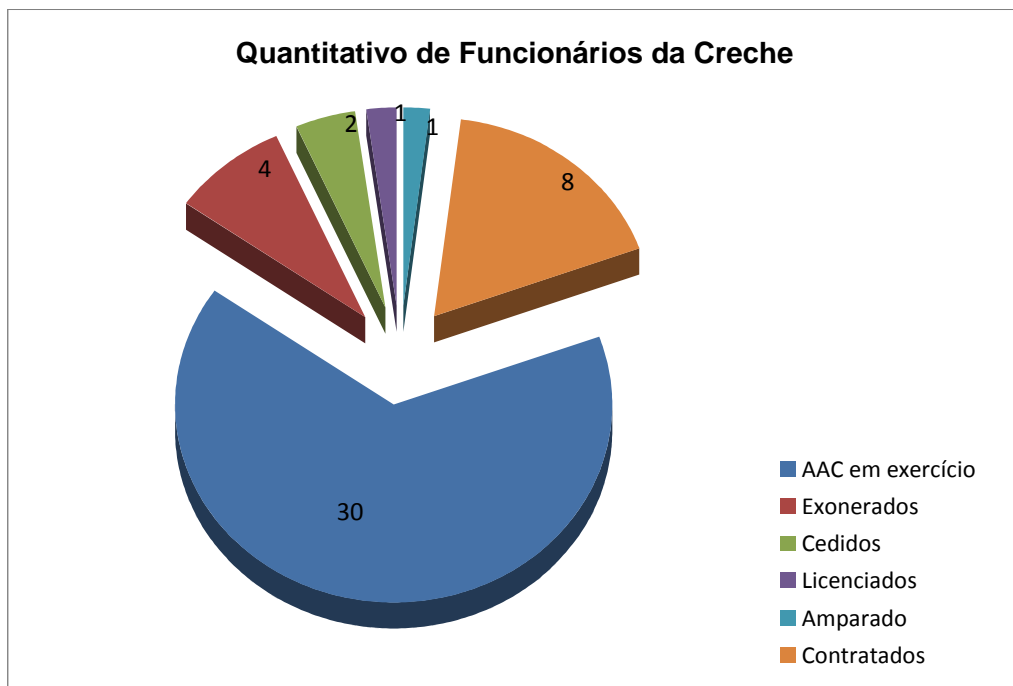


Gráfico 1 – Quantidade de funcionários e vínculo empregatício (2008-2010)

### 3.3.1.2 Apresentando os educadores da Creche Odetinha

No que tange ao gênero, idade, estado civil, se têm filhos ou não, os dados analisados revelam o seguinte cenário: 9% dos educadores são do sexo masculino, predominando, assim, o sexo feminino que totaliza 91%.

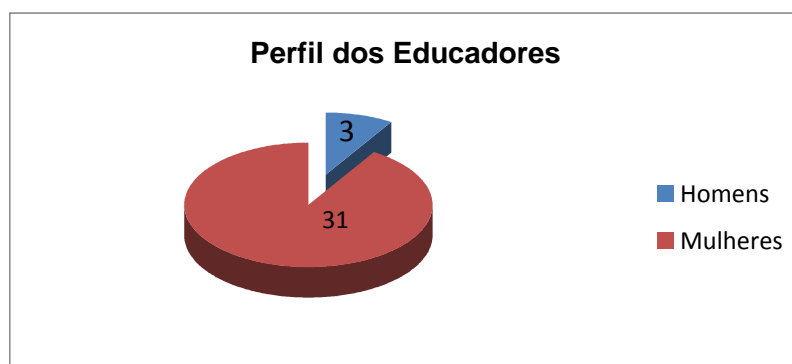


Gráfico 2 – Perfil dos educadores: gênero

A análise qualitativa nos permite afirmar que é possível reconhecer alguns traços da história de profissionalização dos educadores da infância no universo desta creche. A predominância do gênero feminino evidencia uma realidade que não difere dos resultados de estudos produzidos anteriormente (Rossetti-Ferreira

et al., 1998; Oliveira, 1995; Aquino, 1995-2000; Campos, 1994; Rosemberg, 1994; Sanches, 1999; Vasconcellos, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Cerisara, 2002; Corsino e Kramer, 2003)

A faixa etária compreende entre 20 e 55 anos. Quanto ao estado civil 53% são casados ou moram com seus (uas) companheiros(as), 12% divorciados e 35% solteiros. Deste total, 47% não têm filhos.

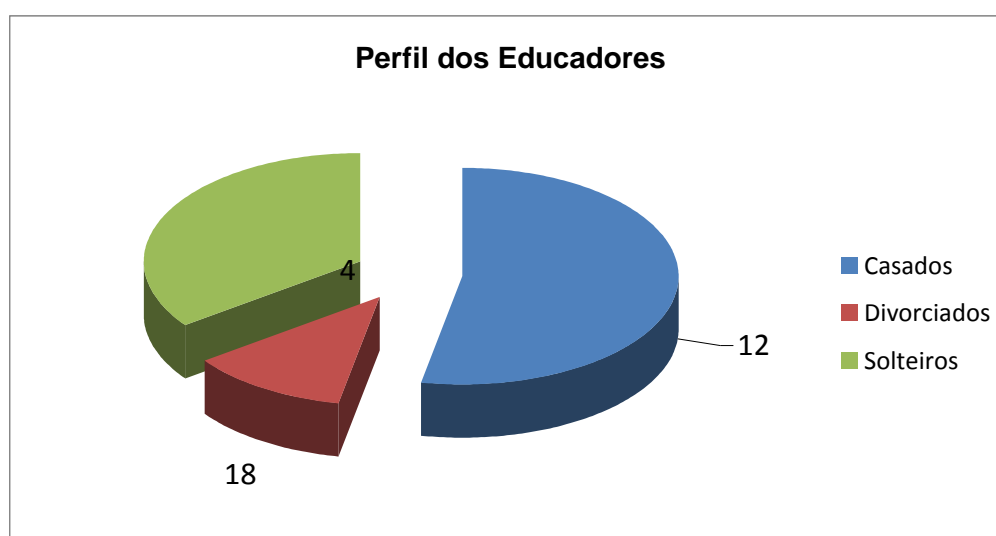


Gráfico 3 – Perfil dos educadores: estado civil

Quanto ao nível de escolaridade, dos 34 educadores (AAC) lotados na creche, constatamos que 1 educadora tem formação em nível de pós-graduação *lato sensu* em educação, 16 possuem 3º grau completo. Deste total, apenas 9 possuem formação em pedagogia. O restante compreende outras formações como: psicologia, administração de empresas, direito, engenharia civil, fisioterapia, marketing e licenciatura em educação física. Ainda em nível superior, 10 possuem 3º grau incompleto: 4 estão cursando a formação superior em pedagogia e 6 educadores em outras áreas: farmácia, licenciatura em história (2), matemática, geografia e educação física. Encontramos ainda, 10 funcionários com ensino médio completo e, deste total, somente 6 concursados possuem formação em curso Normal<sup>121</sup>, os outros 4 educadores têm ensino médio regular<sup>122</sup>.

<sup>121</sup> Atualmente, três cursando nível superior (licenciaturas em áreas diversas)

<sup>122</sup> Deste total, três estão cursando o PROINFANTIL.

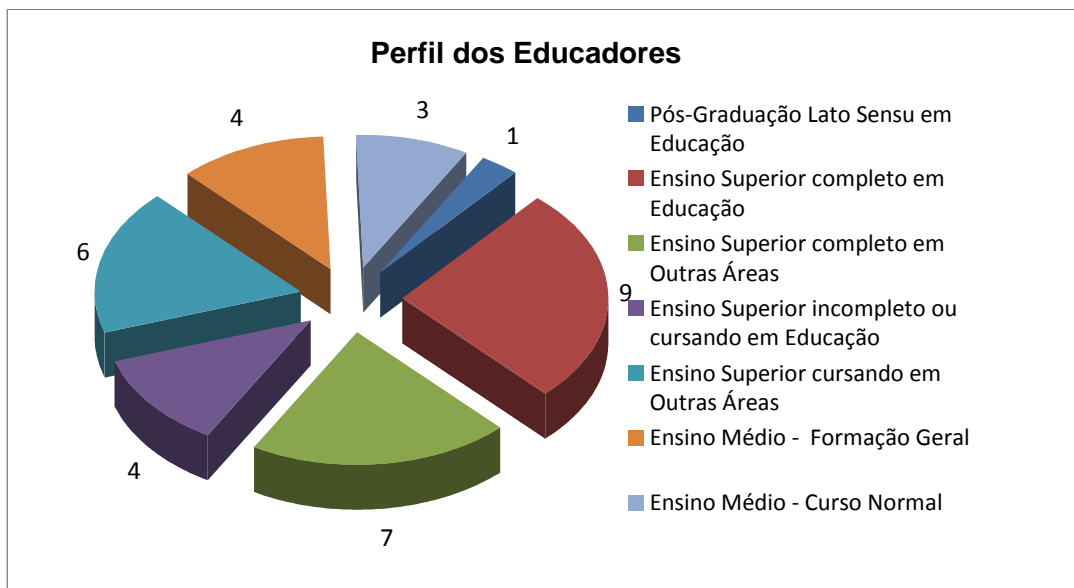


Gráfico 4 – Perfil dos educadores: aspectos formativos

Analisando o grau de escolaridade, constatamos que apesar do edital do concurso para o cargo de Auxiliar de Creche contrariar a disposição da LDB/96 de que "a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...] [é] a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (BRASIL, 1996, art. 62.), nenhum educador concursado, atuante nesta instituição, possui formação mínima exigida no edital do concurso "nível fundamental". Na realidade, nesta creche, 79% do grupo de educadores têm ou estão cursando o 3º grau (formação superior).

Em relação à área de formação, o grupo se divide em: 1 educadora possui pós-graduação em educação, 9 com formação superior completo em pedagogia, 4 ainda cursando 3º grau em pedagogia e, apenas 3 têm curso Normal. Os demais educadores egressos do concurso, que atualmente integram o quadro de funcionários da creche, possuem formação em nível superior e médio, em outras áreas.

Os dados encontrados nos mostram que, apesar dessa formação superar o nível fundamental exigido no edital, 50% dos funcionários concursados, não possui formação específica para o exercício do magistério. Este quantitativo soma

17 funcionários leigos, sendo que do total, 59% (10 educadores) atualmente estão cursando o PROINFANTIL<sup>123</sup>.

Em relação à experiência profissional anterior ao concurso, os dados revelam que 44% do total de educadores nunca tinham trabalhado com criança, 30% já haviam desenvolvido algum tipo de atividade com a faixa etária acima de quatro anos e, somente, 26% já possuía experiência anterior em creche, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

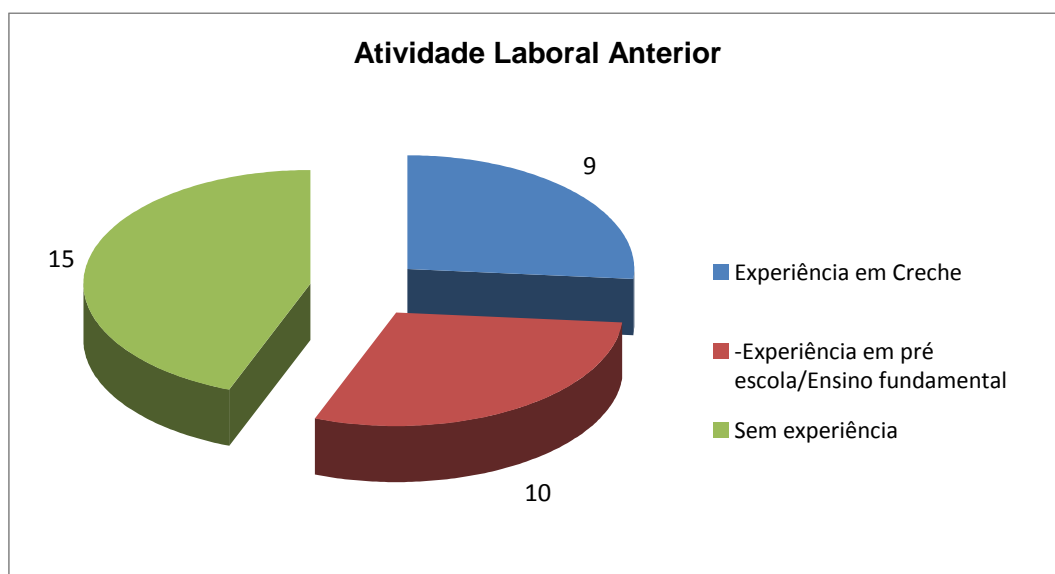


Gráfico 5 – Perfil dos educadores: experiência profissional anterior à função.

A não exigência de formação específica em educação como pré requisito para o cargo trouxe, para esta creche, educadores leigos, com nível de escolaridade elevado, entretanto, muitas vezes, sem experiência anterior de trabalho na Educação Infantil. Uma realidade que difere do cenário nacional apontado nos estudos anteriores: leigos, com baixa escolaridade, providos dos saberes da experiência profissional. (Oliveira et al., 2006; Cerisara, 2002; Kishimoto, 1999) Frente o exposto, eis o maior desafio a que este estudo se propôs: ‘mobilizar os saberes’ destes educadores, valorizando todos os saberes dos mesmos e, não somente o cognitivo (Tardif, 2008, p.16).

<sup>123</sup> Descrito no final da seção 1.3 do primeiro estudo. Trata-se de um curso semipresencial de formação para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, oferecido para professores em exercício na educação infantil, que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada que não possuem a formação exigida pela legislação vigente.

No que diz respeito à trajetória profissional, os percentuais revelam que somente 11,8% deles puderam se dedicar aos estudos, sem precisar trabalhar; 14,7% pararam de estudar e/ou trabalhar devido a problemas de família ou por terem se casado e tido filhos; 47 % conciliaram estudo e trabalho em outras áreas; 11,8 % conformaram estudo e trabalho em educação, mas não em creche; 14,7 % combinaram estudo e trabalho em creche: atuaram como recriadoras em creche comunitária. Para 29,4% do grupo, o trabalho em creche representou o 1º emprego. Este quantitativo totaliza 10 AAC. O gráfico abaixo facilita melhor compreensão destes dados:

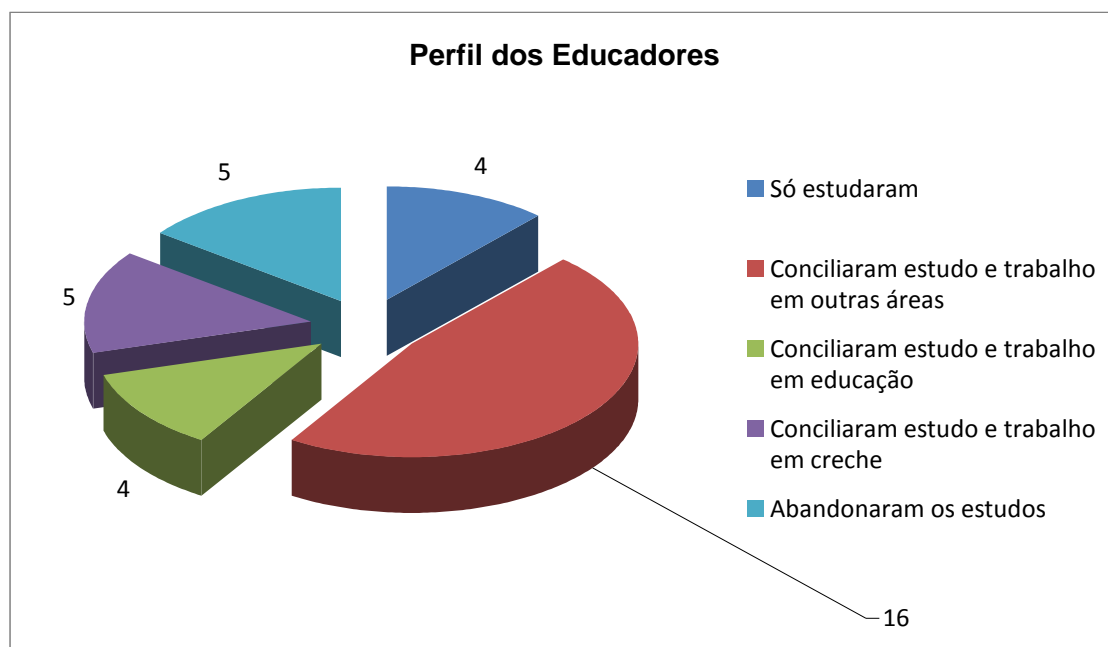


Gráfico 6 – Perfil dos educadores: trajetória formativa anterior à função

Os relatos das experiências profissionais anteriores dos educadores e os dados do questionário nos levam a perceber que o fator socioeconômico foi determinante para que os mesmos, ainda jovens, tivessem que conciliar estudo e trabalho para compor o orçamento doméstico ou custear sua própria formação, conforme evidenciado:

- Nas palavras de **Marizete**

Por ser de uma família grande, com poucos recursos, sempre estudei em escola pública. Fiz meu Ensino Fundamental na Escola Pernambuco (1ª a 7ª série) e aos 15 anos precisei trabalhar para ajudar à família e fui fazer a 8ª série à noite em outra escola. Trabalhei durante o dia numa confecção de roupas, como auxiliar de costureira, e continuei estudando à noite para terminar o Ensino Médio.

#### - Nos registros de **Maria de Fátima**

[...] Sempre estudei em escolas públicas até concluir o 1º grau. Em 1995, consegui meu primeiro emprego numa farmácia, como balconista, e fui fazer o 2º grau em técnico em eletrônica na escola particular. [...] Em 1999, trabalhei como recreadora em uma creche comunitária conveniada à prefeitura. Fiquei lá por 4 anos. Em 2003, passei no vestibular da Estácio pra cursar pedagogia, mas como a creche fechou pelos atrasos de salário, fiquei desempregada e só deu para pagar dois períodos e, então, parei.

#### - Na trajetória da **Luciana**

Enquanto cursava o Ensino Médio, fiz de tudo um pouco. Já trabalhei como caixa de padaria, farmácia, fábrica de chinelo, etc. Depois, trabalhei no Mc Donald's, o que me ensinou a ser muito tolerante com o público, vendedora de loja e, por último telemarketing, onde fiquei 6 anos, para pagar minha faculdade. Quando terminei o curso de história, tive minha primeira experiência como professora atuando em um programa do governo federal, chamado Escola de Fábrica, para jovens de 17 a 24 anos.

Evidenciamos que em 47% do grupo, as atividades desempenhadas, anteriormente à profissão atual, foram em áreas bem distintas da educação: atendente de farmácia, de padaria, de loja, operador (a) de telemarketing, engenharia civil, auxiliar de escritório, caixa de supermercado e do Mc Donald's, encadernadora, secretária, auxiliar de costura, organizadora de eventos, estoquista, tesouraria, babá, Recursos Humanos, área contábil, inspetor de alunos, fábrica de chinelos, operador de usina termoeletrica.

Dos 4 educadores que já atuavam na área de ensino, sem experiência em creche, encontramos professor nível fundamental, de pré-escola, de Educação de jovens e adultos e de curso preparatório, todos na rede privada. Dos 9 educadores que tinham experiência em creche, 7 já trabalhavam na unidade em estudo, antes do concurso.

Os dados nos apontam que o ingresso no serviço público, a oportunidade de terem um emprego estável, com remuneração equiparável ao salário das funções exercidas anteriormente, além de uma possível ascensão social, são justificativas da opção pelo concurso. Em alguns casos, foram atraídos pela questão do “pouco, mas estável”. O ingresso na profissão, poucas vezes, foi marcado pela clareza do que seriam as atribuições do cargo, mas sim, pela condição de, atualmente, constituírem-se servidores públicos municipais.

O próprio edital do processo seletivo colaborou com esta visão distorcida quando, em seu texto, traz a informação de que o AAC exerceria um papel de figura auxiliar



[...] O acesso dar-se-á através de concurso público que será realizado no ano corrente, através de provas e títulos ocorrendo a seleção de forma regionalizada, isto é, por CRE, com formação mínima com formação mínima exigida em nível fundamental e carga horária de 40 horas semanais com as seguintes atribuições para esses funcionários: participar em conjunto com o **educador** do planejamento, execução e da avaliação das atividades propostas às crianças; participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do **educador**; receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do **educador** no trato e atendimento à clientela; disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos [...] responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças; cuidar da higiene e do asseio das crianças. (PCRJ, 2007)

Entretanto, ao tomar posse constataram que ocupavam um papel de figura principal e importante junto às crianças, pois o termo educador presente no edital do concurso, faz referência às atribuições do professor articulador que deve atuar orientando o fazer pedagógico de todos os agrupamentos da creche.

Com trajetórias tão distintas, a expectativa profissional em relação à creche, tornou-se um ponto importante para a análise de suas concepções. Os dados do questionário aplicado demonstram que 50% do grupo apontou necessidade de informação, aprimoramento, aperfeiçoamento profissional, conforme descrito nos relatos abaixo:

*Tenho certeza que a creche me ensinará muito, preciso aprender muito, pois estou crua e os profissionais daqui têm muito a me ensinar. (Fernanda)*

*Espero me adaptar o mais rápido possível, aprender e exercer minha função da melhor forma. (Luciana)*

*Que a creche possa sempre oferecer o melhor para a criança, com novas técnicas pedagógicas e palestras de capacitação profissional, para assim, melhorar o desenvolvimento da criança. (Maria de Fátima)*

*Um ambiente de constante aprimoramento profissional e de inclusão para as crianças. (Neuza)*

*Espero que a nova turma de AAC possa contribuir para o meu crescimento. (Elisabete)*

*Aprender e ensinar. A creche foi meu primeiro degrau vencido em relação a tantos outros que virão. (Andrea)*

*Meu crescimento pessoal e profissional, tendo como base, o trabalho em equipe. (Marcia)*

*Que possa estimular os educadores a crescer profissionalmente, através de trabalhos pedagógicos. (Henriete)*

Estes registros denunciam a urgência e aclamação do grupo por orientação, formação, informação, como fator essencial ao desenvolvimento das funções que lhes são atribuídas. Esta necessidade se justifica porque ao passar no concurso, tomar posse e entrar em exercício, perceberam-se como protagonistas e responsáveis por um fazer e saber pedagógicos que desconheciam completamente.

Com relação às expectativas profissionais daqueles que já tinham experiência anterior em educação (12%), evidenciamos, em suas respostas os “saberes provenientes da formação profissional” (Tardif, 2008), contudo também deixaram clara a necessidade de constituírem-se como educadores da infância, quando utilizam as seguintes definições:

Adquirir experiência e novos conhecimentos para realizar os trabalhos pedagógicos, de coordenação motora, desenvolvimento psicomotor, músicas, higiene pessoal das crianças, histórias, desenvolvimento auditivo. (Juliana)

Adquirir conhecimento e experiência e ter oportunidade de crescimento perante nossa equipe e a equipe da instituição, pois a “E.I. tem que ser levado a sério”. E estamos aqui em busca desse ideal. (Micheli)

Uma nova etapa de aprendizado troca com os colegas de creche, desenvolvimento das crianças, soma de experiências para um bom desempenho do trabalho. (Luciana)

Que seja uma experiência que me adicione novos olhares a área de educação, que é a que pretendo me estabelecer e, que me dê uma perspectiva nova em relação à educação infantil. (Isabelle)

Pondo o foco de análise nas expectativas em relação à função daqueles que já trabalhavam em creche, percebemos um discurso mais afinado com a valorização da profissão, evidenciando uma consciência pedagógica e política destas educadoras, que alertam para a necessidade de se definir a função desses trabalhadores numa categoria profissional (Aquino, 2008), presente nos relatos:

- Da **Shana**

Espero que a creche seja reconhecida como necessária, assim como a escola, para o desenvolvimento das crianças e seus agentes tenham seu trabalho reconhecido e valorizado profissionalmente.

- Nos sonhos da **Luciana**

Comecei a trabalhar em creche e, neste momento, iniciou minha trajetória profissional. Não tinha experiência, mas sempre quis fazer o melhor. Trabalhei numa creche conveniada que, infelizmente, pela má administração fechou as portas. Me identifiquei com a função, deixei currículo em outras creches e vim parar aqui na Odetinha em 2004. Hoje, estou aqui concretizando meus sonhos, sendo funcionária da prefeitura e me profissionalizando no Pró-saber para, de fato e de verdade me tornar uma professora e ser reconhecida!

#### - Na história da **Eloísa**

Que haja um maior reconhecimento da categoria profissional que trabalha em creche e melhor remuneração da função.

A educadora Eloísa que utilizou a expressão “categoria profissional” teve como primeiro emprego o trabalho em creche, em 2000. Trabalha no local onde está sendo desenvolvida a pesquisa desde 2003, quando ainda pertencia à SMDS. Passou pelo processo transitório atuando como recreadora e, agora, agente auxiliar de creche, concursada. Assim como a grande maioria, foi contratada sem nenhuma exigência de escolaridade para atuar junto às crianças. Entretanto, retomou seus estudos por iniciativa própria, em virtude das mudanças ocorridas por força da legislação. Como já possuía formação em nível médio, em 2003, foi aprovada no vestibular e cursou pedagogia, pois o convênio da prefeitura<sup>124</sup> com a Universidade Estácio de Sá e a Fundação CESGRANRIO oferecia quase 80% de desconto na mensalidade.

A minha trajetória profissional começou em 2000 quando tive uma chance de trabalhar em uma creche. Surgiu, então, a oportunidade de voltar a estudar e fazer uma faculdade de pedagogia. Depois, senti necessidade de me especializar em educação infantil e fui procurar novos cursos e oficinas voltadas para este segmento: fiz o curso específico para educadores de creche, da Fiocruz e participei de oficinas de *Shantala*, de Contação de Histórias, de Educação Especial e de Música. (Eloísa)

As demais considerações sobre as expectativas profissionais indicavam necessidade de reformas na estrutura física do parquinho<sup>125</sup> (23,5%) e, em relação às crianças (8,5%), sujeito da ação docente, as respostas relacionam-se intimamente aos cuidados: promover o bem estar e atender às necessidades delas. O resumo destas informações, em números está presente no gráfico a seguir.

---

<sup>124</sup> Descrito anteriormente na primeira seção deste estudo.

<sup>125</sup> Em 2008 e 2009 o “parquinho” não estava sendo utilizado pelas crianças, pois necessitava de reformas. Durante este período, as crianças ficavam limitadas a usar o pátio frontal e lateral da creche para as atividades recreativas (estes ambientes foram especificados com maior riqueza de detalhes no segundo estudo, seção 2.3.1).

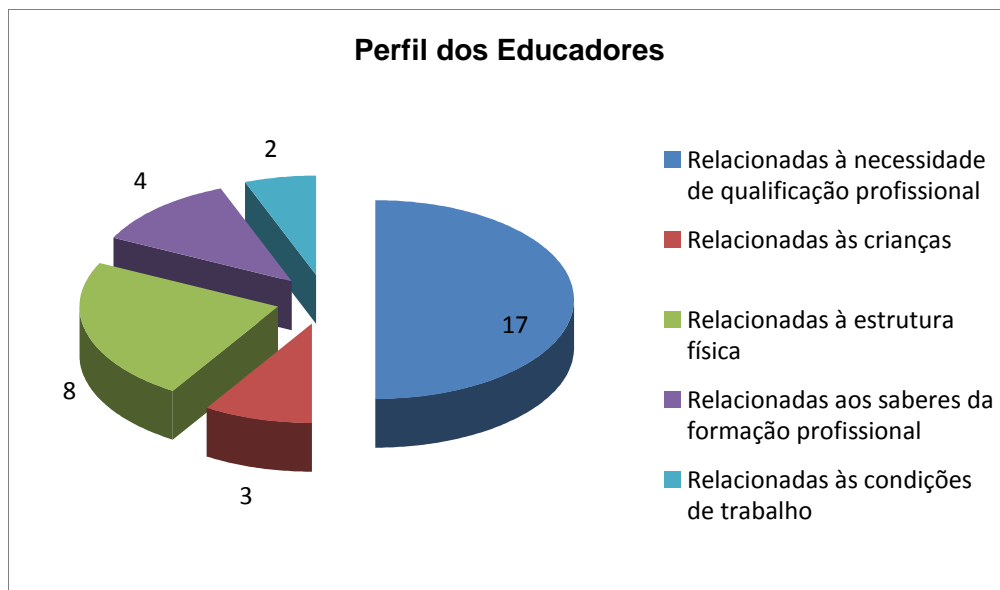


Gráfico 7 – Perfil dos educadores: expectativas profissionais

Respondendo a 7ª questão do questionário, relativa às atribuições diárias realizadas na creche<sup>126</sup>, 47% destes profissionais apontaram um modo de descrever a função, anterior à formação em serviço, “marcado por representações decorrentes de uma visão assistencialista de atendimento à criança pequena, que priorizava o cuidado físico mais do que uma estimulação global ao seu desenvolvimento” (Oliveira, 2006, p.547).

*Receber as crianças, oferecer a alimentação, higiene, recrear, observar e entender cada uma delas. (Karla)*

*Dou banho, para algumas dou comida na boca, escovo os dentes, limpo bumbum. (Fabrícia)*

*Primeira tarefa é o café da manhã (colação), após eles têm algum tipo de recreação. Tem a hora do banho e, logo após, o almoço. Após o almoço é o descanso e depois vou embora às 15hs. Ainda não possuo turma fixa por estar em sistema de rodízio<sup>127</sup>. (Fernanda)*

*Cuido da alimentação, higiene, segurança, distração e bem estar das crianças que estão sob minha responsabilidade. (Juliana)*

*Colação, recreação, almoço, lanche, janta, banho, vestimenta. (Eliane)*

<sup>126</sup> Constatamos durante as análises que 17,7% dos educadores não sabem ou não respondeu esta questão.

<sup>127</sup> Quando chegaram à creche, durante 30 dias, os AAC (concursados) trabalharam em conjunto com os recreadores (educadores contratados). Propus aos recém chegados um rodízio em todos os grupamentos e, depois, enturmá-los definitivamente. Neste período foi possível realizar pequenas reuniões, esclarecendo as dúvidas, angústias, dando algumas orientações, etc.

*Troca de fralda, atividades, almoço, horário do sono, lanche, arrumar, banho, atividade, janta. (Lorena)*

Para 35,3% deste grupo, o relato de suas funções diárias, expressa um posicionamento que integra cuidado/educação, não polarizando um ou outro elemento deste binômio. Em seus textos também foi possível identificar marcas dos “saberes da experiência”, constituídos na relação e na observação da prática de outros professores, representadas nas expressões “planejamento”, “registro”, “atividades pedagógicas”, “registro”, “estimulação”, etc.

*Envolve atividades desde a entrada da criança até a saída: atividades planejadas, diário de bordo, higiene e alimentação. (Nelson)*

*Cuido da higiene e alimentação das crianças, desenvolvo atividades pedagógicas, fazer relatório diário, trabalhar o desenvolvimento psicomotor através de brincadeiras dirigidas, mantenho os responsáveis cientes diariamente do que ocorreu com a criança, através de anotações na agenda, mantenho a sala limpa e organizada. (Elisabete)*

*Música de roda, estimulação com brinquedos, solário, almoço, lanche e janta. (Henriete)*

Mediante os recortes apresentados, considero que os instrumentos metodológicos (questionário e registros sobre a trajetória formativa/profissional) utilizados atenderam aos objetivos desta etapa da pesquisa que se propôs delinear o perfil dos educadores desta creche. A produção de significados pessoais relacionados a diferentes experiências vividas, social e historicamente, nos permitiu identificar as concepções, dúvidas, anseios e incompreensões destes sujeitos.

Cabe destacar, que esta análise nos permitiu identificar as necessidades formativas do grupo e, a partir de então, estruturar as ações de formação em serviço que serão descritas na próxima seção deste estudo.

### 3.3.2 Pesquisa-intervenção: caminhos metodológicos e a formação em serviço

Esta seção apresenta a segunda etapa do estudo que é descrever o procedimento de formação em serviço que adotou como pressuposto

metodológico a pesquisa-intervenção. As modalidades de formação foram planejadas, privilegiando três eixos temáticos: Inserção das crianças e família à creche, Brincar / Brincadeira e Arranjo Espacial, em acordo com outra pesquisa que está sendo desenvolvida nesta e em outras creches, no qual este trabalho encontra-se vinculado: “Agente auxiliar de creche: educadores da infância carioca<sup>128</sup>” sob a coordenação e supervisão da Prof<sup>a</sup> Vera Maria Ramos Vasconcellos, também orientadora desta dissertação.

### 3.3.2.1 Passos da formação

O planejamento de formação deste grupo incluiu sete encontros, realizados na creche (ANEXO 2), nos dias de Centro de Estudos (CE), as “sessões reflexivas”<sup>129</sup> de pesquisa intercalado aos CE e incluiu também, o Curso de Extensão realizado na UERJ<sup>130</sup>. Neste sentido, para fins de análise deste estudo, foram selecionadas duas propostas de intervenção de formação que foram realizadas na unidade: Inserção das crianças e família à creche e Arranjo Espacial.

Os Centros de Estudos (CE) são encontros mensais, com duração de oito horas, assegurados no calendário oficial da SME/RJ, destinados à formação em serviço dos educadores. Neste dia, as atividades da creche ficam suspensas para que toda a equipe possa participar do processo de formação. Por se constituir um momento privilegiado de reunir todo o grupo, o planejamento dos CE de 2009 elaborados por mim, incluiu, além das orientações oficiais oriundas da SME, as ações de formação propostas pela pesquisa.

De cunho qualitativo, para compor esta etapa, aplicamos os mesmos questionários citados na seção anterior, que foram analisados, buscando examinar o que mudou na concepção destes profissionais em relação ao conceito de “criança”, “creche” e do trabalho por eles realizado que integra a “educação e o

---

<sup>128</sup> FAPERJ (E-26/102.961/2008) e SME/RJ – Processo nº 07/201018/2009. Como um suporte à formação dos educadores, neste trabalho, carinhosamente chamado de “Projeto guarda chuva”.

<sup>129</sup> Vasconcellos et al, 2008; Vasconcellos, 2008

<sup>130</sup> Reuniu todos os agentes auxiliares de creches (100) das unidades envolvidas no Projeto guarda chuva, denominados Centros de Estudos Coletivos, nos meses de setembro, outubro e novembro, com carga horária de 14 horas mensais (6ª feira 10h e Sábado 4 h), totalizando 42 horas.

cuidado”. Reuniu-se também fotos e material produzido por eles como os relatórios de avaliação e os registros.

### 3.3.2.2 “A inserção dos novos bebês e suas famílias à creche”

No início do ano de 2009, dia 07 de janeiro<sup>131</sup>, a diretora reuniu-se com os educadores na creche para realizar, a primeira proposta de intervenção de formação. O tema escolhido foi “A inserção dos novos bebês e suas famílias à creche”. Nesta creche, a escolha por este ser o primeiro eixo temático se deu em função três motivos: i) quando os novos contratados (educadores) chegaram à creche, em junho de 2008, não vivenciaram este momento, uma vez que as atividades, naquele ano, tiveram início em 14 de janeiro; ii) pela relevância do tema, frente ao calendário oficial da SME/RJ que marcava para o dia 12 de janeiro o início das atividades com as crianças antigas e dia 19 para os alunos novos; iii) por defendermos a idéia de que “adaptação<sup>132</sup>”, “acolhimento<sup>133</sup>” é diferente de inserção e, por isso destacamos a necessidade de melhor compreensão e reflexão deste processo.

Objetivos:

1. Distinguir os conceitos de adaptação, acolhimento e inserção reconhecendo que, neste último, a atenção recai sobre todos - crianças, famílias, educadores, espaço físico, buscando proporcionar um ambiente acolhedor e promotor de desenvolvimento para todos os envolvidos. (Vasconcellos, 2002)
2. Refletir o momento de chegada da criança à creche representa para o bebê uma significativa experiência social e emocional que, dependendo da forma que foi planejada, caracterizam-se em situações estressantes. (Rapoport & Piccinini, 2001).

---

<sup>131</sup> Dia reservado para planejamento, previsto no calendário da SME/RJ, anterior ao início das atividades com as crianças.

<sup>132</sup> Período, geralmente, com horário reduzido, destinado para que as crianças novas matriculadas na creche possam adaptar-se ao novo ambiente.

<sup>133</sup> Termo utilizado pela SME para caracterizar este período de chegada dos novos matriculados.

3. Colocar em prática a proposta metodológica de inserção elaborada pelo grupo de pesquisa do PROPED/UERJ, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Vera Maria Ramos Vasconcellos<sup>134</sup>.
4. Elaborar os registros das observações no diário de bordo, bem como atividades promotoras de integração entre as crianças, pais e creche;

Procedimentos:

Participantes: 27 agentes auxiliar de creche

Os educadores foram reunidos no refeitório da creche para apresentar o tema proposto e, logo após, foi distribuído aos mesmos o referencial teórico<sup>135</sup>: i) “Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro” (Chaguri, A. C., 2005); ii) “Relação afetiva, assunto de berçário” (Rosseti-Ferreira, M. C. & Eltink, Caroline F., 2005); iii) “Quando a criança começa a frequentar a creche ou pré-escola” (Rosseti-Ferreira, M. C. et al, 2005).

Foi solicitado que os grupos, divididos em equipes de trabalho, que fizessem uma leitura prévia dos textos, atentando para os seguintes tópicos: i) vínculo afetivo; ii) planejamento; iii) ambiente e material; iv) rotina da criança na creche; Os educadores tiveram 40 minutos para realizar esta atividade.

Organizamos posteriormente, “sessões reflexivas<sup>136</sup>”, para que as equipes relatassem quais os aspectos mais importantes dos textos deveríamos atentar antes de elaborarmos o planejamento para o início das atividades da creche. Em seguida, suscitamos a discussão em torno dos termos adaptação, acolhimento e inserção. Esta atividade durou cerca de 60 minutos com cada equipe.

Durante o processo de inserção (de 19/01/09 a 30/01/09) solicitamos aos educadores que registrassem por escritos as observações<sup>137</sup>. Depois discutíamos nas sessões reflexivas. Com esta proposta pudemos registrar, no coletivo, o panorama geral das situações de inserção vivenciadas e as modalidades das interações (criança-criança, criança-figura de referência e apoio e creche-família).

---

<sup>134</sup> Esta atividade é a primeira proposta apresentada na pesquisa “Agente Auxiliar de Creche: educadores da infância carioca”.

<sup>135</sup> Integram o livro *Os Fazeres na Educação Infantil*/Rosseti-Ferreira, Maria Clotilde. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>136</sup> Magalhães (2004) apresenta as sessões reflexivas como “instrumentos de reflexão que propiciam aos professores apropriação do processo reflexivo para a desconstrução e a compreensão de suas práticas pedagógicas na negociação com os colegas e com professores externos (universidade)”. (p. 132)

<sup>137</sup> A mesma solicitação era feita aos pais das crianças, num documento comum, com espaço de registro para cada semana (os registros dos pais não farão parte de nossas análises).



As “sessões reflexivas” tornaram-se encontros diários (na 1ª semana de inserção), depois quinzenais e mensais com os educadores/professores, onde as observações registradas foram discutidas, na busca de sanar dúvidas, elaborar projetos, ou realizar mudanças conforme as necessidades do grupo de crianças em questão.

Além dos profissionais da creche, contamos com outros interlocutores durante a realização desta etapa da pesquisa: i) estagiários do curso de pedagogia da UERJ e membros do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão/UERJ (NEI:P&E), ii) integrantes do grupo de pesquisa do PROPED/UREJ, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Vera M. R. de Vasconcellos.

### 3.3.2.3 Arranjo Espacial

Em julho/2009, no período de recesso das crianças (27/7 a 31/07), além das orientações recebidas da SME/RJ para os CE desta semana de recesso, privilegiei como eixo temático “Arranjo Espacial”. O motivo desta escolha se deu pela oportunidade que o recesso das crianças traria para organização de arranjos espaciais, resignificando os ambientes para a promoção do desenvolvimento das mesmas. Para refletir sobre este tema, a formação foi realizada em dois dias: dia 27/07, segunda-feira, “Avaliação dos Ambientes da Creche”, dia 31/07, sexta-feira, o “Arranjo Espacial”.

No dia 27/07, segunda-feira, na creche, no período da manhã, a diretora reuniu-se com os educadores para informar o tema proposto: Avaliação de desempenho dos ambientes da creche. Para tal, foram utilizados dois instrumentos metodológicos: “Poema dos desejos” e “Mapa mental<sup>138</sup>”.

#### Poema dos desejos

Objetivos<sup>139</sup>:

---

<sup>138</sup> Instrumentos metodológicos sugeridos pela Prof<sup>a</sup> Vera Maria Ramos Vasconcellos, integrante do Grupo Ambiente Educação (GAE) que realizou uma pesquisa nesta creche, descrito na seção 2.4.2 que compõe o segundo estudo desta dissertação.

<sup>139</sup> Desenvolvido por Henry Sanoff; Segundo RHEINGANTZ *et all* (2008: 35), trata-se de um instrumento não estruturado, ou de livre expressão, que incentiva e se baseia na espontaneidade das respostas.

1. Comparar sistematicamente o desempenho real dos ambientes da creche, com o seu desempenho ideal;
2. Expressar, através de um conjunto de frases ou desenhos esquemáticos, suas necessidades, sentimentos, desejos e expectativas relativas às edificações da creche ou ambiente analisado;
3. Resgatar da memória as imagens mentais que os educadores têm da creche;

### Procedimentos de aplicação

Participantes: 30 agentes auxiliar de creche

Esta atividade foi realizada no refeitório da creche, começou às 8:30h e terminou às 10h. Inicialmente, foi distribuída uma folha de papel ofício tamanho A3. Em seguida, sem nenhuma discussão prévia sobre o tema, foi solicitado aos participantes que desenhassem ou descrevessem como gostariam que a creche fosse tendo como base a seguinte frase: *“Eu gostaria que a minha creche fosse...”*. Trata-se de um instrumento não estruturado. Desta forma, buscou-se garantir a espontaneidade dos sujeitos envolvidos durante a expressão dos seus desejos. O tempo que cada funcionário levou, em média, para responder a pergunta variou entre 10 (dez) a 15 (quinze) minutos.

Posteriormente, os educadores foram convidados a apresentar seu poema, sendo orientados a justificar sua resposta. Durante esta etapa a pesquisadora registrou o que de mais importante ficou marcado na fala de cada um que fez a apresentação.

### Mapa Comportamental

Objetivos:

1. Identificar quais relações cada sujeito (educador) estabelece com os ambientes da creche;
2. Relatar o ambiente com suas próprias memórias, enquanto vivenciado ou como recordação (Arteiro, 2009)
3. Analisar de que forma as características de cada ambiente influencia no comportamento dos seus usuários;

4. Refletir sobre o comportamento e as atividades dos usuários em um determinado ambiente (Rheingantz, 2008).
5. Analisar como os ambientes da creche estão sendo experienciados e percebidos por seus usuários, principalmente as crianças;

Procedimentos:

Participantes: 30 educadores

Para realizar esta atividade foram necessários os seguintes materiais: folhas A3, caixas de papelão, lápis cera, canetas hidrográficas, cola, tesoura, material de sucata, etc. A dinâmica foi realizada no refeitório da creche, logo após o término da primeira atividade - Poema dos desejos e começou por volta das 10:30h e o término foi em torno das 12h.

Foi solicitado aos grupos, divididos em equipes de trabalho, que fizessem o “Desenho da sua creche”. Para tal, foram orientados que poderiam optar por desenhos ou maquetes. Foram constituídas 8 (oito) equipes para realizar a atividade, em acordo com o número de turmas que a creche tem. Cada equipe era formada por 4 participantes que demorou, em média, mais de 2h para realizar a tarefa. Pela proximidade da hora do almoço, quem optou pelo desenho conseguiu terminar a atividade e socializou com os demais. O restante que fez a opção da maquete entregou na secretaria, no dia seguinte.

Além dos educadores da creche, da diretora e da PA<sup>140</sup> contamos com outros interlocutores na realização desta etapa da pesquisa: durante a aplicação do instrumento metodológico, tivemos a presença da professora Vera Vasconcellos; para análise qualitativa e quantitativa dos desenhos e maquetes, utilizei as informações contidas no relatório de pesquisa<sup>141</sup> apresentado pelo Grupo Ambiente Educação<sup>142</sup> (GAE), num trabalho vinculado ao projeto guarda chuva.

Durante a aplicação dos dois instrumentos metodológicos percebemos que, os educadores mantiveram-se bastante alegres e empenhados na realização da

---

<sup>140</sup> Professora Articuladora – Patrícia Marques de Mello Silva

<sup>141</sup> Após trabalho realizado na creche, em setembro de 2009, produto final da disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído, PROARQ/FAU/UFRJ, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr. Giselle Arteiro (UFRJ).

<sup>142</sup> Grupo de Pesquisa constituído por profissionais e pesquisadores de áreas e instituições distintas, que tem como foco principal a reflexão sobre os ambientes destinados à Educação Infantil.

tarifa, o que nos deu a sensação de que reconheceram o propósito das solicitações. Seguem as imagens deste dia:

**Figura 26: Confeção do Poema dos Desejos**



**Figura 29: Confeção do Poema dos Desejos**



**Figura 30: Confeção do Poema dos Desejos**



**Figura 27: Confeção do Poema dos Desejos**



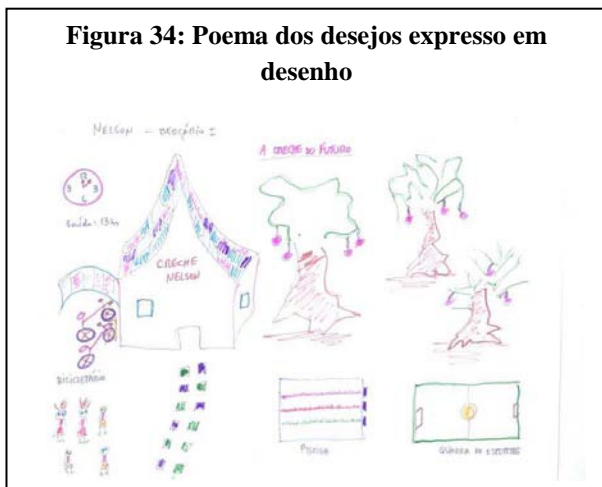
**Figura 32: Confeção do Poema dos Desejos**



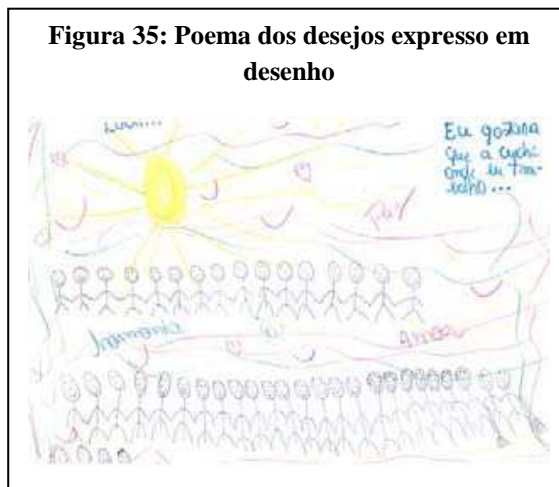
**Figura 28: Confeção do Poema dos Desejos**



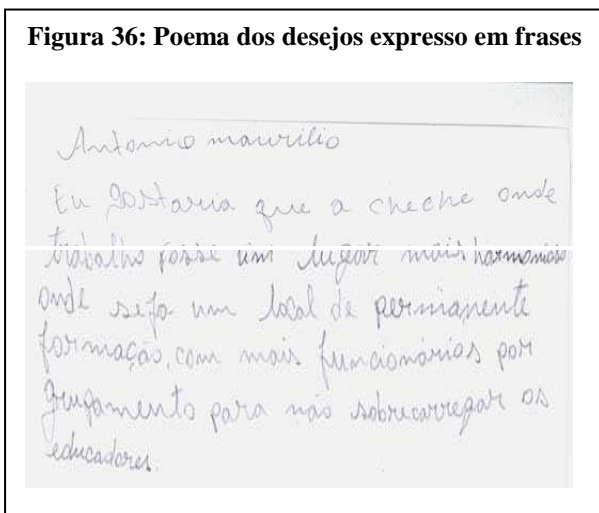
**Figura 34: Poema dos desejos expresso em desenho**



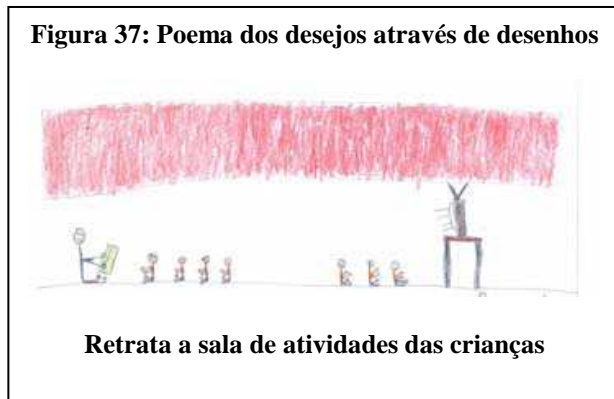
**Figura 35: Poema dos desejos expresso em desenho**



**Figura 36: Poema dos desejos expresso em frases**



**Figura 37: Poema dos desejos através de desenhos**



## Arranjo Espacial

No dia 31/07, sexta-feira, na creche, no período da tarde, a pesquisadora reuniu-se com os educadores para informar o tema proposto: Arranjo espacial. Vale ressaltar, que a etapa anterior foi essencial para que os educadores tivessem condições para refletir sobre a importância da resignificação do espaço que será proposto nesta atividade.

Objetivos:

1. Reconhecer a importância do planejamento de ambiente infantil na ação educativa da creche.
2. Identificar a expressão arranjo espacial como o conjunto de aspectos quantitativos, considerando o mobiliário, os equipamentos e os elementos arquitetônicos, como uma escada, uma porta etc., presentes no ambiente, e aspectos qualitativos, isto é, a forma como o ambiente é configurado (Picanço, 2003).
3. Conceituar os tipos de arranjo espacial: fechado, aberto e semi-aberto. (Legendre, 2000)
4. Reconhecer que a forma de arranjo mais favorável à ocorrência de interações mais intensas e duradouras entre crianças é o tipo semi-aberto, composto por zonas circunscritas. (Picanço, 2003).

Procedimento:

Número de participantes: 30 educadores

Para realização desta atividade, foi necessário notebook, projetor de slides e som. Esta proposta de intervenção foi dinamizada pela Prof<sup>a</sup> Ana Rosa Picanço, integrante do grupo de pesquisa ao qual pertencço – PROPED/UERJ. A palestrante e iniciou a dinâmica definindo para os mesmos os conceitos de “espaço”, “ambiente” e “lugar”. Posteriormente, fez o seguinte questionamento ao grupo: “qual o lugar que o espaço tem ocupado no planejamento pedagógico da creche?”

Logo em seguida, apresentou-lhes o conceito de ambiente pedagógico, de arranjo espacial e suas classificações. Foi colocado que o arranjo espacial semi-aberto tem sido o arranjo mais favorável à ocorrência de interações mais intensas e duradouras entre crianças. Posteriormente, a palestrante exemplificou através de imagens e vídeos, resultado de pesquisa-intervenção sobre o tema realizado em outras creches anteriormente.

No final da tarde, as equipes de trabalho convidaram à professora Ana Rosa para conhecer as salas de atividades, colocaram as idéias que foram surgindo durante a exposição e pediram sugestões. Antes do término do recesso foi disponibilizado às equipes dois dias para reestruturação dos ambientes. A

pesquisadora fotografou os ambientes (salas) antes e depois da atuação dos educadores.

No final da primeira semana de aula, a pesquisadora realizou com os educadores uma “sessão reflexiva” para, então, avaliar a reação das crianças frente ao novo ambiente.

### 3.3.3 Conversando sobre os caminhos percorridos

As propostas de formação realizadas para e com os educadores da Odetinha iniciou em janeiro de 2009 e terminou em dezembro do mesmo ano. O último Centro de Estudos (CE) foi destinado à avaliação anual da creche, realizada com estes profissionais e com as famílias<sup>143</sup>.

Neste dia, 18 de dezembro, parte do CE que foi reservado à pesquisa, destinou-se às seguintes atividades: dinâmica do sociograma, aplicação do questionário e relatório de avaliação do curso de extensão (projeto guarda-chuva).

A dinâmica do sociograma teve por objetivo descobrir os líderes positivos e negativos deste grupo, pessoas afins, pessoas em que cada um confia. A pesquisadora reuniu-se com os educadores da creche, pela manhã no refeitório. Apesar de seus resultados não compor as análises deste estudo, descrevo-a em poucas linhas.

Material: papel, lápis ou caneta.

Procedimento:

Participantes: 29 educadores.

Distribuiu-se um pedaço de papel e caneta para cada componente do grupo. Cada um deveria responder à seguinte pergunta, com um tempo de, no máximo 20-60 segundos, cronometrados pelo coordenador da dinâmica. Pergunta do sociograma: com quem você gostaria de trabalhar no próximo ano? Dê duas opções.

De posse dos resultados<sup>144</sup>, contaram-se os pontos de cada participante. Os dados interpretados foram entregues à direção com a finalidade de orientar a

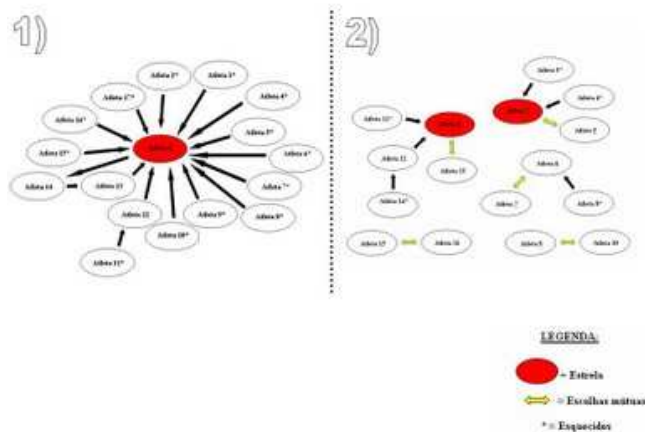
---

<sup>143</sup> Não será analisado neste estudo.

<sup>144</sup> Não serão apresentados neste estudo.

estruturação das equipes para o próximo ano, assim como identificar as lideranças.

### Resultados do sociograma



Logo após, como segunda atividade deste dia, aplicamos o mesmo questionário citado na seção anterior, que foram analisados, buscando examinar o que mudou em relação ao perfil do grupo e do trabalho por eles realizado. Foi solicitado a eles que respondessem ao questionário individualmente, na secretaria. Participaram, neste dia, 29 educadores. Posteriormente, em fevereiro de 2010, o restante do grupo que estava de licença médica em dezembro, também foi convidado a respondê-lo, totalizando 33 questionários<sup>145</sup>.

Quanto ao relatório final do curso de extensão, do qual participaram, distribuiu-se um quadro síntese que deveria ser preenchido em casa e entregue a pesquisadora no retorno das férias. Estes registros também serão analisados neste estudo, em outra seção.

#### 3.3.3.1 Novas considerações sobre o perfil dos educadores.

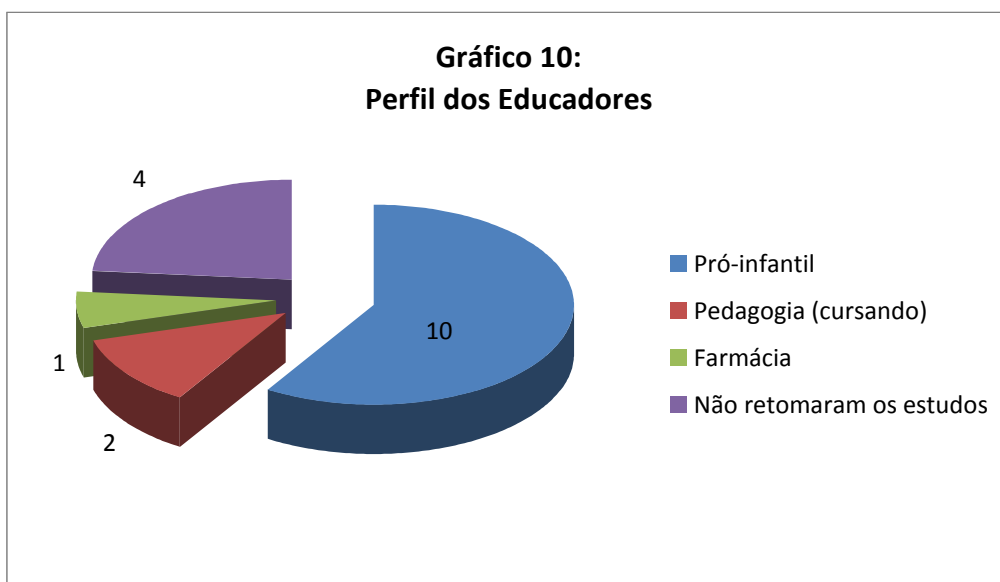
No que diz respeito ao estado civil, em julho de 2009, 35% dos educadores eram casados, 53% solteiros e 47% não tinham filhos. Ao comparar estes dados com os atuais, constatamos que houve um aumento de 9% em relação aos

<sup>145</sup> Uma educadora que estava afastada para tratamento de saúde por 90 dias não realizou esta atividade porque ao retornar da licença para assumir suas funções, foi cedida para outra unidade.



casados e uma redução, também de 9%, no total de pessoas que não tinham filhos. Tal fato pode estar relacionado à estabilidade que o serviço público oferece.

Analisando o que mudou em relação ao nível de escolaridade, dois educadores que estavam cursando nível superior<sup>146</sup> concluíram seu curso neste intervalo. Quanto ao percentual dos que não tinham formação específica para o exercício da função (50% - 17 AAC), 10 atualmente estão cursando o Pró-infantil e três retomaram seus estudos, sendo dois na área de educação e uma em outra área (Farmácia). O restante que não retomou os estudos compreende 4 educadores.



Os dados acima revelam que 70,6% dos educadores leigos, atualmente, estão tendo formação inicial em educação – nível médio, além da formação em serviço proposta por este estudo. Os saberes advindos desta formação profissional parecem ser elementos valorizados em seus registros atuais, quando fazem uso dos termos “trabalho de qualidade”, “crescimento e formação profissional” como condição necessária para desempenhar suas funções. Diferentemente, no discurso inicial demonstraram pouca ou nenhuma habilidade reforçada pelas expressões “crua”, “aprender”, “crescimento” e “especialização”. Seus registros atuais expressam certa autonomia que os autoriza em sua prática,

<sup>146</sup> Uma em educação (pedagogia) e outra em matemática (licenciatura).

percebidos pelo uso contínuo das ações que são postas em primeira pessoa, situando-os como autores/atores do seu fazer pedagógico, conforme destacado no quadro:

**Tabela 4: Expectativas em relação à creche**

<b>Educador</b>	Expectativas em relação à função antes	Expectativas em relação à função depois
<b>Fernanda</b>	Tenho certeza que a creche me ensinará muito, preciso aprender muito, pois estou crua e os profissionais daqui têm muito a me ensinar.	Espero <b>que consigamos</b> manter os procedimentos bem amarrados... Descobri que não é só cuidar, temos também o pedagógico.
<b>Henriete</b>	Que possa estimular os educadores a crescer profissionalmente através de trabalhos pedagógicos.	<b>Que continue a desempenhar um trabalho</b> pedagógico com os educadores estimulando meu crescimento profissional para desempenhar minhas funções com qualidade.
<b>Maria de Fátima</b>	Que a creche possa sempre oferecer o melhor para a criança, com novas técnicas pedagógicas para assim melhorar o desenvolvimento da criança. E palestras de capacitação profissional.	<b>Que eu possa</b> melhorar cada vez mais <b>sempre atendendo com qualidade</b> suas crianças e mantendo um relacionamento de união e diálogo entre educadores e direção.
<b>Marizete</b>	Quero me especializar na função.	A expectativa é a melhor possível já que agora <b>estou tendo a formação necessária para desenvolver</b> um trabalho de qualidade.
<b>Neuza</b>	Um ambiente de constante aprimoramento profissional e de inclusão para as crianças.	Que se torne um espaço educacional de qualidade, valorizado pela sociedade pelo trabalho realizado pela equipe.

No que diz tange às atribuições da função, se os registros anteriores foram marcados por representações decorrentes de uma visão assistencialista de atendimento à criança pequena, ao relatar suas funções após a formação oferecida, gradativamente, evidenciamos traços importantes da relação teoria e prática quando expressam um posicionamento que integra cuidado/educação.

**Tabela 5: Atribuições diárias**

<b>Eliane</b>	Receber as crianças, oferecer a alimentação, higiene, recrear, observar e entender cada uma delas.	Recebo os bebês, ofereço a colação, <b>brinco, canto</b> , banho, troca de fraldas, alimento, faço dormir, respeitando a individualidade de cada um.
<b>Fabília</b>	Dou banho, para alguns dou comida na boca, escovo os dentes, limpo bumbum.	<b>Rodinha, cantigas, fantoches, leituras</b> , banho, almoço, <b>passeio para parquinho</b> .
<b>Fernanda</b>	Primeira tarefa é o café da manha (colação), após eles têm algum tipo de recreação. Tem a hora do banho e, logo após, o almoço. Após o almoço é o descanso e depois vou embora às 15hs. Ainda não possuo turma fixa por estar em sistema de rodízio.	Realizamos atividades lúdicas com as crianças, para seu <b>desenvolvimento cognitivo, psicológico e até emocional</b> . Fazemos também a parte do "cuidar".
<b>Karla</b>	Colação, recreação, almoço, lanche, janta, banho, vestimenta.	Participo da colação, <b>executo atividades pedagógicas</b> , realizo higiene e participo de todas as refeições das crianças na creche.

### 3.3.3.2 Avaliando o impacto da pesquisa-intervenção.

Conforme já especificado na seção anterior, o planejamento de formação para este grupo incluiu eixos temáticos que foram trabalhados em 2009, divididos em sete encontros na creche e três encontros externos<sup>147</sup>. Entretanto, para avaliar o impacto da pesquisa-intervenção o fio condutor de construção dessa análise recairá sobre os temas: Inserção das crianças e família à creche e Arranjo Espacial, onde foram analisados os registros produzidos pelos educadores e as fotos.

#### A inserção das crianças e família à creche

A análise dos registros das observações diárias feita pelos educadores no período da inserção e levadas para discussão durante as “sessões reflexivas” nos permitiu avaliar, no coletivo, o panorama geral das situações de inserção vivenciadas, em particular, pelas equipes.

<sup>147</sup> Curso de Extensão, vinculado ao projeto guarda-chuva.

Avaliando os resultados da proposta metodológica de inserção apresentada pela pesquisadora<sup>148</sup>, a análise dos registros das observações diárias feita pelos educadores que foram levadas para discussão durante as “sessões reflexivas” realizadas no período, nos permitiu avaliar, no coletivo, o panorama geral das situações de inserção vivenciadas, em particular, pelas equipes.

Como aspectos positivos desta proposta, os educadores do Berçário 1 destacaram as rodas de conversa realizada com as famílias e os registros diários preenchidos pelos educadores e responsáveis.

#### Relato 1:

Dos aspectos positivos da inserção foi muito interessante a roda de conversa com os pais. Os registros diários também, pois as famílias observam e registram o desenvolvimento dos seus filhos. (Registro diário - Turma 60 – Berçário I)

O horário reduzido com entrada gradativa das crianças dividiu as opiniões das equipes (Berçário e Maternal) como aspecto positivo e negativo. O cansaço foi o fator negativo destacado em decorrência dos diferentes grupos que recebiam diariamente.

#### Relato 2:

Destacando os aspectos positivos da inserção em nossa creche posso citar o horário reduzido, para gradualmente, integrar a criança, família e creche, permitindo a permanência dos responsáveis. Os pais ficam cientes do carinho com que estamos recebendo seus filhos e desta forma adquirem confiança em nosso trabalho. E para as crianças que choram, mentir nunca! Eles precisam saber que os pais saem mais voltam. A reunião no último dia da primeira semana, com a família, demonstrou aos pais o que a creche representa e que nós necessitamos trabalhar em conjunto para que haja uma relação produtiva, de confiabilidade e mútuo respeito. (Registro diário – Educadora M.M. – Maternal 2)

#### Relato 3:

Três grupos de adaptação em diferentes horários tornaram o processo cansativo e dificulta a adaptação, principalmente quando os horários começam a se cruzar, porque fica um entra e sai de criança e responsável e muitos bebês começam a chorar. (Registro diário - Turma 60 – Berçário I)

---

<sup>148</sup> Elaborada pela Profª Vera Vasconcellos, coordenadora e supervisora do projeto guarda chuva e orientadora desta dissertação.

Quanto às famílias, evidenciaram a importância da constituição desta relação durante este período. A presença do adulto-referência na creche e em sala, para que ele possa, não só acompanhar sua criança, como também se apropriar da dinâmica de funcionamento do local, nos permite afirmar que diminuiu a ansiedade e a insegurança dos educadores e responsáveis. Conforme podemos observar nos relatos abaixo:

#### Relato 4:

Metade do grupo não tinha noção do período de inserção (novos contratados), então os mais experientes ajudaram os outros. Com a proposta de inserção, abriu-se um horizonte na relação dos educadores com as famílias. Esta relação tornou-se mais flexível e acolhedora. (Registro diário - Turma 61 – Berçário I)

#### Relato 5:

Em nossa creche, adotamos a política de transparência entre pais e educadores, como a exemplo do texto “mantemos as portas da cozinha aberta”. [...] Os pais podem tirar suas dúvidas a qualquer momento com os educadores e acompanhar, de perto, a rotina da creche. [...] Temos o exemplo da Duda, em que no momento da adaptação o pai chorou bastante por ter que deixar sua filha na creche. Mas como ficou observando a rotina e o trabalho dos educadores, sentiu-se seguro e confiante em deixá-la conosco. (Registro diário – inserção 2009 – Turma 50, Berçário 2)

#### Relato 6:

Podemos dar o exemplo daquela menina que, ao entrar na creche, adaptou-se bem, mas que em dado momento, começou a chorar não querendo mais sair de perto da mãe na hora da entrada. Percebemos que usou o choro porque ainda não sabe se comunicar oralmente. Como nossa creche é aberta, a mãe desta criança conversou conosco e pôde ficar segura ao tratamento dispensado a sua filha, tendo consciência de que o fato dela estar chorando não estava ligado à maus tratos ou que estivesse excluída das atividades. (Registro diário – inserção 2009 – Turma 51, Berçário 2)

Como pesquisadora e diretora, posso afirmar que, diferente dos anos anteriores, a permanência da família em tempo integral e o relacionamento constituído neste processo, fez com que, durante o ano, os conflitos existentes nesta relação diminuíssem significativamente. Atualmente, pouco se houve na creche o discurso que era muito comum por parte dos responsáveis: *Pegou gripe na creche! Só cai aqui na creche! Meu filho foi pra casa com marca de mordida, vocês não tomam conta direito! Essa assadura é porque vocês não trocam a fralda, ela fica de xixi muito tempo! Vou tirar meu filho da creche porque ele fica*

*doente toda hora! Piolho de novo, pegou aqui na creche! Só tem diarreia na creche!*

Quanto ao desempenho dos educadores, percebi que o grupo demonstrou segurança em por em prática tudo o que foi planejado e empenharam-se bastante. Entretanto, pude observar, nas turmas de Berçário 1 que a presença do grupo de pesquisa do PROPED/UERJ dentro de sala, sobretudo da Prof<sup>a</sup> Vera Vasconcellos que acompanhou a inserção, os deixava muito inseguros, conforme relato da equipe da turma 61 durante a 1<sup>a</sup> sessão reflexiva realizada três dias após o início deste processo *o olhar do pessoal da UERJ traz pra gente a sensação de estarmos num “BIGBROTHER”<sup>149</sup>*

Em relação aos pais, as rodas de conversa foram importantes para que eles pudessem expressar suas angústias, medos, sensações de culpa, trocar experiências com outras famílias, conhecer a equipe da creche e seu funcionamento. Comprovamos a importância deste momento expressa na fala da mãe do Vinícius que (turma 61) chorou muito durante a inserção do filho: *Meu coração está apertado, mas tem que ficar né!* Tal estratégia serviu para que as famílias adquirissem confiança e segurança quanto à qualidade dos cuidados dispensados aos seus filhos, desta vez expressa no depoimento deste responsável: *na cozinha é tudo muito limpo, a comida é cheirosa e a quantidade é boa!*

Em relação aos fatores que interferiram negativamente, podemos destacar: as faltas durante o período; ansiedade da família seja por insegurança, medo, culpa ou por necessidade de deixá-los em tempo integral por causa do trabalho; dificuldade da criança em escolher qual educador será sua figura de “apego”; tentativas de alteração da rotina da criança como, banho, alimentação, hora de dormir, etc. e as crianças que ainda eram amamentadas por suas mães sem rotinas de horários. Neste caso, utilizamos como indicadores para avaliar essas dificuldades as manifestações de choro compulsivo, mau humor, recusa à alimentação ou resistência ao sono.

De tudo que foi exposto, evidenciamos que todos envolvidos no momento da inserção tiveram a oportunidade de explorar o novo contexto, constituído de

---

<sup>149</sup> Programa exibido pela Rede Globo onde um grupo de pessoas ficam confinadas em uma casa, durante três meses, disputando um prêmio.

novas aprendizagens, visando o estabelecimento de uma relação de confiança dos responsáveis com a creche. Desta forma, avalio como bem sucedido o processo de intervenção realizado com esta equipe.

Poema dos desejos, Mapa comportamental e Arranjo espacial:

A análise qualitativa e quantitativa dos desenhos, maquetes e dos registros escritos foram agrupadas em 7 categorias, de acordo com os elementos mais presentes em cada um deles. Contudo, optou-se em destacar aquelas que se relacionam ou interferem direta ou indiretamente com o fazer pedagógico destes educadores, assim definidas:

- Elementos humanos – necessidade de funcionário específico (como um professor de educação física.
- Elementos externos – elementos da natureza, piscina, horta, mais brinquedos na área externa.
- Equipamentos e Mobiliário – necessidade de ar-condicionado, **televisão**, bebedouro com água gelada nas salas e microondas, baú para guardar brinquedos, sapateira, necessidade de mais armários.
- Acessórios – colchonetes novos, tapete emborrachado, espelho.
- Cantinhos – cantinho da leitura, da música, da TV/DVD e cantinho das novidades.

Avaliando os itens que foram apontados como “desejos” do grupo, quanto à necessidade do profissional com formação específica em Educação Física, é oportuno dizer que dos 34 educadores que atuam nesta creche, dois AAC tem formação nesta área em nível superior, sendo uma com curso completo e outra ainda cursando. Com base nesta informação, enquanto pesquisadora e diretora percebo que se faz necessário criar momentos específicos para troca destes “saberes profissionais” nos dias de CE ou, talvez propor ao grupo, um rodízio destes sujeitos, nas diferentes, turmas para que teoria e prática possam articular-se através das situações vivenciadas na relação com as crianças de até 3 anos, produzindo desta forma os saberes da experiência.

No que tange às necessidades de equipamentos e, entrecruzando estes dados com os registros diários dos educadores, constatou-se, que atividades com TV/DVD têm frequência diária. Em alguns registros de planejamento, encontramos que a mesma integrou a rotina da turma mais de uma vez ao dia. Vale destacar que esta prática vai à contramão dos objetivos das propostas de intervenção que foi oferecida ao grupo, necessitando, portanto, de um olhar mais atento a esta questão e uma intervenção maior junto aos educadores neste sentido.

Quanto à proposta de avaliar e refletir como os ambientes da creche estão sendo experienciados e percebidos pelo grupo, considero que os objetivos foram atingidos, pois a opção pelos “cantinhos” como forma de arranjo espacial das salas de atividades foi apontado pelo grupo de forma espontânea e trabalhado de forma sistemática da atividade posterior.

Arranjo espacial:

Antes de partir para as análises desta intervenção, cabe destacar que, em 2009, o mundo viveu uma pandemia de gripe provocada pelo vírus H1N1. Neste período, a recomendação da Secretaria Municipal de Saúde acatada pela Secretaria Municipal de Educação, foi o adiamento da data prevista para o retorno das crianças após o período de recesso. Desta forma, as atividades nas creches públicas municipais foram adiadas por um mês.

Dois dias antes do retorno das crianças, os educadores voltaram ao trabalho. Neste dia, no primeiro turno, promovemos um encontro entre educadores, direção e profissionais da área da saúde, com o objetivo de amarrar procedimentos de prevenção e critérios para afastamento das crianças, caso fosse necessário. Também serviu para alertá-los da possibilidade de uma nova inserção, pois as crianças ficaram afastadas da creche por um período de tempo muito longo. Ao término da reunião, os 32 (trinta e dois) educadores dirigiram-se às suas salas para reestruturar os espaços.

Foi solicitada às equipes que registrassem por escrito o comportamento das crianças frente à nova estrutura de arranjo espacial que foi proposta. Estes registros foram apresentados na sessão reflexiva realizada com a pesquisadora, na mesma semana do retorno. Abaixo, o relato dos educadores sobre a primeira



experiência vivida com as crianças e o novo ambiente, após o retorno do recesso prolongado.

O retorno das crianças à creche foi tranquilo, apenas uma criança chorou. Eles adoraram rever os amigos e as educadoras e ficaram muito contentes com o novo ambiente. *Apesar da novidade dos cantinhos, eles conseguiram respeitar o espaço para determinadas atividades.* (Registro diário – Turma 31- Maternal 2)

O retorno foi satisfatório, melhor do que o esperado! Curtiram bastante o ambiente novo, nenhuma criança estranhou. Ficaram encantados com a caixa de papelão que servia de esconderijo e o colorido das cortinas de bolas. A interação foi perfeita. (Registro diário – Turma 61- Berçário 1)

Alguns alunos choraram ao entrar na sala, mas, aos poucos, iam parando ao reconhecer os educadores. Depois de acalmar, passaram a observar o novo ambiente. Alguns ficaram receosos para entrar na caixa decorada, mas logo todos estavam entrando e saindo e explorando a cortina de bolas. Em geral, todos ficaram muito bem, com exceção da Maynara que já estava afastada há dois meses, necessitando de redução de horário. (Registro diário – Turma 60- Berçário 1)

Pensamos que as crianças iriam estranhar, mas isso não aconteceu. Entraram na sala muito curiosas, observando todas as novidades e explorando o novo ambiente. Enfim, ficamos muito satisfeitos com o comportamento delas, que ao contrário do que imaginávamos, chegaram bem tranqüilas, nem parece que ficaram um mês afastados da creche. (Registro diário – Turma 51- Berçário 1)

As crianças nos surpreenderam na chegada. Não houve choro, também não tinha espaço pra ele! Estavam admirados com a nova sala. Queriam explorar cada detalhe. Curiosamente, *exploraram com cuidado para não estragar os cantinhos.* Cada criança que chegava acontecia a união do grupo. Mexiam nas panelinhas, brincaram na casinha. A bebeteca foi super explorada, juntamente com o balde de brinquedos. (Registro diário – Turma 50- Berçário 1)

Entraram nas salas olhando as novidades. Estavam perplexos com tantas cores e novidades. Somente três crianças choraram, mas também foi por poucos minutos. Mostraram a saudades que estavam da creche, dos educadores e dos colegas. (Registro diário – Turma 40- Maternal1)

O retorno das crianças da creche foi tranquilo. Ficaram empolgados com a nova organização espacial e a decoração do circo. O cantinho da leitura já foi estreado. O comportamento deles superou nossas expectativas. (Registro diário – Turma 41- Maternal 1)

Em relação à nova arrumação da sala, todas as crianças gostaram e ficaram procurando seus nomes pendurados nos palhacinhos. O Carlos Eduardo perguntou por que nossa sala se transformou num circo. Eles se identificaram bastante com o cantinho da leitura, *ficando bastante tempo sentados* manuseando os livrinhos. (Registro diário – Turma 30- Maternal 2)

Analisando os registros acima podemos afirmar que com exceção de uma aluna que já estava afastada por doença, nenhuma outra criança teve necessidade de um novo período de inserção. Os educadores afirmaram que tal

fato se deve, em grande parte, à interferência da nova forma de organização espacial que foi posta para as crianças. As imagens abaixo traduzem a satisfação da pesquisadora/diretora em relação ao empenho do grupo para decorar e ressignificar os ambientes.

Imagens feitas antes da reestruturação.



Figura 42: Foto antes da reestruturação



Figura 43: Foto antes da reestruturação



Figura 44: Foto antes da reestruturação



Figura 45: Foto antes da reestruturação



Figura 46: Foto antes da reestruturação



Figura 47: Foto antes da reestruturação

Após a intervenção:



Figura 48: Foto após intervenção



Figura 49: Foto após intervenção



Figura 50: Foto após intervenção



Figura 51: Foto após intervenção



Figura 52: Foto após intervenção



Figura 53: Foto após intervenção



Figura 54: Foto após intervenção



Figura 55: Foto após intervenção

Ao analisar os trechos destacados nos registros acima com um olhar mais afinado com a pesquisa percebida, em alguns grupos, as limitações que são impostas às crianças “*Apesar da novidade dos cantinhos, eles conseguiram respeitar o espaço para determinadas atividades*”. A que espaço estes educadores se referem? Qual limite que foi imposto? Podiam explorar todo o ambiente ou somente o que lhes era permitido? Outro ponto refere-se às recomendações postas nesta interação com o novo ambiente “*exploraram com cuidado para não estragar os cantinhos*” Teriam as crianças a intenção de estragar o novo ambiente ou estavam movidos pela curiosidade de explorá-lo? Por último, o entendimento do grupo em relação a uma boa atividade, pois o cantinho da leitura foi bom porque as crianças *ficaram bastante tempo sentadas manuseando os livrinhos*. Seria esta a mesma finalidade do apelo à TV/DVD em todas as salas?

Os dados da sessão reflexiva mostram que a proposta de intervenção atingiu os objetivos pré-estabelecidos. Para os educadores refletir sobre os novos sentidos experimentados pelas crianças na interação com o novo ambiente, ressaltou a importância que o espaço assume na hora de planejar as atividades. Para a pesquisadora/diretora a análise dos registros e relatos dos mesmos forneceu elementos para planejar as próximas intervenções ou construir o fio condutor das novas discussões.

### 3.3.3.3 O que mudou na concepção dos educadores da creche?

Para as apreciações desta seção tomamos por empréstimo os dados dos relatórios do curso de extensão que foi elaborado pelos AAC que ***não tinham formação específica em educação*** quando ingressaram na função. Temos por objetivo examinar o que mudou em relação ao conceito de creche e do trabalho por eles realizado. Este total corresponde a 50% do grupo, em números totaliza 17 profissionais. Os dados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização de análise de conteúdo. Para a descrição e análise das características relevantes do conteúdo investigado, reuniu-se as informações em duas categorias: concepção de creche e do educador de creche.

Em relação ao conceito de creche os dados constatados em 62,5% das respostas, nos levam a perceber que o grupo vinculava o atendimento à criança pequena como um direito da família e de caráter assistencialista, antes da formação em serviço, assim descrito nos relatórios:

R.G - *Local onde as crianças são **assistidas**.*

M.F. - *Antes a visão da creche era um **depósito de criança**.*

E I - *Local onde **se podia deixar as crianças** para os pais trabalharem.*

T.A - *Opção pra quem **trabalha fora**.*

F.C. - ***Assistencialista**.*

F.G.- *Local destinado a **manter a guarda e o cuidado** de crianças dos trabalhadores por tempo integral.*

Aos poucos, os AACs passam a fazer uma avaliação que aponta as perspectivas atuais para a educação em creches, as quais se opõem, às práticas assistencialistas que marcaram o histórico destas instituições. Em alguns relatos fica claro que as crianças deixam de ser vistas como objeto de tutela e passam a reconhecê-la como sujeito de direitos à educação e cuidados.

O processo de formação com base na reflexão sobre sua prática a partir dos eixos temáticos que foram trabalhados na creche e no curso favoreceu o abandono de algumas posições cristalizadas sobre o trabalho em creches e, sobretudo, reconhecendo sua importância como fator de promoção para o desenvolvimento infantil.

R.G. - *Local que sempre pode ser melhorado e **adaptado às necessidades** das crianças.*

M.F.- *Deve ser um local com **um bom trabalho pedagógico** e focalizando o desenvolvimento das crianças e aproximação de suas famílias com seus filhos.*

F.C. - *Aos poucos com várias palestras nos CE e no curso, o conceito creche vai muito mais além, muito **importante para os primeiros anos de vida**.*

E.I. - ***Creche é um espaço de educação**, que deve oferecer conhecimento às crianças através do brincar e desenvolver o psicológico, motor e cognição das crianças*

T.A. - *Local onde a criança aprende a ter autonomia, **mesmo para os pais que não trabalham**.*

F.G. - ***É algo mais do que um lugar só pra deixar seus filhos**, pois as crianças também aprendem alguns valores.*

Outro posicionamento que também revelam marcas da formação diz respeito ao papel do educador. Nos registros acima, muitas vezes se colocam realizando uma função importante junto às crianças.

Ainda sobre o educador, o mesmo sentido atribuído à creche foi atribuído ao papel do profissional que lá trabalha: o “cuidador” e “guardador” das crianças até a hora do retorno dos pais. Este sentido permeou em 59% dos relatórios analisados.

R.M – **Responsável** pelos afazeres da criança

H. S. **O que toma conta** e distrai até a chegada da família

D.C. - Pessoa que cuida das crianças **dá o banho e a alimentação**

N.C.- Pessoa que cuida das crianças **ao longo do dia na creche.**

Pode-se dizer que os depoimentos também apontaram haver no período anterior a chegada à creche um desconhecimento de quais seriam as atribuições do cargo, conforme descrito nos relatos:

M.C. - **Auxiliar do professor** para cuidar da higiene e o bem estar da criança.

F.G. - Achava que era só o cuidar e **auxiliar a P.A.** (professora articuladora).

Indícios de formação também são reconhecidos quando descrevem a importância da relação creche-criança-família, como indispensáveis ao desenvolvimento infantil.

F.G. Deve **promover parceria** com as famílias e numa só direção.

N.C. Pessoa responsável pelos cuidados, educação das crianças e **interação das famílias** com a creche.

O alcance da mudança sobre o papel do educador de creche foi por eles ampliado ao se perceberem realizando atividades planejadas, discutindo sobre os objetivos das mesmas e avaliando as práticas desenvolvidas com as crianças. Esta saber/fazer relaciona-se a conceitos advindo de um saber pedagógico instituído.

*Sujeito que cuida e educa; realiza suas atividades **instintivamente** (antes da formação).*

**Compreender os objetivos** das atividades desenvolvidas com as crianças (depois da formação). (R.A.)

Se a relação entre teoria e prática não foi evidenciada quando relataram suas funções antes, ela começa a tomar melhor forma quando os AACs descrevem o papel do docente depois da formação e do curso. Na construção

destes registros, se empenharam em construir um discurso com repertórios que resultam da observação da prática de outros professores, dos temas trabalhados nas oficinas e dos textos lidos.

E.I. *Existe **um referencial** com se adquire autonomia. Além de cuidar, tem que dar afeto, atenção, respeito...*

H.S. *O educador ensina fazendo **trabalhos pedagógicos**, desenvolvendo mais experiência para passar para a criança.*

F.C. *Produzindo e progredindo aos poucos através dos **cursos, reuniões e muita informação**.*

K.M. *Papel **fundamental na educação** das crianças no educar, cuidar, desenvolver.*

L.G. *Desempenha **múltiplas funções**, que são **fundamentais** para todo desenvolvimento da criança.*

R.M. *Responsável pela **inserção** da criança no meio social, desenvolvendo-a e **estimulando-a**;*

Outro aspecto presente nos registros que indicam traços de constituírem-se como docentes após a formação, diz respeito à forma de atenção dispensada às crianças, pois as ações de cuidado que se aproximavam de sua prática quando se colocavam na função de “cuidadores” das mesmas, gradativamente, foram sendo substituídas por aqueles que parecem ser atribuições de professores.

No tocante à formação a análise dos registros nos permite afirmar que o grupo, atualmente, concebe a formação inicial como condição para o trabalho em creche e em serviço como complementar e necessária ao exercício da função. Cumpre dizer, que o primeiro contato com os saberes sistematizados que este grupo teve foi o oferecido durante este estudo.

R.G. *Necessita estar buscando sempre aperfeiçoamento profissional.*

E.S. *É preciso ser capacitado para exercer a função.*

L.G. *Capacitação e formação para atuar em E.I.*

Entendemos que a ação docente é um processo complexo. Neste sentido, as reflexões sobre aspectos inerentes à sua prática e também dos impedimentos que cerceiam ou dificultam a ação do professor poderiam contribuir “para cursos de formação de professores no sentido de melhor compreender suas práticas e visionar o ensino como um trabalho que demanda a compreensão de suas diferentes dimensões para poder transformá-lo” (Magalhães, 2003, p. 132).

O princípio que norteou as ações de formação para este grupo baseou-se na reflexão e privilegiou as interações sociais como mediação fundamental na promoção de mudanças significativas em seu fazer diário.

As situações de aprendizagem que foram propostas aos educadores durante este período (janeiro a novembro de 2009) permitiram experiências diversificadas que estimularam a iniciativa e a autonomia intelectual das professoras em formação, assim como uma abordagem crítica sobre a questão da profissionalização do docente. Ao mesmo tempo, lhes ofereceu oportunidades vivenciar situações, de construir conhecimentos, hábitos e habilidades, valores, de fortalecer o pensamento crítico, o raciocínio argumentativo e a sensibilidade pessoal.

Todas as atividades formativas foram planejadas de modo a problematizar as situações de trabalho, desenvolver o hábito do registro escrito e o exercício do pensamento reflexivo. Esta maneira de organizar os encontros de formação faz como que os educadores assumam o papel de protagonistas em sua prática profissional, fugindo da lógica *top down* apontada por Tardif, definida no início deste estudo. E é neste movimento de reflexão e co-construção que os mesmos são convidados a repensar sobre as convicções próprias, refletirem sobre a ação docente, se apropriarem de uma realidade historicamente construída para então, tentar transformá-la, construir autonomia e identidade enquanto professores.



#### 4 - PARA FINALIZAR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estaremos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Fazer da interrupção, um novo caminho, fazer da queda, um passo de dança, do medo, um ponto, da procura, um encontro.

Fernando Sabino

Esta pesquisa se propôs descrever e analisar o processo de formação (2009) de um grupo de educadores – os Agentes Auxiliares de Creche<sup>150</sup> (AAC)-, recém concursados, através de um Estudo de Caso. Foi estruturada em três estudos que tiveram como foco de análise: i) como esta instituição foi constituída a partir das políticas públicas emanadas pelo poder público municipal (1º estudo); ii) como esta unidade se constituiu a partir dos movimentos de reivindicações populares em prol da conquista dos direitos sociais, ocorridos na sociedade brasileira no final do século XX (2º estudo); iii) como foi encaminhado o processo de formação dos educadores desta unidade: agentes auxiliar de creche (3º estudo). Nesta mesma perspectiva é que procedo às considerações finais, estruturando-as com base nos três estudos realizados.

As considerações relacionadas ao primeiro estudo se propõem avaliar o que mudou nas creches públicas municipais após o processo de transição (2001 a 2004). Das orientações propostas no relatório final apresentado pelo GT, a primeira medida, ratificada no Decreto nº 20525, art.2º que, de fato, se concretizou, foi a indicação de professores para realizar a supervisão destas unidades, iniciando em 2002, representando presença da equipe da SME nas creches localizadas em prédio público, Quanto à implementação de políticas para formação, por parte da SME, dos professores que iriam supervisionar as creches, apontada neste relatório que fosse caráter de urgência, somente no segundo semestre de 2001, a SME fez o primeiro curso de 40 horas para seleção dos supervisores de creches.

Quanto à proposta do GT sobre a criação de um Departamento específico de Educação Infantil, vinculado ao Departamento Geral de Educação, integrando

---

<sup>150</sup> Agente Auxiliar de Creche: educadores das creches públicas do município do Rio de Janeiro que integram o quadro de pessoal de apoio à educação, desde 2008.

a estrutura organizacional da SME, evidenciamos que apesar de ter sido organizado e iniciado seu funcionamento em 2003, sua competência, designação e estrutura própria, deu-se muito tempo depois, em julho de 2008, através de publicação do Decreto 29592<sup>151</sup>.

O mesmo ocorreu com a equipe técnico-administrativa das creches, pois apesar da Resolução nº 816/2004 que “Normatiza o funcionamento das creches públicas municipais” fazer menção ao cargo de diretor, o mesmo não estava previsto na estrutura organizacional da SME/RJ. Desta forma desde 2003, assumiram o cargo, mas não recebiam salário compatível aos demais diretores de escola. Esta situação só foi regularizada no mesmo ano, em junho de 2008, pela Lei nº 4862 que “Dispõe sobre a estrutura de cargos para estruturação das Unidades de Educação Infantil, modalidade creche”.

Em relação à oferta e incentivo, por parte da SME, de criar condições para que os recreadores retomassem ou dessem continuidade aos seus estudos onde, pelo menos, 50% fossem substituídos, gradativamente, por profissionais com formação específica em educação, acredito que não tenha sido alcançada. Das alternativas apresentadas pelo GT para custear esse processo, durante a pesquisa, não foi encontrado registro da implementação destas ações nas publicações oficiais.

Segundo depoimento de funcionárias que trabalhavam na creche nesse período, muitas tiveram que retomar ou concluir seus estudos (fundamental e médio). Isto se deu sem incentivo da prefeitura, pois segundo o Departamento de Educação Infantil, os recursos destinados à formação dos profissionais sempre tiveram que ser direcionados aos servidores.

De tudo que foi exposto, em relação aos termos da LDBEN, art. 89, no que diz respeito à transferência das instituições para rede pública de ensino, apesar do atraso em relação ao prazo estipulado na Lei, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro já concluiu este processo. Contudo, no tocante à formação profissional, a LDBEN 9394 estabelece como meta, dentre outras, que

---

<sup>151</sup> Decreto Nº 29592 de 16 de julho de 2008. Dispõe sobre a Estrutura Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Publicado no D.O. de 17/07/2008.

“até o fim da Década da Educação somente serão admitidos **professores habilitados** em nível superior ou **formados por treinamento em serviço**”. (LDBEN, 1996, art. 87, § 4º, grifo do autor). Em sentido contrário, às determinações legais, com a criação do cargo de agente auxiliar de creche (AAC) constatou-se um descompasso por parte do poder público municipal não só em relação ao que apregoa a lei, como também pela ausência de uma política de formação de seus profissionais. Percebe-se, portanto, que as determinações legais se perdem pela divisão de tarefas: os AAC com formação obrigatória até o ensino Fundamental, não exercem o magistério nas creches, constituem-se somente como *figura de apoio*. Quem exercerá o *pedagógico* sem envolver-se com ações que não remetam a ele, será o professor de educação infantil que, segundo informações da nova gestão, muito em breve chegará às creches<sup>152</sup>.

Evidenciou-se mais uma vez na história de atendimento às crianças de zero a três anos, a tendência do atendimento de baixo custo, pela não exigência, no concurso realizado, de um profissional, cuja sua escolaridade estivesse em acordo com as orientações nacionais que define a formação em magistério como obrigatória para atuar na Educação Infantil. Nas creches públicas do Rio de Janeiro, é previsto a presença de docentes somente nos cargos de direção e de professor articulador, onde este último é responsável em orientar todo fazer pedagógico das turmas da creche, indubitavelmente um trabalho impossível de se realizar.

Apesar do concurso ter valorizado a experiência dos recreadores na prova de títulos, com a criação do item que atribuía 2,5 pontos a cada ano de função comprovado através de registro em carteira de trabalho, a não exigência no edital do concurso de formação específica para o exercício da função aliado ao fato do pré requisito mínimo de formação o nível fundamental, permitiu que profissionais com formações em diferentes áreas pudessem participar da seleção, fato que diminuiu a chance dos mesmos que, em sua maioria, não tinham trajetória escolar que os colocassem em igualdade de condições aos demais. Outro aspecto

---

<sup>152</sup> Será encaminhado à Câmara Municipal o Projeto de Lei que cria o cargo de “Professor de Educação Infantil” – PEI. Informação obtida pela Profª Lourdinha, gerente de Recursos Humanos da SME em julho de 2010;

destacado em relação a isto é o não reconhecimento e a desvalorização dos saberes profissionais específicos para realizar a docência.

Os reflexos do concurso, nesta unidade, fez com que a chegada dos recém-concursados em substituição aos recreadores representasse um processo de demissão em massa dos funcionários que trabalhavam nesta creche. Mais de 50% do grupo foi aprovado no processo seletivo, entretanto não conseguiu classificação. Neste sentido, dos 32 educadores que integravam a equipe, em 2008, 9 estão em exercício no cargo de agente auxiliar de creche e, deste total, 7 puderam optar pela creche<sup>153</sup>. Em relação ao perfil dos profissionais que foram lotados nesta unidade, 74% dos educadores não tinha experiência na função e 50% do quantitativo total de funcionários não tinha formação em educação. Desta forma os diretores da unidade e quem devem responsabilizar-se por esta formação seguindo as orientações da SME/RJ, que atualmente, pautam-se na lógica dos manuais, do passo a passo.

Durante este período vivenciamos momentos de tensão na Odetinha, onde o sentimento de “desvalorização profissional” permeou o grupo, pois ao longo de muitos anos, mantiveram o atendimento às crianças, com baixa remuneração, muitas vezes, tendo seus direitos de trabalhadores negados, entretanto, realizavam o trabalho com as crianças com muita dedicação, carinho e compromisso. Para os que já atuavam nesta creche, a ascensão ao cargo significou o reconhecimento de anos de trabalho, pois agora contavam com a estabilidade e melhores salários.

O mesmo sentimento de insatisfação e insegurança atravessou a comunidade, pois as famílias não conheciam a nova equipe, não concordaram com as demissões, além do agravante da presença de educadores do sexo masculino. Quanto a isto, foi necessária uma intervenção por parte da pesquisadora junto à comunidade, pois já existia uma mobilização por parte da mesma para “expulsar” os servidores do sexo masculino da creche. Isto nos

---

<sup>153</sup> Os demais, quando foram convocados, por não haver mais vaga nesta unidade, tiveram que optar por outra.

permite compreender o modo pelo qual as relações de gênero definem os espaços e as atividades autorizados para as mulheres em nossa sociedade.

Para cumprir o que estipula a LDBEN/96 o município se defronta com a determinação de oferecer a referida formação a seus profissionais que, conforme já citado, não foi exigida no concurso público realizado na gestão anterior<sup>154</sup>. Evidenciamos neste estudo a ausência de uma política de formação por parte da SME/RJ (2008-2009) destinada a estes educadores leigos, ocorrendo, neste período, apenas algumas ações de forma isoladas, que pouco tem haver com o cotidiano da creche ou conduzidas na perspectiva do treinamento para uma função.

O PROINFANTIL foi a alternativa que a SME encontrou para formação inicial destes educadores/professores que estão em exercício, contudo, essa formação só teve início em janeiro de 2010. Depoimentos dos funcionários da creche colocam que os tutores do curso, em sua maioria, apesar de professores, não possuem experiência em educação infantil. Percebe-se, portanto, que a pauta da formação de professores como uma política estratégica municipal vai-se consolidando lentamente, ao lado de determinadas ações de caráter acelerativo, na modalidade semipresencial, reiterando a lógica da desprofissionalização docente.

Cumpre-se dizer que este período de inserção das creches ao sistema de ensino da prefeitura do Rio de Janeiro, bem como a chegada destes profissionais que mais uma vez marcou a história destas instituições acabou sendo transformado num artigo que foi apresentado no I GRUPECI<sup>155</sup>: “Agente Auxiliar de Creche: identidade das educadoras de creche pública no município do Rio de Janeiro” (Rocha & Silva, 2008). Este trabalho marcou também a primeira etapa desta pesquisa, realizada em junho de 2008. Este tema foi escolhido como primeiro eixo de formação dos educadores desta creche com o objetivo de situá-

---

<sup>154</sup> Atualmente, tramita no judiciário uma ação movida pelo Ministério Público - que já foi julgada em última instância, determinando que o Poder Público Municipal não inicie o ano de 2011 sem professores nas turmas de creche.

<sup>155</sup> Realizado em setembro de 2008, em Juiz de Fora, MG. O GRUPECI, é um Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, tem por objetivo promover e ampliar o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento que têm como temática os estudos das crianças e suas infâncias. É um evento que se caracteriza pela interlocução entre grupos de pesquisa e pela apresentação de trabalhos de forma articulada no interior dos grupos.

los nas políticas públicas do município do Rio de Janeiro e propor aos mesmos a reflexão do sentido e significado da profissão que estavam exercendo.

O segundo estudo, não de maneira tão formal quanto um artigo, também fez parte da formação dos educadores com o objetivo de apresentar aos mesmos a história da comunidade, o trabalho voluntário de Dona Maria, as necessidades que levaram à constituição da creche e, posteriormente, promover o debate sobre a evolução dos diferentes modelos de atenção dispensados à infância. Desta forma, criamos, para o grupo, condições de problematização para seguinte reflexão: a profissionalização do educador de creche.

Ainda no segundo estudo, tomar por empréstimo as análises contidas no relatório do GAE permitiu ao grupo refletir sobre o nível de satisfação dos usuários sobre cada ambiente da creche, as diferentes formas de organizá-lo e ressignificá-lo de modo a promover uma interação mais duradoura e significativa entre as crianças. Para mim, enquanto gestora, as informações contidas no trabalho serviram para identificar e orientar as modificações/intervenções junto à rede física da creche que vão desde pequenos reparos até obras para reforma e/ou acréscimo de ambiente.

Através das análises das entrevistas feitas com os moradores do local, podemos concluir que o percurso de constituição desta creche não difere do cenário nacional apontado nos estudos que serviram de embasamento teórico para esta dissertação. Nesse sentido, vale considerar que em 1992, O Departamento de Programas de Apoio às Creches Comunitárias (DCE) que previa, dentre outras coisas, a celebração de convênios entre entidades da sociedade civil e a prefeitura, foi o órgão que instituiu esta creche. O relato dos entrevistados faz uma clara referência às políticas públicas de caráter assistencialistas e eleitoreiras adotadas no governo Marcello Alencar (1989-1992), onde a construção de creches foi oferecida como moeda de troca eleitoral.

Em 1993, quando a creche iniciou suas atividades com crianças, Dona Maria relatou que foi designada para exercer a função de auxiliar administrativo, sendo a responsável pela unidade. Contudo, com as eleições municipais de 1992,

Wanda Engel, no ano seguinte, assumiu o cargo de nova secretária e implementou uma reestruturação geral em toda a secretaria, propondo, inclusive, em agosto de 1994, uma nova organização na estrutura das creches vinculadas à SMDS.

Neste período, vários funcionários foram designados pela secretária para assumir a coordenação das unidades e, Dona Maria, deixou a função administrativa de “diretora” da Odetinha e foi designada para o cargo de merendeira, o representou um descaso por parte do poder público por anos de dedicação e trabalho em prol das crianças da comunidade. Quando indagada sobre esse assunto, durante sua entrevista, expôs “*não quero mais assunto com nenhum político. Tirei foto, apareci no jornal, mas não aconteceu nada, eles nem lembram que eu existo, tenho tudo guardado.*” Cabe destacar que a filha do seu Luiz, a Hélia, já trabalhava na creche e, na época, tinha formação específica em educação, estando, portanto, apta para assumir a função de coordenadora da unidade. Entretanto, o cargo em comissão foi oferecido somente àqueles que integravam o quadro da SMDS.

Não podemos deixar de destacar o momento social e histórico que atravessa esta pesquisa: mudança no quadro de pessoal das creches públicas do município do Rio de Janeiro marcado pela chegada dos novos profissionais, egressos do concurso para Agente Auxiliar de Creche<sup>156</sup>. Desta forma, ressalto a relevância dos objetivos deste terceiro estudo que é propor e avaliar as ações de formação realizada com estes educadores.

Sendo assim, as intervenções de formação adotaram como instrumento metodológico principal, garantir os momentos de reflexividade, permitindo que estes educadores sejam ouvidos, valorizando seus pontos de vista, permitindo, desta forma, que cada sujeito em formação passe a ter maior controle sobre as próprias ações e reconhecer melhor os significados e sentidos envolvidos, tornando a relação teoria e prática elemento de uma pedagogia concreta.

---

<sup>156</sup> Que não exigiu a formação específica exigida na LDBEN/96

De acordo com as considerações acima, especificamente no terceiro estudo, ressalto a importância e a pertinência da opção metodológica pela pesquisa-intervenção, por acreditar ser este o melhor caminho que possibilita a reflexão e co-construção do trabalho pedagógico desenvolvido no espaço coletivo que é a creche (Vasconcellos, 2001). Vale lembrar que as propostas de intervenção não fugiram daquilo que é proposto e garantido pela SME/RJ como espaço de formação: os Centros de Estudos.

Seria bom frisar que apesar do término deste estudo, as ações de formação em serviço dos profissionais da Creche Odetinha continuam. Todavia, na condição de diretora/pesquisadora, sou convidada a pensar em futuras modalidades de intervenção que incidam sobre o seu fazer diário, tomando como princípio básico o mesmo adotado neste estudo: a reflexão e co-construção.

Como contribuições deste estudo, **para outras creches**, tomando como experiência as ações desenvolvidas com estes educadores e, tendo em vista a necessidade de dimensionamento deste tema – profissionalização do educador da infância faz-se necessário rever, na esfera municipal do Rio de Janeiro, o percurso de constituição da categoria “profissionais de creche”. Ressalto a importância de um trabalho que os situe no momento político dos movimentos populares nas reivindicações dos direitos sociais de modo geral (década de 80) e do percurso histórico de constituição das creches. Ao eleger este como o primeiro eixo temático de formação, possibilitei que os mesmos pudessem evidenciar, nessas trajetórias, tempos e espaços diferenciados que marcaram as formas de atendimento dessas instituições, como também, dos profissionais que, ao longo desses anos, vêm assumindo diferentes papéis, de acordo com as concepções de infância e contexto social vigentes.

**Para as Gerências de Educação** das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) as contribuições deste trabalho ressalta a importância de se criar espaços de reflexão entre os diretores para que os mesmos possam relatar quais modalidades de formação e de que forma as mesmas estão sendo desenvolvidas, com a proposta de transformar o Agente Auxiliar de Creche em educadores/professores. Uma experiência positiva, também posta em prática pela pesquisadora neste estudo, seria garantir, pelo menos de dois a três Centros de



Estudos coletivos durante o ano, onde educadores, diretores e PAs possam trocar experiências, conhecer outras formas de arranjo espacial, dialogar com outras propostas pedagógicas, se apropriar de outros procedimentos de rotinas que envolvem o cuidar e educar, etc.

Como diretora, posso afirmar que o exercício das *sessões reflexivas* de pesquisa me permitiu, por exemplo, compreender porque certos procedimentos foram adotados pelos educadores em detrimento de outros, sem, portanto, querer atribuir qualquer juízo de valor sobre sua prática, mas sim refletir sobre ela, apontando novas sugestões e, até mesmo, voltando atrás em algumas decisões. Desta forma, destaco a importância deste instrumento metodológico que dialoga com a ação do sujeito, produzindo desenvolvimento e promovendo mudanças, uma vez que os questionamentos e entendimentos são realizados na argumentação e justificação das escolhas feitas, remetendo a questões mais complexas: identidade, auto-imagem, confiança e risco. (Magalhães, 2003).

Outra prática importante que a pesquisa trouxe para o nosso cotidiano foi o *hábito de escrever sobre sua prática*, tanto pra mim (diretora) quanto para os educadores. Para eles, representou amplificar suas vozes, pois, “a escrita requer do sujeito uma elaboração que revela processos de construção de identidades”. (Freire, 2008, p.100) Durante o estudo, tivemos por objetivo sensibilizar os educadores para a importância do ato de registrar, enquanto prática reflexiva entendendo que “mediados por nossos registros, armazenamos informações da realidade e do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e, assim, apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado”. (Freire, 2008, p. 55)

O ato de educar, na educação infantil, especialmente nas creches, combina cuidados físicos e aquisição de conhecimentos, envolvendo a produção de subjetividades estabelecidas. Para Nunes (2009) “as condições de trabalho do educador infantil e a relação que o mesmo estabelece com a criança, por si só, já constituem importante ferramenta para se avaliar como o ato de educar pode ser mais ou menos conservador”. (p. 87), pois está veiculado a uma concepção de infância, que explícita ou implicitamente traduz valores sociais e políticos de cada época, aliados às concepções de homem, sociedade e de mundo.

Tendo sua origem pautada num ideário assistencialista, a Educação Infantil como um direito social das crianças foi assegurado na Carta Magna de 88 com a incorporação das creches aos sistemas de ensino. A partir de então, novos olhares buscam superar posições antagônicas e fragmentadas, que também atravessou os registros dos educadores desta creche, sejam elas assistenciais quando percebem que *“a creche (pública) é uma opção para as famílias de baixa renda que trabalham”* (T.A., 2009); *“eu via a creche como um local que assistia e educava crianças enquanto os pais trabalhavam”* (R.G.,2009) ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização *“eu achava que a creche era um lugar que as crianças vinham somente para aprender”* (H.S.,2009); *“Independente da idade, a criança seria alfabetizada”* (E.I., 2009).

Neste sentido, foi nesta perspectiva de um novo olhar para a educação infantil, *como um direito da criança à educação que proporcione condições para aprender e se desenvolver, conviver e partilhar com outras pessoas suas experiências, ampliando seu universo sócio cultural* que planejamos as ações de formação para estes educadores, considerando que se atualmente *“as propostas educacionais baseiam-se em princípios de respeito aos direitos as crianças, como sujeitos de cultura, exige que os professores sejam vistos do mesmo modo”*. (Aquino, 2008, p. 170).

Por fim, espero, que as considerações ora apontadas, possam contribuir e embasar as discussões sobre políticas públicas e sociais voltadas para a infância, tomando como experiência as ações desenvolvidas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, assim como na estruturação de diretrizes para a formação das profissionais que lidam com crianças tão pequenas, tomando como experiência as ações desenvolvidas nesta creche, escolhida como unidade de análise para desenvolver o estudo de caso.

Vale ressaltar que não houve neste estudo, qualquer tentativa de propor generalização, pois, sabemos que na cidade do Rio de Janeiro, além desta, outras creches encaminham suas propostas de formação e vivenciam as mudanças implantadas pela Secretaria Municipal de Educação, também de forma particular.

## REFERENCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. 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, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp.33-48.

AQUINO, Ligia Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, Donaldo Bellos de ; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 278-303.

AQUINO, Ligia Leão 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, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves. *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 FAEEDA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 18, n. 91, p. 207-218, jan./jun. 2009.

AZEVEDO, Gisele Arteiro Nielson; Correa Aline Perdigão; NADALLUTI, Flavia; PIMENTEL, Karina ; BRINGEL, Hugo. 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.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988

BRASIL. Lei nº 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. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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.

BRILHANTE, Maria Clara Vital Pavão. *A integração das Creches Públicas à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: um estudo de caso*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, RJ, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. 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, Maria Malta; KRAMER, Sonia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ROCHA, Eloisa Acires Candal ; BUJES, Maria Isabel E. (Org.). O GT Educação da Criança de 0-6 Anos: alguns depoimentos sobre a trajetória.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvica ; FERREIRA, Isabel M. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTRO, Michele Guedes Bredel 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, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, 98).

CORREIA, Fernanda Guimarães. 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](http://www.achegas.net/numero/43/fernanda_correia_43.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2010.

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

CORSINO, Patricia; NUNES, Maria Fernanda ; KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais da Educação Infantil: um desafio para as políticas municipais de educação face às exigências da LDB. In: SOUZA, Donaldo Bellos de. ; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.278-303.

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, Maria Manuela Martinho. “Braço demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel ; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.143-162.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da Educação Infantil no Brasil. *Revista TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.

FREIRE, Madalena. Educador. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo. 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.

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

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço ; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de Vasconcellos. 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.

MOTTA, Silvia Lacouth. *Diversidade e diferença: um estudo em creche*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NUNES, Deise Gonçalves. *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, pp. 99-116.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Mundo político. *Revista Katál*. Florianópolis. v. 12, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos 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)

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.

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. 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.

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, p. 64-73, dez. 2003.

ROSSETI 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, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano ; CHAGURI, Ana Cecília. Os Fazeres na Educação Infantil. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANCHES, Emilia Cipriano. *Creche: realidade e ambigüidades*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SARMENTO, Manuel ; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. ; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 137-182.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17-39.

SILVA, Maria de Salete. ; ALCÂNTARA, Pedro Ivo. (Org.). *O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude (Org.). *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TATAGIBA, Ana Paula. *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](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../488AnaPaulaTatagiba.pdf)>. Acesso em 08 abr. 2010.



VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Ligia Maria Leão de ; LOBO, Anna Paula Santos Lima Lanter. A Integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, Donaldo Bellos de. ; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.235-258.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de ; DIAS, Adelaide Alves. Educação Infantil: Pesquisas e temas. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia e Educação Infantil*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008, p.9-28.

VASCONCELLOS, Vera. 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, Vera. M. R. de; AQUINO, Ligia. M. M. L. L de ; DIAS, Adelaide A. (Org.). *Psicologia e Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS EDUCADORES

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

3ª COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

CRECHE MUNICIPAL ODETINHA VIDAL DE OLIVEIRA

Nome do educador: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

### Dados Pessoais do Educador:

**DATA ADMISSÃO:** \_\_\_\_\_ **Matrícula:** \_\_\_\_\_

Data chegada U. E. : \_\_\_\_\_ Horário de trabalho: \_\_\_\_\_ h

1- Nome: \_\_\_\_\_

Filiação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_ ÓRGÃO EXP. \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ TÍTULO ELEITORAL: \_\_\_\_\_

2- Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ TEL : \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Contato em caso de emergência: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

4 - Você tem filhos? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

5- Qual a sua formação educacional?

- 1º grau completo ( )
- 2º grau incompleto ( )
- 2º grau completo ( )
- 2º grau curso formação de educadores incompleto ( )
- 2º grau curso formação de educadores completo ( )
- Adicional ( )
- 3º grau incompleto ( ) Qual? \_\_\_\_\_
- 3º grau completo ( ) Qual? \_\_\_\_\_
- pós- graduação ( ) Qual? \_\_\_\_\_
- outras ( ) Qual? \_\_\_\_\_

6 – Coloque a atividade laboral que você exerceu antes de trabalhar na creche.

---

7 – Você já trabalhou com crianças ? Se positivo, descreva a atividade e a faixa etária delas.

---

---

8 – Você já exerceu a profissão para qual você fez o concurso ?

( ) SIM ( ) NÃO

Em caso positivo, há quanto tempo você exerce esta profissão?

- menos de 1 ano ( )
- 1 a 2 anos ( )
- 2 a 3 anos ( )
- 3 a 4 anos ( )
- 5 a 10 anos ( )
- 10 a 15 anos ( )
- mais de 15 anos ( )

9 – Quantas horas você trabalha semanalmente?

- 20 horas ( )
- 30 horas ( )
- 40 horas ( )

10 – Qual a sua faixa salarial (em salários mínimos)?

- menos de 1 ( )
- 1 a 2 ( )
- 2 a 3 ( )
- 3 a 4 ( )
- 4 a 5 ( )
- mais de 5 ( )

11 – Descreva sua rotina na creche, ou seja, quais tarefas você realiza diariamente?

---

---

---

12- Descreva em poucas linhas, quem é você: seu perfil, preferências, lazer preferido, trajetória profissional....

---

---

---

13 – Quais expectativas você tem em relação à creche?

---

---

---

14 – O que você considera ser um trabalho de qualidade para atender às crianças de zero a 3 anos e 11 meses?

---

---

---

15 – Como você definiria nossa unidade escolar?

---

---

---

## APÊNDICE B – Cronograma de Formação em Serviço Realizada nos Centros de Estudos

Em 2009, o calendário oficial publicado pela SME/RJ estabeleceu o seguinte cronograma destinado à formação dos profissionais, especificado abaixo:

Meses	Atividade/data
Janeiro	Planejamento nos dias 05,06 e 07; Temas: <b>Trajetória das Creches Municipais.</b> <b>Inserção dos Bebês à Creche</b>
Fevereiro	Suspenso, motivo: Carnaval
Março	Centro de Estudos no dia 27 Tema: <b>Profissionalização do educador de creche: entre o cuidar e educar.</b>
Abril	Centro de Estudos no dia 30 Tema: <b>Brincar e brincadeira</b>
Mai	Centro de Estudos no dia 29 <b>Oficina de Movimento e Arte:</b> <b>O cotidiano do Corpo.</b> Convidado: Oswaldo Luiz da Silva
Junho	Centro de Estudos no dia 26 <b>Oficina de Música</b> <b>Música e Criatividade</b> Convidado: Anderson
Julho	Centro de Estudos no dia 27 <b>Tema: Avaliação Pós-ocupação</b> <b>Poema dos Desejos e Mapa Mental</b> Convidada: Profª Vera Vasconcellos
Julho	Centro de Estudos no dia 31 <b>Tema: Arranjo Espacial</b> Convidada: Profª Ana Rosa Picanço
Agosto	Centro de Estudos no dia 28 Não houve: Recesso Gripe Suína H1N1

Setembro	Centro de Estudos no dia 25 <b>Curso de Extensão UERJ</b>
Outubro	Centro de Estudos no dia 30 <b>Curso de Extensão UERJ</b>
Novembro	Centro de Estudos no dia 27 <b>Curso de Extensão UERJ</b>
Dezembro	Avaliação anual no dia 18 <b>AVALIAÇÃO ANUAL</b>

APÊNDICE C - OFICINA CORPO E MOVIMENTO

CONVIDADO: PROFº OSVALDO LUIZ DA SILVA / CRECHE FIOCRUZ

**Educadores da creche**



**Profº Osvaldo e educadora Eliane**



**Profº Osvaldo em cena**



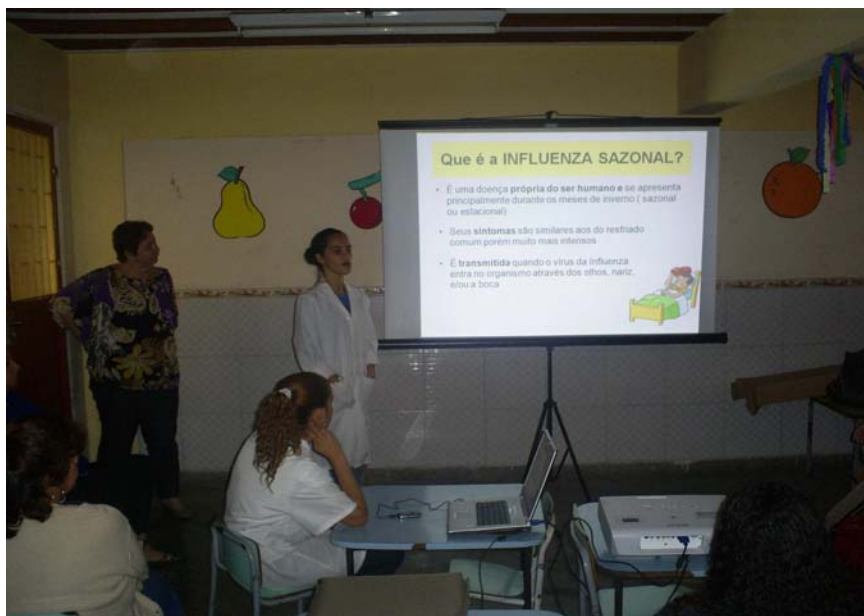
**Maciel, Gisele, Telma bolsistas NEI:P&E**



## PALESTRA SOBRE GRIPE SUÍNA – VÍRUS H1N1

DR<sup>a</sup> JASMIN E ENFERMEIRA KARLA / POSTO DE SAÚDE AMAPAN – PSF

**Diretora Adjunta Rosa (esquerda) Jasmin (de pé) e Karla (sentada)**



**Enfermeira Karla e educadores reunidos no refeitório**





OFICINA MUSICA E CRIATIVIDADE

CONVIDADO: PROFº ANDERSON / UERJ

**Profº Anderson - dinamizador**



**Profº Anderson – Curso de Extensão UERJ**



**Educadores no Curso de Extensão**



**Oficina na UERJ**

