



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Joana Possidônio Rosa

**Professoras Articuladoras do município do Rio de Janeiro: olhares quanto
à Educação de bebês e crianças *bem* pequenas**

Rio de Janeiro

2021

Joana Possidônio Rosa

**Professoras Articuladoras do município do Rio de Janeiro: olhares quanto à Educação
de bebês e crianças *bem pequenas***

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:
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2021

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

P856 Possidônio, Joana Rosa.
Professoras Articuladoras do município do Rio de Janeiro: olhares quanto à
Educação de bebês e crianças bem pequenas / Joana Possidônio Rosa. – 2021.
210 f.

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

1. Educação – Teses. 2. Professoras – Teses. 3. Creche – Teses. I.
Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

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

Assinatura

Data

Joana Possidônio Rosa

**Professoras Articuladoras do município do Rio de Janeiro: olhares quanto à Educação
de bebês e crianças *bem* pequenas**

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:
Educação.

Aprovada em 25 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Virgínia Cecília da Rocha Louzada
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Zena Winona Eisenberg
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Rio de Janeiro
2021

DEDICATÓRIA

Às crianças da minha vida...

Bruna Fernanda, filha amada, que ainda bebê mostrou-me um mundo maior e mais bonito.

Davi e Mateus, sobrinhos queridos, pelos valiosos ensinamentos sobre força e alegria.

Os bebês e crianças *bem* pequenas que me atravessaram nesses anos de Educação pública, transformando-me através de suas perspectivas.

AGRADECIMENTOS

É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros.

Aílton Krenak

À Deus, por nunca me deixar só.

À minha filha Bruna Fernanda, meu girassol.

Aos meus pais Caubi e Cida, por me ensinarem o amor incondicional.

Ao meu companheiro e marido Marcelo Duarte, pelo incentivo e apoio em meio aos amores e surtos.

As minhas irmãs Sara e Queila, os sobrinhos Davi e Mateus, os cunhados Alex e Júlio César, pois mesmo distantes fazem parte do que sou.

À professora, orientadora e amiga Vera Maria Ramos de Vasconcellos, por acreditar em mim desde o primeiro momento.

Aos professores do Mestrado PROPED/UERJ, pelos ensinamentos.

Aos professores da banca Ana Rosa Picanço, Maria Luiza Oswald, Virgínia Louzada e Zena Eisenberg.

Ao NEI: P&E, grupo de pesquisa do qual faço parte, especialmente aos colegas Alessandra, Andréa, Anne Patrícia, Clarice, David, Leila, Luis Eduardo, Maciel, Márcia, Maria Ignez, Mariana, Pablo, Roberta e Sônia, companheiros dessa jornada.

À Andréa, Anne Patrícia, Márcia, Maria Ignez, Mariana e Roberta, por não soltarem as minhas mãos.

Às Professoras Articuladoras envolvidas na pesquisa, por contribuições tão valiosas.

À SME/RJ e à 7ª CRE por permitirem a entrada no campo.

À toda a equipe do E.D.I. Professora Sarita Konder pelo apoio, em especial a amiga e Diretora Bianca que me possibilitou vivenciar na prática a função de Professora Articuladora.

Às amigas Elza, Jéssica, Karina e Quelei, por tantos momentos compartilhados na Educação pública, em especial nas creches e pré-escolas.

Aos amigos de muitas escolas da vida e de vida, pessoas queridas que mesmo sem estarem perto, estiveram muito presentes.

A todos os bebês, crianças *bem* pequenas e crianças pequenas que me ensinam todos os dias.

Há que saudades do tempo
Do tempo que tinha tempo
Pra ficar sem tempo
Correr, brincar, sorrir
Sem me importar com o tempo

Mas o tempo passou
E fiquei sem tempo
E depois de tanto tempo
Quem sabe arranjo um tempo
Pra ficar sem tempo

Ficar com você
Sem me importar com o tempo
Amar, viver, sorrir
Mas pra isso preciso de tempo
Não posso mais perder tempo
Ficar com você
Por todo o tempo.

(*Caubi Lydio Rosa*)
Meu amado pai

RESUMO

POSSIDÔNIO, Joana Rosa. *Professoras Articuladoras do município do Rio de Janeiro: Olhares quanto à Educação de bebês e crianças bem pequenas*. 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação integra a produção acadêmica do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), sob a coordenação da Prof. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, vinculado à Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). A investigação analisa a temática da Educação das crianças de 0 até 3 anos segundo perspectivas de Professoras Articuladoras (PA), profissionais responsáveis pela articulação pedagógica em interlocução com os diferentes segmentos presentes em creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) públicos, do município do Rio de Janeiro. Para tanto, trava diálogo com um grupo de PA da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (SME/RJ) com a pretensão de aprofundar as investigações sobre a história dessas profissionais e sua atuação na Educação Infantil, tendo por foco conhecer seus olhares sobre a Educação de bebês e crianças *bem pequenas*. Algumas questões nortearam a investigação, como: quando foi criada a função de PA? Que contexto impulsionou a criação da função? Quais as competências atribuídas a essas profissionais? Quem são as Professoras Articuladoras da 7ª CRE? O que pensam sobre a Educação dos sujeitos de pouca idade? A função de Professora Articuladora pode ser considerada uma política pública da Educação Infantil carioca? Através da abordagem qualitativa e elementos da pesquisa quantitativa, seguindo preceitos orientadores de Bogdan e Biklen (1994), diferentes estratégias foram adotadas no desenvolvimento da investigação: i) pesquisa bibliográfica e análise documental; ii) aplicação de questionário impresso e questionário *on-line*; iii) grupo focal virtual (live). Os resultados apontam para um perfil majoritariamente feminino no exercício da função de PA, ocupantes do cargo de Professora de Educação Infantil, com experiência na área anterior ao desempenho da função de Professora Articuladora. A grande parcela possui nível superior com Graduação em Pedagogia, cursada em instituição privada de ensino. Quanto a atuação das Professoras Articuladoras, os dados indicam que essas profissionais realizam atividades que vão além das descritas no documento que normatiza o funcionamento das creches públicas (Resolução SME n.º 816/2004), ultrapassando a esfera pedagógica. Suas narrativas apresentam a tendência de associar a função de Professora Articuladora a uma política pública da Educação Infantil devido ao relevante papel na articulação pedagógica. Compreendem a Educação das crianças de 0 até 3 anos como importante etapa no desenvolvimento integral de bebês e crianças *bem pequenas* e como direito, por vezes negligenciado. Apontam ações para a valorização da função de Professora Articuladora como: formação continuada, gratificação pelo desempenho da função, tempo para estudo e planejamento com a equipe. Apesar dos avanços apresentados pela nova Resolução SME n.º 270/2021, que orienta as atividades dessas profissionais, algumas lacunas permitem confundir o trabalho que se espera ser realizado pelas PA.

Palavras-chave: Professoras Articuladoras. Educação Infantil. Creche.

ABSTRACT

POSSIDÔNIO, Joana Rosa. *Articulators Teachers of the Municipality of Rio de Janeiro: Perspectives on the Education of Babies and Very Young Children*. 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation is part of the academic production of the Center for Childhood Studies: Research & Extension (NEI:P&E), coordinated by Doctor Professor Vera Maria Ramos de Vasconcellos, linked to the Line of Research Childhood, Youth and Education of the Post-Graduate Program in Education, University of the State of Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). The research analyzes the theme of Education of children from 0 to 3 years according to perspectives of Articulators Teachers (PA), professionals responsible for the pedagogical articulation in dialogue with the different segments present in public day care centers and Child Development Spaces (EDI), of the city of Rio de Janeiro. To this end, it has a dialogue with a PA group of the 7th Regional Coordination of Education (SME/RJ) with the intention of deepening investigations into the history of these professionals and their work in Early Childhood Education, with a focus on getting to know their looks about the education of babies and young children. Some questions guided the investigation, such as: when was the AP function created? What context prompted the creation of the function? What are the competencies attributed to these professionals? Who are the Teachers Articulators of the 7th CRE? What do you think about the education of young subjects? Can the role of Articulating Teacher be considered a public policy of Rio's Early Childhood Education? Through the qualitative approach and elements of quantitative research, following guiding precepts of Bogdan and Biklen (1994), different strategies were adopted in the development of research: i) bibliographic research and document analysis; ii) application of printed questionnaire and online questionnaire; iii) virtual focal meeting (live). The results point to a profile mostly female in the exercise of the function of PA, occupying the position of Teacher of Early Childhood Education, with experience in the area prior to the performance of the function of Articulator Teacher. The large portion has a higher education degree in Pedagogy, attended a private educational institution. As for the performance of articulating teachers, the data indicate that these professionals perform activities that go beyond those described in the document that regulates the functioning of public day care centers (SME Resolution No. 816/2004), surpassing the pedagogical sphere. Her narratives present the tendency to associate the role of Articulator Teacher with a public policy of Early Childhood Education due to the relevant role in pedagogical articulation. They comprise the Education of children from 0 to 3 years as an important step in the integral development of babies and very *young* children and as a right, sometimes neglected. They point to actions for the valorization of the articulatory teacher function such as: continuing education, gratification for function performance, time for study and planning with the team. Despite the advances presented by the new SME Resolution No. 270/2021, which guides the activities of these professionals, some gaps allow to confuse the work expected to be performed by the.

Keywords: Teachers Articulators. Early Childhood Education. Day care.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Temáticas sobre creche e quantitativo de produções	40
Quadro 2 -	Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e respectivas unidades educacionais	62
Quadro 3 -	Total de alunos por segmento.....	62
Quadro 4 –	Unidades por tipo de atendimento.....	63
Quadro 5 –	Perfil das Professoras Articuladoras – 2019	79
Quadro 6 –	Outras atividades realizadas por Professoras Articuladoras	109
Quadro 7 -	Como Professora Articuladora, qual a sua visão sobre o direito à Educação Infantil das crianças de 0 até 3?	112
Quadro 8 -	Você considera a função de Professor/a Articulador/a uma política pública da Educação Infantil carioca? Por quê?	119
Quadro 9-	Você considera a função de Professor/a Articulador/a uma política pública da Educação Infantil carioca? Por quê?.....	120

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Nuvem de Palavras.....	35
Figura 2 –	Linha do tempo da Educação Infantil carioca.....	63
Figura 3 –	Município do Rio de Janeiro dividido em Coordenadorias Regionais de Educação	73
Figura 4 –	Sede da 7 ^a CRE	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Contextos das 46 pesquisas analisadas	37
Gráfico 2 –	Distribuição das produções sobre as creches (2003 - 2019).....	38
Gráfico 3 –	Como se autodeclara	81
Gráfico 4 –	Faixa etária.....	82
Gráfico 5 –	Quantidade de matrículas na rede pública municipal do Rio de Janeiro	83
Gráfico 6 –	Cargo correspondente a primeira matrícula	83
Gráfico 7 –	Ano de posse da primeira matrícula.....	84
Gráfico 8 –	Cargo correspondente a segunda matrícula	85
Gráfico 9 –	Ano de posse da segunda matrícula	85
Gráfico 10 –	Trabalhou em outras redes com cargos vinculados à Educação	86
Gráfico 11 –	Redes em que trabalhou com cargos ligados à Educação.....	86
Gráfico 12–	Há quanto tempo trabalha como PA	87
Gráfico 13 –	Que cargos ou funções exerceu na rede pública municipal do Rio de Janeiro antes de ser PA	87
Gráfico 14 –	Grupamentos que já trabalhou	88
Gráfico 15 –	No momento acumula outra função	89
Gráfico 16 –	É na mesma unidade	89
Gráfico 17 –	Que outras funções desempenham.....	90
Gráfico 18–	Quantas horas trabalha semanalmente	90
Gráfico 19 –	Tempo de Experiência na Educação Infantil	91
Gráfico 20 –	Formação acadêmica no Ensino Médio	91
Gráfico 21 –	Formação acadêmica no Ensino Superior.....	92
Gráfico 22 –	Em qual/is cursos	92
Gráfico 23 –	Instituição onde cursou a graduação	93
Gráfico 24 –	Ano de conclusão da Graduação	93
Gráfico 25 –	Fez/faz curso de Especialização em área de interesse da Educação Infantil.....	94
Gráfico 26 –	Cursa/cursou Mestrado ou Doutorado	94
Gráfico 27 –	Participa da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche?	98
Gráfico 28 –	Articula o desenvolvimento do trabalho pedagógico do grupo de alunos sob sua responsabilidade?	99

Gráfico 29 – Coordena a distribuição de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos conforme a necessidade observada nos diferentes grupos etários?	100
Gráfico 30 – Indica à direção da creche as crianças que apresentam deficiência e necessitam de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff?	100
Gráfico 31 – Colabora com a direção na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios?	101
Gráfico 32 – Colabora com a direção no que tange à orientação dos profissionais da creche?	102
Gráfico 33 – Planeja, executa e avalia, junto aos recreadores (AEI, PEI e PAEI) as atividades concernentes aos alunos da creche?	102
Gráfico 34 – Acompanha diariamente o desenvolvimento das crianças fazendo o respectivo registro?	103
Gráfico 35 – Participa dos encontros de atualização em serviço e dos centros de estudo?	104
Gráfico 36 – Coordena a elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças?	105
Gráfico 37 – Realiza reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família - escola?	105
Gráfico 38 – Substitui a PEI ou PAEI na sua ausência?	106
Gráfico 39 – Organiza murais, armários e materiais da unidade?	107
Gráfico 40 – Abre e fecha a unidade?	108
Gráfico 41 – Recebe alimentos e materiais que chegam na unidade?	108
Gráfico 42 – Para o cumprimento do direito da criança de 0 a 3 anos à Educação Infantil, o que é necessário?	114
Gráfico 43 – O que pode contribuir para a valorização da Professora Articuladora na Educação Infantil?	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Agente Auxiliar de Creche
AEI	Agente de Educação Infantil
AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
COVID	(co)rona (vi)rus (d)isease
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COLUNI	Colégio Universitário Geraldo Reis
CP	Coordenador/a Pedagógico/a
CEC	Conselho Escola Comunidade
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI – UFRJ	Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro
EI	Educação Infantil
FAPERJ	Fundação e Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
GDAC	Gratificação por desempenho
GFV	Grupo focal virtual
IHA	Instituto Helena Antipoff
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEI:P&E	Núcleo de Estudos da Infância: pesquisa e extensão

OSC	Organizações de Sociedade Civil
PA	Professor/a Regente Articulador/a
PAEI	Professor/a Adjunto/a de Educação Infantil
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEI	Professor/a de Educação Infantil
PROINFÂNCI A	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PPFH	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
PPGECC	Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PII	Professor de ensino fundamental - anos iniciais
RJ	Rio de Janeiro
SMA/RJ	Secretaria Municipal de Administração do Rio de Janeiro
SMDS/RJ	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SEMED/SG	Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade educacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	CRIANÇA, INFÂNCIAS & O DIREITO À EDUCAÇÃO	21
1.1	Reflexões sobre a invenção da infância.....	21
1.1.1	<u>A fase pré - sociológica</u>	<u>24</u>
1.1.2	<u>A fase sociológica.....</u>	<u>27</u>
1.2	A vez e a voz das crianças	28
1.2.1	<u>Contextualizando a temática.....</u>	<u>29</u>
1.3	Legislação Nacional e a Educação Infantil: a Criança Cidadã	30
2	CRECHE: NOVOS OLHARES, OUTROS RUMOS	35
2.1	Produções acadêmicas sobre o tema	36
2.2	Eixos temáticos.....	39
2.2.1	<u>Creche e políticas públicas de Educação Infantil</u>	<u>40</u>
2.2.2	<u>Creche e fazeres pedagógicos</u>	<u>45</u>
2.2.3	<u>Creche e diversidade.....</u>	<u>48</u>
2.2.4	<u>Creche e formação profissional</u>	<u>53</u>
2.2.5	<u>Creche e família</u>	<u>56</u>
2.2.6	<u>Creche e atuação de outros profissionais.....</u>	<u>58</u>
2.3	Algumas considerações sobre os estudos encontrados	58
3	AS CRECHES NA SME/RJ & A PROFESSORA ARTICULADORA	61
3.1	A Educação Infantil na SME/RJ	61
3.2	As creches na SME/RJ pós LDBEN 9.394/96.....	63
3.3	A criação da função de Professora Articuladora.....	68
4	PROFESSORAS ARTICULADORAS DA 7ª CRE: QUEM SÃO ESTAS PROFISSIONAIS?	72
4.1	Percurso metodológico	72
4.1.1	<u>Delimitando o campo: a 7ª Coordenadoria Regional de Educação</u>	<u>73</u>
4.1.2	<u>Estratégias adotadas.....</u>	<u>74</u>
4.1.3	<u>Instrumentos utilizados.....</u>	<u>76</u>
4.1.4	<u>O primeiro questionário</u>	<u>76</u>
4.1.5	<u>O segundo questionário</u>	<u>76</u>
4.1.6	<u>Grupo focal virtual – live</u>	<u>78</u>
4.2	Dados do ano de 2019	79

4.3	Dados do ano de 2020	80
4.3.1	<u>Identificação</u>	81
4.3.2	<u>Experiência Profissional</u>	82
4.3.3	<u>Formação acadêmica</u>	91
4.4	Comparando os dados dos anos 2019 e 2020: qual o perfil das Professoras Articuladoras (PA) da 7ª CRE?	95
5	PROFESSORAS ARTICULADORAS – RESOLUÇÃO SME Nº 816/2004....	97
5.1	Olhar da Professora Articuladora	97
5.1.1	<u>Competências destinadas as Professoras Articuladoras – Resolução SME Nº 816/2004</u>	98
6	VISÃO PROSPECTIVA E A RESOLUÇÃO SME N.º 270, DE 02 DE JULHO DE 2021	117
6.1	Visão prospectiva	122
	REFERÊNCIAS.....	126
	ANEXO A – Resumos das produções acadêmicas sobre creche encontradas entre os anos 2016 - 2019.	135
	ANEXO B – Resolução SME nº 816 de 05 de janeiro de 2004.....	166
	ANEXO C - Resolução SME n.º 270, de 02 de julho de 2021	172
	ANEXO D – Autorização para pesquisa.....	174
	APÊNDICE A – Questionário impresso aplicado em 2019	176
	APÊNDICE B – Questionário <i>on-line</i> aplicado em 2020	179

INTRODUÇÃO

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos o saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca.

Freire, 2013, p.131

Esta dissertação integra a produção acadêmica do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), sob a coordenação da Prof.^a Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, vinculada à Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ).

A temática desta investigação “Olhares de Professoras Articuladoras¹ do município do Rio de Janeiro quanto à Educação de bebês e crianças *bem* pequenas”, se constitui fruto de inquietações resultantes de experiências vivenciadas no entrelace das trajetórias acadêmica e profissional enquanto professora de Educação Infantil. A consciência de “ser inacabado”, de saber que poderia saber melhor o que já sabia, enfim, de produzir o novo saber, é o que move esta permanente busca que habita em mim.

Desde os tempos do curso de Formação de Professores, realizado em rede estadual de ensino, em seguida na Graduação em Pedagogia, cursada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tive a oportunidade de estagiar em turmas de Educação Infantil. A aprovação aos dezoito anos em concurso público, no município de Pinheiral/RJ (2002), proporcionou as primeiras vivências como professora em turmas de pré-escola. Posteriormente, a nova aprovação em concurso público, no município vizinho, Volta Redonda/RJ (2007), foi uma das experiências mais potentes e transformadoras; a docência em creche mudaria os rumos da minha história, voltando meus olhares para a Educação de bebês e crianças *bem* pequenas.

Nos anos (2007-2008), as inquietações referentes à educação das crianças de 0 até 3 anos impulsionaram-me a participar de outros movimentos, grupos de estudos e sindicatos, na tentativa de encontrar respostas para diversos questionamentos e lutar pelo direito à Educação. As reviravoltas da vida conduziram-me à realização de mais um concurso público, agora no município de Angra dos Reis/RJ (2008), minha terra natal. Novamente vivenciei a docência em

¹ Profissional que atua na articulação pedagógica em creches e espaços de desenvolvimento infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

creche e pré-escola e tive a oportunidade de assumir os cargos de Auxiliar de Direção (2012) e Diretora-Geral (2013). A experiência na gestão de uma creche municipal proporcionou-me a articulação pedagógica entre os diferentes segmentos. Foi um período de novas descobertas e valiosos aprendizados.

Motivada pelo desejo de aprender, direcionei-me para outro movimento de mudança, visando maior aproximação com os centros de pesquisa voltados aos estudos da infância. Neste sentido, realizei concurso público para o município do Rio de Janeiro (2015), tornando-me Professora de Educação Infantil (PEI) com atuação em um dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) da rede pública de ensino.

Aluna oriunda de escola pública, com 20 anos dedicados ao magistério, testemunha e partícipe de avanços, retrocessos e contradições que envolvem a Educação Pública, a conquista da vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação (2019) foi a concretização do sonho de aprofundar os estudos relacionados à Educação Infantil, em especial de bebês e crianças *bem* pequenas. O grupo de pesquisa escolhido (NEI:P&E/UERJ), tem por compromisso contribuir na formação continuada de profissionais que atuam na educação e cuidados de bebês por meio de debates e divulgação de pesquisas. Nos últimos anos, os pesquisadores integrantes do NEI:P&E analisaram políticas públicas de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro e municípios vizinhos com foco nas crianças de 0 até 3 anos². Investigações que constituem referências na minha caminhada como professora/pesquisadora, pois ao mesmo tempo que me formam, colaboram para a produção de mais conhecimento.

Destaco que, no decorrer desta pesquisa, tornei-me Professora Articuladora em Espaço de Desenvolvimento Infantil (2021), o que me permitiu atuar diretamente na articulação pedagógica em todos os grupamentos como elemento mediador entre currículo e profissionais da Educação Infantil. Fato que contribuiu para a imersão ainda maior na pesquisa, à medida que vivencio diariamente as belezas e agruras da função de PA. Mesmo tentando afastar-me do objeto de estudo, a fim de evitar visão preñhe de ideologia, compreendo que é impossível descolar de mim algo que já me compõe.

Portanto, por advogar pela Educação Infantil como direito de bebês, crianças *bem* pequenas e crianças pequenas durante toda a minha trajetória acadêmica e profissional, a escolha por investigar a Educação dos sujeitos de pouca idade, através dos olhares das Professoras Articuladoras do município do Rio de Janeiro se configura mais um importante momento da minha formação profissional e movimento de luta e resistência.

² Vide <http://www.neipe-uerj.pro.br/>

A história das Professoras Articuladoras que atuam em creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil do município do Rio de Janeiro tem início no ano de 2004, no contexto de transição das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS/RJ) para a Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ). Tal mudança ocorreu em atendimento às exigências da LDBEN 9.394/96 que eleva a Educação Infantil à primeira etapa da Educação Básica.

Dentre as demandas oriundas do novo patamar educacional, a necessidade de profissional com formação específica para a docência impulsionou a criação da função de Professor/a Regente Articulador/a. Neste sentido, a Resolução SME n.º 816 de 05 de janeiro de 2004, normatiza o funcionamento das creches públicas do sistema municipal de ensino e, dentre outras providências, apresenta a Professora Articuladora como integrante da equipe técnico-administrativa. O documento aponta como exigência para o exercício da função, exclusivamente, profissional detentor do cargo de Professor II do quadro de Magistério da Secretaria Municipal de Educação. A Resolução n.º 816 em seu Art. 7º ainda cita as competências atribuídas a esta profissional, responsável pela articulação pedagógica em todos os grupamentos em interlocução com os diferentes segmentos.

Até a chegada das Professoras Articuladoras nas creches, quem atuava diretamente com os bebês e crianças eram recreadores, muitos sem a formação formal mínima exigida por lei. Desta forma, compreendo que investigar a história das PAs na Educação Infantil carioca, suas competências, campo de atuação, posicionamentos quanto à Educação dos sujeitos de pouca idade e lugar que ocupam nas políticas públicas do município do Rio de Janeiro é também forma de reconhecer o direito à Educação Pública de qualidade para parcela da população ainda tão invisibilizada: os bebês e crianças *bem* pequenas.

Neste sentido, o objetivo desta investigação é “Conhecer os olhares de um grupo de Professoras Articuladoras da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, 7ª CRE, sobre a Educação de bebês e crianças *bem* pequenas em creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil”. Para tanto, intenciono:

- Apresentar distintos olhares sobre a criança e a infância ao longo do tempo, assim como, os marcos legais que reconhecem o direito à Educação às crianças de 0 até 3 anos;
- Identificar mudanças ocorridas no cenário da Educação Infantil carioca entre os anos (2003 – 2021) em especial no que tange aos bebês e crianças *bem* pequenas, a partir das repercussões da LDBEN 9.394/96 e como essas influenciaram a criação da função de Professora Articuladora no município do Rio de Janeiro;

- Conhecer o perfil das Professoras Articuladoras que atuam em creches e em Espaços de Desenvolvimento Infantil da 7ª CRE, da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro;
- Compreender os sentidos e significados presentes nas respostas do grupo-parceiro de Professoras Articuladoras (7ª CRE) sobre as competências atribuídas às PAs na (Resolução SME n.º 816/2004), valorização dessas profissionais e o lugar que ocupam nas políticas públicas de Educação Infantil.

A opção metodológica para o desenvolvimento da pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa com elementos da pesquisa quantitativa, seguindo preceitos metodológicos de Bogdan e Biklen (1994). As estratégias adotadas foram: i) pesquisa bibliográfica e a análise documental; ii) aplicação de questionário impresso e *on-line*; iii) grupo focal virtual (*live*).

A pesquisa bibliográfica focou no levantamento das produções acadêmicas sobre creche realizadas por quatro programas de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) entre os anos (2003-2019).

A análise documental foi realizada por meio da pesquisa de documentos oficiais e legislações acerca das políticas públicas educacionais destinadas às crianças pequenas. Para tanto, debruicei-me sobre os documentos em seus diferentes níveis: Federal, Estadual e Municipal, no que tange à Educação das crianças de 0 até 3 anos.

No tocante à parte empírica, foram analisados dados presentes em questionário impresso aplicado às Professoras Articuladoras de unidades públicas e conveniadas (creches e EDI) da 7ª CRE, no ano de 2019, produzindo informações referentes à formação acadêmica e experiência profissional, desenhando um primeiro perfil do grupo. Num segundo momento, em 2020, foi aplicado um questionário *on-line*, construído e compartilhado somente com as Professoras Articuladoras das unidades públicas (creches e EDI) da 7ª CRE. Esta ferramenta foi enviada por *e-mail* e grupo do aplicativo *Whatsapp*. Buscou-se aprofundar a investigação através da produção e análise de dados mais atuais para a construção de um novo perfil dessas profissionais e investigar seus posicionamentos quanto ao direito de bebês e crianças *bem* pequenas à Educação.

O grupo focal virtual (*live*) proporcionou aproximação com o campo encurtando as distâncias ocasionadas pelo distanciamento social acarretado pela Pandemia de COVID-19, contribuindo para o desenvolvimento desta e de outras investigações em momento tão singular da história da humanidade.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

A Introdução apresenta memorial de formação, motivações pessoais, acadêmicas e profissionais para o desenvolvimento da pesquisa. Também esclarece o tema, justificativa, objetivos e percurso metodológico;

O Capítulo I “CRIANÇA, INFÂNCIAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO” busca discutir as imagens sociais de criança e as concepções de infância, norteadas por distintas correntes de pensamento, em diferentes períodos da história. O enquadramento teórico valorizou a noção de criança como sujeito de direito, ator e autor social que produz culturas.

O Capítulo II “CRECHE: NOVOS OLHARES, OUTROS RUMOS” objetiva compreender como a Educação Infantil, em especial a creche, vem se constituindo em campo de investigação. Para isso analisa as principais temáticas abordadas nas produções dos quatro programas de pós-graduação em Educação, de nossa Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), dando seguimento ao trabalho desenvolvido em outra dissertação do NEI:P&E/UERJ (PIMENTEL, 2016).

O Capítulo III “AS CRECHES NA SME/RJ E A PROFESSORA ARTICULADORA” identifica as mudanças no quadro da Educação Infantil pública carioca SME/RJ, em especial no que tange às crianças de 0 até 3 anos, após as repercussões da LDBEN 9.394/96.

O Capítulo IV “PROFESSORAS ARTICULADORAS DA 7ª CRE: QUEM SÃO ESTAS PROFISSIONAIS?” apresenta o caminho metodológico traçado na pesquisa, justificada a escolha de interlocução com as Professoras Articuladoras de creches e EDI públicos da 7ª CRE/SME/RJ e apresenta o perfil do grupo de profissionais que se tornaram co-pesquisadoras da pesquisa, dialogando conosco sobre suas visões da função que exercem.

O Capítulo V “PROFESSORAS ARTICULADORAS - RESOLUÇÃO SME N.º 816/2004” analisa outras respostas dadas no segundo questionário *on-line*, enviado à elas em tempos pandêmicos. O capítulo busca cruzar as respostas dadas com itens do texto da Resolução n.º 816 criada em 2004 (PCRJ, 2004);

O Capítulo VI “VISÃO PROSPECTIVA E A RESOLUÇÃO SME N.º 270 DE 02 DE JULHO DE 2021” apresenta a nova Resolução (PCRJ, 2021) que atualiza a anterior. Esta Resolução foi publicada quando a pesquisa já estava em curso; por esta razão, não foi possível cruzar as novas proposições com as respostas dadas pelas PAs ao questionário. Mesmo assim, o capítulo busca estabelecer alguns cruzamentos possíveis entre as escritas das PAs, em especial quando as questões eram abertas e voltadas para as perspectivas e avaliações dessa função.

A dissertação recorre ao pensamento de Freire e Horton (1990), “Os caminhos e as formas para encontrá-los e seguir por eles estão abertos: fazemos o caminho andando”.

1 CRIANÇA, INFÂNCIAS & O DIREITO À EDUCAÇÃO

“A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura”.

Lima, Moreira, Lima, 2014, p.99-100

O estudo tem por foco investigar o que pensam as professoras articuladoras (PA)³, que atuam em creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI)⁴ da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE) do município do Rio de Janeiro, quanto à Educação de bebês e crianças *bem* pequenas. O objetivo deste capítulo é apresentar as imagens sociais da criança e as concepções de infância, norteadas por distintas correntes de pensamento, em diferentes períodos da história. Assim como, os marcos legais que surgiram no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, referentes a Educação Infantil.

O capítulo se organiza em três subitens. O primeiro apresenta reflexões sobre as diferentes concepções de criança e infância; o segundo trata do novo patamar que os estudos sociológicos posicionaram a criança e a infância; o terceiro aborda textos legais relacionados a Educação Infantil no País e suas repercussões nas políticas públicas destinadas aos bebês e crianças *bem* pequenas⁵.

1.1 Reflexões sobre a invenção da infância

Para esta investigação, tomamos como ponto de partida, revisitar o passado para a compreensão do tempo presente. Neste subitem, apresentamos reflexões sobre as diversas representações de criança e concepções de infância ao longo da história, desde o medievo, onde

³ Profissional que atua orientando o fazer pedagógico de todos os grupamentos da creche (ROCHA, 2010).

⁴ O Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – é um novo modelo público de atendimento à primeira infância e tem como objetivo principal realizar atendimento educativo às crianças entre 3 meses e 5 anos e 6 meses, por meio de uma proposta pedagógica que reconheça e valide a integralidade da criança; isto é, as suas necessidades físicas e de crescimento, psicológicas e emocionais, educativas e cognitivas, assim como seus desejos e interesses. Disponível em <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>>. Acesso em 27 de junho de 2021.

⁵ Grupos por faixa etária que constituem a etapa Educação Infantil segundo BNCC (BRASIL, 2017): bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças *bem* pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

a criança era entendida como um ser humano incompleto e dependente, até o seu reconhecimento como sujeito histórico e de direitos, na contemporaneidade.

Segundo o historiador francês Philippe Ariès (1981, p. 156):

[...] na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

O não sentimento de infância expresso pelo autor, está diretamente relacionado a não consciência de particularidades que diferem a criança do adulto. Em outras palavras, na Idade Média, a criança era vista como um pequeno adulto, sem identidade própria, “[...] partilhando de hábitos, comportamentos, jogos, festividades, conversas e convivência com os mais velhos” (CUSTÓDIO, 2016, p. 76). Ainda segundo a autora, a primeira infância era o que marcava mais precisamente a diferença entre crianças, jovens e adultos, aquelas que ultrapassassem a barreira da mortalidade infantil, ocasionada pelas precárias condições de higiene em que vivia a população, adquirindo domínio da fala e da mobilidade (p. 76).

A Educação destinada às crianças era realizada por grupos familiares, que à época, viviam de forma pública, transmitindo conhecimentos, valores e costumes através da participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos indistintos da vida dos adultos. Desta forma, a infância era compreendida como uma fase sem particularidades próprias.

Destacamos a condição de invisibilidade em que viviam as crianças no Medievo, tratadas como homens de tamanho reduzido, suas especificidades não eram respeitadas, tão pouco, suas necessidades nos primeiros anos de vida. Somente na Idade Moderna, as singularidades das crianças passam a ser reconhecidas, assim como, a necessidade de tratamentos diferenciados. Custódio (2016, p. 75) afirma que:

A compreensão da infância como um período peculiar da vida, dotado de especificidades, é uma invenção moderna. Para alguns autores, uma das invenções mais humanitárias da modernidade, pois diz respeito a uma preocupação diferenciada em relação à educação e aos cuidados com as crianças.

No decorrer dos séculos XVI e XVII, os adultos passam a enxergar as crianças como “engraçadinhas”, um divertimento e distração. A esse novo sentimento de infância, Ariès chamou de “paparicação” (1981, p. 158).

Com o cristianismo, surge o movimento de “moralização”, realizado por pensadores e moralistas que pautam seus discursos e compreensão da criança como criatura de Deus. Ser

inocente, que deve ser vigiado, corrigido e protegido de tudo aquilo que possa corrompê-lo ou que seja impróprio ao seu desenvolvimento. Ainda, conforme Ariès “[...] é entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se outro sentimento da infância, ou seja, o apego à infância e à sua particularidade se exprimia [...] por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (1981, p. 162).

Apesar do reconhecimento da importância da Educação nesse período, inicia-se um processo de enclausuramento das crianças, que se estenderá até os dias atuais, “[...] chancelando assim a união moderna entre infância e escolarização” (CUSTÓDIO, 2016, p. 77).

Diante do novo contexto, as relações familiares se modificam com o desejo de privacidade “[...] a família começou a se manter à distância da sociedade. Emergiram as noções de intimidade, discrição e isolamento, ao se separar a vida mundana, à vida material e à vida privada, cada uma circunscrita a espaços distintos.” (MOREIRA e VASCONCELLOS, 2003, p.169). A criança passa a ocupar lugar de centralidade e, sua Educação, antes realizada pela comunidade em geral, agora sob a responsabilidade dos pais, é encarada como necessária, assim como sua institucionalização. Neste sentido, a escola se configura como instituição responsável pela separação de crianças e jovens dos adultos. Segundo as mesmas autoras “[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade [...]” (p.171).

As diferentes imagens sociais da criança influenciaram as formas de se conceber a infância no decorrer do tempo, revelando traços de sociedades que invisibilizavam a realidade social da infância em diferentes contextos e épocas. Neste sentido, Andrade (2010, p. 47) recorre ao pensamento de Sarmento (2007), para argumentar que: as concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças, sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído. Partindo do pensamento do autor, verifica-se que o interesse histórico pela infância é recente, sendo considerado os trabalhos do historiador francês Philippe Ariès, um novo paradigma nos Estudos da Infância. Custódio (2016, p. 32) diz:

Em seu pioneiro estudo, o autor se dispôs a refletir sobre a sensibilidade moderna perante a criança, perscrutando as representações simbólicas da figura infantil em diferentes épocas, a partir do final do período medieval até o estabelecimento sólido da ideia de infância como categoria social.

Se antes a infância se configurava interesse de ciências como a psicologia e a pedagogia, o autor a legitima como objeto também de outros estudos das Ciências Humanas e Sociais, reconstruindo conceitos de criança e infância, até então, orientados pela lógica adultocêntrica. As mudanças advindas das novas perspectivas apresentadas por Ariès podem ser traduzidas em dois períodos: a criança pré-sociológica e a criança sociológica.

1.1.1 A fase pré - sociológica

Grande parte do pensamento pré-sociológico sobre criança e infância se fundamenta nas teorias de socialização, tendo Talcott Parsons como um de seus principais representantes. O processo de socialização é entendido como pressuposto para a adaptação e internalização da sociedade pelas crianças, destacando-se o momento inicial, no qual, as famílias têm importante papel.

Nas teorias tradicionais de socialização, a sociedade é vista como um sistema formalmente estabelecido que inculca suas regras na consciência das crianças. Os processos de socialização são compreendidos de uma forma unilateral, centrados no mundo adulto, entendendo-se que, para se socializarem, as crianças devem se adaptar e internalizar as normas, os conhecimentos e os valores da sociedade. Seriam as forças externas representadas pelas ações dos adultos que, moldando e instruindo as crianças, permitiriam que elas, sujeitos ainda imaturos para a vida social, se tornassem membros da sociedade (LOPES e BORBA, 2013, p. 33).

As abordagens desenvolvimentistas, centradas nas dimensões biológicas e desenvolvimento individual, também marcam esse período, sendo Jean Piaget (1896 -1980) sua principal referência.

A abordagem desenvolvimentista fundamenta-se na ideia de crescimento natural em direção à racionalidade alcançada pelo pensamento adulto, ponto de chegada do percurso de aprendizagem iniciado na infância. Esta é vista, então, como um estágio biologicamente determinado e incompleto do desenvolvimento, situado no início da escada que leva ao estágio completo, que seria o da racionalidade adulta (LOPES e BORBA, 2013, p. 31 - 32).

Desta forma, a articulação dos conceitos de Socialização e Desenvolvimento sustentam a imagem da criança excluída de seu contexto histórico e cultural, passiva, incompleta e dependente dos mais velhos para seu desenvolvimento. Seja pela transmissão de conhecimentos de forma hierarquizada, desconsiderando a própria capacidade da criança em participar ativamente de seu processo de socialização, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento e processo de desenvolvimento, que não se reduz a dimensões biológicas. A criança é quase sempre percebida pela falta em relação ao adulto e a infância é baseada nas ideias de vir a ser, tábula rasa, imaturidade e inexperiência.

[...] As ideias de *vir a ser*, *tabula rasa*, *incompetência*, *imaturidade*, *inexperiência*, *incompletude*, que ajudaram a configurar essa forma de compreender a infância, constituem metáforas que nos levam a ver a criança pelo que lhe falta em relação ao adulto, a aprender a criança da falta, da negação. (BORBA, LOPES, 2012, p. 34)

Em “Theorizing Childhood”⁶, Prout, Jenks e James sugerem modelos de crianças pré-sociológicas. São elas: a criança má (Hobbes), fundamentada na doutrina do pecado original, compreende a criança como um ser dominado pelo instinto, devendo ser controlada mediante imposição de limites de um poder superior. A criança inocente (Rousseau), surge se contrapondo a imagem anterior, concebendo a criança como um ser puro e angelical que não deve ser punido, mas aprender com os erros. A criança imanente (Locke) não era nem ruim e nem boa, mas, uma tábula rasa moldada pela ação dos adultos. A criança naturalmente desenvolvida (Piaget), baseada em duas ideias centrais: as crianças entendidas como um fenômeno natural e o desenvolvimento um processo de maturação que se dá por estágios. Por fim, a criança inconsciente (Freud), baseada nas investigações acerca da psiquê humana. Essa teoria estrutura uma linha de desenvolvimento psicosssexual da criança, compreendendo-a como um ser em desenvolvimento e maturação.

Segundo Nascimento (2011, p. 42), os autores citados no parágrafo anterior “[...] apontam que as imagens pré-sociológicas têm o mérito de reconhecer que as crianças e adultos são diferentes, mas hierarquizam as relações sociais entre crianças e adultos”.

Em 2005, Prout faz uma revisão crítica dos Novos Estudos Sociais da Infância em “The Future of Childhood”, trazendo considerações a respeito da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e outros autores. Para o autor a teoria vygotskyana fundamenta-se na ideia de que, em meio as interações sociais, as funções psicológicas superiores dos indivíduos se desenvolvem. Ou seja, para além do biológico, o homem se constitui um ser histórico e social, desde sempre. Segundo Rego (2019, p. 38):

A teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psiquismo, também conhecida como abordagem sociointeracionista elaborada por Vygotsky, tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”.

Para Vygotsky, os processos acima descritos não são inatos, eles ocorrem através das relações estabelecidas entre os indivíduos e se desenvolvem na internalização de formas culturais de comportamento, portanto, são de origem sociocultural. Diferente dos processos

⁶ “Teorizando a Infância” - Prout, Jenks e James.

elementares, de ordem biológica, traduzidos em ações automáticas (presentes em crianças pequenas e animais).

[...] a maturação per se é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como diria Hegel, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como processo passivo não pode descrever os fenômenos complexos (VYGOTSKY, 1998, p. 26).

Em outras palavras, acredita que o ser humano não se constitui apenas do que lhe é inato, mas da relação entre o biológico e o cultural, atribuindo grande importância ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, diante do princípio da plasticidade⁷ do cérebro. Através das interações sociais, dialeticamente o indivíduo compreende o significado das coisas do mundo, transformando-o à medida que é transformado por ele, internalizando as experiências vividas.

Nesse processo, a mediação exerce papel fundamental, possibilitando a interação de diferentes elementos de uma relação. No início da vida, a relação da criança com o meio é mediada pelos adultos, aos poucos e através das internalizações, passa a acontecer de forma independente, do social para o individual. Segundo Santana e Vasconcellos (2012, p. 214), “[...] o processo de desenvolvimento humano, igualmente, se constrói por uma via que vai do plano interpsicológico para o intrapsicológico. A dimensão social é condição essencial em relação à dimensão individual”.

Neste ponto, é possível refletir sobre a importância das vivências, experiências e interações que os sujeitos realizam com os outros e com o meio social, compreendendo que tais relações influenciam diretamente seu desenvolvimento emocional, cognitivo e cultural. Dessa forma, Smolka e Góes (1993, p. 10) afirmam:

[...] o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro [...].

Em síntese, a perspectiva crítica de Vygotsky, no campo da psicologia, se contrapõe aos modelos explicativos de crianças pré-sociológicas que compartilham uma imagem de criança excluída de seu contexto histórico e cultural, pois fundamenta-se na ideia de que a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento do biológico e o sociocultural. O autor

⁷ Ver mais em Vygotsky e Luria, 1996.

discorda que o conhecimento proceda do individual para o social, pois é na relação com o meio e com os outros que o sujeito se constitui, tornando-se autor e ator na sua própria história.

Ser humano completo, numa concepção vygotskyana, é um ser marcado por sua cultura, que faz sua história impregnada pelos valores de seu grupo social. A formação das funções mentais superiores ocorre na e pela interação de um sujeito com o meio, que não é só físico, mas, e principalmente, carregado de significados e, portanto, preñado de ideologia, de história, de cultura (SANTANA e VASCONCELLOS, 2012, p. 212 - 2013).

No processo de constituição das crianças, Allan Prout ressaltou a importância da contribuição de Vygotsky e sua teoria crítica no desenvolvimento humano. De maneira geral, pode-se inferir que a abordagem vygotskyana possibilita a compreensão da diversidade e potencialidade dos sujeitos relacionada ao contexto histórico e social.

1.1.2 A fase sociológica

Por muito tempo, os estudos das crianças e suas infâncias estiveram ligados a diversas áreas do conhecimento, com destaque aos campos da psicologia e pedagogia. Segundo Sirota (2001, p. 10), a obra de Philippe Ariès inaugura a “visão da infância como uma construção social, levantando a questão sobre a existência de várias infâncias e não uma única, para todos os grupos sociais em todos os períodos”. Sobre essas bases, nos anos de 1980, teorias sociológicas despertam para a infância, reconhecendo a criança enquanto ator social ativo e sujeito de direitos, conforme (LIMA, MOREIRA, LIMA, 2014, p. 99-100) “Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância”.

Este jovem campo vem romper com ideias dominantes, orientadas pela lógica adultocêntrica, que reduzem a criança a condições de incompletude e dependência, invisibilizando sua realidade social. As reflexões sobre esse novo paradigma, que vieram a compor os novos Estudos da Infância, possibilitam a compreensão da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, que age desde sempre de forma ativa sobre o mundo, modificando-o, ao mesmo tempo que é modificada por ele. Sarmiento (2005, p. 363) diz:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

A compreensão da infância como uma construção social parte do entendimento da criança como sujeito ativo, capaz de experienciar múltiplas formas de vivências, atravessadas por distintos elementos como classe social, raça, etnia, no processo de construção de sua própria vida. Deixando para traz a ideia de infância enquanto “[...] categoria universal, e nem a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança em uma mesma cultura” (GOUVÊA, 2003, p. 16).

Segundo Sarmiento (2005, p. 371):

[...] é preciso que se faça uma distinção semântica entre infância e criança, categorias que muitas vezes são apresentadas com o mesmo significado no senso comum: Por isso a Sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.

Nessa perspectiva, Sarmiento difere a categoria infância dos atores sociais, as crianças. Tal distinção é fundamental na abordagem sociológica, pois permite compreender dois movimentos. Para o autor, infância é uma categoria socialmente construída; ou seja, sujeita as clivagens, diversidade e desigualdades que se desenvolvem nos diferentes contextos sociais. O segundo ponto, está relacionado ao entendimento de criança como ator social. Nesse sentido, é possível refletir e interrogar sobre os atravessamentos que afetam tais sujeitos, como situações de classe social, étnico-raciais, de gênero, territoriais, entre outros. Perceber as crianças enquanto atores e autores sociais, significa reconhecer o protagonismo desses sujeitos em suas trajetórias de vida e no meio social que transitam. Desta forma, a concepção sociológica da infância se configura como uma das principais lentes no desenvolvimento deste estudo, pois amplia o debate sobre a categoria e os atores sociais, enriquecendo as possibilidades de compreensão da infância em sociedades contemporâneas, que apresentam como traços característicos sua complexidade, pluralidade e desigualdades.

1.2 A vez e a voz das crianças

De acordo com (LIMA, MOREIRA, LIMA, 2014, p. 98), “A infância, como a representada hoje, ficou velada ou invisível por muitos séculos de nossa história”. Os autores ainda argumentam “As crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios” (p. 98). Neste sentido, as transformações no decorrer da história elevaram a infância a novos patamares

através do reconhecimento de seus aspectos plurais presentes nos Estudos da Criança, dentre eles a Sociologia da Infância.

As crianças, antes invisibilizadas, passaram a ser compreendidas em um estado presente e não mais como um devir, seres potentes com singularidades próprias que se constituem em processos de socialização horizontais. Elas assumem a condição de sujeitos do próprio conhecimento, autores da própria história e da sociedade, crianças criadoras de suas próprias culturas, em interlocução com os sujeitos que lhe são contexto. O que na definição de Corsaro e Eder (1990, p. 373) se traduz em “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares”.

À medida que os olhares sobre as crianças se modificaram ao longo do tempo, tornou-se possível a estruturação de uma rede de proteção às infâncias através da garantia de direitos em diversos textos legais. O século XX foi reconhecido como o “Século da Criança”, segundo Ferreri (2009, p. 134) “O século passado testemunhou a alçada da proteção da criança ao plano dos Direitos Humanos Internacionais”. Porém, as palavras de Sarmento (2008, p. 3) expõem a contradição:

[...] a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos actuais: nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento.

Aquino e Vasconcellos (2013, p. 184) apontam que “[...] chegamos ao final do século XX finalmente com o reconhecimento da ideia de criança cidadã, entretanto, percebemos que se trata de um reconhecimento muito mais no plano formal do que nas diversas formas de expressão e vivência”.

Nesta pesquisa, optamos por expor os marcos legais referentes a Educação Infantil no Brasil, com enfoque no desenvolvimento de bebês e crianças *bem* pequenas, para refletir sobre a contribuição desse conjunto de leis na construção de uma infância cidadã.

1.2.1 Contextualizando a temática

A despeito dos consideráveis avanços nas últimas décadas, como a ampliação do quantitativo de matrículas na Educação Infantil, antes da pandemia de COVID-19⁸ que assolou o País e o mundo, verifica-se um grande percentual de sujeitos sem acesso à essa etapa da Educação Básica.

⁸ Disponível em <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

Dados contidos no documento “Anuário Brasileiro da Educação Básica” (2019), evidenciam a discrepância entre o número de crianças que frequentam creches e pré-escolas no País. No ano de 2017, 34,1% do total de crianças em idade de 0 a 3 anos, frequentavam creche, enquanto, 93,0 % do total com idade de 4 a 5 anos, estavam matriculadas na pré-escola, indicando um grande déficit quanto a oferta de creches para crianças de 0 a 3 anos. Apesar de ser um direito reconhecido em diferentes dispositivos legais, observa-se, pelos números apresentados, que a Educação Infantil não é garantida a totalidade dessa parcela da população. Sarmiento (p. 17) elucida “Nunca como atualmente foram tão alargadamente proclamados os direitos da criança, e nunca como hoje se assistiu a uma tão severa restrição das condições sociais da infância [...]”.

O ponto de partida para tais reflexões, será o mesmo período em que os estudos sociológicos da infância começaram a despontar, trazendo a compreensão das crianças como atores sociais criadores de culturas. De forma concomitante, os textos legais surgiam garantindo às crianças a posição de titulares de direitos. Segundo Gil (2013, p. 27) “No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 foram importantes para o estabelecimento das políticas educacionais de uma maneira geral. Data dessas décadas a produção da Constituição Federal de 1988, bem como a LDBEN, em 1996.”

1.3 Legislação Nacional e a Educação Infantil: a Criança Cidadã

Nos anos de 1980 e 1990, o país foi palco de intensos movimentos de diferentes grupos e organizações que lutavam por mais igualdade e justiça social “Dentre as reivindicações estava a de uma concepção de infância cidadã para uma criança detentora de direitos.” (MARTINS, 2019, p. 40). O período foi marcado por grande abertura na política educacional com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) conjunto de leis que corroborou para a formulação e implementação de políticas públicas destinadas a Educação da primeira infância⁹. Como dito pela mesma autora “As políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil são fruto de longo processo histórico, que caminhou lado a lado com as mudanças sociais ocorridas” (p. 39).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) representa um grande marco na garantia de diversos direitos civis à população em geral e em particular às crianças, ao reconhecer pela

⁹ “[...] considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016).

primeira vez na história da Educação a criança de 0 a 6 anos como detentora de direitos, dentre eles à Educação. Em seu Art. 208, inciso IV, diz: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento¹⁰ em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos¹¹ de idade”.

É importante salientar a responsabilidade do Estado e do sistema público de Educação expressa no texto legal mediante a garantia do atendimento em creches, de forma a reconhecer o caráter educativo desses espaços em detrimento ao assistencialismo que até então predominava a visão tradicional. De acordo com Oliveira *et al* (1992, p. 22) “Tal concepção opõe-se à visão tradicional da creche como uma dádiva, como um favor prestado à criança, no caso à criança pobre e com funções apenas assistencialistas e de substituição da família.” Esta conquista, reflete a compreensão dos bebês e crianças *bem* pequenas como sujeitos ativos que, para além dos cuidados com a alimentação, higiene e segurança, necessitam de espaços públicos educativos e de qualidade para que possam se desenvolver em seus primeiros anos de vida. Ideias que se coadunam com o entendimento sobre criança e infância oriundas dos estudos sociológicos.

Apesar do novo paradigma expresso no documento, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) não abordou a temática da formação dos profissionais da Educação Infantil, configurando-se uma lacuna à superação do caráter assistencialista e compensatório das práticas realizadas nas creches por profissionais sem a formação adequada. Lanter-Lobo (2013, p.150) argumenta:

A explicitação, no documento, do caráter educativo nas creches é um forte justificativa para o poder público modificar sua concepção com relação ao profissional dessa instituição, que é definido normalmente como auxiliar de creche e reforçado nos editais dos concursos públicos até os dias de hoje.

Em 1990, entra em vigor a Lei 8.069 de 13 de julho que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O texto legal legitima a cidadania da criança e do adolescente explicitando e regulamentando o Art. 227 da Constituição Federal, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação. À educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

¹⁰ Após a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, a Constituição Federal passou a usar a terminologia “Educação Infantil”. Anteriormente referia-se a “creches e pré-escolas”.

¹¹ Alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006:

Reconhecido por ser uma das primeiras legislações a adaptar os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)¹², o ECA impulsionou a criação dos Conselhos Tutelares e Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, visando assegurar a rede de proteção proposta no documento legal.

A Educação Infantil passa a ocupar um lugar importante na manutenção da função educativa em creches e pré-escolas. Quanto ao acesso a essa etapa da Educação Básica, a contribuição do ECA tem se mostrado decisiva nas questões judiciais envolvendo mães de crianças sem acesso à Educação Infantil, criando grandes impactos nas filas de espera (QUEIROZ, 2020).

Em 2016, a Lei 13.257 de 8 de março, que versa sobre o Estatuto da Primeira Infância, é incorporada ao ECA. O documento se traduz em um conjunto de normas que dispõe sobre os cuidados necessários ao desenvolvimento das crianças em seus primeiros seis anos de vida. Em seu Art. 1º, diz:

Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069 [...].

Se o ECA já reforçava a cidadania da criança no País, o Estatuto da Primeira Infância revoluciona ao priorizar parcela substancial da população excluída de seus direitos básicos, ressaltando as especificidades inerentes a primeira infância e a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento humano para a formulação de políticas públicas que contemplem esses sujeitos em sua integralidade.

No Art. 10, o documento assegura e prioriza a qualificação dos profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança, na primeira infância. De certa forma, corrige a brecha deixada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente quando esse deixa de citar a formação ou trabalho do profissional que atua na Educação Infantil, tão importantes para a superação do histórico assistencialista e fortalecimento da figura do professor.

Por fim, ao incluir a participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito, o Estatuto da Primeira Infância revela uma concepção de criança potente, capaz de agir sobre o mundo e modificá-lo à sua maneira, criando culturas próprias.

¹² “A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990”. Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>, em 25 de outubro de 2021>. Acesso em 26 de setembro de 2021

Promulgada em 1996, a Lei 9.394 de 20 de dezembro estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O texto legal apresenta relevante contribuição no campo da Educação Infantil, situando-a como primeira etapa da Educação Básica. Em seu art. 29¹³, diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O novo patamar, além de reforçar o caráter educativo, inclui a Educação Infantil nas políticas educacionais e a articula ao Ensino Fundamental. O texto legal apresentado por faixa etária “será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos¹⁴ de idade”, deixa em aberta a possibilidade de ser a Educação Infantil divisível.

Segundo Gil (2013, p. 30), “A Educação Infantil e nela a creche, ganhou status de primeira etapa educacional, portanto sujeita às determinações legais educacionais.” A mesma autora ainda afirma “Esta ascensão da Educação Infantil tornou-se um marco histórico em nosso país, por reconhecer a criança como sujeito de direitos [...]” (p. 30).

Outro ponto importante apresentado no documento, diz respeito a formação do profissional para atuar na educação básica; devendo possuir nível superior na área da Educação, sendo admitido como formação mínima para o cargo, a formação em nível médio Normal. Sem dúvida, um grande avanço para a melhoria da qualidade da Educação oferecida a primeira infância, assim como, para o reconhecimento do professor, em especial aqueles que atuam em creches.

Em 2013, a Lei n.º 12.796 de 4 de abril, altera o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, “[...] regulamenta a obrigatoriedade de oferta e matrícula em instituições de ensino para as crianças de 4 e 5 anos (pré-escola), deixando as políticas referentes à creche (crianças de até 47 meses) mais vulneráveis” (MARTINS, 2019, p. 43). O impacto da mudança, que reivindicou somente a universalização da pré-escola, gerou consequências negativas para o atendimento à faixa etária anterior; haja vista, não se configurar prioridade do poder público o investimento de recursos em etapa não obrigatória. Essa fragmentação da Educação Infantil também prejudicou a concepção de creche como espaço educativo, à medida que a distância da pré-escola.

¹³ Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013.

¹⁴ Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013.

No ano seguinte, indo de encontro ao que regulamenta a Lei 12.796/2013, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) é aprovado com vigência por dez anos. “A Meta Número 1 trata da Educação Infantil e se propõe, com 17 estratégias, a universalizar, até 2016, a pré-escola e a ampliar a oferta de creches para 50% até 2024¹⁵” (SAVIANI, 2014, p. 4).

Outros documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), com caráter orientador, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), com caráter normativo e recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) com propostas e políticas curriculares para o trabalho na Educação Infantil.

Ressaltamos a importância da criação do FUNDEF (BRASIL, 1998)¹⁶, seguido com a ampliação da proposta que gerou o FUNDEB (BRASIL, 2007),¹⁷ definindo as verbas possíveis para a Educação Infantil. E agora o novo FUNDEB (BRASIL, 2021) promulgado em um cenário de profundas mudanças na Educação no País.

O novo FUNDEB, de acordo com Ministério da Educação “[...] é a principal fonte de financiamento da Educação Básica do país e atua como um mecanismo de redistribuição desses recursos [...]”. O fundo, foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 21/07/2020, após mais de três anos de intensos debates e audiências públicas no Congresso Nacional. Como pontos positivos da nova proposta de emenda à Constituição (PEC), destaca-se a transformação do FUNDEB em mecanismo permanente de financiamento da educação básica pública, elevando a participação da União no financiamento da Educação Infantil e dos ensinos fundamental e médio.

Em síntese, as mudanças na compreensão de criança e infância ao longo do tempo impulsionaram a criação de uma rede de proteção as infâncias com a garantia de direitos expressos em diferentes textos legais, em especial a Educação de bebês e crianças *bem* pequenas. Neste sentido, interessa-nos compreender como a Educação dos sujeitos de pouca idade vem sendo compreendida e investigada. Para tal, no próximo capítulo, realizamos um levantamento das produções acadêmicas, buscando reconhecer as principais temáticas envolvendo a creche.

¹⁵ O percentual de 50% para a creche, repete o que constava do plano anterior (Brasil, 2001).

¹⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, com vigência de 1998 a 2006.

¹⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de 2007 a 2020.

2 CRECHE: NOVOS OLHARES, OUTROS RUMOS

Diante dessa multiplicidade de olhares e sob variadas referências teóricas, a infância é um campo que vem se constituindo de maneira pluralizada para todos aqueles que se interessam e ousam conhecer as crianças e suas infâncias por meio dos estudos, atuando, pensando e escrevendo com e sobre elas. Diversas são as formas de se apropriar e compreender as questões relacionadas ao campo da infância e das crianças.

Silva, 2016, p. 69

Figura 1 – Nuvem de Palavras



Fonte: Pimentel, 2016, p. 110

O objetivo deste capítulo é compreender como a Educação Infantil, em especial a creche, vem se constituindo em campo de investigação e quais as principais temáticas abordadas nas produções dos quatro programas de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU); Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC); Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED). Analisamos, em especial aquelas relacionadas à Educação das crianças de 0 até 3 anos. Decidimos por este caminho, diante das mudanças de concepções de criança e infância ao longo do tempo, dos dispositivos legais e políticas públicas, frutos de embates e tensões entre diferentes grupos e mediante os novos entendimentos relacionados aos Estudos da Infância. Optamos por realizar o levantamento das pesquisas acadêmicas, a partir do estudo realizado por

Silva (2016)¹⁸, enquanto Estado de Conhecimento das investigações sobre creche nos mesmos programas. Serão apresentadas 46 (quarenta e seis) produções (teses e dissertações), tendo como recorte temporal o período de 2003 a 2019.

O capítulo está dividido em três subitens. O primeiro apresenta dados quanto ao número de trabalhos encontrados relativos à creche, seus diferentes contextos e quantitativo de teses e dissertações distribuídas pelos anos investigados; o segundo versa sobre a organização dos eixos temáticos e traz reflexões sobre os trabalhos que os integram e o terceiro, apresenta considerações e reflexões sobre as produções referentes às creches.

2.1 Produções acadêmicas sobre o tema

Na realização da busca de teses e dissertações na base de dados da biblioteca virtual da UERJ, localizada no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os descritores escolhidos foram: “Infância”, “Educação Infantil” e “Creche”. Isso nos permitiu aprofundar os procedimentos específicos, que facilitaram a compreensão do processo de elaboração das pesquisas e as interfaces da área.

Apresentaremos as 46 investigações (12 teses e 34 dissertações), após identificação das principais temáticas, autores, tendências teórico-metodológicas, instrumentos, objetivos, palavras-chaves e resultados.

O período selecionado, para início da busca, relaciona-se a transição das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS/RJ) para Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), período esse de intensas mudanças políticas, sociais e educacionais, em todo País (SILVA, 2016).

Campos *et al* (2006, p.1) afirma que, nos últimos vinte anos¹⁹ a discussão sobre a criança de 0 até 3 anos em contextos educativos adquiriu maior destaque, “acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país”.

Das 46 produções acadêmicas sobre creche, 12 (doze) versam, especificamente, sobre creches municipais do Rio de Janeiro. As 34 (trinta e quatro) restantes abordaram 4 (quatro) creches comunitárias, 15 creches institucionais das quais 11 (onze) foram pesquisas realizadas em creches universitárias. Ainda encontramos 14 (quatorze) pesquisas realizadas em creches públicas de outros municípios do país. Outra produção sem especificação de contexto, apresenta

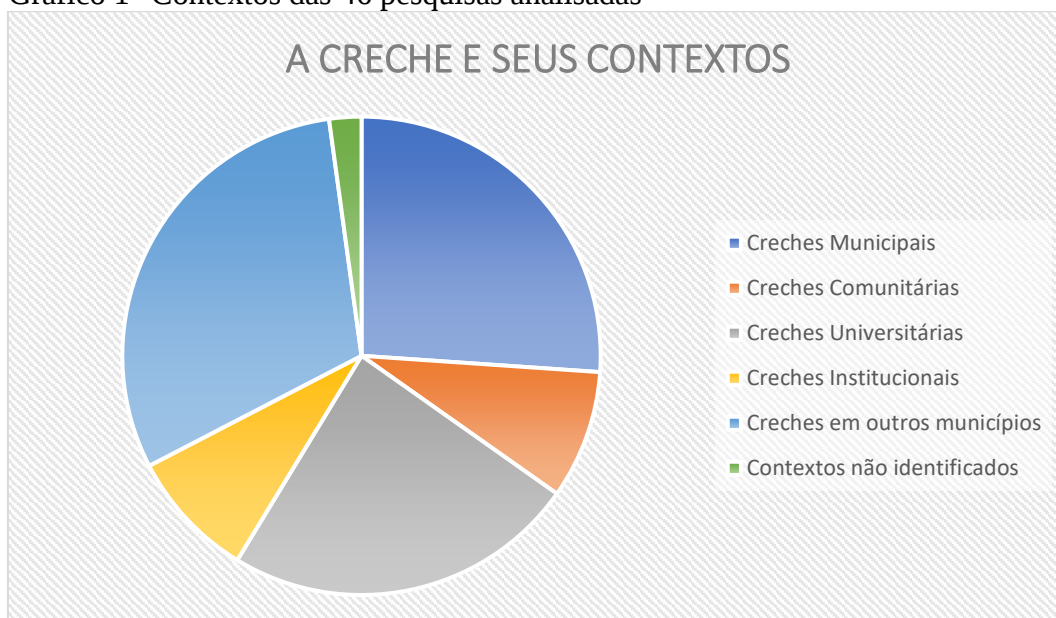
¹⁸ Em memória de Anne Patrícia Pimentel Nascimento da Silva (1971 – 2021).

¹⁹ Portanto, agora nos últimos 35, já que estamos em 2021.

um estudo bibliográfico que analisa um manual de puericultura de orientação às mães “A vida do Bebê” (DE LAMARE, 1941).

O Gráfico 1 apresenta os contextos nos quais as pesquisas foram realizadas²⁰.

Gráfico 1– Contextos das 46 pesquisas analisadas



Fonte: A autora, 2021.

Os diferentes contextos de desenvolvimento revelam peculiaridades, contribuindo cada um a seu modo, com o conjunto das discussões e temáticas na área estudada. O levantamento indica que os diferentes contextos de creche assumem papel particular no processo de cada pesquisa. As creches, em especial as municipais, têm atraído o interesse de pesquisadores por ser um campo ainda recente na Educação e demandar reflexões e desafios tanto para a investigação como para o fazer cotidiano de cada unidade (SILVA, 2016). A creche comunitária analisada nos trabalhos de (MILMAN, 2008; COSTA, 2011; SANTOS, 2016; LUCCHESI, 2017) ainda é referendada como espaço de luta e resistência nas comunidades. Ela traz em seu cotidiano desafios próprios para os fazeres pedagógicos em interlocução à realidade socioeconômica local. Das quinze pesquisas realizadas em creches institucionais, 4 (quatro) foram fora de Universidades: uma em âmbito federal (MOTTA, 2010) e três, em uma mesma unidade, pertencente à Secretaria Municipal de Administração (SMA/RJ), direcionada a filhos de funcionários da prefeitura da cidade (OLIVEIRA, 2009; MENEZES, 2010; MOREIRA, 2011). Das 11 referentes às creches universitárias (ROSA, 2004; MELO, 2013; SANTOS, 2013; MENEZES, 2015; PEREIRA, 2015; SILVA, 2016; MACHADO, 2016; MICELI, 2017;

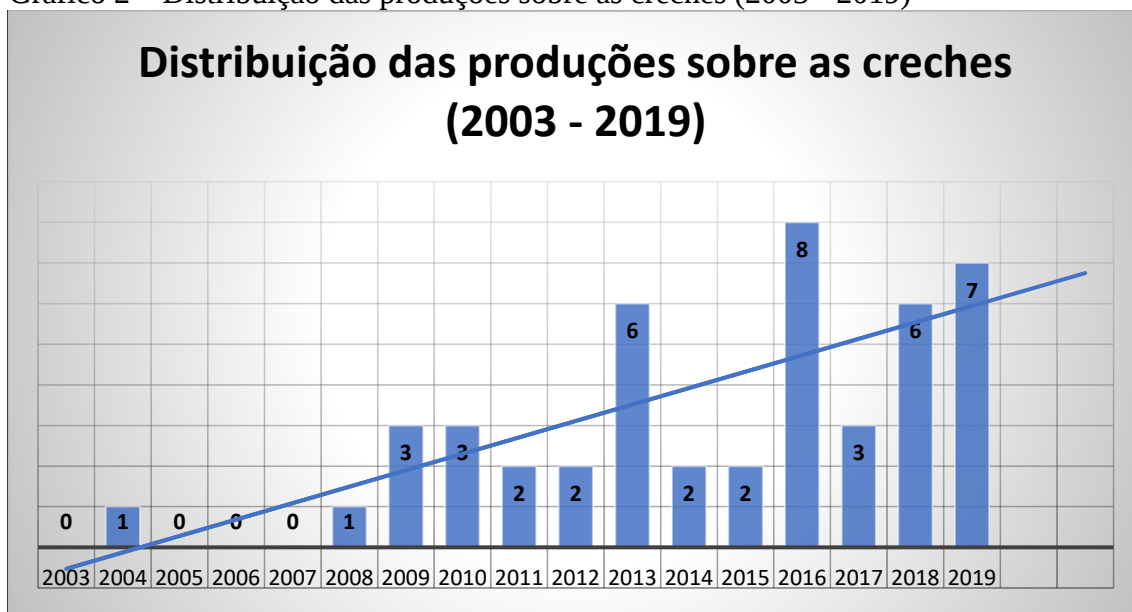
²⁰ Para facilitar a compreensão as creches Universitárias aparecem separadas das demais institucionais.

SANTOS, 2018; LOPES, 2019; MELO, 2019;) cada uma apresentou um caminho diferenciado de investigação.

Ao observar às produções como um todo, percebemos a disparidade numérica em relação às teses e dissertações. Apesar de um crescente investimento acadêmico, as teses aparecem em um quantitativo inferior aos trabalhos de mestrado.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das produções sobre creches de 2003 até 2019.

Gráfico 2 – Distribuição das produções sobre as creches (2003 - 2019)



Fonte: A autora, 2021.

De acordo com o gráfico as produções científicas nos programas de pós-graduação referentes à creche (2003 – 2019), aparecem em um movimento descontínuo ao longo dos anos. Observamos que no ano de 2003 não foi encontrada nenhuma pesquisa, no ano seguinte (2004), uma única dissertação e no triênio (2005, 2006 e 2007) as pesquisas se retraem mais uma vez. Em 2008, a produção reinicia com apenas uma dissertação e no biênio (2009 e 2010) os estudos crescem e mantêm-se estáveis, apresentando 3 (três) produções em dois anos consecutivos, totalizando 6 (seis) dissertações. Já 2011 há uma leve queda (1 dissertação e 1 tese), o mesmo se dá em 2012, com apenas uma dissertação e uma tese. Em 2013, a produção acadêmica sobre creche é bastante significativa e chega a atingir o quantitativo de seis (4 dissertações e 2 teses). Por coincidência ou não, nesse mesmo ano, comemora-se os 10 anos da vinda das creches para a SME/RJ.

Os dados reafirmam a sincronia existente entre as pesquisas desenvolvidas no interior dos grupos de pesquisa da UERJ e a agenda política dos municípios da região. Nos dois anos posteriores (2014 e 2015) o número de investigações, novamente se retrai, totalizando (4

dissertações). Em 2016 observamos um salto para 6 (seis) dissertações e 2 (duas) teses, tornando-se o período de maior produção de dissertações e teses sobre o tema desses programas. Em 2017, há uma queda com um total de 3 (três) dissertações, já os anos seguintes (2018 e 2019) registram um movimento crescente de pesquisas referentes às creches, com um total de 13 (treze) trabalhos.

Percebemos que, no período de 2003 a 2015, as produções se distribuem de forma esparsa, o que é justificado, por ser a creche um campo recente na área da Educação e pelo programa PPGECC, iniciado em 2007, só oferecer mestrado e o PPGEDU com mestrado iniciado em 2009 e doutorado apenas dez anos depois (2019). O amadurecimento e desenvolvimento das produções depende da incursão na área e cada vez mais da atividade de pesquisa no coletivo, por meio dos grupos que abrem caminhos a novos temas (SILVA, 2016).

Os números observados apontam, que as duas primeiras décadas do século XXI apresentaram um movimento crescente no que tange as produções referentes às creches, em especial os últimos dez anos, o que nos leva a concluir que a Educação de bebês e crianças *bem* pequenas vem se firmando como importante e emergente campo de estudos.

2.2 Eixos temáticos

A partir destas constatações, seguimos rumo à análise mais aprofundada dos textos através de leitura criteriosa dos títulos, autores, objetivos, palavras-chave e resumos, a fim de organizar os trabalhos por eixos temáticos. Dos 46 (quarenta e seis) estudos encontrados, uma grande parte priorizou as discussões sobre políticas públicas de Educação Infantil (12), sendo que um deles versa sobre políticas públicas voltadas às creches municipais do Rio de Janeiro; seguido de fazeres pedagógicos (11), com um relativo às creches municipais cariocas e diversidade (11). Os demais eixos temáticos encontrados foram: formação de profissionais de Educação Infantil (6); relação família e creche (5); atuação de outros profissionais na creche (1).

Ao longo da análise ocorreram dúvidas e uma inevitável superposição de temas. Nestes casos optamos por realizar um exame mais criterioso pelo eixo dominante de cada pesquisa, preservando sempre as peculiaridades de cada investigação. O Quadro 1 apresenta as temáticas de interesse referentes à creche, assim como, o quantitativo de produções distribuídas pelos respectivos eixos temáticos.

Quadro 1 - Temáticas sobre creche e quantitativo de produções

Eixos temáticos	Quantidade
Políticas de Ed. Infantil	12
Fazeres pedagógicos	11
Diversidade	11
Formação profissional	6
Família	5
Atuação de outros profissionais	1

Fonte: A autora, 2021.

2.2.1 Creche e políticas públicas de Educação Infantil

Encontramos 12 (doze) investigações que tratam das “políticas públicas de Educação Infantil”. Zanetti (2015) e Brasil (2016) abordam o mesmo tema em municípios de outros estados brasileiros. Dez foram pesquisas referentes a municípios fluminenses (COSTA, 2011; SANTOS, 2016; ENDLICH, 2017; GIL, 2018; FARIA, 2018; RIBEIRO, 2018; MENDES, 2018; MARTINS, 2019; SOUZA, 2019; RIBEIRO, 2019). Dos trabalhos encontrados, seis (6) trataram da passagem das creches comunitárias à Educação.

Zanetti (2015) em sua tese, aborda questões e embates relacionados ao processo de transição das creches da Associação Municipal de Apoio Comunitário (Amac) para a Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais/MG. Diz a autora:

A histórica vinculação da creche com práticas de cuidados contribuiu para que a identidade de seus profissionais fosse construída tendo como referência funções do âmbito doméstico [...] A pré-escola manteve desde sempre relação com o campo educacional, havendo prevalência de professores em seus quadros, cuja identidade profissional oscila entre as funções do âmbito privado (maternais e domésticas) e público (profissionais) (p. 61).

A pesquisa privilegiou a interlocução com as coordenadoras/diretoras das creches e pré-escolas da cidade mineira, objetivando compreender suas concepções, perspectivas e indícios dos significados por elas atribuídos à realidade vivida.

Permitiu também uma aproximação com as interpretações que tinham sobre os textos da política de educação em curso, as concepções que permeavam as práticas, as alternativas encontradas diante das adversidades, e outras questões que ali circulavam formando redes de relações de saberes e poderes (ZANETTI, 2015, p. 18).

Os resultados da investigação apontam que o processo de transição tem acontecido em meio a discursos e textos sujeitos a influências e inter-relações com a política local em diferentes âmbitos.

A dissertação de Costa (2011) teve por foco as creches comunitárias pertencentes à política de convênio da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED/SG) que

em 2004, inicia a passagem de algumas creches à Educação, na busca de garantir o direito das crianças do município à Educação de qualidade. Na dissertação a autora dialoga com os sujeitos que atuam na administração responsáveis pela Educação Infantil e pelos convênios, todos atuantes na Secretaria Municipal de Educação da cidade e denuncia como foram e ainda são mantidas as creches comunitárias em São Gonçalo.

Assim as próprias mulheres da comunidade exerciam o papel de educadoras. O trabalho na creche era basicamente o voluntário e era constante – e ainda é em muitas creches comunitárias gonçalenses – a necessidade de se criar meios para se captar os recursos necessários à sobrevivência do trabalho (p. 86).

Encontramos quatro pesquisas voltadas às políticas públicas de Educação Infantil em Niterói/RJ; são elas: as dissertações de Santos (2016), Mendes (2018) e Martins (2019) e a tese de Ribeiro (2018).

Em 2016, Santos analisou o processo de implementação das creches comunitárias no Brasil, centrando o olhar no programa “Criança na Creche” - implementado em 1994 com a intenção de vincular as Creches Comunitárias ao município de Niterói. A autora discute o impacto da carência de políticas públicas destinadas a determinada parcela da população pertencentes às creches comunitárias, marcando ausência de projetos de expansão de creches nos municípios do estado do Rio de Janeiro, em geral. A pesquisa, utilizou a História Oral para registrar memórias narradas em entrevistas por testemunhas que participaram da trajetória de uma creche comunitária (diretoras, funcionárias e professoras). As profissionais contaram como se deu a implementação dessas creches em Niterói/RJ. De acordo com Santos (2016, p. 54), “As creches comunitárias se tornariam desse modo, “resposta-propostas” da sociedade civil e, sobretudo, dos grupos populares para atender as demandas fundamentais de atendimento educativo às suas crianças pequenas [...]”.

Duas pesquisas Mendes (2018) e Ribeiro (2018) tiveram por foco o processo de expansão das unidades municipais de Educação Infantil na mesma cidade Niterói/RJ realizado pelo programa “Mais Infância”. Tal programa, foi considerado o responsável pela expansão de 80% da Educação Infantil no município, no período de 2013 a 2016.

Mendes (2018) destaca que o programa modificou a rede municipal de Educação Infantil da cidade, pelas reformas realizadas em antigas edificações, já existentes na rede e em equipamentos que foram municipalizados; além das obras de construção de novas unidades. A autora entrevistou diretoras das unidades municipais, presidentes da associação de moradores e familiares das crianças, buscando analisar repercussões e interferências do programa “Mais Infância” no processo de expansão da Educação Infantil. Segundo a autora “[...] todos os

sujeitos entrevistados foram muito solícitos e receptivos, inclusive realizando esforços para comparecer e contribuir com a pesquisa [...]” (p. 94). Mendes (2018) aponta também como ponto positivo do programa a continuidade das obras iniciadas por governos antecessores; porém quanto ao número de vagas não houve adição disponibilizadas à população e permanece “no município uma demanda crescente de vagas para a etapa de 0 a 3 anos, principalmente para as crianças de 0 a 2 anos” (p. 171).

Ribeiro (2018) analisou o mesmo programa “Mais Infância” investigando documentos em fontes oficiais, relatório, decretos e notícias em geral, em complemento realizou entrevistas semiestruturadas com gestores (dirigentes da Fundação Municipal de Educação de Niterói e diretoras de unidades municipais de Educação Infantil). A autora conclui que o programa tem lugar de destaque enquanto política pública, pois a prefeitura ao implementá-lo considerou “[...] a legislação voltada para o atendimento educacional às crianças pequenas e as demandas crescentes da população por vagas nesta faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses” (p. 59).

Apoiada nas pesquisas citadas, Martins (2019) analisa dois momentos da política pública municipal niteroiense, responsáveis pela municipalização de creches estaduais (1988) e comunitárias (até 2018), voltadas à ampliação do atendimento educacional de bebês e crianças *bem* pequenas. A autora enfatizou os novos contornos das políticas públicas de Educação Infantil a partir do reconhecimento da criança de 0 a 3 anos como sujeito com direito à Educação. Para aprofundar a análise, realizou um Estudo de Caso em uma das mais antigas creches de Niterói/RJ, antes comunitária. O propósito foi ouvir diferentes profissionais.

O reconhecimento da criança como ser humano integral em desenvolvimento perante a legislação e a sociedade fez com que o direito à creche e à pré-escola, que até então era voltado à necessidade dos responsáveis em ter local para deixar as crianças enquanto trabalhavam, torne-se direito de acesso da criança ao conhecimento social e historicamente construído com práticas pedagógicas – e em espaços que respeitem suas especificidades de ser humano em desenvolvimento (MARTINS, 2019, p. 41).

Outras dissertações investigaram as políticas públicas de Educação Infantil de outros municípios. Faria (2018) analisou o município de Duque de Caxias/RJ de 2007 a 2017; Souza (2019) Itaboraí/RJ no período de 2013 a 2018; Ribeiro (2019) cinco municípios fluminenses: Duque de Caxias, Itaboraí, Niterói, Nova Iguaçu e Quatis nos anos de 2013 a 2016. A tese de Gil (2018) analisou as políticas públicas educacionais de formação e expansão da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, entre os anos de 2009 e 2016.

Para a realização da pesquisa, Faria (2018) visitou diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ, na tentativa de reunir documentos e informações. Foram “[...] conversas e entrevistas não estruturadas com funcionários e

coordenadores, objetivando a obtenção de informações adicionais nas coordenadorias e departamentos acessados” (p. 36). Os dados indicaram um cenário de fragmentação e descontinuidade, apesar dos avanços no que tange a expansão de vagas na Educação Infantil. Os resultados demonstraram que quanto menor a faixa etária, maior a probabilidade de omissão do poder público. “A Educação Infantil municipal só dispõe de vagas para as crianças de um (1) a 5 anos, deixando de fora os bebês” (FARIA, 2018, p. 146).

Gil (2018) observou também a construção de Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e os impactos das políticas no fluxo de matrículas em creches e pré-escolas municipais cariocas, dando destaque as crianças de berçário. A autora concluiu:

De fato, a rede municipal de Educação Infantil cresceu em número de equipamentos ao longo da dupla gestão analisada (2009 – 2016). Porém, as análises apresentadas ao longo deste estudo nos permitem afirmar que o ritmo de crescimento não privilegiou a creche, direito de todas as crianças e, em especial o berçário, que não se constituiu como uma garantia (GIL, 2018, p. 190).

Souza (2019) investigou as políticas públicas de Educação Infantil desenvolvidas no município de Itaboraí/RJ, no período de 2013 a 2018, quanto à ampliação do atendimento educacional em creche e a universalização da pré-escola. Realizou pesquisa bibliográfica e documental através de sinopses estatísticas da Educação Básica (INEP, 2013-2018) e de documentos municipais fornecidos pela Secretaria Municipal. A pesquisa apontou que “os desafios para a expansão da Educação Infantil são grandes, especialmente, em relação à creche” (SOUZA, 2019, p. 98).

Ribeiro (2019) analisou diferentes modalidades de financiamento de Educação Infantil, nos municípios de Duque de Caxias, Itaboraí, Niterói, Nova Iguaçu e Quatis, entre os anos de 2013 e 2016. Observou os possíveis desdobramentos nas políticas públicas municipais, no que tange à expansão de matrículas, impasses e avanços no financiamento educacional para a faixa etária de 0 a 3 anos. Para tanto, buscou via pesquisa documental compreender os dados de matrícula e registros contábeis dos recursos utilizados. O autor argumenta:

Apesar do FUNDEB ter possibilitado novos rumos à Educação Infantil, pois esta etapa da Educação passou a ser contemplada com recursos financeiros, subsidiando a manutenção e a oferta de vagas; as condições para assegurar o desenvolvimento das crianças pequenas e bem pequenas nem sempre foram contempladas em espaços públicos e de qualidade (RIBEIRO, 2019, p. 135).

Uma política pública nacional que grande relevância para a Educação Infantil foi o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). Programa do governo federal cujo objetivo principal foi prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos

municípios na construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. A tese de Brasil (2016) e a dissertação de Endlich (2017) analisaram o ProInfância (BRASIL, 2007).

Brasil (2016) investigou a resignificação da política de edificação de espaços educacionais no cotidiano de uma sala do berçário em uma creche do município de Olho D'água do Borges, no Rio Grande do Norte. A autora dialogou com secretárias de educação de cinco municípios que haviam pleiteado o programa e constatou que somente uma realizou a construção. A investigação, nessa unidade, objetivou compreender os significados e sentidos produzidos por duas professoras do berçário sobre o papel do ambiente em suas ações pedagógicas.

Entendemos que, como estamos desenvolvendo uma investigação em coconstrução, as partícipes transformaram-se em cúmplices, parceiras no diálogo, na troca, na construção e reconstrução dos significados partilhados e dos sentidos próprios, via intra e inter-reflexões que nortearam todo o caminho da pesquisa (BRASIL, 2016, p. 38).

Endlich (2017) desenvolveu pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), edificação do ProInfância no município de Quatis, sul fluminense. A autora privilegiou conversas com responsáveis, professores, auxiliares de educação infantil e gestoras, para entender os impactos do programa em suas vivências educacionais.

Neste estudo, o espaço/ambiente é concebido como colaborador das práticas educativas, da ação docente e do desenvolvimento infantil. A visão dos usuários do CMEI - familiares, professores e auxiliares de educação infantil e gestores - assume centralidade. Permite a formulação de ideias sobre as consequências do projeto arquitetônico adotado e o desempenho da edificação (ENDLICH, 2017, p. 65).

As duas investigações apontam para a importância dessa política pública, voltada à Educação Infantil, para o acesso e melhoria da Educação oferecida às crianças de 0 a 3 anos.

(ProInfância) foi uma ação indispensável para a ampliação do acesso e da qualidade na oferta de Educação Infantil, podendo representar, ainda, uma política de equidade, considerando-se a ampliação significativa do acesso à vaga para grupos historicamente excluídos desse direito, como é o caso das crianças de 0 a 2 anos que antes dessa política não tinha acesso, nem espaço adequado. Nesse contexto, o ProInfância inaugura no município pesquisado, a educação de bebês (BRASIL, 2016, p. 127).

Os aspectos sociais e políticos também são contemplados nessas produções e apontam para o impacto e as mudanças no cotidiano das unidades. Entretanto, para além da constatação dos aspectos que lhes dão conformidade, essas produções indicam que ainda existem muitos desafios e possibilidades para a construção de uma Educação Infantil de qualidade em diferentes contextos educativos.

Os estudos, embora realizados em municípios e estados diferentes, têm em comum a histórica marca assistencialista que ainda deixa traços na construção de uma nova forma de pensar o trabalho cotidiano realizado nas creches com crianças de pouca idade.

2.2.2 Creche e fazeres pedagógicos

Os “fazeres pedagógicos” desenvolvidos na creche foram analisados por 11 (onze) trabalhos: 6 (seis) dissertações em creches universitárias (SANTOS, 2013; MELO, 2013; MENEZES, 2015; MACHADO, 2016; SILVA, 2016; SANTOS, 2018), 3 (três) dissertações (MENEZES, 2010; ZADMINAS, 2016; SILVA, 2016) e 2 (duas) teses (SANTOS, 2012; SILVA, 2016).

As pesquisas desenvolvidas em creches universitárias discutem as concepções e possibilidades de práticas pedagógicas na articulação de ensino, pesquisa e extensão. Na dissertação de Santos (2013) o tema “Brincar” é analisado em 35 produções elaboradas por professores, pesquisadores e estagiários da creche²¹.

Nesse sentido, com a contribuição de teóricos das áreas da educação, psicologia e sociologia e a partir da análise documental de parte da produção do conhecimento produzida na creche UFF, este trabalho busca identificar e compreender como o brincar se apresenta em 35 produções elaboradas a partir e por essa unidade de educação infantil (SANTOS, 2013, p. 8).

A autora busca compreender como são apresentadas a brincadeira e a cultura infantil nas produções elaboradas na creche universitária, contribuindo para o reconhecimento desse espaço de produção do conhecimento e formação profissional de diferentes áreas que têm interesse comum nos estudos da infância.

A dissertação de Melo (2013) analisa a proposta curricular da creche, investigando a articulação da metodologia de projetos²² com a proposta pedagógica e as produções infantis aí encontradas. O trabalho destacou que as concepções relacionadas ao cuidado das crianças predominaram e se estenderam ao longo do tempo, em oposição a uma concepção de Educação Infantil que promove o desenvolvimento integral. É direito das crianças o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pleno e integral. Desta forma, as propostas pedagógicas

²¹ Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis – Coluni/UFF (Antiga Creche UFF).

²² “[...] a metodologia de projetos defendida pelos pesquisadores Hernández e Ventura (1998), Barbosa e Horn (2008), Edwards, Gandini e Forman (1999) considera que, para a sociedade do século XXI, em constante transformação, a aprendizagem deve ser globalizada e se pautar na criança em sua condição de sujeito histórico e de direitos” (MELO, 2003, p. 70).

desenvolvidas no âmbito das creches, devem possibilitar experiências e considerar os fazeres possíveis para crianças pequenas. Como afirma Melo (2013, p. 67):

Os projetos com crianças de 0 – 3 anos têm seus temas originados, basicamente, da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza em grupo e de cada criança, quanto ao modo como elas agem, a fim de dar significado às suas manifestações.

Ainda na mesma unidade, Machado (2016) investigou a relação de crianças, livros e literatura infantil em espaços específicos, distintos dos espaços escolares comumente frequentados pelas crianças na Educação Infantil. Trata-se de uma biblioteca pensada e estruturada para receber crianças de 1 a 5 anos de idade, localizada nas dependências da creche universitária. A pesquisa contou com a contribuição da profissional de biblioteconomia responsável pelo trabalho desenvolvido na instituição. Afirma:

No que se refere à produção das culturas infantis no espaço da biblioteca, ainda que pela escrita dos agentes da biblioteca não consigamos encontrar referências acadêmicas à observação das culturas infantis, vemos pela descrição dos comportamentos e atitudes dos pequenos nos trabalhos analisados que neste espaço elas se sentem à vontade para serem aquilo que querem ser; elas aprendem as regras do lugar, mas, por muitas vezes, também as transgridem (MACHADO, 2016, p. 119).

Menezes (2015) analisou as produções de uma outra creche universitária e as relações tecidas entre os pesquisadores, as crianças e os profissionais da unidade. A autora denominou os documentos institucionais como “Tesouros da Carochinha”, que apresentaram a presença alteritária de crianças e infâncias na maioria dos trabalhos.

“Onde estão as crianças da Carochinha?” não se traduz numa narrativa que pretende falar de algo que não existe, que está fora, descontextualizado, ausente. Não, ao contrário. As crianças e a infância, de uma forma ou de outra, não foram deixadas de lado (MENEZES, 2015, p. 14).

Silva (2016) desenvolveu um Estado do Conhecimento de teses e dissertações sobre as temáticas Infância, Educação Infantil e Creche, produzidas nos quatro Programas em 4(quatro) Pós-graduação em Educação da UERJ, no período de 2003 a 2015. A investigação, para além dos aspectos quantitativos, deu destaque as especificidades das produções sobre creche.

[...] achado importante deste Estado do Conhecimento foi o crescimento de abordagens no viés da Filosofia e da Sociologia da Infância. Inferimos que isto pode ser consequência de importantes articulações teóricas na área da Educação e do crescimento de diferentes olhares e contribuições de outras áreas sobre a criança pequena (SILVA, 2016, p. 153).

Santos (2018) através de entrevistas, investigou o processo pedagógico do dançar em outra unidade federal de Educação Infantil²³. A pesquisa destacou algumas ausências na

²³ Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

formação do educador e do processo pedagógico, deu ênfase a formas de compreensão da relação consigo mesmo e com o meio.

A atividade de dança na Escola de Educação Infantil, tem como base às leis que regem a mecânica corporal e prioriza a expressão global do corpo. Assim, emoção, sensibilidade, criatividade e cultura tornam-se o foco central do processo de aprendizagem. É neste sentido que consideramos a dança como um excelente meio de educação (SANTOS, 2018. p. 95).

As pesquisadoras que investigaram as creches universitárias tiveram por interesse comum, reconhecê-las como espaço de produção do conhecimento sobre a infância em interlocução com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Menezes (2010) analisou o lugar da criança na produção do programa educativo televisivo UNI DUNI TV. A pesquisa se deu na única creche institucional no município do Rio de Janeiro e seus resultados apontam críticas à maneira de como são produzidos os programas destinados ao público infantil, observando-os como distantes dos interesses e das possibilidades das crianças de até três anos.

[...] busco oferecer mais elementos a educadores e comunicadores que possam contribuir na compreensão de como as crianças interpretam aquilo que assistem para conhecer melhor o modo como a linguagem televisiva chega até elas. Além, é claro, de colaborar com os estudos da infância (MENEZES, 2010, p.11).

As dissertações de Zadminas (2016) e Silva (2016), tiveram por foco o trabalho com bebês. A primeira autora, elegeu o *facebook* para investigar os saberes e as práticas que os Professores de Educação Infantil, egressos do curso de Pedagogia de uma universidade do estado, trouxeram de conhecimento construído na graduação, para realizar o trabalho cotidiano nos berçários municipais cariocas.

Qual a realidade encontrada pelos egressos da Uerj e demais PEI/berçaristas? A constatação de uma grande lacuna em sua formação que o impede, muitas vezes, da compreensão do trabalho no Berçário, trazendo sofrimento psíquico (para o bebê e para o adulto) e físico. Há, no relato de muitas PEI, uma falta de aceitação da realidade encontrada, desde a rotina e das atribuições, confundindo-as com puro assistencialismo[...] (ZADMINAS, 2016, p. 108).

A segunda autora, analisou questões referentes à especificidade e organização do trabalho cotidiano com os bebês, investigando as práticas desenvolvidas em uma creche pública de Niterói/RJ, após longo período vivenciando o dia a dia da turma de berçário pesquisada. Para Silva (2016):

Na educação infantil o “cuidar” é uma ação indissociável do educar, sendo necessário o educador ter clareza dessa relação inerente entre o cuidar e o educar para que possamos superar essa dicotomia. Para além de garantir cuidados físicos e de higiene, é importante compreender que esse cuidar está implicado em ações educativas que envolvem os aspectos cognitivo, simbólico, social e emocional da criança (p. 132).

No mesmo município outra Silva, M. M. também em 2016, investigou a formação do leitor literário na Educação Infantil. A tese buscou compreender o lugar da literatura na formação da criança leitora. A autora analisou, via observações participantes, na modalidade Estudo de Caso, as mediações de leitura literária de uma professora na rede pública municipal e concluiu:

[...] reconhecemos que a formação do leitor não se situa no ato da leitura das palavras escritas propriamente ditas, vistas de fora, isto é, não se situa fora da criança como atividade observável. O encontro com a literatura é a imaginação e a criação efetivando-se. É a criança sendo (2016, p. 207).

A tese de Santos (2012) apresentou os sentidos e os significados que o choro das crianças ganha nas práticas das coordenadoras/diretoras de creches públicas municipais de Juiz de Fora/MG. A autora parte do princípio que:

O choro da criança deveria ser um direito, compreendido como manifestação da linguagem, quando a palavra, ainda em construção, não é suficiente. E se, porventura, a criança já recorre a palavra, que o choro seja prerrogativa para estabelecer possibilidades de interação daqueles que cuidam/educam, em espaços institucionalizados ou fora deles. (SANTOS, 2012, p. 213).

Através de sessões reflexivas procurou identificar se as ações críticas do grupo provocaram mudanças nas práticas pedagógicas das unidades. A proposta metodológica para análise dos dados adotou a perspectiva dos Núcleos de Significação²⁴.

Entre tradições e contradições, conflitos e tensões, as coordenadoras/diretoras têm repensado a forma de pensar/agir no interior de suas respectivas unidades sobre a relação entre a Assistência e a Educação e reconhecem que se trata de um processo de adaptação, inerente a qualquer processo de transição. Reconhecem, também, o desejo das duas instâncias em proceder de maneira coerente e não veem supremacia de poderes institucionais [...] (SANTOS, 2012, p. 176).

As produções apontam para mudanças de paradigmas na compreensão de criança e infâncias quando evidenciam fazeres pedagógicos voltados ao desenvolvimento integral. Porém, muitos desafios ainda se apresentam para que as práticas educativas superem a concepção assistencialista, que por muito tempo predominou nesta etapa da formação profissional em Educação.

2.2.3 Creche e diversidade

A temática “diversidade” foi encontrada em 11 (onze) pesquisas que discutem as diferentes crianças e infâncias presentes na creche. Sete são dissertações (SOUZA, 2009;

²⁴ Metodologia da pesquisa proposta por Wanda Maria Junqueira Aguiar e Sergio Ozella em “Núcleos de Significação como instrumentos para apreensão da constituição dos sentidos”, em artigo publicado na revista Psicologia Ciência e Profissão (2006).

OLIVEIRA, 2009; MOTTA, 2010; SILVA, 2013; PEREIRA 2015; BRAGA, 2016; MICELI, 2017) e quatro teses (SANTOS, 2018; LOPES, 2019; MELO, 2019; SILVA, 2019).

Dentre as dissertações que trabalharam com diferentes aspectos o tema da inclusão, duas foram desenvolvidas em creches institucionais do mesmo município, Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2009; MOTTA, 2010). Ambas reafirmam a necessidade da construção de uma prática reflexiva que considere a interlocução dos múltiplos olhares e fazeres, para compreender de forma mais ampla a questão da diversidade.

Motta (2010) realizou a investigação em uma creche institucional e enfatizou a necessidade de ampla discussão sobre as concepções de diversidade e diferença com os profissionais da educação infantil tanto na formação inicial quanto na continuada. A autora analisa o Projeto Político Pedagógico da instituição e dialoga, via entrevista, com professoras que atuam no espaço institucional.

As reflexões construídas com as professoras ampliam nossas compreensões de que a atuação na Educação Infantil demanda conhecimentos múltiplos sobre a criança: suas características e o entendimento de sua situação social enquanto sujeito de direitos, cidadã, bem como os aspectos legais que possibilitam o exercício da cidadania na atualidade e que respaldem um trabalho voltado a cuidar e educar, indissociavelmente (MOTTA, 2010, p. 105).

A dissertação de Oliveira (2009) analisou a triangulação família – saúde – educação no desenvolvimento integral de crianças que apresentavam diferenças significativas no comportamento e hábitos em uma creche. A autora observou a falta de interlocução dos profissionais que lidam, diariamente com a criança e aqueles que cuidam de sua saúde. Destaca que os profissionais que atuam na creche, se informados sobre as necessidades de cuidados especiais da criança podem desenvolver um olhar mais sensível e perceber o que fazer para “dar conta” do ritmo de cada criança.

Este olhar precisa contemplar não só a criança, mas o ambiente como um todo, valorizando os contextos em que estão inseridas, privilegiando o educacional, como contexto intencionalmente mediado de significados ... e o familiar, onde o brincar é o fator que favorece o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

A partir de alguns sujeitos comuns (crianças e mães) à pesquisa anterior, Silva (2013) investigou os percursos trilhados por famílias de crianças com necessidades especiais na busca de garantia do direito à educação pública de qualidade. Na dissertação, o autor realizou um follow-up com dados de dois estudos anteriores, o acima citado²⁵ e sua própria monografia de

²⁵ OLIVEIRA, Míriam Pereira de. *Crianças Focais: A triangulação educação-família-saúde na creche*. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

conclusão de curso, “Infância, Educação e Inclusão: um Estudo de Caso”, realizada em 2009 em uma creche municipal do Rio de Janeiro. Na dissertação Silva (2013) analisou o percurso de 3 (três) mães na tentativa de garantir uma educação inclusiva de qualidade para seus filhos. As conclusões da pesquisa demonstram que as crianças não encontraram espaço no sistema regular da educação pública, tendo suas famílias encontrado suporte no sistema privado de ensino.

Os resultados da pesquisa estão em oposição ao que está descrito nos documentos nacionais e municipais referentes a educação inclusiva.

O direito à educação não se reduz ao acesso às instituições escolares, mas é condição para que o sujeito permaneça na instituição com a participação ativa no meio que circunda, garantindo à apropriação dos dispositivos e signos sociais que constituem o conhecimento [...] (SILVA, 2013, p. 127).

O mesmo autor (SILVA, 2019) em sua tese de doutorado, agora em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) público, no mesmo município, propõe uma modalidade diferenciada de pesquisa/intervenção, que resultou em um processo de colaboração entre a professora de sala de recursos e as professoras de educação infantil da unidade. O objetivo foi planejar, construir, executar e avaliar práticas pedagógicas destinadas às crianças com autismo. Três professoras participaram da pesquisa e concluíram que:

[...] as mudanças que uma proposta de colaboração pode corroborar ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Um dos ganhos que as professoras obtiveram foi uma abordagem múltipla e dialógica no olhar para uma mesma prática, o que promoveu a possibilidade de novas perspectivas (SILVA, 2019, p. 196).

As pesquisas (SOUZA, 2009; PEREIRA, 2015; BRAGA, 2016; SANTOS, 2018) privilegiaram as questões étnico-raciais e a Educação Infantil.

Souza (2009) discutiu o tema (questões étnico-raciais) com gestores e professores de duas creches públicas no município de Mesquita/RJ. A autora afirma que são vários os desafios referentes à formação do professor da Educação Infantil, dentre eles a necessidade de construção de espaço de reflexão, discussão e construção de práticas afirmativas para a diversidade de crianças e infâncias existentes.

Outro desafio que se coloca quanto à formação dos educadores infantis, é contribuir para a superação das dificuldades de conviver com as questões raciais entre as crianças e entre eles mesmos, a fim de que se construa uma prática pedagógica voltada para o respeito mútuo, conscientizando-se de que é fundamental lidar com as diferenças, partindo do princípio de que elas são riquezas e precisam ser respeitadas, ou seja, revelar um pouco as emoções, as razões individuais e os preconceitos herdados da nossa história e de nossa cultura (p. 55).

Braga (2016) em uma pesquisa de cunho etnográfico, investigou as primeiras experiências das crianças negras com seus cabelos crespos e as práticas educativas, as ações, as falas e os silêncios em torno da questão racial em uma creche municipal, localizada em uma favela periférica da cidade. Através da observação e entrevistas com docentes, gestor e responsáveis concluiu que os cabelos crespos das crianças são considerados marcadores de uma identidade negativa. Os discursos racistas sobre o negro presentes na sociedade são encontrados também no ambiente escolar, por isso a importância do papel do professor em uma pedagogia afirmativa e antirracista.

A tese de Santos (2018) seguiu caminho semelhante, buscou compreender como a educação das relações étnico-raciais se dá em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG. A autora privilegiou analisar as práticas de cuidado e educação de bebês e crianças de até 03 anos de idade, através de encontros reflexivos e análise dos portfólios da creche, de anos anteriores à pesquisa. Observou também como as fotografias, imagens, cartazes, literaturas refletiam o olhar sobre o tema de profissionais naquele espaço-ambiente:

Nossos dados confirmaram que as creches são o lugar de atuação no âmbito da educação básica em que a relação com o corpo e o cuidado, funde-se às práticas pedagógicas de educação. Por isso, é preciso dar visibilidade à sua função de garantir aos bebês e às crianças já nos primeiros anos de vida um relacionamento afirmativo com os aspectos diacríticos dos seus corpos, por meio da garantia de espaços-ambientes de negritude - cotidianamente - afirmados como parte dos processos de descolonização (SANTOS, 2018, p.213/214).

Com a mesma temática, Pereira (2015) buscou compreender o que diziam professoras e estudantes de Pedagogia nas discussões propostas em um Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero, realizado na universidade. A autora coordenou cinco encontros quinzenais, referente a questão raça e etnia, enquanto outro colega trabalhava com o tema sexo e gênero. As análises de Pereira (2015) apontaram que a problemática e a discussão sobre o tema não superaram a lacuna deixada pela formação inicial. A necessidade de conhecimentos especializados ainda se está presente na formação continuada de profissionais da Educação Infantil.

Percebemos, a partir do Ciclo de Palestras, que, através da formação de professores, ideologias racistas que impregnam nosso imaginário e cultura podem ser alteradas, ressignificando as relações étnico-raciais em nossa sociedade. Sabemos que bebês e crianças bem pequenas possuem especificidades próprias e, para atendê-las, é preciso contar com profissionais devidamente formados que propiciem às crianças experiências construtivas para a formação de sua identidade (PEREIRA, 2015, p. 159).

Os três trabalhos a seguir abordam a temática da diversidade em uma mesma unidade universitária de Educação Infantil.

A dissertação de Miceli (2017) teve por propósito encontrar as docentes de uma unidade de Educação Infantil universitária²⁶ e com elas conhecer e reconhecer os caminhos pedagógicos para uma educação das relações étnico-raciais. Os resultados da pesquisa descrevem que apesar de haver rastros da temática no trabalho realizado, nem sempre há registros que expliquem como ele ocorre. Ressalta ainda a necessidade de que o trabalho das relações étnico-raciais ganhe força no projeto político pedagógico daquela instituição.

O cotidiano da EEI-UFRJ apresenta diferentes ações que estimulam a construção das relações étnico-raciais entre as professoras e, especialmente, as crianças que constroem as relações raciais nas interações. As professoras, por sua vez, veem, muitas vezes, na EEI a possibilidade de aprofundar esse debate em serviço (MICELI, 2017, p. 155).

A tese de Lopes (2019) buscou compreender a infância na universidade, investigando a criança enunciada na mesma escola de Educação Infantil dos dois trabalhos anteriores. A autora analisou documentos de diferentes instâncias e setores da universidade, referente a temas da infância. O estudo apontou a existência de um apagamento do lugar da infância nos documentos oficiais, apesar da presença de crianças na universidade, o que produz um tensionamento de forças anunciativa que confrontam diferentes gerações e projetos da Universidade em questão.

[...] como é importante ver na infância uma geração capaz e viver com elas em encontro intergeracional dialógico, pois assim como nossa geração, elas também são produtoras culturais e de sentidos, elas interpretam, simbolizam e comunicam suas visões do mundo (LOPES, 2019, p. 288).

Melo (2019) investigou como diferentes interlocutores - equipe da escola, professores, estudantes e pesquisadores - pensaram as crianças e as suas infâncias na construção de uma pedagogia da infância naquele espaço físico e sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão. A autora realizou levantamento bibliográfico e análise documental. Os resultados apontaram tensões no fazer pedagógico e na elaboração coletiva dos documentos institucionais denominados projeto político pedagógico e do regimento. Todos os sujeitos deixaram registradas, cada um à sua maneira, a sua contribuição e a sua participação na construção de uma singular Pedagogia da Infância de resistência, de experiência e contra a barbárie.

A Pedagogia da Infância ... foi tecida pela centralidade das crianças e de suas infâncias na experiência e na humanização contra a barbárie. Procurei alinhar uma narrativa compartilhada entre as musicalidades dos sons, do silêncio, do choro, do riso, do toque, do afastamento, da resistência, da denúncia, do contentamento, do descontentamento (MELO, 2019, p. 191).

²⁶ Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A discussão sobre diferentes crianças e infâncias presente nas pesquisas aqui descritas, apontam para a necessidade de múltiplos olhares e práticas afirmativas referentes à diversidade. As investigações ressaltam ainda, a importância dos registros dos trabalhos envolvendo tais questões e a formação dos profissionais para a construção de Educação antirracista e inclusiva.

2.2.4 Creche e formação profissional

Diferente do levantamento a que ampliamos (SILVA, 2016), o eixo temático “formação profissional” não foi o que apresentou maior frequência. Foram encontrados seis (6) trabalhos que reafirmaram a necessidade de repensar as formações prévias e continuadas nos cursos de magistério, pedagogia e as políticas de formação em serviço para a atuação na Educação Infantil, desenvolvidas pelo poder público em cada esfera (federal, estadual e municipal). Não registramos nenhuma nova produção, além das encontradas no trabalho de Silva (2016). Foram elas cinco dissertações (ROSA, 2004; ROCHA, 2010; SILVA, 2012; GIL, 2013; CAMPOS 2014) e uma tese de Moreira (2011). Todas apontam a necessidade de uma formação específica de profissionais no lidar com bebês e crianças bem pequenas. Em relação à formação inicial, todas afirmam que, tanto o Curso Normal como o Curso Superior de Pedagogia, deixam lacunas quanto ao desenvolvimento da docência nas creches, principalmente em relação às ações de cuidar e educar destinados aos bebês e crianças bem pequenas.

A relação teoria e prática é apontada por Rosa (2004) como um desafio que se impõe à formação de professores no curso normal do ISEJ - Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Se a perspectiva de formação de professores aponta para o desenvolvimento de capacidades profissionais e a atuação do professor implica uma ação prático-reflexiva, um “saber” e um “saber fazer” fazem-se necessários à articulação entre teoria e prática, a qual devem permear todas as ações de formação (p. 157).

Das pesquisas que discutem a Formação Profissional, as dissertações de Rocha (2010), Campos (2014) e a tese de Moreira (2011) destacam a importância da formação em serviço presentes nos espaços de trabalho das profissionais. Rocha (2010) apresentou o processo de formação em serviço de um grupo de agentes auxiliares de creche (AAC)²⁷, realizado em uma creche municipal carioca, por dois anos (2008 – 2009). Em 2007, o município do Rio de Janeiro realizou concurso para o cargo funcional de Agente Auxiliar de Creche e os aprovados passaram

²⁷ Agente Auxiliar de Creche - Profissional responsável por prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sócio pedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades da rede municipal ou nas adjacências. (CAMPOS, 2020).

a integrar o Quadro de Pessoal de Apoio à Educação. A pesquisa se deu no formato de Estudo de Caso/Intervenção e analisou o percurso de formação dos profissionais na creche, “marcando uma nova trajetória na história dessas instituições” (ROCHA, 2010, p. 50).

Para a autora, as AAC, quase todas ex-recreadoras²⁸ da mesma instituição, passaram a avaliar as novas propostas da Educação, quase todas opostas às práticas assistencialistas que marcaram o histórico das creches. Afirma:

Em alguns relatos, fica claro que as crianças deixam de ser vistas como objeto de tutela e passam a reconhecê-las como sujeito de direitos à educação e cuidados. O processo de formação com base na reflexão sobre a sua prática favoreceu o abandono de algumas posições cristalizadas sobre o trabalho em creches e, sobretudo, reconhecendo a sua importância como fator de promoção para o desenvolvimento infantil (ROCHA, 2010, p. 145).

Moreira (2011), também na modalidade de Estudo de Caso/Intervenção, acompanhou um grupo de educadores em uma creche institucional no Rio de Janeiro, por dois anos (2009 – 2010). Na tese a autora analisa com elas aspecto referentes à organização dos ambientes dos berçários, tema pouco discutido nas formações tanto inicial quanto continuada, entretanto fundamental para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos em contextos educativos.

O ambiente seguro tem sido interpretado, erroneamente, como aquele que protege a criança do novo, do diferente, do desconhecido [...]. Os berçários das creches têm sido organizados precariamente, enfatizando elementos ligados o cuidado e desarticulando-os ao da educação. Embora os aspectos espaciais quase sempre não recebam destaque nas propostas pedagógicas nas creches, aparecendo como pano de fundo, eles sempre estão presentes nas entrelinhas dos discursos e nas práticas de cuidar e educar (MOREIRA, 2011, p. 20).

Campos (2014) buscou compreender as concepções de criança construídas pelos agentes auxiliares de creche, nos projetos de estudos no trabalho final do programa PROINFANTIL (BRASIL, 2005)²⁹, que na cidade do Rio de Janeiro teve por objetivo capacitar e qualificar os AAC sem habilitação em magistério, aprovados em concurso público e atuantes nas creches da cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa apresentou o programa como uma política pública com desdobramentos que contribuíram na prática desses profissionais. Segundo a autora:

O PROINFANTIL, enquanto curso de formação evidencia que a educação é um dos principais espaços de mediação na formação do sujeito histórico. Os Projetos de

²⁸ Profissionais contratados por OSC – Organizações da Sociedade Civil, para atuarem junto às crianças nas creches. Muitas vezes, não possuíam formação específica para o exercício de suas funções.

²⁹ Curso semipresencial, de formação de ensino médio na modalidade normal. É considerado pelo MEC como um curso emergencial, oferecido para professores que já estejam em exercício na Educação Infantil, atuando em creches ou pré-escolas particulares, filantrópicas, comunitárias, confessionais, conveniadas ou não, nos municípios e estados da federação e que não possuem a formação mínima exigida pela legislação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

Estudos produzidos a partir de orientações coletivas, fortalecem a ideia de que o ser humano na sua singularidade é essencialmente plural, nas suas relações com o mundo, enfrenta cada desafio com respostas múltiplas (CAMPOS, 2014, p. 139).

Nesta mesma direção, Silva (2012)³⁰ discutiu a linguagem corporal do adulto em diálogo com crianças de 0 – 2 anos. Outra, pesquisa/intervenção com profissionais de Educação Infantil (diretora, assistente de direção, coordenação pedagógica, professoras, agentes auxiliares, merendeira e zeladora) em outra creche pública municipal carioca. O desafio foi sensibilizar o grupo, promovendo intervenções reflexivas com foco no tema “O corpo do educador da Educação Infantil lido como “Literatura Menor³¹”. Na dissertação o autor partiu da seguinte hipótese:

O corpo do educador é considerado um objeto pedagógico de suas práticas, de forma a possibilitar a aprendizagem repleta de significados para ele e principalmente para a criança; o educador está emudecendo seu corpo diante das práticas pedagógicas que não consideram a linguagem corporal como objeto de desenvolvimento afetivo e cognoscente da criança pequena (p. 9).

O autor enfatiza, que uma das especificidades na creche é o corpo (do adulto e da criança) enquanto dimensões relevantes a serem consideradas no fazer da Educação Infantil. Silva (2012) colaborou trazendo elementos para a reflexão sobre a ausência do uso da linguagem corporal como facilitadora na relação com a criança. Para o autor essa lacuna entre o educador e a criança necessita ser preenchida.

[...] nos primeiros anos, ainda no período da creche, como as crianças necessitam de um olhar mais detalhado às questões do cuidado, o diálogo corporal encontra algum espaço para ocorrer, através das relações de afeto, de cuidado, de dependência, do educando em relação aos educadores (p. 9).

Em complemento às pesquisas anteriores, Gil (2013) buscou identificar o perfil dos primeiros profissionais concursados para serem Professores de Educação Infantil (PEI), nas creches do município do Rio de Janeiro. O trabalho focou na identidade profissional e investigou as mudanças vivenciadas nas práticas pedagógicas e na transição de Agente Auxiliar de Creche para o cargo de Professor de Educação Infantil. Segundo a autora:

A rede municipal carioca de ensino tem Professores de Educação Infantil que foram Agentes Auxiliares de Creche, assim como outros que não tiveram essa experiência. Alguns professores podem já ter tido experiência com Educação Infantil em outras instituições, neste em outros municípios. Os aspectos da formação também apontam possibilidades: Ensino Médio Normal, Pedagogia ou outra licenciatura, são algumas delas. Nessa enorme diversidade e nesse processo contínuo de produção coletiva

³⁰ Em memória de Osvaldo Silva.

³¹ “[...] a partir do texto Kafka: por uma literatura menor (1977), visando ampliar o sentido de Menor para além da condição de inferioridade ou de desvalorização, Deleuze e Guattari definem o conceito da palavra “menor” não como um valor diminuído, mas como uma língua de uma minoria diante de uma maioria” (SILVA, 2012, p. 59).

entendemos que os professores criam seus próprios sentidos através de internalizações (GIL, 2013, p. 19).

A mesma autora analisou os editais dos dois concursos (AAC e PEI) e o processo de construção da identidade das Professoras de Educação Infantil, em meio aos embates e tensões impostas aos sujeitos no cotidiano da creche. Como resultado, afirma que a docência na Educação Infantil carioca é marcada pela heterogeneidade e pelas particularidades na constituição de um perfil profissional.

Nosso estudo demonstrou que o Curso Normal ou mesmo a graduação em Pedagogia não atendem de forma satisfatória as necessidades formativas das professoras para o trabalho nas creches, na medida em que não propiciam a transposição da teoria em prática. Essa lacuna acaba deixando de promover a familiaridade com o cotidiano (GIL, 2013, p. 118).

As pesquisas aqui analisadas centralizam as discussões referentes aos profissionais que atuam nas creches e seus processos de formação. Evidenciam as concepções e saberes construídos nas experiências e relações vividas, tanto nos contextos educativos quanto nas formações iniciais e em serviço. As pistas e caminhos traçados nos estudos apresentados perpassam desde a construção de uma identidade profissional nas creches até a busca de alternativas para a superação de obstáculos na formação e nos fazeres cotidianos.

Desta forma, no que tange ao período entre 2003 e 2019, seis pesquisas tiveram como interesse comum a formação profissional e a construção da identidade dos Agentes de Educação Infantil³² e Professores de Educação Infantil (AEI e PEI) que atuam diretamente com crianças de 0 – 3 anos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

2.2.5 Creche e família

O tema “Família” aparece com destaque em cinco (5) produções, sendo quatro dissertações (SOUZA, 2009; ALMEIDA, 2014; LUCCHESI, 2017; ALENCAR, 2019) e uma tese (ALMEIDA, 2013). As pesquisas de Almeida (2014) e Almeida (2013) foram desenvolvidas no município do Rio de Janeiro, na mesma creche municipal da dissertação de Rocha (2010). Todas as produções com financiamento da FAPERJ.

Souza (2009) analisou o manual de puericultura lançado em 1941, “A vida do Bebê”, do médico pediatra De Lamare e os indicativos de como as famílias deveriam cuidar de seus

³² “O cargo AAC (Agente Auxiliar de Creche) foi reformulado e hoje se chama AEI (Agente de Educação Infantil).” (ZADMINAS, 2016, p.37)

bebês de 0 a 2 anos de idade, de acordo com a visão higienista predominante à época. O texto destaca a intervenção médica na orientação da relação mães e bebês.

Esses atores sociais encaminham uma série de projetos educacionais voltados à população e, sobretudo à mulher, visto que, na qualidade de mãe, ela era vista como a responsável pelos cuidados e proteção dos filhos - os futuros brasileiros. Assim, os manuais de puericultura emergem como uma das propostas educacionais voltadas às mães das classes abastadas, através da instrução da maternidade higiênica, científica (SOUZA, 2009, p. 11).

A tese de Almeida, F. (2013) foi um estudo longitudinal desenvolvido ao longo de três anos. Para a identificação das famílias e berçaristas foram produzidas observações no período de inserção, questionários e entrevistas. Outro componente da metodologia foi o uso de um bonequinho de pano, entregue a cada criança para mediar a relação criança – creche, no período de inserção e, ao longo dos três anos, a relação família e creche. O papel do boneco/a era, facilitar o diálogo e a parceria numa fase considerada complexa e sensível tanto pelas famílias e quanto pelos educadores.

A dissertação de Almeida, A. (2014), na mesma instituição analisou a relação creche - família através de um programa da secretaria municipal local, intitulado “Primeira Infância Completa” (PIC). A pesquisa observou a participação das crianças de 0 – 3 anos em três creches municipais. Esse programa PIC acontecia somente aos sábados e uma das dificuldades encontradas foi a não construção de vínculos afetivos das crianças com as educadoras, pois não eram sempre as mesmas. Esses momentos tornaram-se mais difícil para os bebês e suas famílias, o que inviabilizou a manutenção do projeto. A autora destacou em suas análises que o fato de não haver uma continuidade como acontece com as ações comuns às crianças atendidas ao longo da semana na creche e não ter um “adulto-referência” no ambiente, isto se configurou em” um obstáculo para o bem-estar das crianças e das famílias” (ALMEIDA, 2014, p. 111).

As dissertações da Lucchesi (2017) e Alencar (2019), abordam a luta de famílias de diferentes grupos por uma Educação Infantil de qualidade para suas crianças. O primeiro trabalho foi realizado em uma creche comunitária na Ilha do Governador, bairro do município Rio de Janeiro e buscou dar visibilidade à luta de mulheres trabalhadoras pelo direito à educação para seus filhos pequenos. A autora investigou a trajetória da unidade, pesquisando através de leitura documental e entrevistas, o(s) papel(eis) que a creche cumpre junto às mulheres trabalhadoras no reconhecimento de seus direitos e conquistas sociais.

Dentro deste contexto, lutar para que crianças pequenas, meninos e meninas, possam ter uma creche de boa qualidade, não somente deve ser um direito legal que deve ser garantido às crianças e às suas famílias, mas também um princípio educativo que precisa ser discutido urgentemente por toda a população do município do Rio de Janeiro (LUCCHESI, 2017, p. 97).

Alencar (2019) analisou a expectativa de um grupo de famílias frente ao direito à Educação Infantil em uma creche municipal no bairro do Caju, Rio de Janeiro. Dialogou com as famílias das crianças matriculadas na creche, buscando compreender o que as motivou a matricular suas crianças naquela unidade (e não em outra) e quais expectativas estariam por trás da decisão de institucionalizar a educação de suas crianças. A autora argumenta:

É necessário que os saberes, das famílias e dos profissionais, dialoguem dentro do contexto diário da creche. Portanto, acredito ser necessária a valorização do conhecimento, cultura e participação das famílias. A creche precisa sair do lugar daquela que se coloca para ensinar e deve se colocar no lugar daquela que precisa aprender com as famílias (ALENCAR, 2019, p. 90).

As tensões presentes nos primeiros anos de inserção de crianças à creche são abordadas nas pesquisas que tratam da relação creche e família. Os trabalhos destacam a importância do diálogo e parceria em momento tão complexo e sensível para todos e os desafios na luta pelo direito à Educação para as crianças pequenas.

2.2.6 Creche e atuação de outros profissionais

Este último trabalho analisado se destaca por não ter as crianças como sujeito central da investigação. A dissertação de Milman (2008) abordou o trabalho da Psicologia em uma creche comunitária, no município do Rio de Janeiro e suas contribuições para a reflexão crítica sobre as práticas naturalizadas naquele contexto. O espaço empírico foi a “Casa da Árvore” (creches comunitárias), aonde psicólogos vêm construindo parcerias com educadoras, crianças e suas famílias. O desafio proposto baseou-se na inserção do psicólogo numa realidade específica e descreveu a experiência de intervenção naquele contexto.

2.3 **Algumas considerações sobre os estudos encontrados**

Ao analisar os quarenta e seis (46) estudos sobre creches (12 teses e 34 dissertações), nos quatro programas de Pós-graduação da UERJ (PPGEDU; PPGECC; PPFH; PROPED), tendo como recorte temporal os anos de 2003 a 2019, percebemos que as pesquisas selecionadas discutiram diferentes aspectos intimamente ligados à área, tais como: identidade profissional, formação inicial e continuada, políticas públicas, atuação de outros profissionais, inserção, interação educador e crianças, linguagem corporal, inclusão, relação família-creche, desenvolvimento, propostas pedagógicas e construção do conhecimento.

A partir dos resumos dos trabalhos, organizamos eixos temáticos com o intuito de destacar seus autores e interesses. A opção de organizar os estudos por eixos temáticos foi para dar visibilidade aos mesmos. As leituras efetivadas buscaram os fragmentos que referendavam concepções, posicionamentos políticos e metodológicos que caracterizavam as produções científicas.

Durante o processo de análise, elencamos os diversos contextos em que as pesquisas foram desenvolvidas, cada qual, com especificidades próprias que suscitaram nos pesquisadores o interesse por diferentes temáticas. Encontramos algumas características em cada contexto: as creches municipais - área recente na Educação, ainda demanda muitas questões e desafios; as creches universitárias – são espaços genuínos de articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, tornando-se assim ponto de partida para a produção do conhecimento; as creches institucionais foram duas: a primeira espaço voltado exclusivamente ao atendimento de filhos dos servidores da Prefeitura do Rio de Janeiro, lócus de 4 (quatro) pesquisas e a segunda voltada para filhos de uma instituição de pesquisa federal; as creches comunitárias analisadas têm suas raízes na organização comunitária e representam sempre um espaço de lutas, tensões e resistências.

Na organização dos estudos por eixos temáticos observamos o crescimento na produção de pesquisas voltadas a temática das “políticas de Educação Infantil”, com doze (12) produções encontradas, que junto a questão dos “fazer pedagógicos” e “diversidade”, ambos com onze (11) pesquisas, assumiram posição de liderança no que tange o interesse de investigação dos pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Os estudos na área das “políticas de Educação Infantil” privilegiaram os processos de transição das creches para o âmbito da Educação e afirmam que existe um distanciamento entre o que é dito e aquilo que efetivamente é concretizado no campo das práticas.

O eixo temático voltado aos “fazer pedagógicos” apresentou pesquisas que evidenciaram ações voltadas ao desenvolvimento integral dos sujeitos de pouca idade, concebendo os bebês e crianças potentes, deixando o olhar da ausência no passado.

Nas pesquisas sobre “diversidade”, as temáticas da inclusão, culturas infantis, linguagens e relações étnico-raciais se destacaram, havendo um crescimento significativo desses trabalhos nos últimos anos.

No conjunto de seis (6) estudos sobre “formação profissional” as pesquisas reafirmam que para uma formação de qualidade, os profissionais precisam ser vistos como protagonistas, refletindo sobre suas práticas e concepções para uma real transformação de suas ações. As

formações iniciais devem explorar e propor temas no currículo que realmente atendam às especificidades pedagógicas infantis.

Os cinco (5) estudos encontrados com o foco nas relações “creche e família”, demonstram as especificidades da proposta pedagógica das creches, que incluem o compartilhar das ações de cuidado e educação com crianças pequenas. As pesquisas apresentam ainda ideias preconceituosas originadas no interior da creche em relação às famílias e também concepções confusas dos familiares em relação às creches. A visão dos familiares sobre a creche como lugar de guarda e assistência precisam ser tratados de maneira planejada e intencional pelos profissionais que lá atuam, reafirmando que é função da instituição educativa acolher as sugestões e demandas das famílias promovendo a escuta e o diálogo, sem sobrepor-las ou descartá-las.

Os achados nas produções acadêmicas sinalizam os novos rumos que a Educação dos sujeitos de pouca idade tem assumido, reflexo dos novos olhares e formas de se conceber a criança e as infâncias. É crescente o número de investigações relacionadas a Educação Infantil, em especial a creche. Observamos que o campo das políticas públicas de Educação Infantil tem se destacado no interesse de pesquisadores que se debruçam a pensar sobre diferentes temáticas referentes a área, dentre elas, os processos relativos à transição das creches da assistência para a Educação.

Nesta direção, a presente pesquisa pretende contribuir quando elege como principais interlocutoras e sujeitos, as Professoras Articuladoras (PA) de creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) públicos. Esta função só existe na política desenvolvida pelo município do Rio de Janeiro desde 2004. Foi originada no contexto de migração das creches públicas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, objetivando a melhoria da qualidade da Educação oferecida às crianças da Educação Infantil. Mesmo após a realização de busca exaustiva nos programas de pós-graduação da UERJ, não encontramos investigação que aludisse às Professoras Articuladoras, o que dá a esta pesquisa relevância genuína.

Para aprofundar a discussão, no próximo capítulo daremos destaque ao campo de investigação contextualizando o cenário da Educação Infantil- da SME/RJ após as repercussões da LDBEN 9.394/96, com enfoque na história das creches e EDI, criação da função de PA e suas atribuições.

3 AS CRECHES NA SME/RJ & A PROFESSORA ARTICULADORA

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra.

Freire, 2001, p.24

Este capítulo tem por objetivo identificar as mudanças no cenário da Educação Infantil pública carioca (SME/RJ), em especial no que tange as crianças de 0 a 3 anos, após as repercussões da LDBEN 9.394/96.

O capítulo se divide em três subitens: o primeiro apresenta dados referentes ao contexto atual da Educação Infantil municipal; o segundo rememora parte da história das creches públicas pós LDBEN 9.394/96 e as principais mudanças ocorridas ao longo do tempo e o terceiro versa sobre a criação da função de Professora Articuladora (PA) nas creches municipais.

3.1 A Educação Infantil na SME/RJ

Criada através da fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro em 1975, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura³³, atualmente Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), é o órgão da prefeitura do Rio de Janeiro responsável por formular e implementar a política educacional da rede pública municipal de ensino. Ao longo dos anos sua estrutura organizacional passou por inúmeras transformações. Para melhor compreensão dos fatos, apresentaremos alguns dados do contexto atual que colaboram para o entendimento do processo histórico até aqui.

Atualmente, a estrutura da SME/RJ é composta por 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)³⁴. O Quadro 2 apresenta a divisão das coordenadorias e o número de unidades educacionais em cada uma delas.

³³ Decreto nº 2, de 15 de março de 1975. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/5f26f86a751527ae032569ba00834b5f/ea4db729ebb72a7303256afe00727cc9?OpenDocument>>. Acesso em: 25 de julho de 2021.

³⁴ CRE- Coordenadoria Regional de Educação- Órgão intermediário vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Até dezembro de 2012, eram 10 Coordenadorias Regionais de Educação. A 11ª Coordenadoria foi

Quadro 2 - Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e respectivas unidades educacionais³⁵

Coordenadorias Regionais de Educação	Unidades
1ª CRE	97
2ª CRE	153
3ª CRE	134
4ª CRE	166
5ª CRE	130
6ª CRE	114
7ª CRE	180
8ª CRE	188
9ª CRE	165
10ª CRE	197
11ª CRE	43

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2021.

A rede municipal possui um total de 638.190 discentes (SME/RJ, 2021) em diferentes segmentos. Destes, 152.016 são crianças que fazem parte da Educação Infantil (SME/RJ, 2021). O Quadro 3 apresenta o número de discentes por segmento matriculados em 2021.

Quadro 3 - Total de alunos por segmento³⁶

Educação Infantil: Creche e Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação Especial: Classe Especial	Projetos de correção de fluxo	Educação de Jovens e Adultos	Total
152.016	453.291	4.165	4.449	24.269	638.190

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2021.

A oferta da Educação Infantil na rede municipal acontece em creches, Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), escolas e Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)³⁷. O Quadro 4 apresenta o total de unidades por tipo de atendimento educacional oferecido.

criada a partir da divisão da antiga 4ª Coordenadoria, que envolvia, além dos bairros atuais, os bairros que hoje pertencem à 11ª Coordenadoria Regional de Educação.

³⁵ Disponível em: <<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

³⁶ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

³⁷ Centros Integrados de Educação Pública – CIEP, unidades especiais de 1º Grau, que passaram a integrar a Rede Municipal de Ensino, escola de horário integral, com ensino de boa qualidade, incluindo alimentação, assistência médico-odontológica, lazer e atividades culturais. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/portfolio-institucional/exibeconteudo?id=7703738>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

Quadro 4 – Unidades por tipo de atendimento³⁸

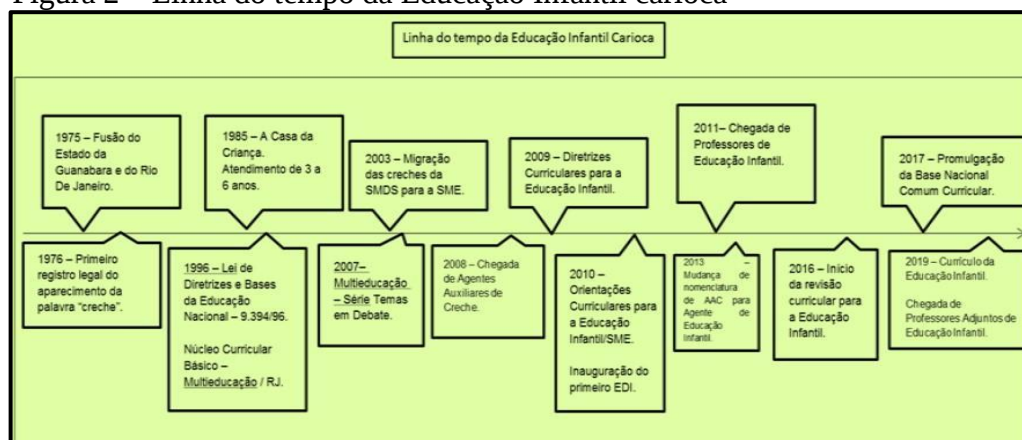
Creche/EDI - unidades de Educação Infantil	525
Escolas/CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil	10
Unidades exclusivas de Ensino Fundamental I	103
Unidades exclusivas de Ensino Fundamental II	130
Unidades com mais de uma modalidade / segmento	768
Educação Especial Exclusiva	4
EJA Exclusiva	3
Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental I)	4
Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II)	6
Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental II)	19

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2021.

Esta investigação privilegia as creches e os Espaços de Desenvolvimento Infantil voltados à Educação das crianças de 0 até 3 anos, lócus de atuação de nossas co-pesquisadoras, as Professoras Articuladoras. No próximo subitem, discutiremos as reflexões sobre a Educação de bebês e crianças bem pequenas na rede pública do Rio de Janeiro, tomando como ponto de partida a LDBEN 9.394/96.

3.2 As creches na SME/RJ pós LDBEN 9.394/96

De acordo com Campos (2020, p. 50) “O exercício de investigação das políticas de Educação Infantil é constante, uma vez que os cenários políticos se transformam em decorrência das diversas influências, sejam elas locais, nacionais e/ou internacionais.” Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996, a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica a ser oferecida em creches e pré-escolas. A linha do tempo registrada na Figura 2 apresenta dados relativos a mudanças na história da Educação Infantil carioca, ocasião de garantias de direitos expressos em texto legal.

Figura 2 – Linha do tempo da Educação Infantil carioca³⁹

³⁸ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>, Acesso em: 27 de junho de 2021.

³⁹ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884555/4268548/EDUCACAOINFANTIL.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2020.

Em 2003 as creches públicas administradas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS/RJ)⁴⁰ passam à Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)⁴¹. Transferência essa que deveria ter se dado em 1999 em atendimento à Lei n.º 9.394/96, mas só se efetivou 4 anos depois (ROCHA, 2010). O processo deve ser considerado um marco na busca pelo cumprimento das novas exigências legais referentes à Educação Infantil.

O novo paradigma educacional gerou mudanças no âmbito das creches relacionadas a seu funcionamento e aos profissionais que nelas atuavam. Desta forma, em janeiro de 2004, um ano após o início do processo transitório, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Resolução n.º 816 de 05 de janeiro⁴² (Anexo B), que normatizava o funcionamento das creches públicas vinculadas ao sistema municipal de ensino. O documento apresenta a composição da equipe técnico-administrativa das creches e revela a ação do poder público para o cumprimento da exigência expressa na LDBEN 9.394/96, no que tange à formação dos profissionais⁴³ para o desempenho da docência nessa etapa da Educação. Nesta Resolução é criada a função do Professor/a Regente Articulador/a, que segundo Rocha (2010, p. 27), “[...] deve atuar orientando o fazer pedagógico de todos os grupamentos da creche”. De acordo com Campos, Gil e Zadminas (2015, p. 6) o/a Professor/a Regente Articulador/a é:

[...] responsável direto pela execução do projeto político pedagógico da instituição, detinha a maior responsabilidade do processo pedagógico. No entanto, este profissional não tinha uma atuação frente a um grupo específico de crianças, mas sim uma atuação institucional, envolvendo as articulações necessárias ao trabalho realizado com todas as crianças.

Até a chegada de professoras, pertencentes ao quadro funcional da SME/RJ, para assumirem a direção das creches, o trabalho desenvolvido com as crianças era organizado por recreadoras, contratadas por (OSC) que prestavam serviços terceirizados à prefeitura. A essas profissionais não era exigido formação específica. Neste sentido, as autoras argumentam “[...] temos já no início da história das creches na Educação, práticas que contrariam a legislação no

⁴⁰ O Decreto n.º 20.525 de 14 de setembro de 2001 transferiu o atendimento na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação num processo gradual e em três etapas. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2001/2052/20525/decreto-n-20525-2001-este-ato-ainda-nao-esta-disponivel-no-sistema>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

⁴¹ Em novembro de 2001, o Conselho Municipal de Educação publicou documentos que consolidaram o processo de transferência das unidades de Educação Infantil da então SMDS para SME: as Deliberações E/CME n.º 06/2001 e E/CME n.º 07/2001, de 25 de setembro.

⁴² Resolução SME n.º 816 de 05 de janeiro de 2004. Disponível em: <<https://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/pdf/relPdf.asp?24847>>. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

⁴³ LDBEN 9.394/96 exige como formação mínima para atuar na Educação Infantil, a formação em magistério, nível médio na modalidade Normal.

que diz respeito ao profissional que educa às crianças, neste momento atendidas pelos recreadores” (2015, p. 6). Para atuar junto às diretoras a SME/RJ cria a função de PA na tentativa de garantir a construção de um trabalho mais pedagógico envolvendo a formação dos recreadores.

A necessidade de findar os contratos com as (OSC) e iniciar a formação de um quadro para a Educação Infantil dialogou com a criação de uma outra categoria funcional no quadro permanente do poder executivo do município do Rio de Janeiro: o Agente Auxiliar de Creche (AAC)⁴⁴. Segundo Campos, Gil e Zadminas (2015, p. 6):

[...] a substituição da mão de obra externa por profissionais era uma meta prevista pela SME/RJ, criou-se em 2005, através da Lei nº 3.985 de 08/04/2005, o cargo de agente auxiliar de creche (AAC), com objetivo de ser uma categoria a integrar o quadro de apoio à Educação. Começou aí o desenho de uma primeira política envolvendo o quadro funcional das creches.

Na contramão das determinações legais⁴⁵, o edital⁴⁶ do concurso público para preenchimento das vagas de AAC, lançado no ano de 2007, teve como exigência de formação o ensino fundamental, deixando de fora do quadro do Magistério municipal os profissionais ocupantes do novo cargo. Com uma carga horária de 40h semanais e atribuições voltadas ao cuidar e educar, a criação do cargo de AAC transformou-se em uma “nova roupagem” para problemas já existentes. No ano seguinte (2008), com os novos profissionais concursados, o quadro de funcionários das creches se estruturou da seguinte forma: Diretor(a), Diretor(a) Adjunto(a), Professor(a) Articulador(a) e Agentes Auxiliares de Creche, todos vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Nas creches havia também profissionais que não integravam o quadro da rede municipal de ensino, eram: cozinheira, lactarista e auxiliar de serviços gerais, todos com vínculos empregatícios com empresas que prestavam serviços à Prefeitura (ROCHA, 2010).

Esse primeiro movimento não seria suficiente para o cumprimento do que exige a LDBEN 9.394/96, no que tange à formação para a docência na Educação Infantil. Desta forma, foi oferecido aos AAC que não tinham formação adequada, a possibilidade de participar do

⁴⁴ A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), em 2005, criou o cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC) com aprovação da Câmara Municipal (Lei nº 3.985 de 08/04/2005), passando esse profissional a integrar o Quadro de Pessoal de Apoio Permanente à Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2005/398/3985/lei-ordinaria-n-3985-2005-cria-no-quadro-permanente-do-poder-executivo-do-municipio-do-rio-de-janeiro-a-categoria-funcional-que-menciona-e-da-outras-providencias>, Acesso em: 27 de junho de 2021.

⁴⁵ LDBEN 9.394/96, art. 62.

⁴⁶ Disponível em: <https://jcconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/2007/educacao_abertas_1600_vagas_6268.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL.

No ano de 2010 foi lançado um plano de expansão para a Educação Infantil, como política da SME/RJ.

Entendendo a importância da Educação Infantil e considerando a alta demanda atual por vagas, a SME-Rio elaborou um planejamento estratégico para gerar mais 40 mil vagas, sendo 30 mil vagas em creches e 10 mil vagas em pré-escola, ao longo dos próximos três anos. A proposta é desenvolver um plano de investimento robusto, chamado “Espaço de Desenvolvimento Infantil”, que visa aumentar a rede atual e ampliar a qualidade do atendimento e ensino. O objetivo principal é criar uma base sólida para o ensino básico, fomentando, assim, o sucesso das crianças em todas as etapas da vida escolar, com repercussões relevantes em seu desenvolvimento (RIO DE JANEIRO, 2010, p.3).

Uma das ações deste plano foi a criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), unidades compostas por creche e pré-escola em um mesmo espaço físico. A inauguração do primeiro EDI se deu ainda no ano de 2010.

Essa iniciativa possibilita a permanência da criança em um grupo de colegas em uma mesma unidade durante a Educação Infantil, facilitando assim o monitoramento do seu desenvolvimento e crescimento ao longo desse percurso. Os principais pilares do EDI são: junção de creche e pré-escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral (RIO DE JANEIRO, 2010, p.4).

Com a ampliação da oferta de creche, a SME/RJ, manteve o cargo de AAC com suas atribuições e criou, a partir do projeto de lei n.º 701/2010⁴⁷, a categoria funcional de Professor de Educação Infantil (PEI); este pertencente ao quadro permanente do Magistério. Desta vez, as determinações legais referentes à formação exigida pela LDBEN 9.394/96 para atuação na docência na Educação Infantil, foram atendidas. Para esses novos professores a carga horária proposta era de 22h e 30 min semanais.

Os novos profissionais concursados chegaram às unidades (creches e EDI) em 2011. Em 2012, novo edital⁴⁸ de concurso público para PEI foi realizado devido à ampliação da rede com a construção dos EDI. Em 2015, um terceiro edital⁴⁹, para o mesmo cargo, com carga horária modificada para 40h semanais foi lançado. Segundo Gil (2018), essa alteração converge com as mudanças da política educacional local visando atender a expansão do horário integral na rede municipal.

⁴⁷ Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/c4cc91b3662759700325773f0064f818/a2214a6d24900d43832577830048f051?OpenDocument&Start=1&Count=100&Collapse=>>>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.

⁴⁸ Edital SMA Nº 111, DE 28 DE MAIO DE 2012. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-do-rio-de-janeiro-rj-100-vagas-661>>. Acesso em: 26 de julho de 2021.

⁴⁹ Edital SMA nº 81, de 22 de maio de 2015. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6222251/4163756/81_REPUBLICACAO_Edital_SME_PEI_N_81.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2021.

A presença de diferentes categorias profissionais, com cargas horárias e salários diferenciados, exercendo atividades complementares no mesmo ambiente, desencadeou processos desgastantes no decorrer do tempo. Para Campos, Gil e Zadminas (2015, p. 9) “hierarquicamente, o PEI, com carga horária menor, salário maior, foi uma categoria criada posteriormente à de AAC, com sua carga horária extensa e seu salário menor”. Essa disparidade levou a SME/RJ a criar uma ação compensatória – Gratificação por Desempenho (GDAC), através da Lei n.º 5.620 de 20 de setembro de 2013⁵⁰, voltada para os Agentes Auxiliares de Creche com formação em nível médio Normal e para incentivar outros profissionais a buscarem formação. No mesmo ano, a Lei n.º 5.623⁵¹ de 1º de outubro, altera a nomenclatura de Agente Auxiliar de Creche (AAC) para Agente de Educação Infantil (AEI), somente para aqueles que já possuíam a formação em nível médio Normal. Em seu Art. 9º diz:

O Quadro de Pessoal de Agente de Educação Infantil é constituído pelo cargo efetivo de Agente Auxiliar de Creche, criado pela Lei nº 3.985, de 8 de abril de 2005, com escolaridade de Ensino Fundamental completo, que passa a denominar-se Agente de Educação Infantil.

Em 2017, através do projeto de Lei n.º 591/2017⁵², foi decretada a qualificação em nível médio-modalidade Normal como formação indispensável para os Agentes de Educação Infantil, com reajustes salariais.

No ano de 2018, foi criado o cargo de Professor Adjunto de Educação Infantil⁵³ (PAEI)⁵⁴, que passa a compor o quadro permanente do magistério municipal. O edital do concurso trouxe como exigência mínima de formação o ensino médio na modalidade Normal e a carga horária de 40h de trabalho semanais.

⁵⁰ Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/50ad008247b8f030032579ea0073d588/dc59bad65079aad403257bec007255c7?OpenDocument>>. Acesso em: 26 de julho de 2021.

⁵¹ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2013/562/5623/lei-ordinaria-n-5623-2013-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-remuneracao-dos-funcionarios-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias> <https://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/45130Lei%205623_2013.pdf>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

⁵² Disponível em: <<http://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/0cfaa89fb497093603257735005eb2bc/6d298f850a746bac832581f7005e3629?OpenDocument>>. Acesso em: 26 de julho de 2021.

⁵³ PAEI (Lei nº 1086/2018). Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/23c4c68b6069cf908325834d005cc28f?OpenDocument>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

⁵⁴ Professor Adjunto de Educação Infantil (edital CVL/SUBSC nº 19 de 25 de janeiro de 2019). Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9071652/4228816/EDITALPAEI2019_site.pdf>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

Além da escolaridade corrigida do ensino fundamental para o nível médio Normal e reajustes salariais, através da Lei n.º 6.696 de 27 de dezembro de 2019⁵⁵, os AEI também tiveram a incorporação da GDAC em seus vencimentos.

Diante do exposto, corroboramos com o pensamento de Vasconcellos (2015, p.68):

As repercussões da LDBEN 9394/96 no município do Rio de Janeiro e nas demais regiões deram origem a um período de mudanças significativas no cotidiano das creches que, historicamente, constituíram-se sob os padrões de organização das secretarias de desenvolvimento sociais”.

Em síntese, podemos dizer que as repercussões da LDBEN 9.394/96 impactaram na formulação de políticas voltadas à Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, modificando o cenário educacional de milhares de bebês, crianças *bem* pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017).

No próximo subitem apresentaremos algumas reflexões sobre o papel das Professoras Articuladoras. Profissionais que foram essenciais no período de transição das creches (2003) da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação e que ocupam posição estratégica de articuladoras pedagógicas nas unidades até os dias atuais.

3.3 A criação da função de Professora Articuladora

Com o objetivo de normatizar o funcionamento das creches públicas do Sistema municipal de ensino, dentre outras providências, a Resolução SME n.º 816 de 05 de janeiro de 2004 estabelece a criação da função de Professor/a Regente Articulador/a no contexto de transição das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. Nesta investigação, convencionamos chamá-las de Professoras Articuladoras, no feminino, devido ao grande número de mulheres atuando na Educação Infantil, como verificado em pesquisas anteriores. Conforme Gil (2013, p. 115) explicita:

A presença feminina na Educação Infantil é um reflexo da história da Educação no Brasil. As políticas que trouxeram atendimento à infância nas creches e pré-escolas, fruto de pressões sociais, mais fortes nos anos de 70, colocaram o cuidado como a questão central, por ser um requisito tipicamente relacionado ao gênero feminino. Assim, consolidou-se a maciça presença feminina na Educação em geral e em especial, na Educação Infantil. Fato que continua marcante até os dias de hoje.

⁵⁵ Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2019/669/6696/lei-ordinaria-n-6696-2019-dispoe-sobre-a-fixacao-dos-valores-vencimentais-da-categoria-funcional-de-agentes-de-educacao-infantil-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 26 de julho de 2021.

A função de Professora Articuladora no município do Rio de Janeiro foi criada em atendimento às exigências legais apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que aponta como formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil, profissional com o nível médio na modalidade Normal. No contexto de migração das creches, quem atuava junto às crianças eram os recreadores. Neste período (2004), não existiam outros profissionais com exercício nas creches diretamente ligados ao trabalho com a crianças, estes viriam a compor o quadro de funcionários das unidades educacionais anos mais tarde, após a criação de cargos – AAC, PEI e PAEI – e realização dos respectivos concursos públicos. Desta forma, estes profissionais passariam a integrar o quadro permanente do Poder Executivo.

Nesta direção, a Resolução SME n.º 816 determina “As atividades de Professor Regente Articulador serão exercidas exclusivamente por profissional detentor do cargo de Professor II⁵⁶ do quadro de Magistério da Secretaria Municipal de Educação” (Art. 6º). Pela primeira vez, um profissional com formação dentro dos padrões exigidos por lei, passaria a atuar na articulação pedagógica dos diferentes grupamentos das creches públicas cariocas. Este fato deve ser considerado um marco na história da Educação de bebês e crianças, reafirmando os novos rumos envolvendo seus processos educativos. De acordo com Rocha (2010, p. 42), a Resolução n.º 816:

[...] apesar de não fazer referências às finalidades e 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 à composição da equipe técnico-administrativa a Resolução 816 em seu Art. 6º diz:

Em sua composição técnico-administrativa, as creches públicas contarão com os seguintes profissionais:
I. Diretor;
II. Professor Regente Articulador;
III. Recreador;
IV. Cozinheiro ou Merendeira;
V. Lactarista ou Merendeira, para as creches que possuem berçário;
VI. Auxiliar de Serviços Gerais. (Resolução SME nº 816 de 05/01/2004).

No que tange às competências destinadas a Professora Articuladora, o Art. 7º apresenta:

1. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.
2. Articular o desenvolvimento do trabalho pedagógico do grupo de alunos sob sua responsabilidade, interagindo em diferentes momentos do cotidiano com as crianças e demais pessoas envolvidas nesse processo.

⁵⁶ “[...] Professor II (PII) é aquele que trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (CAMPOS, 2014, p. 52).

3. Coordenar a distribuição de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos conforme a necessidade observada nos diferentes grupos etários.
4. Indicar à direção da creche as crianças que apresentem deficiência e, conseqüentemente, necessitem de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff.
5. Colaborar com a direção na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios.
6. Colaborar com a direção no que tange à orientação dos profissionais da creche, de forma a assegurar um relacionamento harmonioso com as crianças.
7. Planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores, as atividades concernentes aos alunos da creche.
8. Acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro.
9. Coordenar a elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças.
10. Participar dos encontros de atualização em serviço e dos centros de estudo, colaborando com a direção no planejamento das atividades propostas para os mesmos.
11. Realizar reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família - escola, apresentando e -discutindo com as famílias o trabalho vivenciado e o desenvolvimento das crianças. (Resolução SME nº 816 de 05/01/2004).

Observamos que as competências da Professora Articuladora, se assemelham a de Coordenador/a Pedagógico/a (CP), apesar da nomenclatura “professor regente” associar a função de PA à docência junto aos bebês e crianças. Conforme Gil (2013, p. 45-46):

Embora o nome “professor regente” nos remeta a uma atuação docente e as atribuições façam menção a esta situação, desse profissional não era esperado que estivesse frente a um grupo específico de crianças, mas sim fosse o responsável por todas as atividades de cuidar e educar desenvolvidas pelos profissionais da creche com as crianças. Sua ação seria institucional e deveria envolver as articulações necessárias ao trabalho realizado na creche.

Apesar da ação da PA ser institucional, ao analisarmos as competências destinadas a essa profissional, observamos algumas contradições. O item 2 da Resolução n.º 816 diz “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”. Diante do exposto, questionamos: as Professoras Articuladoras são diretamente responsáveis por grupos de crianças?

O item 5 apresenta “Colaborar com a direção na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios”. Novamente questionamos: as PA realizam atividades que vão além do cunho pedagógico nas creches e EDI?

O item 7 aponta “Planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores, as atividades concernentes aos alunos da creche”, já o item 8 “Acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro”. Desta forma, indagamos: uma Professora Articuladora consegue realizar todas essas ações em todos os grupamentos? Outras pesquisas que se debruçaram sobre o tema (a função de PA) registraram as dificuldades encontradas por essas profissionais para desempenharem as funções que lhes

foram atribuídas. Rocha (2010, p. 45-46) argumenta:

[...] mediante as atribuições que lhe são conferidas, aliadas ao fato da não exigência de formação específica como requisito para contratação dos recreadores, a 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

Outras questões ainda surgiram, frente a análise de alguns pontos da Resolução n.º 816 datada do ano de 2004, contexto de transição das creches da SMDS/RJ para a SME/RJ: Quais competências apresentam na prática suas atribuições? As Professoras Articuladoras realizam outras atividades que não estão descritas na Resolução n.º 816? Se a função da PA se equipara a de um/a Coordenador/a Pedagógico/a, essas profissionais recebem gratificação pelo exercício da função como as CP? Qual o perfil das Professoras Articuladoras? Qual o campo de atuação? O que pensam essas profissionais sobre a Educação dos sujeitos de pouca idade?

Desta forma, mais uma vez corroboramos com o pensamento de Gil quando diz “[...] parece interessante ampliar a discussão sobre a atividade Professor Regente Articulador (PA) iniciada a partir da integração das creches aos sistemas de ensino carioca, que buscou garantir às mesmas o caráter educacional” (2013, p. 46).

Mesmo com as dificuldades relativas à função de PA, entendemos que as conquistas no cenário da Educação Infantil carioca com a chegada dessas profissionais às creches públicas foram significativas. Neste sentido, a criação da função de Professora Articuladora se atrela a um forte significado de luta e resistência por Educação pública de qualidade para bebês e crianças bem pequenas.

No ano de 2021 a Resolução SME n.º 270 de 02 de julho (Anexo C), revoga a Resolução n.º 816 e estabelece novas atribuições e critérios de requisição para o exercício da função de Professora Articuladora. Como o documento foi publicado em período de desenvolvimento desta investigação, optamos por apresentá-lo em capítulo posterior.

No próximo capítulo, descreveremos o percurso metodológico adotado na pesquisa e as modalidades de diálogo construídas nos anos pandêmicos (2020 e 2021) com o grupo de Professoras Articuladoras, que se tornou parceiro privilegiado da investigação. Apresentaremos dados e análises referentes ao perfil dessas profissionais.

4 PROFESSORAS ARTICULADORAS DA 7ª CRE: Quem são estas profissionais?

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Bogdan e Biklen, 1994, p. 49

Este capítulo tem por objetivo apresentar dados, análises e reflexões sobre as Professoras Articuladoras (PA) que atuam em creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) públicos, da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE), do município do Rio de Janeiro.

O capítulo se divide em quatro subitens: o 1º) descreve o percurso metodológico adotado na pesquisa delimitando o campo de estudos na 7ª Coordenadoria Regional de Educação; o 2º) expõe os achados do ano de 2019 referentes às Professoras Articuladoras com atuação em creches públicas e conveniadas; o 3º) apresenta dados e análises produzidos no ano de 2020, já em plena pandemia de COVID-19; desta vez só PA que atuam em creches e EDI públicos (7ª CRE) e o 4º) os apontamentos sobre o perfil destas profissionais após dois anos de investigação.

4.1 Percurso metodológico

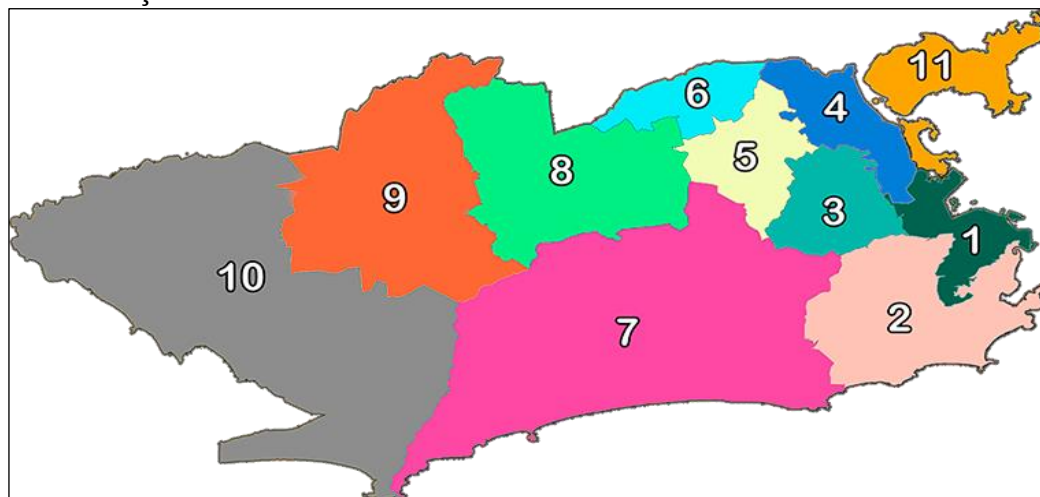
A opção metodológica adotada nesta investigação foi a pesquisa qualitativa com dados quantitativos que ajudam a esclarecer os anteriores, de forma a possibilitar uma postura crítica. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados fundamentam a escrita e servem para pensar de forma adequada e profunda aquilo que se pretende investigar. Os dados se traduzem em provas e as pistas. Ainda segundo os autores, nessa perspectiva o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Nesta direção, mesmo em período tão desafiador para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, devido à pandemia de COVID-19, diferentes estratégias e instrumentos foram necessariamente utilizados para a produção e análise de dados referentes ao Perfil das PA, com ênfase nos seus olhares quanto à Educação dos sujeitos de pouca idade com quem trabalham.

4.1.1 Delimitando o campo: a 7ª Coordenadoria Regional de Educação

A rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro está dividida em onze Coordenadorias Regionais de Educação. Neste trabalho, optamos por focar na 7ª Coordenadoria, campo de outras investigações referentes à Educação Infantil, realizadas por integrantes do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), com apoio da FAPERJ⁵⁷ e com autorização da Equipe Técnica E/SUBE/CEB/GEI.⁵⁸

Para melhor caracterizar o campo, a Figura 3 apresenta a localização das coordenadorias na cidade.

Figura – 3: Município do Rio de Janeiro dividido em Coordenadorias Regionais de Educação



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2020.

A 7ª CRE, localizada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, é composta por 18 bairros. São eles: Recreio dos Bandeirantes, Cidade de Deus, Freguesia, Rio das Pedras, Taquara, Vargem Pequena, Gardênia Azul, Curicica, Vargem Grande, Camorim, Tanque, Anil, Praça Seca, Barra da Tijuca, Vila Valqueire, Pechincha, Itanhangá, Dirigente.

A sede da 7ª CRE funciona na Subprefeitura da Barra da Tijuca⁵⁹. A Figura 4 apresenta a fachada do prédio.

⁵⁷ Cientista do Nosso Estado (E-26/203.039/2016).

⁵⁸ Processo n.º 07/002.514/2017.

⁵⁹ Avenida Ayrton Senna, número 2001, CEP 22775-002

Figura 4 – Sede da 7ª CRE



Fonte: Blog 7º CRE⁶⁰, 2021.

Integram a coordenadoria 23 creches e 36 (EDI), totalizando 59 unidades educacionais (UE) públicas estruturadas especificamente para à Educação Infantil. Nessas UE trabalham um total de 60 Professoras Articuladoras, dependendo do tamanho de turmas da instituição, pode vir a ter mais de uma PA, informações produzidas a partir de contato com a 7ª CRE em 2020.

4.1.2 Estratégias adotadas

Para a obtenção de dados quantitativos foram criados dois questionários. O primeiro impresso e aplicado às PA no ano de 2019 (Apêndice A), durante curso de formação continuada em parceria com a Gerência de Educação (GED) da 7ª CRE e o NEI:P&E/UERJ. O segundo, no ano de 2020, em formato *on-line*⁶¹ (Apêndice B), pois já vivenciávamos a realidade do isolamento social em decorrência da Pandemia de COVID-19. No mesmo ano, realizamos um grupo focal virtual (*live*)⁶² com as atuais Professoras Articuladoras da 7ª CRE. Algumas permanecem desde 2019, mas um número significativo delas são novas na função. Conforme Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa utiliza metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação. Nesta direção, o objetivo do grupo focal foi complementar os dados produzidos com os dois questionários através das narrativas produzidas no zoom.

Acreditamos ser importante relatar outras ações do NEI:P&E /UERJ no ano de 2020. Diante dos desafios apresentados pelos tempos pandêmicos, utilizamos as tecnologias

⁶⁰ Disponível em: <<https://www.cre07.blogspot.com>>. Acesso em: 05 de março de 2021.

⁶¹ A palavra “*online*” é uma expressão em inglês que significa “na linha”. A ideia era mostrar que alguém ou algum sistema estava disponível via internet. Disponível em: <<https://www.meupositivo.com.br/doseujeito/tendencias/on-line-online-maneira-certa-portugues-escrever/>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

⁶² O termo acabou se popularizando a partir da internet, mas o histórico de surgimento da *live* é bem anterior. Ela começou a ser disseminada na televisão por meio de transmissões ao vivo e é exatamente esse o conceito de *live*: quando está acontecendo algum tipo de evento, ou simplesmente uma conversa, e ele está sendo transmitido ao vivo para que os espectadores possam assistir em tempo real. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/internet/206703-live.htm>>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

existentes na criação de diferentes canais de comunicação com Diretoras, PA e equipes das unidades, por meio digital.⁶³ Nosso objetivo foi dar continuidade aos diálogos travados com os profissionais de Educação Infantil da 7ª CRE, ao longo dos três anos anteriores.

De acordo com Zadminas (2016, p. 64) “As novas tecnologias estão inseridas no cotidiano dos cidadãos trazendo com isso mudanças comportamentais significativas e que revolucionam diariamente os modos de agir e pensar das pessoas”. Neste sentido, pesquisadores integrantes do NEI:P&E /UERJ dedicaram-se a criação dos perfis nas redes sociais *Facebook*⁶⁴ e *Instagram*⁶⁵, assim como, o canal no *Youtube*⁶⁶ e o *Site*⁶⁷ do NEI:P&E. Tais ações contribuíram para encurtar as distâncias, possibilitando trocas entre os pesquisadores e profissionais, estudantes e interessados de outras coordenadorias e outros municípios, nas temáticas referentes à Educação Infantil.

É importante ressaltar que os canais citados acima não se configuram instrumentos para a produção de dados desta pesquisa; porém, como estamos todos envolvidos em todas as produções do grupo, incluindo outras pesquisas, achamos por bem discorrer sobre as ações desenvolvidas pelo NEI:P&E/UERJ, em contexto de distanciamento social, que possibilitaram as interações e fortalecimento de vínculos entre academia e campo, contribuindo para o desenvolvimento desta e outras investigações.

Muito embora os canais criados não tivessem por finalidade a produção de dados para esta pesquisa, foram relevantes na aproximação com o campo. Segundo Gil (2013, p.61) “[...] na escolha destas estratégias, privilegiamos o caráter de complementaridade dos dados e contextos, reconhecendo a importância de pesquisar com uma aproximação cada vez maior dos sujeitos envolvidos”.

⁶³ O meio digital compreende um ambiente de troca de informações em formato eletrônico (números, letras, caracteres), onde são inseridos e compartilhados diferentes tipos de conteúdo, que proporcionam interação entre as pessoas à distância. Disponível em: <<https://gdss23.com/como-se-destacar-no-meio-digital/>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

⁶⁴ O *Facebook* é a maior rede social do mundo, com mais de 2 bilhões de usuários ativos. Na plataforma, os usuários podem criar um perfil ou uma fan page, interagindo entre si através de "likes", mensagens e compartilhamentos de imagens e textos. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/empresa/facebook/>>. Acesso em: 30 de maio de 2021. <https://www.facebook.com/neipe.uerj.58/>

⁶⁵ *Instagram* é uma rede social de fotos para usuários de Android e iPhone. Basicamente se trata de um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos. Em sua recente atualização, o aplicativo permite gravar vídeos curtos. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/redes-sociais/o-que-e-instagram/>>. Acesso em: 30 de maio de 2021. <<https://www.instagram.com/neipeuerj/>>

⁶⁶ O *YouTube* foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim em fevereiro de 2005, nos Estados Unidos. Comprado pela Google em 2006, o site permite que os usuários compartilhem vídeos e interajam com seus autores através de comentários. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/empresa/youtube/>>. Acesso em: 30 de maio de 2021. <https://www.youtube.com/channel/UC5a_KHGBX9ggvEqISmvG2xg/about>

⁶⁷ *Site* é uma coleção de páginas da **web** organizadas e localizadas em um servidor na rede. Encontrado em: <<https://www.hostinger.com.br/tutoriais/o-que-e-site>>. Acesso em: 30 de maio de 2021. <http://www.neipe-uerj.pro.br/>

4.1.3 Instrumentos utilizados

De acordo com Endlich (2017, p.70) “O uso de diferentes instrumentos metodológicos almeja ampliar a compreensão da realidade social a partir de informações complementares”. Seguindo o pensamento da autora, nesta investigação foram utilizados diferentes instrumentos, como: questionários e grupo focal virtual (*live*). Tais recursos propiciaram a produção e análise de dados sobre o grupo das PA da 7ª CRE. Temos também por objetivo ampliar a compreensão da realidade social, na qual esses sujeitos estão inseridos, com possibilidades de contribuições para a reflexão crítica desta função, com uma visão prospectiva de aperfeiçoamento da mesma. A seguir, serão apresentados os instrumentos utilizados na investigação.

4.1.4 O primeiro questionário

Para a produção dos dados quantitativos, o primeiro questionário⁶⁸ foi elaborado e aplicado em curso de formação continuada ministrado pela Prof.^a Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, no 1º semestre de 2019. No 1º encontro, o questionário foi entregue para 53 PA presentes oriundas de 16 creches e 25 EDI públicos e 11 unidades conveniadas da 7ª CRE. O instrumento foi estruturado com 22 questões fechadas e abertas relativas à identificação, experiência profissional e formação acadêmica das profissionais. O objetivo foi produzir elementos que possibilitassem conhecer o perfil do grupo de PA. As questões versavam sobre o cargo que ocupam, tempo de experiência que acumulam na área da Educação Infantil, quais atividades exerceram antes de se tornarem PA; o tempo de exercício na função de PA, a formação acadêmica, dentre outras. Todas as informações colaboram na compreensão de quem são essas profissionais pois, concordamos com Gil (2013, p.19) sobre a “necessidade emergente de conhecer o perfil e a prática do profissional que atua na Educação Infantil, como forma de luta por melhores condições, reconhecimento e valorização do seu trabalho”.

4.1.5 O segundo questionário

No ano de 2020 (ano pandêmico - COVID-19), as unidades educacionais de todo o país foram fechadas em diferentes momentos sem previsão de período de retorno às atividades virtuais e presenciais. No município do Rio de Janeiro não foi diferente, creches, EDI, escolas e Universidades paralisaram suas atividades presenciais por tempo indeterminado. Neste contexto, o meio digital se apresentou como um caminho possível para o desenvolvimento de

⁶⁸ Já foi sinalizado antes 4.1.2.

projetos educacionais, com diferentes perspectivas, ressignificando saberes e práticas, inclusive no ambiente acadêmico e no desenvolvimento das pesquisas. Como dito por Gil (2013, p. 62-63):

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

A autora, provavelmente não sabia, mas estava prevendo a realidade que seria vivida sete anos depois, em 2020. Em complemento ao primeiro, um segundo questionário⁶⁹ foi produzido e estruturado em três eixos: Identificação/Experiência Profissional, Formação e Olhar do/a Professor/a Articulador/a. Este questionário foi criado através da plataforma *Google Docs*⁷⁰ pela ferramenta *Google Forms*⁷¹. Segundo Gil (2013, p. 61) “Entendemos que a linguagem digital é hoje utilizada pela maioria da população, permitindo facilitar o acesso ao questionário”. Desta forma, os recursos tecnológicos e o meio digital possibilitaram o avanço desta investigação mesmo em tempos pandêmicos.

Após a criação do instrumento, um *link*⁷² do questionário *on-line*, gerado pela ferramenta *Google Forms*, foi enviado por *e-mail*⁷³ para as PA das unidades públicas, que já haviam participado do 1º levantamento (2019), de quem tínhamos os contatos. As Diretoras participantes da pesquisa original, autorizada pela Comissão de Ética/SME (Anexo D), também ajudaram na divulgação do *link* do questionário pelo aplicativo *WhatsApp*⁷⁴. Das 60 PA que trabalhavam nas creches e EDI da pesquisa, recebemos a devolutiva de 40 questionários respondidos.

⁶⁹ Já foi sinalizado antes 4.1.2. Questionário *on-line*. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1mBRpWg514hkO7NWbI21j6EW2m_0YQ_lisMo7x82gNu0/prefill>.

⁷⁰ O *Google Docs* refere-se a um pacote de aplicativos com funcionamento baseado na plataforma da internet (*Browser*). Possui compatibilidade com o *Microsoft Office*, *KOffice*, *BrOffice.org* e *OpenOffice.org*, sem contar que sua composição engloba um editor de formulário, planilha, apresentação e texto. Encontrado em: <<https://www.infoescola.com/informatica/google-docs/>>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

⁷¹ O *Google Forms* é uma ferramenta que permite criar formulários virtuais. Simples e sem burocracias, o recurso é didático e pode ser uma boa opção, ainda mais em tempos de pandemia, para alunos, professores e até mesmo para empresas. Encontrado em: <<https://olhardigital.com.br/2021/04/22/videos/dica-do-dia-saiba-como-criar-um-questionario-no-google-forms-pelo-celular/>>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

⁷² Um *link* é o "endereço" de um documento (ou um recurso) na web. Encontrado em: <<https://sites.google.com/site/sitesrecord/o-que-e-um-link>>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

⁷³ *E-mail*, *email* ou *correio eletrônico*, é um sistema de comunicação baseado no envio e recebimento de mensagens eletrônicas através de computadores pela Internet. Encontrado em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/informatica/email.htm>>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

⁷⁴ O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. O programa tem mais de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais espalhados por mais de 180 países. Encontrado em: <<https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/>>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

Gil (2013, p. 66) destaca como ponto positivo do questionário, “a possibilidade de atingir pessoas que estão em diferentes lugares e permitir a participação, no momento mais apropriado ao sujeito”. Neste sentido, percebemos que o uso do questionário *on-line* possibilitou a participação expressiva das PA, mesmo em período de isolamento social.

Integrou o instrumento uma carta de apresentação da pesquisa em desenvolvimento, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e 33 questões (fechadas e abertas) distribuídas nos três eixos citados. Todas as questões abordavam temáticas relativas atuação da Professora Articuladora. O questionário *on-line* além de produzir informações que possibilitam conhecer o grupo de profissionais PA das 7ª CRE, buscou também identificar, através dos novos dados a ocorrência de mudanças significativas no perfil das PA desta coordenadoria entre os anos de 2019 e 2020.

Na confecção do instrumento buscamos ampliar a compreensão da realidade desses sujeitos, quando comparado as respostas dadas no 1º questionário (2019). Por isso a introdução de questões abertas, que possibilitaram as PA a oportunidade de apresentar seus posicionamentos, visão crítica frente à função que desempenham e seus atravessamentos na Educação de bebês e crianças *bem* pequenas, ao longo de suas carreiras.

4.1.6 Grupo focal virtual – live

Em julho de 2020, foi realizado um grupo focal virtual (*live*) com as 60 Professoras Articuladoras da 7ª CRE com atuação em unidades públicas, por meio da plataforma *Teams*⁷⁵. Também estavam presentes no encontro, agentes da referida coordenadoria responsáveis pelo trabalho junto às PA. Um dos objetivos do grupo focal virtual (*live*) foi fazer uma devolutiva; ou seja, apresentar alguns dados parciais da pesquisa, produzidos através do questionário *on-line*, com ênfase no perfil desse grupo de profissionais. A partir desses dados iniciais, dialogar com elas, produzindo uma reflexão construtiva sobre os conflitos relatados, as conquistas apresentadas, na tentativa de analisar de forma coletiva e mais aprofundada o que apontam os textos discursivos escritos (questionários) e verbalizados grupos focal virtual (GFV).

⁷⁵ Novo espaço de trabalho do Office 365 baseado em conversa. O Microsoft Teams é uma experiência totalmente nova que reúne pessoas, conversas e conteúdo – com as ferramentas que as equipes precisam – para que possam colaborar facilmente para realizar mais. É naturalmente integrado com os aplicativos do Office e construído a partir do zero na nuvem global e segura do Office 365. Encontrado em: <<https://news.microsoft.com/pt-br/apresentando-o-microsoft-teams-nova-ferramenta-de-bate-papo-do-office-365/#:~:text=O%20Microsoft%20Teams%20%C3%A9%20uma,e%20se>>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

4.2 Dados do ano de 2019

No ano de 2019, através do questionário devolvido por (53) PA, com atuação em creches e EDI abrangendo unidades públicas e conveniadas da 7ª coordenadoria, obtivemos os seguintes dados que serão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Perfil das Professoras Articuladoras – 2019

Identificação do Professor/a Articulador/a				
SEXO	Masculino		Feminino	
	1		52	
Foi professor/a de E.I:	Sim		Não	
	52		1	
Tempo de experiência na E.I (pública e/ou privada)	0 a 2 anos	2 a 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos
	0	8	14	30
Tempo de P.A na Unidade atual:	0 a 2 anos	2 a 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos
	27	15	1	1
Horas trabalhadas semanalmente:	22h e 30min	30h	40h	Outros
	11	1	24	16
Formação Profissional				
Formação acadêmica – Nível Médio	E. M – Magistério	Formação Geral	Outros	
	36	9	5	
Formação acadêmica – Nível Superior	Cursada	Em curso	Não	
	42	5	2	
Cursos	Pedagogia	Normal Superior	Licenciaturas	Outros
	39	0	8	3
Universidade	Pública		Privada	
	11		34	
Ano de conclusão – Graduação	2014 até 2018	2010 até 2013	2006 até 2009	Antes de 2005
	7	9	7	18
Pós-Graduação – Lato Sensu	Sim		Não	
	25		16	
Pós-Graduação – Stricto Sensu	Mestrado		Doutorado	
	Público	Privado	Público	Privado
		2		

Fonte: A autora, 2019.

Os dados mostram a predominância de mulheres atuando nesta função. Dos (53) respondentes, encontramos apenas um homem, indicativo de como o trabalho na Educação Infantil ainda é, majoritariamente, desenvolvido por mulheres (GIL, 2013).

A pesquisa também demonstrou que a grande maioria das Professoras Articuladoras (52) já atuou como Professora de Educação Infantil, antes de assumir a função de PA. Sobre experiência profissional, (14) participantes apontaram ter mais de cinco anos de experiência na Educação Infantil na rede pública e/ou privada, (30) declararam ter mais de 10 anos.

Quanto ao tempo de atuação como PA na unidade atual, (27) responderam ter até dois anos e (15) de dois a cinco anos; indicativo do pouco tempo de experiência e a não continuidade dessas profissionais na função. O que nos leva a questionar o porquê?

Sobre a carga horária de trabalho semanal, o quadro aponta para a prevalência de uma jornada de 40h (24 respostas); quanto a formação, os dados indicam que (36) profissionais cursaram o ensino médio – Magistério e (42) concluíram a graduação, com destaque para o curso de Pedagogia (39), com prevalência (34) em instituições privadas. Em síntese, os números apontam para trajetórias acadêmicas voltadas aos cursos relacionados ao magistério de forma majoritária.

Das (53) PA, (18) concluíram a graduação antes de 2005, o que aponta uma formação inicial de mais de 10 anos e (25) responderam que já cursaram Especialização na área da Educação Infantil, sendo que duas já concluíram o mestrado.

4.3 Dados do ano de 2020

Advogamos que a Educação Infantil é direito de bebês, crianças *bem* pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017), através do engajamento em diferentes frentes por Educação pública de qualidade em creches e pré-escolas. Portanto, no ano de 2020, buscamos aprofundar a investigação sobre o perfil das PA e dialogar com elas sobre suas atuações em unidades públicas (creches e EDI) da 7ª CRE.

Conhecer o perfil das PA através da análise de suas trajetórias individuais, antes e após assumirem a função na creche e EDI onde atuam, contribui para o fortalecimento desse grupo de profissionais que ocupa posição estratégica e intermediária entre a direção e os demais profissionais. Entendemos que, analisar a história das PA no município do Rio de Janeiro, através de seus próprios relatos e conhecendo parte de seu perfil e posicionamento profissional de pelo menos parte do grupo da 7ª CRE, se configura em mais uma forma de reconhecimento do direito à Educação dos sujeitos de pouca idade.

Nesta direção, enviamos o questionário *on-line* por e-mail e pelo aplicativo *WhatsApp* para 60 Professoras Articuladoras, pois, no ano (2020), o contexto pandêmico nos impediu de ir às unidades e conversar diretamente com as profissionais.

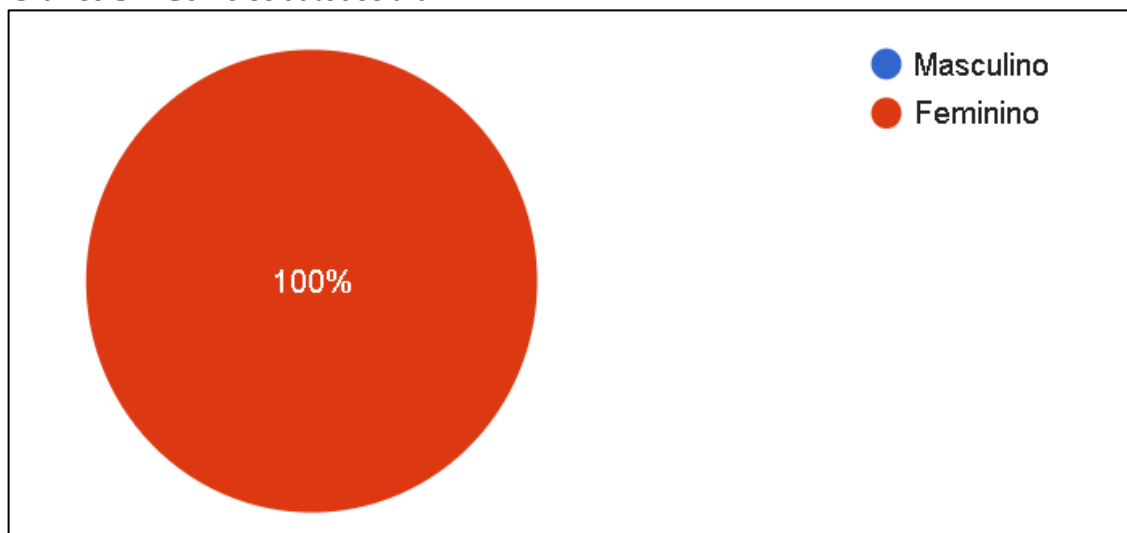
Os dados abaixo foram extraídos dos eixos Identificação/Experiência Profissional e Formação (questões 1 até 27), presentes no instrumento. Apresentaremos o perfil do grupo de PA respondentes (40), de 2020. Os dados quantitativos serão analisados qualitativamente.

4.3.1 Identificação

Durante a construção do questionário, quanto à identificação das Professoras Articuladoras (PA), combinamos que seriam preservados suas identidades e os nomes das unidades onde exercem a função. Acreditamos que esse posicionamento permite maior liberdade de respostas.

As questões foram: i) como se autodeclara? ii) faixa etária das participantes. O Gráfico 3 registra o gênero autodeclarado das respondentes.

Gráfico 3 – Como se autodeclara

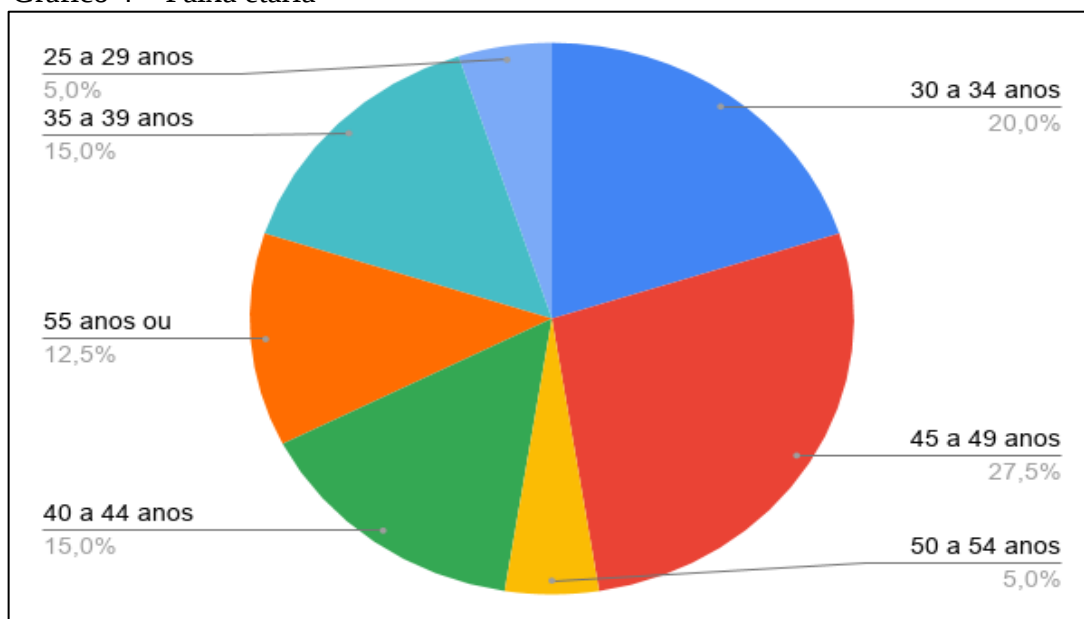


Fonte: A autora, 2021.

Das 40 participantes 100% se autodeclararam mulheres. O que confirma estudos anteriores, que registram a predominância do público feminino na Educação Infantil e, por consequência, na função de Professora Articuladora. Segundo (PIMENTEL, 2016, p.150). “A feminilidade tem sido uma marca forte na constituição histórica da profissão nas creches, o que se reflete no campo das pesquisas”.

O Gráfico 4 apresenta a faixa etária do grupo de PA respondentes.

Gráfico 4 – Faixa etária



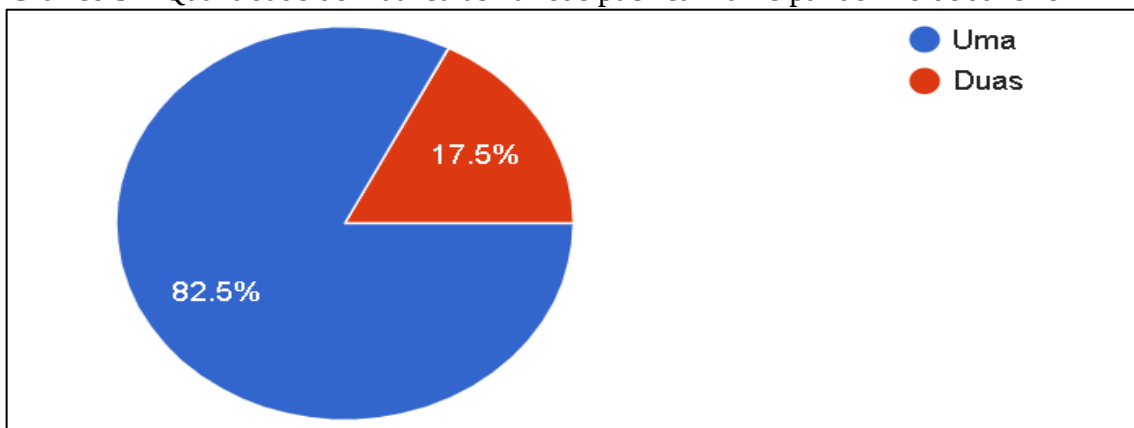
Fonte: A autora, 2021.

No que diz respeito à faixa etária, 27,5% das respostas indicaram ter entre 45 e 49 anos, seguidas do grupo de 20% entre 30 e 34 anos e 15% responderam ter de 40 a 44 anos e outras 15%, 35 a 39 anos. Após conhecermos o grupo, ao realizarmos um grupo focal virtual (live) para apresentação desses dados, concluímos que esta faixa etária mais elevada (45 a 49 anos) pode estar justificada pela presença de um número significativo de diretoras e/ou diretoras adjuntas de creche que acumulam nessas unidades a função de PA.

4.3.2 Experiência Profissional

Este tópico apresenta questões relativas à experiência profissional. Optamos por pesquisar de forma mais detalhada a bagagem acumulada por essas profissionais. Para tanto, investigamos questões referentes à quantidade de matrículas na rede pública municipal do Rio de Janeiro, cargos correspondentes a primeira e segunda matrícula, assim como os anos de posse, grupamentos que já atuou, acúmulo de funções, carga horária trabalhada e tempo de experiência na Educação Infantil, incluindo tempos/períodos anteriores em instituições privadas ou públicas. O Gráfico 5 apresenta o número de matrículas.

Gráfico 5 – Quantidade de matrículas na rede pública municipal do Rio de Janeiro

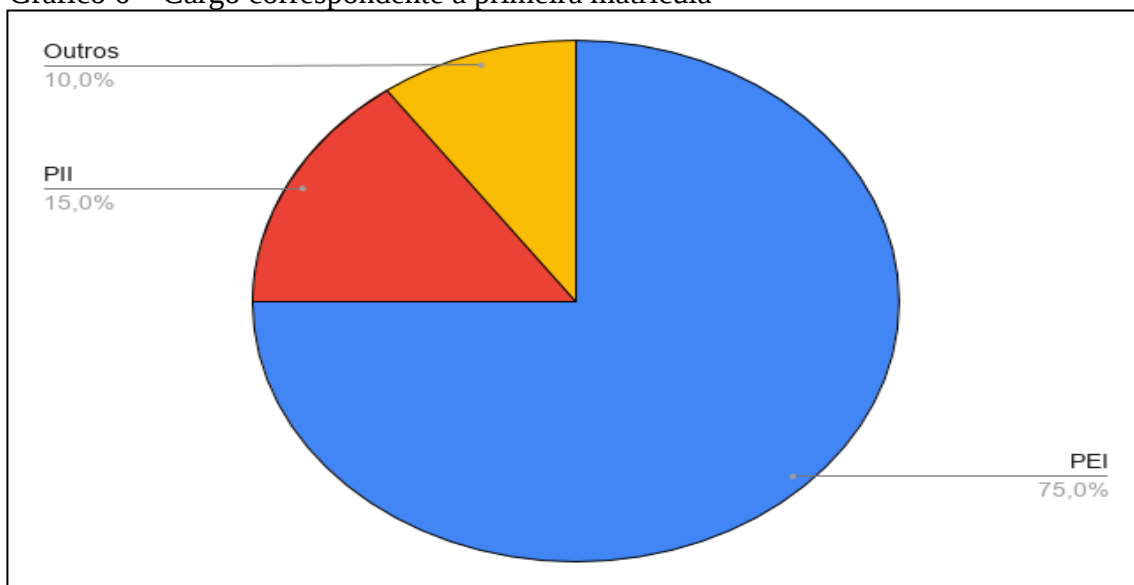


Fonte: A autora, 2021.

Os dados nos informam que a maioria (82, 5%) das PA tem apenas uma matrícula e apenas 17,5% duas. O que parece indicar uma maior possibilidade de dedicação à unidade de ensino; seja ela creche ou EDI.

No que se refere ao cargo relacionado à primeira matrícula, 75% das profissionais responderam ser PEI, 15% PII e 10% indicaram ocupar funções, que se difere de cargos. Optamos por não detalhar as funções apontadas como ‘outros’. Assim, verificamos a predominância de PEI ocupando a função de PA, como expõe o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Cargo correspondente a primeira matrícula



Fonte: A autora, 2021.

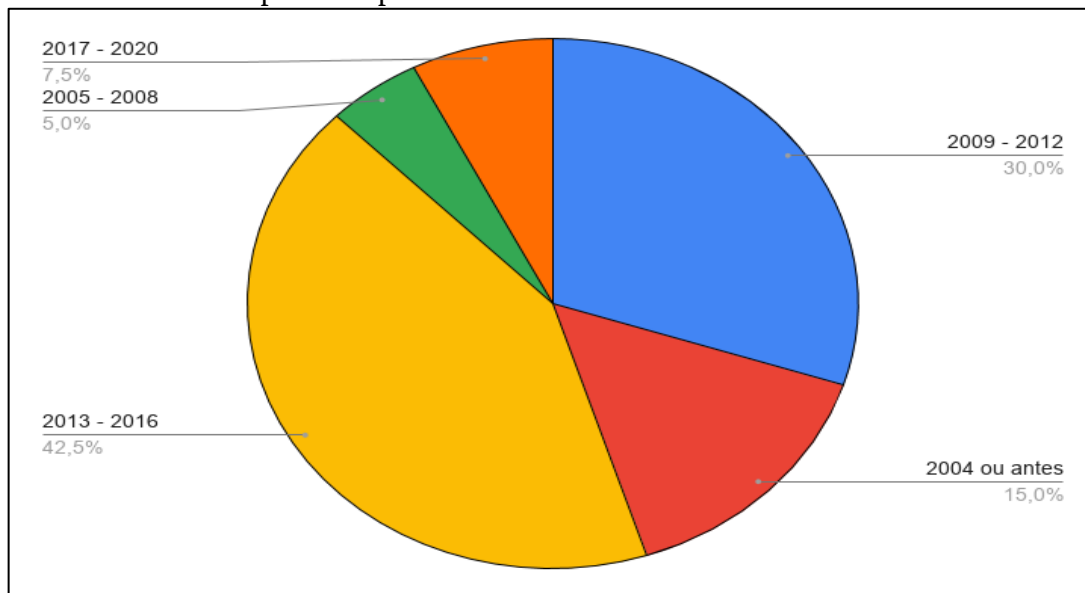
Verificamos, que na atualidade há predominância de Professoras de Educação Infantil ocupando a função de Professora Articuladora. Dado contraditório à Resolução SME n.º 816 de 05 de janeiro de 2004, que normatizou o funcionamento das creches públicas no Sistema Municipal de Ensino, quando foi criada a função de Professora Articuladora. No Art. 6º da

Resolução é dito que “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”.

No momento histórico em que a Resolução foi publicada não havia sido criado o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), assim como, não haviam sido edificadas os Espaços de Desenvolvimento Infantil, que somente depois de 2010 passariam a compor o cenário da Educação Infantil carioca. De acordo com (COSTIN, 2011; GIL, 2018; RIO DE JANEIRO, 2010) a prefeitura do Rio de Janeiro apresenta o EDI como foco do processo de ampliação de vagas na Educação Infantil e novo conceito de edificação, unindo no mesmo ambiente físico creche e pré-escola.

No ano de 2021, com a pesquisa em desenvolvimento, nova Resolução SME n.º 270 de 02 de julho, revoga o documento anterior trazendo a possibilidade dos Professores de Educação Infantil (PEI) e Professores Adjuntos de Educação Infantil (PAEI) assumirem tal posição, como veremos em capítulo posterior. O Gráfico 7 apresenta dados sobre o ano de posse da primeira matrícula.

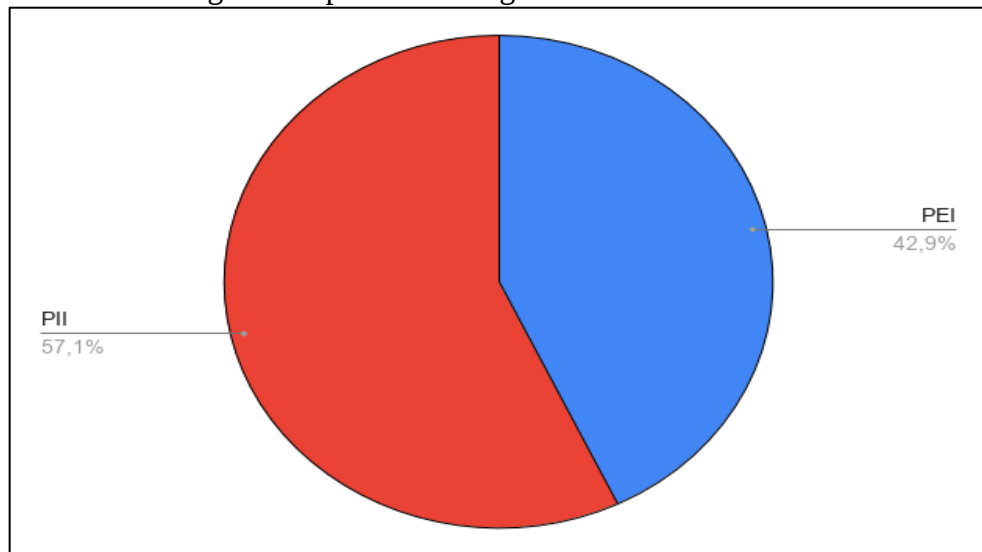
Gráfico 7 – Ano de posse da primeira matrícula



Fonte: A autora, 2021.

O ano de posse da primeira matrícula de 42,5% das participantes foi entre 2013 e 2016; enquanto 30% apontaram os anos de 2009 a 2012 e 15% iniciaram no magistério com esta matrícula em 2004. Compreendemos que essas 15% são Professor II (PII), que ingressaram antes da criação dos EDI e do cargo de PEI. O Gráfico 8 expõe dados relativos a segunda matrícula.

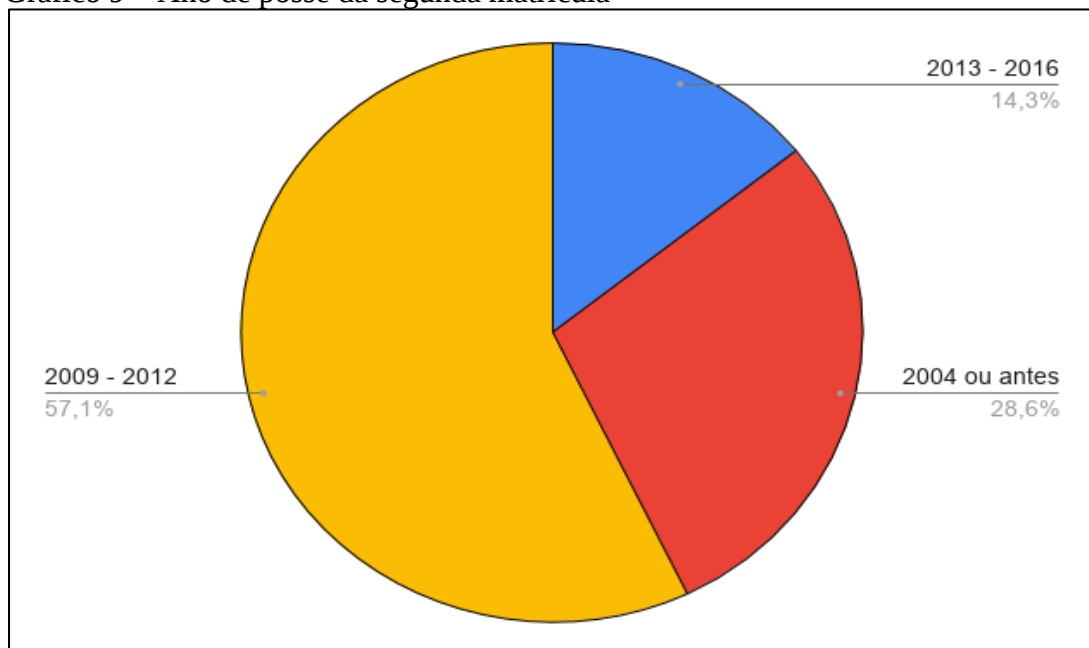
Gráfico 8 – Cargo correspondente a segunda matrícula



Fonte: A autora, 2021.

Das respondentes que indicaram possuir duas matrículas 57,1% são PII, enquanto 42,9% são PEI. O Gráfico 9 apresenta o ano de posse da segunda matrícula.

Gráfico 9 – Ano de posse da segunda matrícula

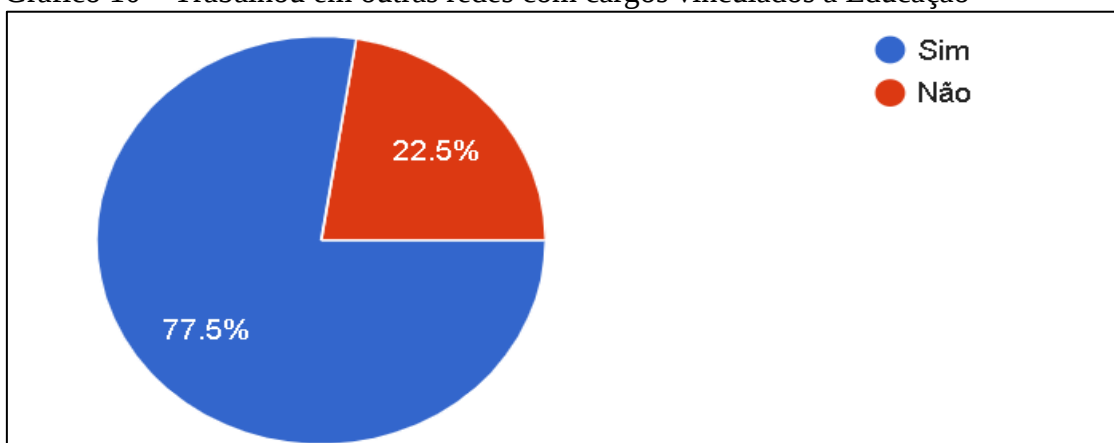


Fonte: A autora, 2021.

O gráfico acima aponta que 57,1% das PA apresenta como período de posse da segunda matrícula os anos entre 2009 e 2012, o que corresponde ao início das edificações dos EDI; 28,6% das participantes indicam ano de posse anterior a 2004 e 14,3% delas indicou ter ingressado no magistério da rede municipal do Rio de Janeiro, entre os anos 2013 e 2016.

A questão nº 8 do questionário dizia respeito à experiência em outras redes de ensino, fora da SME/RJ. O Gráfico 10 apresenta as respostas.

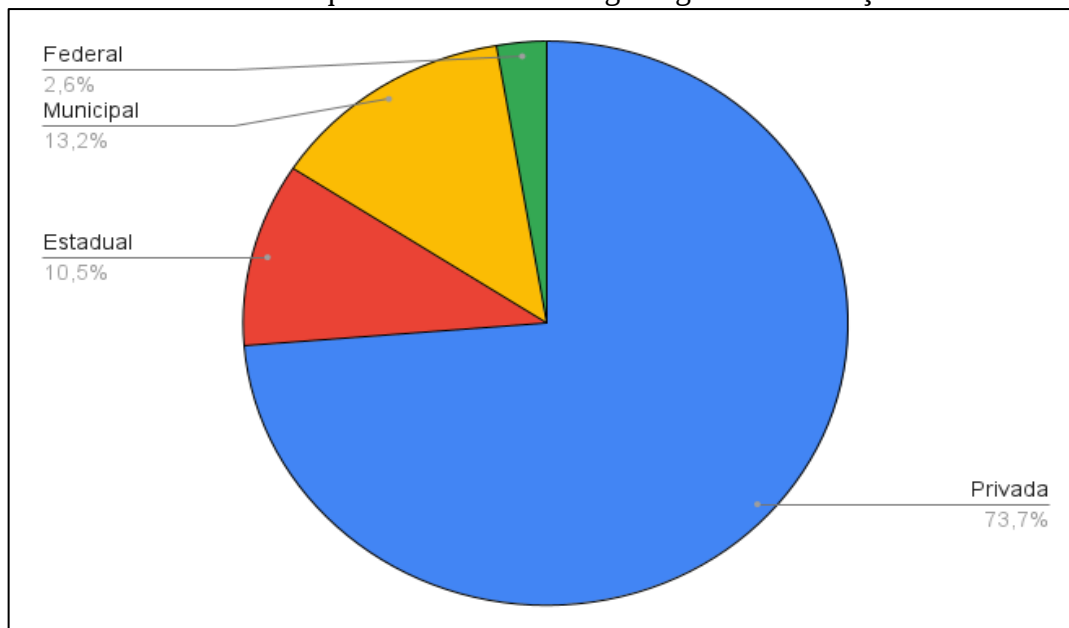
Gráfico 10 – Trabalhou em outras redes com cargos vinculados à Educação



Fonte: A autora, 2021.

Verificamos, assim, que a maioria das PA 77,5% tem ou tiveram experiências em outras redes com cargos vinculados à Educação, pois, apenas 22% responderam que “não”. Este dado denuncia a possibilidade de uma bagagem acumulada em outras experiências no campo educacional para o exercício da função de PA. Ao perguntarmos em que outras redes essas experiências se deram, as respostas ficaram registradas no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Redes em que trabalhou com cargos ligados à Educação

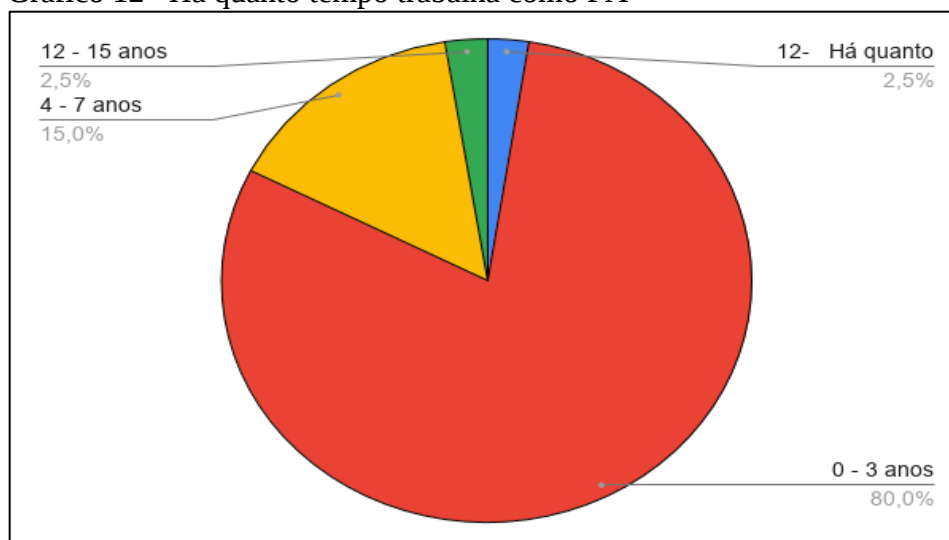


Fonte: A autora, 2021.

A esfera de atuação anterior em cargos referentes à Educação das PA respondentes foi em sua maioria na rede privada 73,7%. Seguido da rede educacional de outros municípios 13,2% e na rede estadual com 10,5%. A esfera federal aparece com apenas 2,6%.

Quanto ao tempo de trabalho como PA na rede pública municipal do Rio de Janeiro, o Gráfico 12 traz algumas informações.

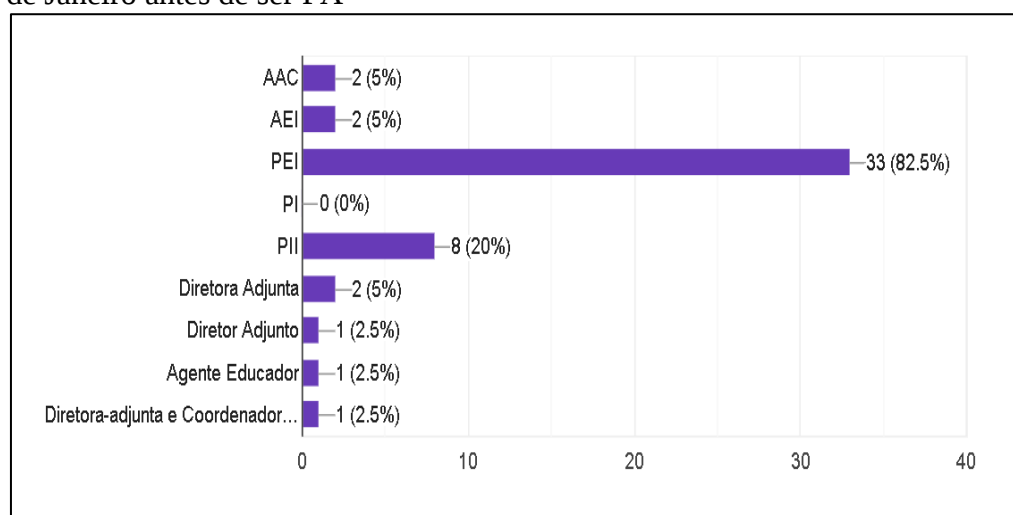
Gráfico 12– Há quanto tempo trabalha como PA



Fonte: A autora, 2021.

Surpreende-nos saber que a grande maioria das PA (80%) exerce a função a menos de 3 anos. O que aponta para um grupo com pouca experiência na função de articuladora pedagógica nas unidades. Para compreender esses dados, parece-nos importante considerar os anteriores, em especial o Gráfico 11 que demonstra a predominância (73,7%) de profissionais que atuaram na rede privada anteriormente à posse na rede municipal do Rio de Janeiro. O Gráfico 13 apresenta os cargos ou funções desenvolvidas pelas profissionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro, antes de serem PA.

Gráfico 13 – Que cargos ou funções exerceu na rede pública municipal do Rio de Janeiro antes de ser PA



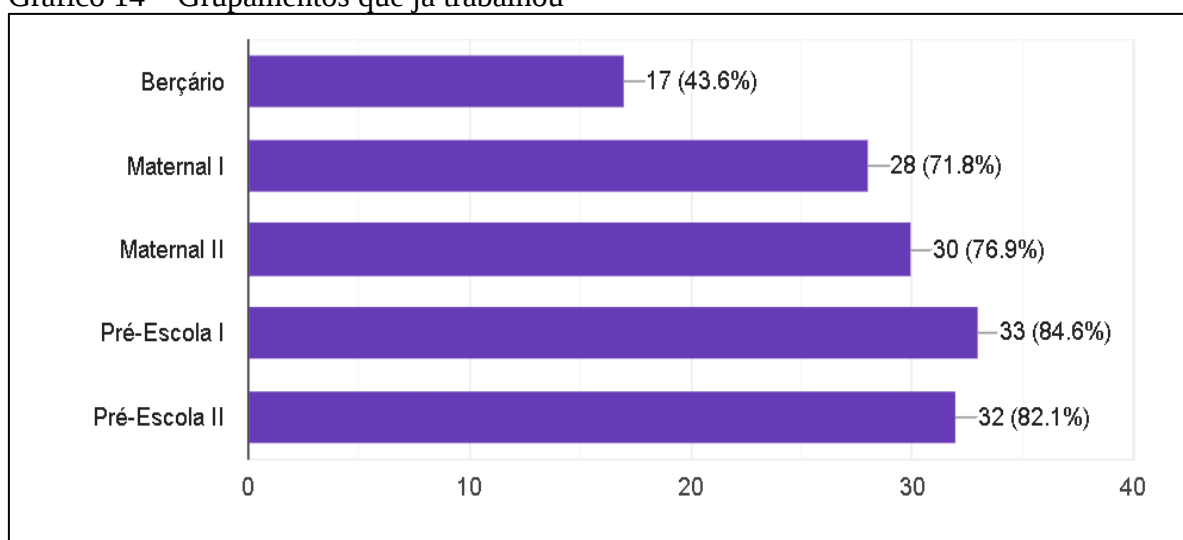
Fonte: A autora, 2021.

Dos cargos ou funções exercidas na rede pública de Educação no mesmo município (Rio de Janeiro) antes de ser PA, encontramos um quantitativo de 82,5% de respondentes terem

atuado como Professoras de Educação Infantil (PEI), seguido do cargo de Professor (PII) com 20%, o que indica experiência de magistério na Educação Infantil antes de assumir a função de PA.

Vale lembrar que o contexto de origem (Resolução SME nº 816 de 05 de janeiro de 2004), definia apenas aos detentores do cargo de PII a possibilidade de exercer a função de Professor Articulador. Esta alteração de realidade, acreditamos, baseadas nas discussões do grupo focal virtual (*live*), realizado em julho de 2020, que às 20% das PII, aqui registradas, são diretoras de creche, que acumulam também a função de PA em suas unidades. O Gráfico 14 apresenta dados referentes a grupamentos que já trabalharam.

Gráfico 14 – Grupamentos que já trabalhou

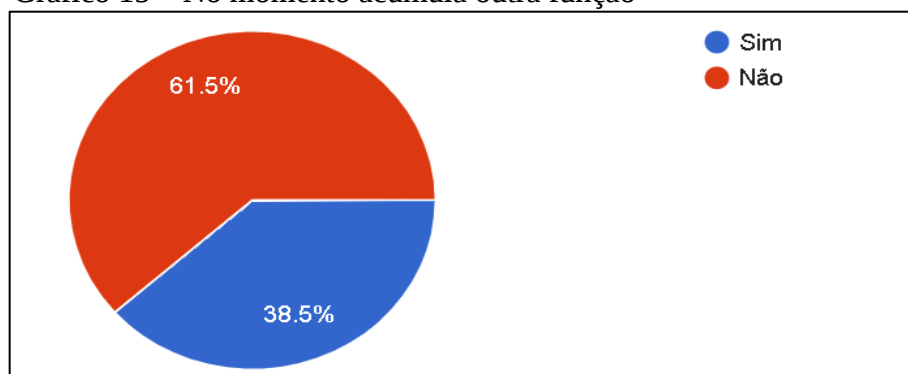


Fonte: A autora, 2021.

A análise dos dados aponta que as PA têm experiência em quase todos os grupos etários da Educação Infantil. Nas respostas referentes a terem atuado com turmas de maternal e pré-escola, os números se mantiveram entre 71,8% e 84,6%, o que mais uma vez nos leva a acreditar que estes dados incluem experiências de magistério das redes privadas e públicas (Vide Gráfico 11).

Outro dado importante de ser destacado é o referente a discrepância do quantitativo de PA que declara já ter atuado no grupamento berçário. Do total das participantes, apenas 43,6% registraram ter trabalhado no berçário. O que indica a pouca experiência das PA na Educação de bebês. Verifica-se, mais uma vez, que os desafios persistem para a efetivação do direito à Educação de qualidade para essa parcela da população sempre tão marginalizada no sistema público educacional. O Gráfico 15 fornece informações sobre as funções que acumularam.

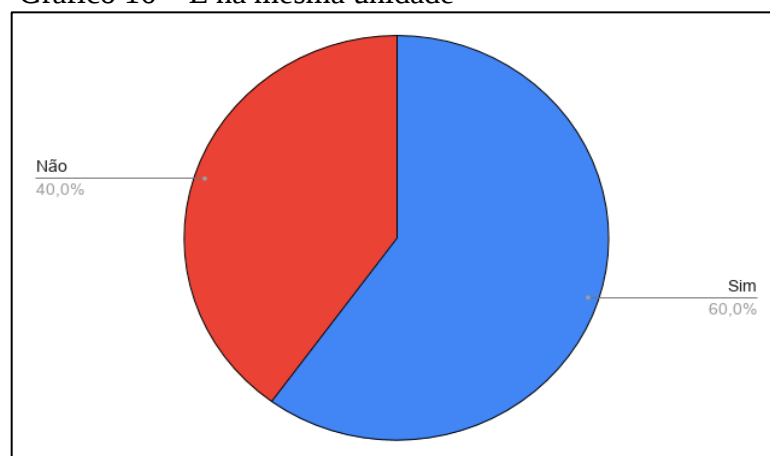
Gráfico 15 – No momento acumula outra função



Fonte: A autora, 2021.

A análise dos dados aponta para o predomínio de profissionais que não acumulam outra função, pois 61,5% responderam “não”, enquanto 38,5% disseram “sim”. Dados que destacam que a maioria das PA se dedica exclusivamente ao exercício da função de Professora Articuladora, enquanto um número ainda expressivo delas divide esta função com outras atividades. Perguntamos: isto pode acarretar prejuízos na qualidade dos trabalhos desenvolvidos? O Gráfico 16 apresenta informações sobre o acúmulo de função na mesma unidade.

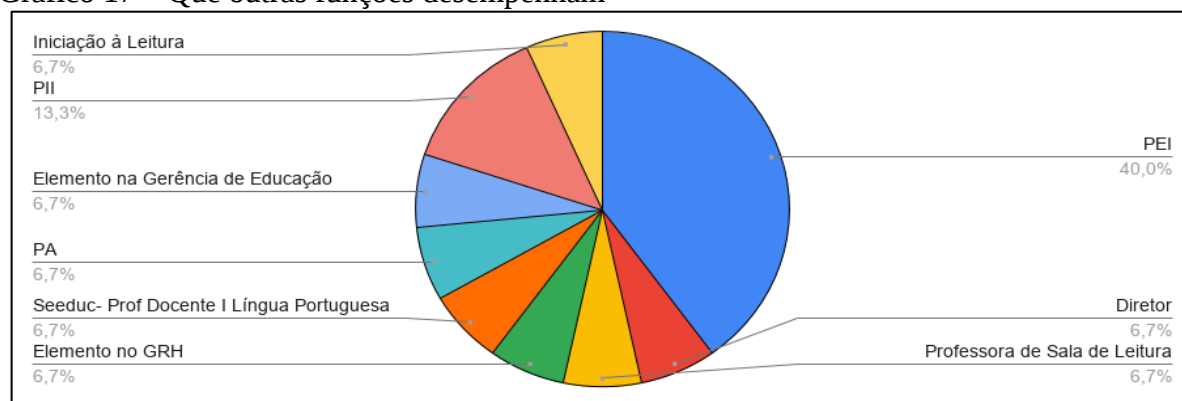
Gráfico 16 – É na mesma unidade



Fonte: A autora, 2021.

O gráfico acima indica que 60% das PA acumulam outra função na mesma unidade. Acreditamos que esse é um fator que pode contribuir para a melhoria das orientações pedagógicas realizadas, por ser um contexto conhecido e por haver menor desgaste físico para a PA, pois não tem que se deslocar para outra unidade. Porém ainda é alto (40%) o número de profissionais, que além de se deslocar para outras unidades, nem sempre acumulam funções na Educação Infantil. O Gráfico 17 detalha as outras funções desempenhadas por essas profissionais.

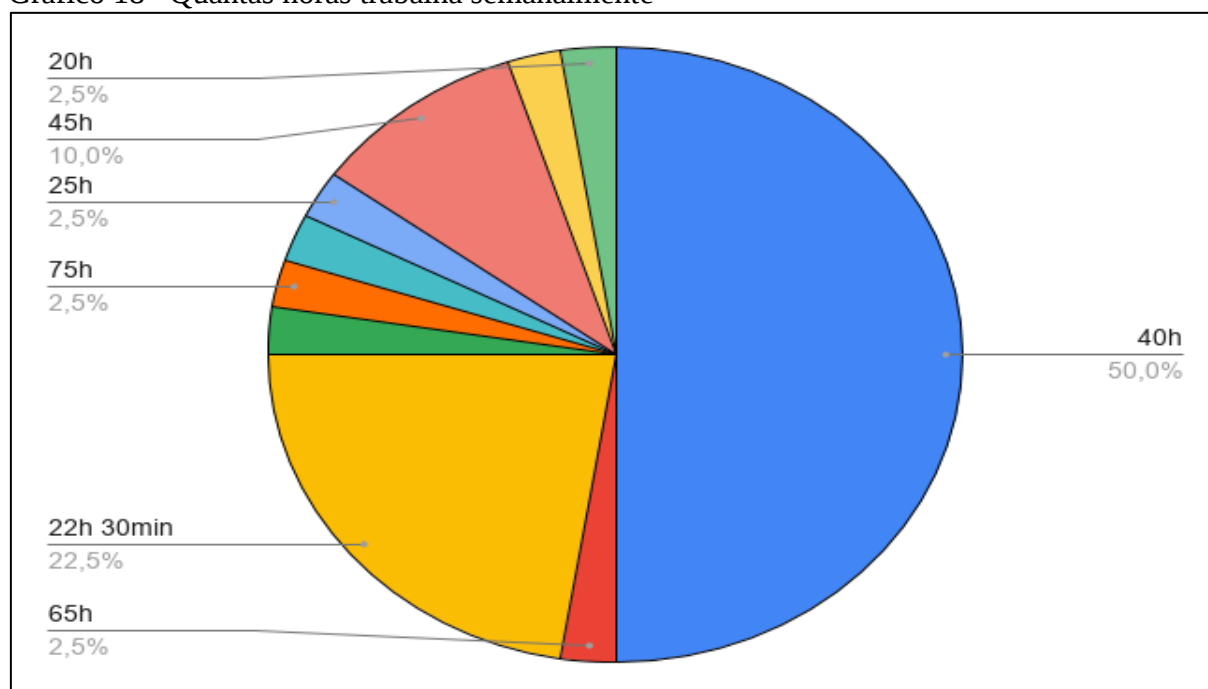
Gráfico 17 – Que outras funções desempenham



Fonte: A autora, 2021.

O gráfico demonstra que a grande maioria das PA que acumulam outra função 40%, exercem a atividade de PEI, fator que pode facilitar a articulação e reflexão sobre as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. A outra função é PII, com 13,3%. O Gráfico 18 registra o quantitativo de horas trabalhadas semanalmente.

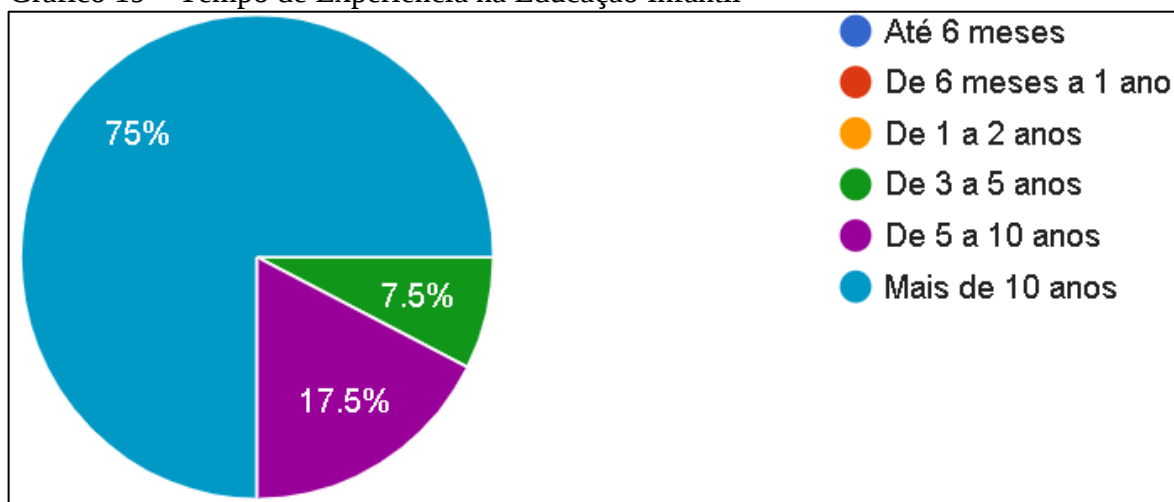
Gráfico 18– Quantas horas trabalha semanalmente



Fonte: A autora, 2021.

Os números indicam que 50% das profissionais trabalham 40 horas semanalmente, o que está de acordo com os dados apresentados no Gráfico 7 que dá como ano de posse prevalente das participantes (42,5%) os entre 2013 e 2016, correspondentes aos últimos concursos realizados para PEI. O Gráfico 19 trata do tempo total de experiência na Educação Infantil.

Gráfico 19 – Tempo de Experiência na Educação Infantil



Fonte: A autora, 2021.

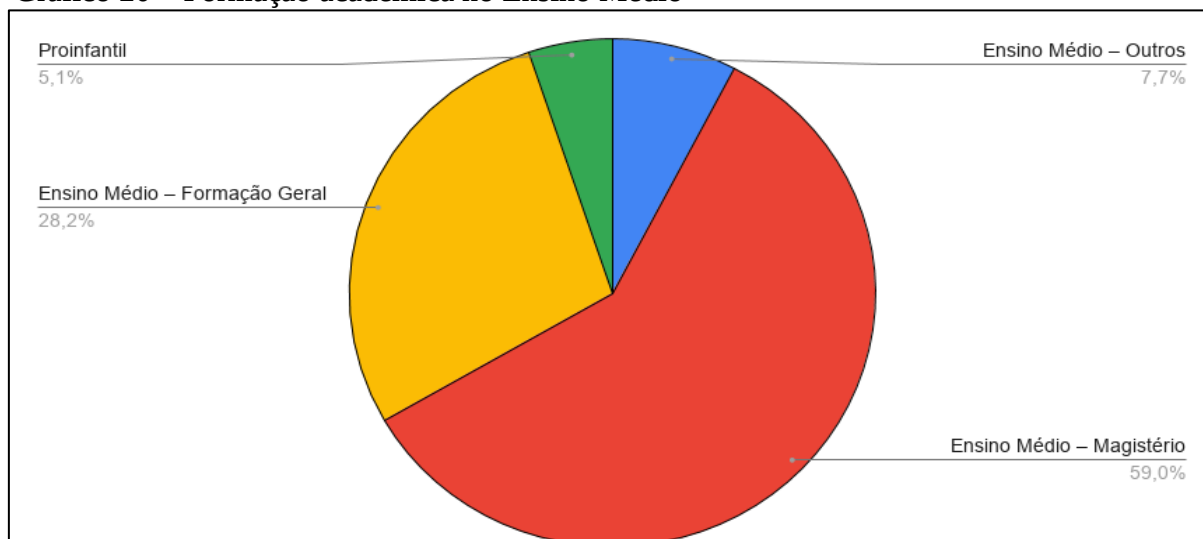
Os dados do Gráfico acima corroboram com o que foi destacado anteriormente. Se 75% das PA têm mais de 10 anos de experiência na Educação Infantil é porque esta experiência vem acumulada de atividades anteriores, realizadas em outras redes de ensino. Até porque, em sua maioria (vide item anterior) tem em média 7 anos de magistério na SME/RJ. O que pode estar referido nos 17,5% que têm entre 5 e 10 anos.

O percentual de 7,5% de PA com 3 a 5 anos de experiência na Educação Infantil, nos leva a questionar, onde atuavam essas professoras antes da vivência na Educação Infantil?

4.3.3 Formação acadêmica

O Gráfico 20 apresenta os dados referentes à formação acadêmica.

Gráfico 20 – Formação acadêmica no Ensino Médio

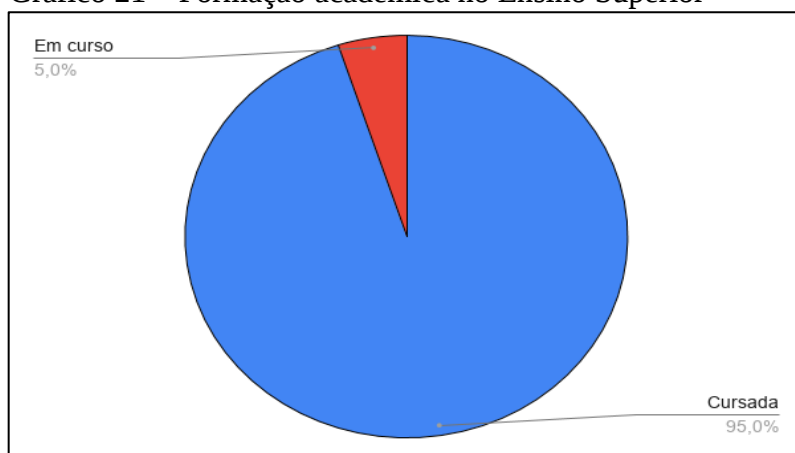


Fonte: A autora, 2021.

Nos parece um dado bem positivo 59% das PA terem em sua formação o ensino médio Magistério completo; seguido de 35,9% de ensino médio em outras modalidades e de 5,1% das PA terem cursado o Proinfantil, o que revela que foram Agentes Auxiliares de Creche (AAC), do primeiro concurso. Pois segundo (CAMPOS, 2014, p. 11), “Na cidade do Rio de Janeiro, este programa voltou-se para a titulação dos Agentes Auxiliares de Creche como professores de Educação Infantil, na modalidade de ensino a distância”.

O Gráfico 21 traz informações sobre a formação acadêmica no Ensino Superior.

Gráfico 21 – Formação acadêmica no Ensino Superior

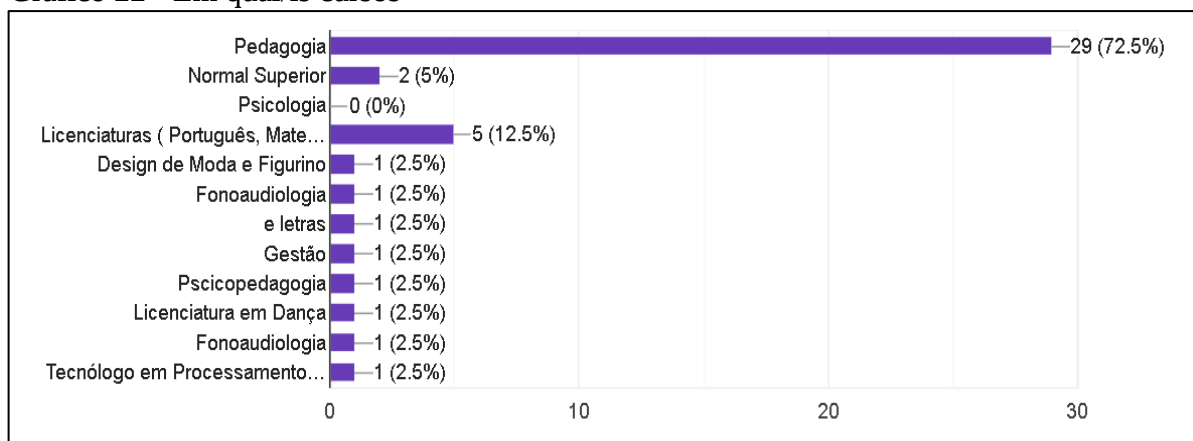


Fonte: A autora, 2021.

Outro dado relevante é referente a que 95% das PA respondentes têm ensino superior concluído, o que se relaciona intimamente com a qualidade da Educação Infantil proposta aos bebês e crianças de pouca idade das creches e EDI da 7ª CRE.

O próximo Gráfico 22 apresenta informações sobre cursos de Ensino Superior⁷⁶ realizados pelas profissionais.

Gráfico 22 - Em qual/is cursos



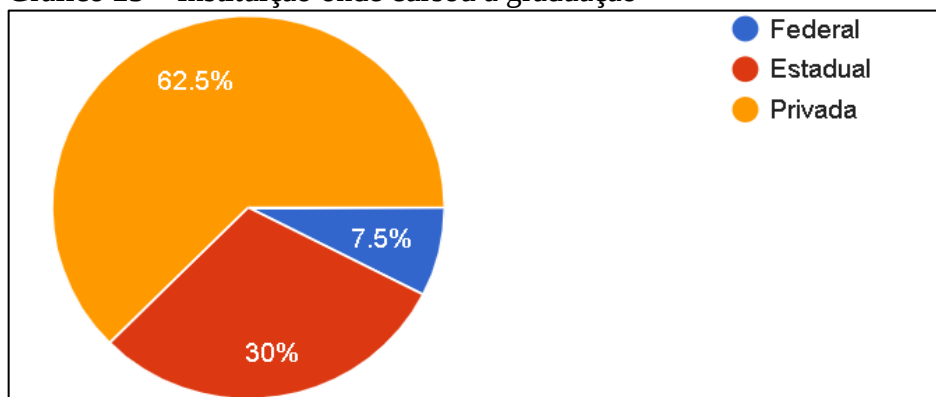
Fonte: A autora, 2021.

⁷⁶ Considerando que a questão 22 do questionário *on-line* apresentava possibilidade de resposta aberta, algumas participantes da pesquisa responderam cursos de pós-graduação.

O gráfico demonstra que as PA, majoritariamente (72,5%), cursaram Pedagogia; porém foi levantado por uma PA no grupo focal virtual realizado em 2020, que uma questão ficou em aberto; isso é no Questionário *on-line* enviado não havia a pergunta se o curso fora presencial ou virtual⁷⁷.

A instituição onde as PA cursaram a graduação está registrada no próximo Gráfico 23.

Gráfico 23 – Instituição onde cursou a graduação

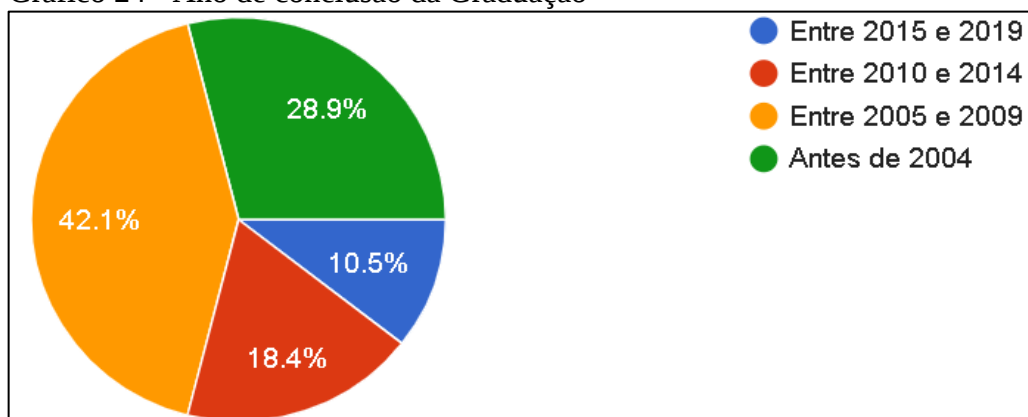


Fonte: A autora, 2021.

Do total de PA, 62,5% cursaram a graduação em instituição privada de ensino, seguido de 30% em instituição estadual e 7,5% em instituição federal. Dados que geram controvérsias, pois no município do Rio de Janeiro estão localizadas cinco Universidades públicas (estaduais e federais) com cursos comprometidos com a excelência no ensino pesquisa e extensão. O que nos leva a perguntar qual o motivo da maioria das profissionais que atuam na linha de frente do trabalho de articulação pedagógica nas creches e EDI públicos da 7ª CRE, realizaram o Ensino Superior em instituições privadas?

O Gráfico 24 apresenta os anos de conclusão da graduação das PA.

Gráfico 24 - Ano de conclusão da Graduação



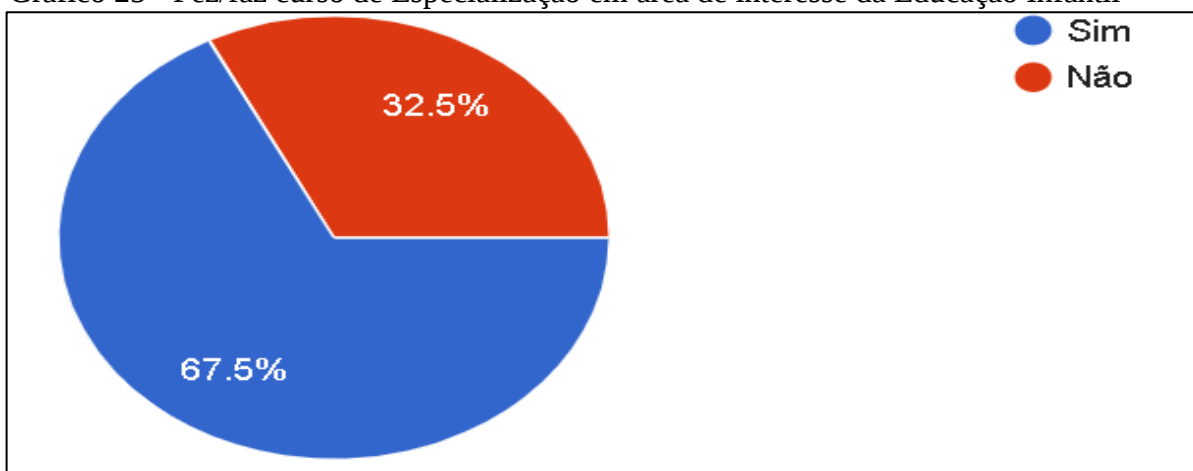
Fonte: A autora, 2021.

⁷⁷ Questão essa que após a Pandemia de COVID - 19 perdeu totalmente a relevância.

A maioria das participantes, 42,1%, concluiu a graduação até o ano de 2009, indicando mais de 10 anos de formadas e que muitas já estavam cursando a Universidade quando realizaram concurso para o magistério na SME/RJ. Revela também, que ainda um número significativo delas 28,9% terminaram a graduação antes da criação do cargo (Resolução, 2004). Serão essas as diretoras de creche que acumulam a função de PA?

O Gráfico 25 apresenta dados referentes a cursos de Especialização em área de interesse da Educação Infantil realizados pelas PA.

Gráfico 25 - Fez/faz curso de Especialização em área de interesse da Educação Infantil

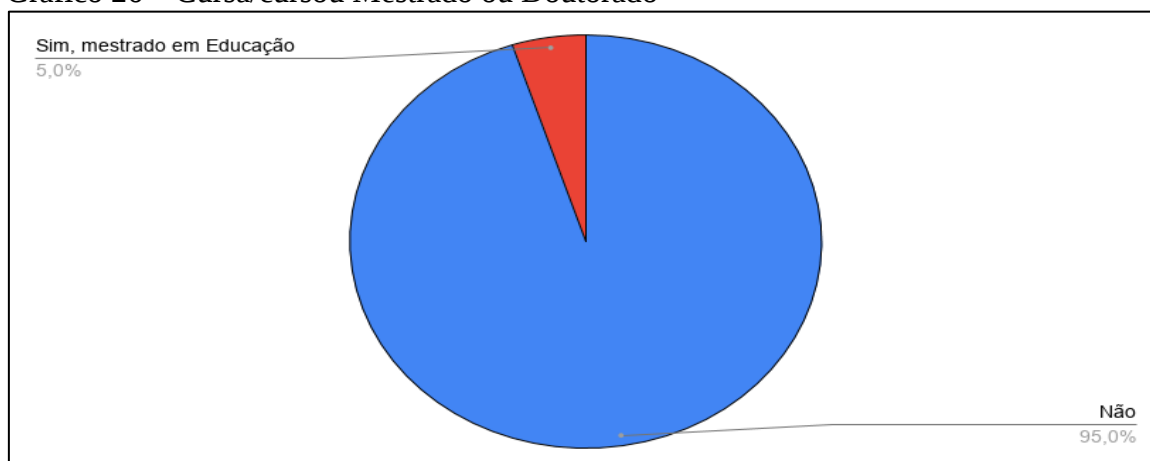


Fonte: A autora, 2021.

Das respondentes, 67,5% indicaram ser especialista em curso de interesse da Educação Infantil, o que demonstra que o interesse das PA sobre temas da Educação Infantil é anterior à função, pois buscaram aperfeiçoamento, acreditando na melhoria das ações educativas com bebês e crianças.

Ainda mais especialistas são as PA que buscaram cursar Mestrado e Doutorado, aprofundando seus conhecimentos na área, conforme consta no Gráfico 26.

Gráfico 26 – Cursa/cursou Mestrado ou Doutorado



Fonte: A autora, 2021.

Atualmente, apenas 5% sinalizaram cursar Mestrado em Educação, enquanto 95% informaram não cursar e nenhuma está realizando curso de aperfeiçoamento. A quantidade expressiva de PA que não acessaram aos programas de Mestrado ou Doutorado, expõe o grande desafio dessas profissionais para o aprofundamento dos estudos na área da Infância e da Educação de bebês e crianças pequenas. Nos perguntamos qual a razão deste distanciamento? Será referente à difícil tarefa de conciliar as atividades profissionais, em especial para os profissionais de 40 horas (vide Gráfico 18) que aqui apareceram como maioria? Serão as experiências acadêmicas muito distantes das exigências da prática cotidiana das unidades (creches e EDI)? Ou pelo número reduzido de vagas disponíveis nos programas de pós-graduação? Mesmo em um município privilegiado, neste quesito, como o do Rio de Janeiro, se comparado à maioria dos municípios brasileiros, no oferecimento de vagas em Programas de Pós-graduação.

4.4 Comparando os dados dos anos 2019 e 2020: qual o perfil das Professoras Articuladoras (PA) da 7ª CRE?

Através da análise dos dados relativos ao perfil das PA respondentes dos questionários de 2019 e 2020, considerando os limites⁷⁸ apresentados por tais documentos, reafirmamos, como o encontrado em outras pesquisas, o predomínio do público feminino no desempenho da função de Professora Articuladora, nas creches e EDI da 7ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro. Apesar de sabermos haver rapazes ocupando essa função (no primeiro questionário havia um PA do sexo masculino) nesta coordenadoria, majoritariamente as mulheres estão à frente no desenvolvimento do trabalho de articulação pedagógica nas creches e EDI.

Registramos também uma concentração de PA com idades entre 30 até 49 anos. A maioria possui uma matrícula, e de PEI, com experiência em outras redes de ensino, prevalecendo a rede privada. De maneira geral, apresentam pouca experiência na função de articuladoras pedagógicas. Grande parcela do grupo atuou como PEI antes de se tornar PA, acumulando maior experiência em turmas de pré-escola e maternais e pouca experiência na Educação de bebês. A maioria declarou ter tido experiência no magistério em outras redes de

⁷⁸ Apontamos como limites presentes nos questionários as diferentes formas como foram estruturados nos anos 2019 e 2020, atendendo a momentos específicos da pesquisa. Portanto, se difere o número de questões presentes nos documentos, assim como algumas temáticas abordadas.

ensino, prevalecendo a rede privada. No que tange à Educação Infantil, a maioria apontou ter mais de 10 anos de experiência.

No que diz respeito a acumular o trabalho de professora articuladora e outros cargos ou funções na rede pública municipal do Rio de Janeiro, os dados indicam que estas profissionais tendem a ocupar atividades como Professora de Educação Infantil. As que têm mais tempo de magistério (ingressaram antes de 2004) acabaram por ocupar à direção das creches, o que contrasta com a realidade atual das PA da 7ª CRE, que em sua maioria apresentaram pouco tempo de exercício na função. Sinalizaram trabalhar 40 horas semanais.

A análise das respostas nos trouxe dados significativos. A maioria da PA cursou Ensino Médio Magistério e tem graduação em Pedagogia, realizada em instituição privada de ensino, com mais de 10 anos de conclusão; além de muitas terem buscado aperfeiçoamento através de especializações em cursos de interesse da Educação Infantil. Porém apenas 5% das profissionais têm Mestrado em Educação.

Os dados aqui apresentados provocaram novas inquietações relativas as Professoras Articuladoras e sua atuação junto aos sujeitos de pouca idade. Como dito por Freire e Macedo (2015, p. 89) “Quanto mais “inquieta “for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará”. Neste sentido, as questões serão aprofundadas no próximo capítulo.

5 PROFESSORAS ARTICULADORAS – RESOLUÇÃO SME Nº 816/2004

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Duarte, 2002, p.140

Após conhecer o perfil do grupo de Professoras Articuladoras (PA), da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com atuação em creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) públicos, o presente capítulo tem por objetivo observar o que dizem as PA sobre suas atuações em atendimento à Resolução SME n.º 816 de 2004. Assim como, seus posicionamentos sobre questões diretamente ligadas à Educação de bebês e crianças *bem* pequenas.

O capítulo se divide em dois subitens: o primeiro apresenta dados e análises referentes aos olhares das Professoras Articuladoras quanto as competências a elas atribuídas na Resolução SME n.º 816/2004; o segundo expõe o que dizem as PA sobre outras atividades que realizam e que não estão descritas em tal documento, o que pensam sobre o direito a Educação das crianças de 0 até 3 anos e valorização da Professora Articuladora.

5.1 Olhar da Professora Articuladora⁷⁹

Neste subitem daremos continuidade as análises dos dados produzidos através do questionário *on-line*, enviado por e-mail e pelo aplicativo *WhatsApp* para 60 Professoras Articuladoras de unidades públicas, creches e EDI da 7ª CRE, no ano de 2020. O capítulo anterior apresentou os dados referentes às questões de 1 a 27. Neste capítulo, analisaremos dados referentes ao terceiro eixo que integra o documento “Olhar do(a) Professor(a) Articulador(a)”, a partir da questão 28, à luz da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, seguindo preceitos orientadores de Bogdan e Biklen (1994).

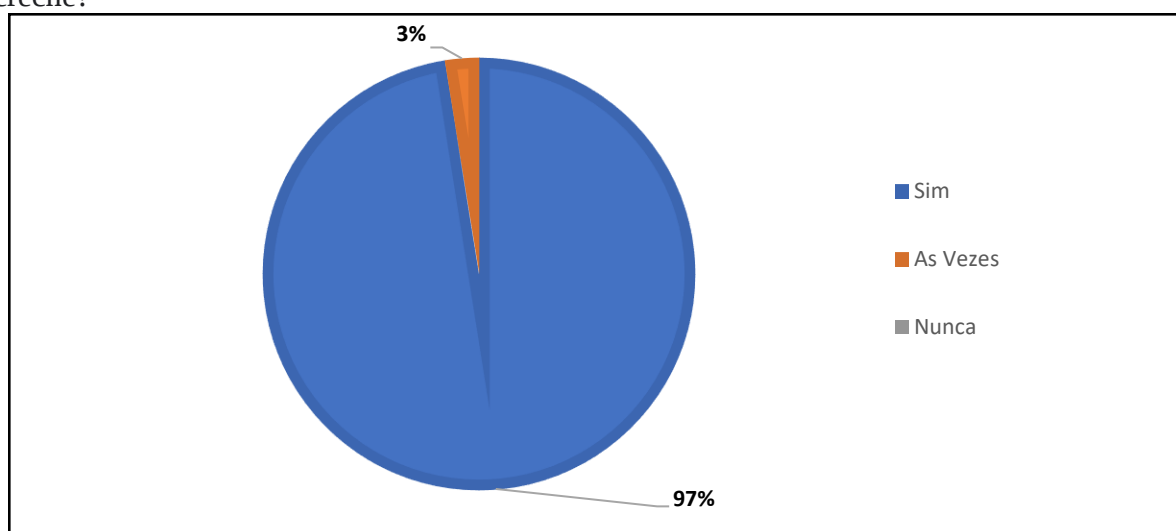
⁷⁹ Link do questionário on-line enviado as PA. Neste capítulo analisaremos as questões que integram o eixo “Olhar do(a) Professor(a) Articulador(a)”. https://docs.google.com/forms/d/1mBRpWg514hkO7NWbI21j6EW2m_0YQ_IisMo7x82gNu0/prefill.

5.1.1 Competências destinadas as Professoras Articuladoras – Resolução SME N° 816/2004

A primeira questão do eixo “Olhar do/a Professor/a Articulador/a” indica as 11 competências⁸⁰ destinadas a Professora Articuladora descritas na Resolução SME nº 816/2004, quando foi criada a função, em opções de “A” até “K”. Em seguida interroga: “Quais competências apresentam, na prática, suas atribuições”? Tivemos a devolutiva de 40 respostas em todas as opções de “A” até “K”.

A opção “A” indica a seguinte competência: "Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche". O Gráfico 27 apresenta os dados.

Gráfico 27 - Participa da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche?



Fonte: A autora, 2021.

Do total de respondentes, 97% declaram participar de todas as etapas de desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da creche ou EDI. Apenas 3% sinalizam que “às vezes” participam do processo. Indicativo de que esse grupo de PA atua diretamente na construção, implementação e avaliação do documento norteador e das ações realizadas em suas unidades de trabalho.

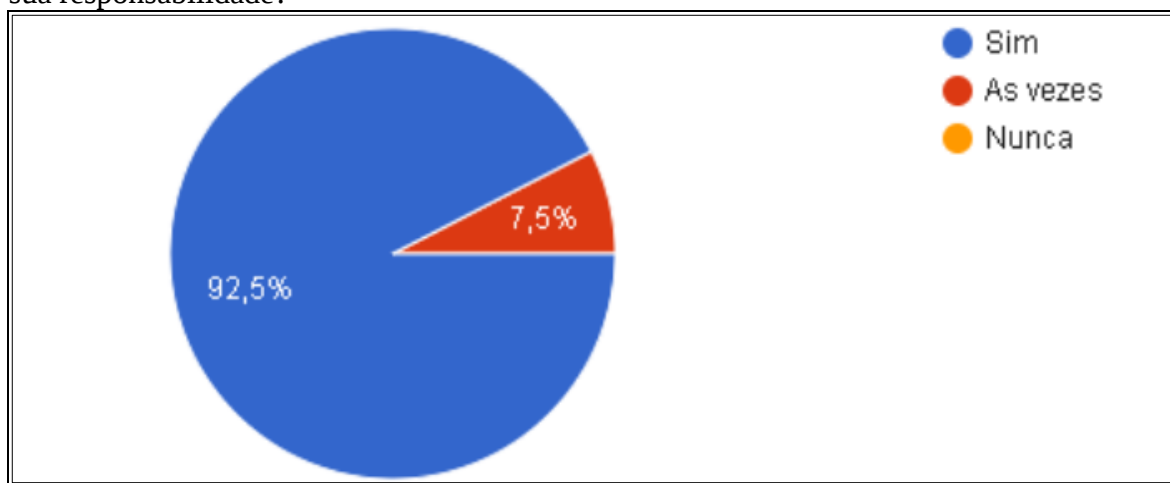
A opção “B”, presente no questionário, indica a seguinte competência descrita na Resolução SME nº 816/2004: “Articular o desenvolvimento do trabalho pedagógico do grupo de alunos sob sua responsabilidade, interagindo em diferentes momentos do cotidiano com as crianças e demais pessoas envolvidas nesse processo”. No ano em que a função de PA foi criada (2004) ainda não existiam os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) (PCRJ, 2010), os

⁸⁰ Na questão 28 do questionário on-line, que aborda as competências da Professora Articuladora segundo a Resolução SME nº 816/2004, optamos por manter o texto original do documento.

cargos de Professor de Educação Infantil (PEI) (PCRJ, 2010), Professor Adjunto de Educação Infantil (PAEI) (PCRJ, 2018) e Agente Auxiliar de Creche (AAC) (PCRJ, 2005), a partir de 2013, renomeados Agente de Educação Infantil (AEI) (PCRJ, 2013), para atuação direta junto às crianças. Portanto, era de competência de uma única professora a função PA, com responsabilidade pela articulação do desenvolvimento do trabalho pedagógico nos diferentes grupamentos da creche, como apoio aos recreadores. Após a criação dos cargos supracitados, a responsabilidade direta pelo trabalho pedagógico nos grupamentos de crianças foi transferida para esses profissionais.

O Gráfico 28 apresenta dados referentes a esta competência.

Gráfico 28 - Articula o desenvolvimento do trabalho pedagógico do grupo de alunos sob sua responsabilidade?

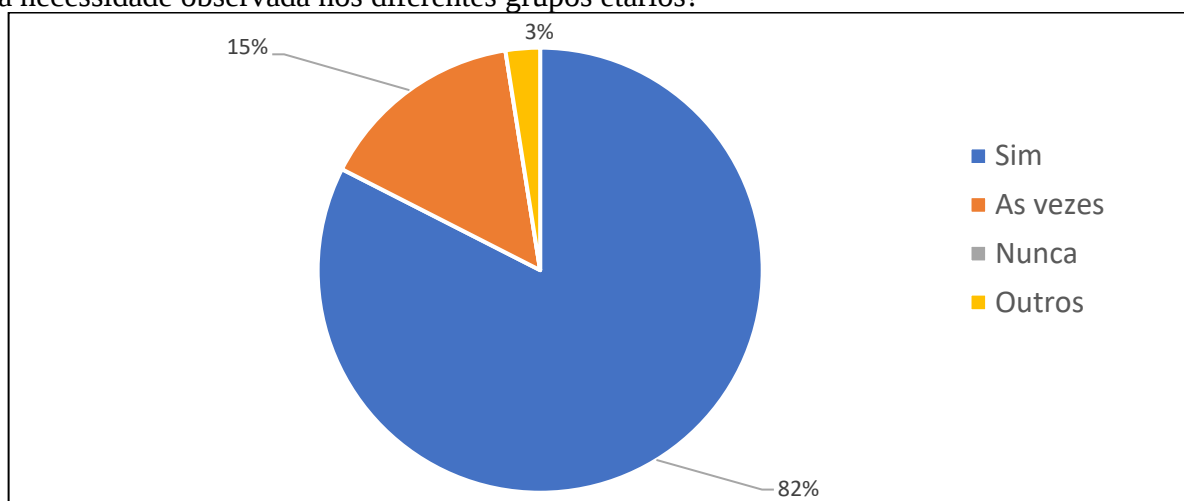


Fonte: A autora, 2021

A alta porcentagem de respostas afirmativas 92,5% e 7,5% “às vezes”, pode configurar indicativo de falta de clareza das competências atribuídas aos diferentes cargos e funções, que ora se entrelaçam e por vezes se misturam nas práticas cotidianas, com diferentes categorias profissionais presentes na mesma unidade. Nesta direção, reiteramos a necessidade de conhecer a história das Professoras Articuladoras do município do Rio de Janeiro, o perfil das PA, campo de atuação, suas competências e posicionamentos para o fortalecimento dessas profissionais e melhoria do trabalho realizado nas unidades de Educação Infantil.

O próximo Gráfico apresenta dados sobre a competência, presente na Resolução SME nº 816/2004, indicada na opção “C” do questionário “Coordenar a distribuição de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos conforme a necessidade observada nos diferentes grupos etários”.

Gráfico 29 - Coordena a distribuição de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos conforme a necessidade observada nos diferentes grupos etários?

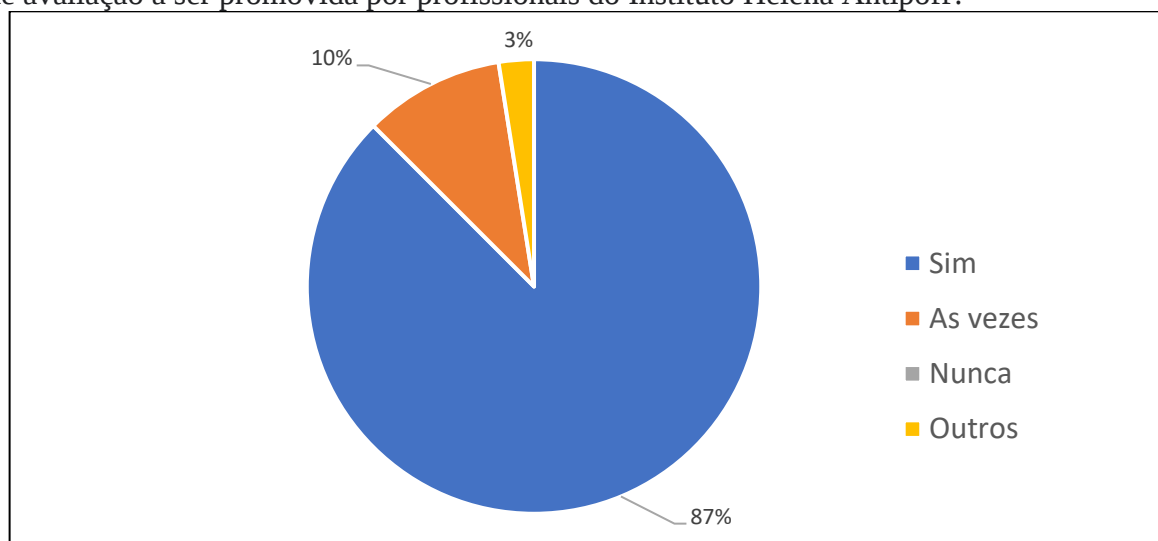


Fonte: A autora, 2021.

Com 82% de respostas afirmativas, concluímos que a distribuição de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos, para os diferentes grupos etários, é também uma atividade realizada pelas PA. O que pode indicar que cabe a essas profissionais conhecer as especificidades de cada grupamento e a ação colaborativa com as demais profissionais da unidade, no que tange a atender as singularidades de cada criança.

O Gráfico 30 apresenta dados sobre a próxima competência, descrita na Resolução SME nº 816/2004, presente na opção “D” do questionário “Indicar à direção da creche as crianças que apresentem deficiência e, consequentemente, necessitem de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff”.

Gráfico 30 - Indica à direção da creche as crianças que apresentam deficiência e necessitam de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff?

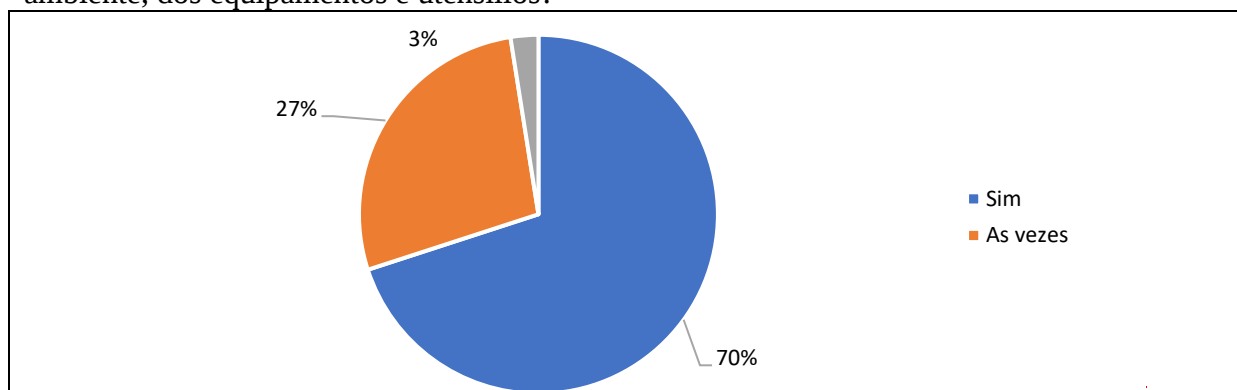


Fonte: A autora, 2021.

Do total de participantes, 87% das PA declaram serem elas as profissionais responsáveis de solicitar à direção da creche ou EDI, o encaminhamento das crianças que necessitam de avaliação do Instituto Helena Antipoff (IHA)⁸¹. Deste percentual, 6% dizem fazer isso junto à Professora de Educação Infantil e 3% sinalizam a realização da indicação junto a Professora Itinerante⁸². Outras 10% das respondentes indicam que “às vezes” realizam a indicação e 3% declaram que, de forma geral, quem faz isso é a professora da sala de recursos⁸³. As informações apontam que as Professoras Articuladoras atuam diretamente nas questões que envolvem a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e indicam uma tendência por parte dessas profissionais de buscar múltiplos olhares sobre as crianças.

Os próximos quatro Gráficos versam sobre o nível de colaboração das PA com a direção das unidades. O Gráfico 31 apresenta dados sobre a competência descrita na Resolução SME nº 816/2004, presente na opção “E” do questionário, “Colaborar com a direção na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios”.

Gráfico 31 - Colabora com a direção na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios?



Fonte: A autora, 2021.

Observamos que 70% das respondentes declaram contribuir com a direção na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios. Os

⁸¹ O Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), é responsável pela implementação das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008). Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/iha-quemsomos>>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

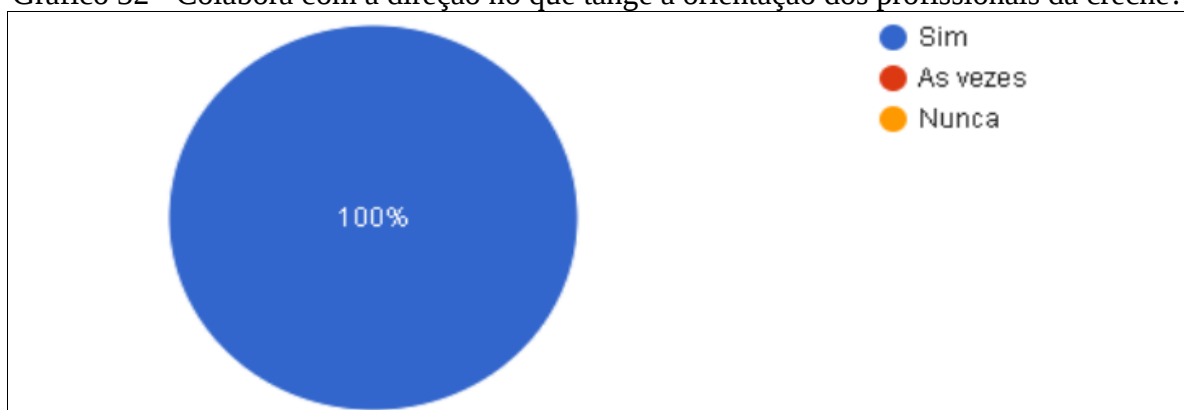
⁸² Professor Itinerante - Assessoria o trabalho desenvolvido com o aluno portador de necessidades educacionais especiais, já integrado em turma regular. Acompanha e dá suporte à escola que recebe este aluno, ao professor e ao responsável. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/leia_tambem/edesp.htm>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

⁸³ Salas de Recursos - Prestam atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais, matriculados nas classes regulares. Nestes espaços, são utilizados recursos específicos que sirvam às necessidades deles e auxiliem o incremento do aprendizado. A frequência à sala de recursos é em horário diferente ao da classe regular. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/leia_tambem/edesp.htm>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

dados apontam que as responsabilidades da PA vão além do cunho pedagógico. O que pode ser justificado pelo reduzido quantitativo de profissionais, em especial nos EDI, espaços muitas vezes grandes e com um quantitativo elevado de crianças e profissionais.

O Gráfico 32 versa sobre a competência “Colaborar com a direção no que tange à orientação dos profissionais da creche, de forma a assegurar um relacionamento harmonioso com as crianças.” (Resolução SME nº 816/2004), presente na opção “F” do questionário.

Gráfico 32 - Colabora com a direção no que tange à orientação dos profissionais da creche?

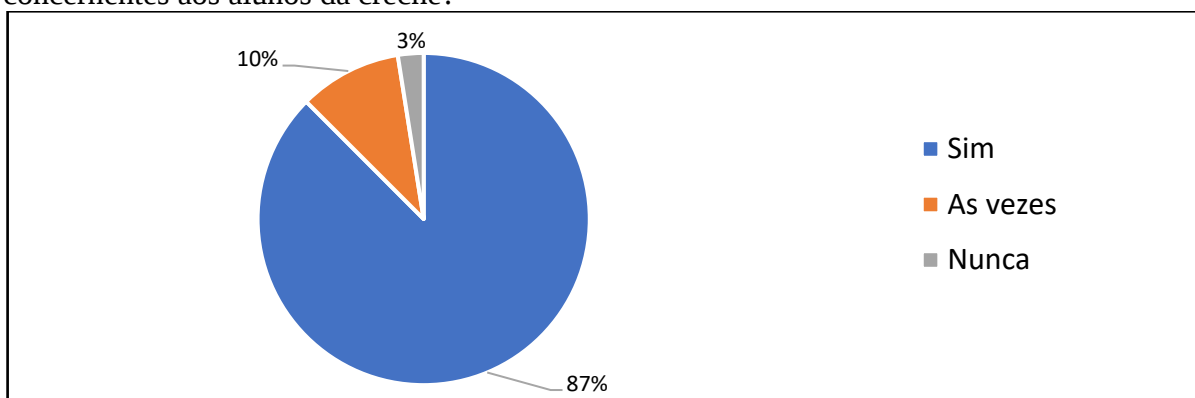


Fonte: A autora, 2021.

É função esperada da PA colaborar com a direção na orientação dos profissionais da creche, por isso 100% responderam “sim”. Os dados indicam que as Professoras Articuladoras atuam nos processos formativos envolvendo os demais profissionais de educação da creche ou EDI. Promovem momentos de orientação e reflexão dos fazeres pedagógicos, na articulação das diferentes funções exercidas por cada profissional dos diferentes agrupamentos.

O próximo gráfico versa sobre a competência descrita na Resolução SME nº 816/2004 “Planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores (AEI, PEI e PAEI) as atividades concernentes aos alunos da creche”, presente na opção “G” do questionário.

Gráfico 33 - Planeja, executa e avalia, junto aos recreadores (AEI, PEI e PAEI) as atividades concernentes aos alunos da creche?

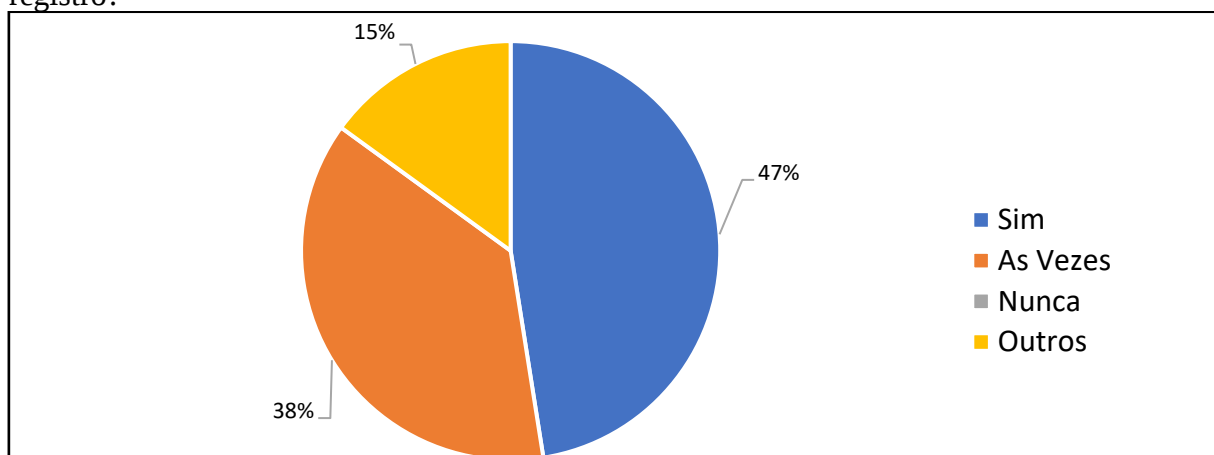


Fonte: A autora, 2021.

No que tange às ações de planejamento, execução e avaliação das atividades voltadas às crianças, 87% das PA responderam “sim”, destacando a colaboração junto aos outros profissionais de Educação da unidade, na dinamização de todo o processo de articulação pedagógica, que envolvem os diferentes segmentos. Esta resposta reafirma a posição estratégica que ocupa essa profissional. Das demais, 10% declaram “às vezes” e 3% “nunca”. Apesar do percentual inexpressivo de “nunca”, somente 3%, o dado indica uma contradição, pois a função está diretamente atrelada às ações de articulação pedagógica junto aos profissionais e, indiretamente, às crianças. O que será que esses 3% expressam?

O Gráfico 34 expõe dados relativos à competência “Acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro” (Resolução SME nº816/2004), presente na opção “H” do questionário.

Gráfico 34 - Acompanha diariamente o desenvolvimento das crianças fazendo o respectivo registro?



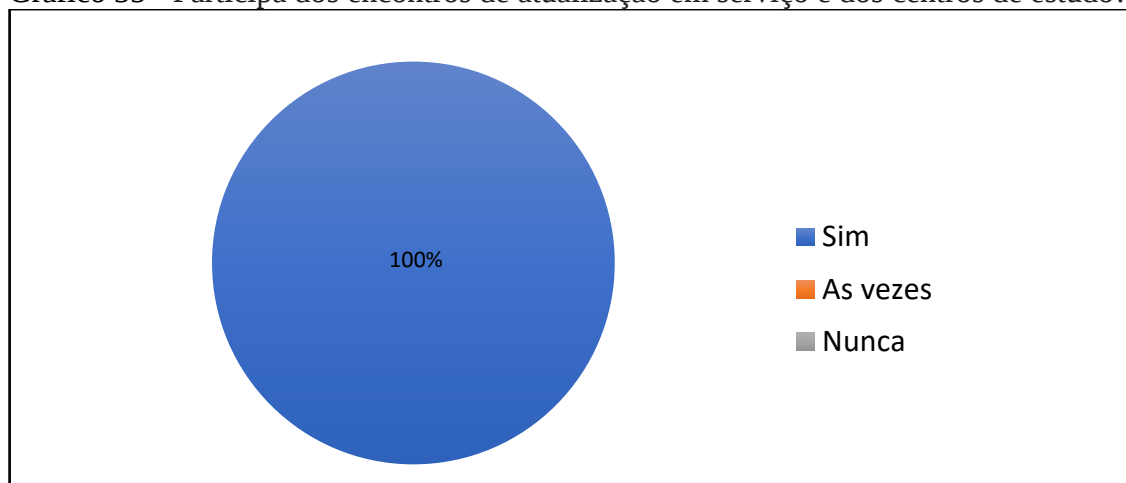
Fonte: A autora, 2021

O percentual de 47% das PA respondeu participar do acompanhamento diário do desenvolvimento das crianças fazendo o seu registro. Esta resposta descreve que mesmo uma competência que não é dela (PA) e sim da PEI, responsável pela proposta pedagógica desenvolvida no grupamento e a avaliação da participação dos pequenos, esta atribuição que tinha sentido no momento de criação da função (2004), segue algumas vezes sendo esperada das PA. Se naquele contexto das primeiras creches na SME/RJ, já era inviável o registro do desenvolvimento de todas as crianças por apenas uma profissional (PA), que contava com o apoio de recreadores, sem preparação formal para o cargo, imagine, agora com a chegada dos outros profissionais PEI, PAEI e AEI as atividades realizadas diretamente com as crianças são parte de suas atribuições. Cabe à Professora Articuladora atuar na orientação dos registros e quando necessário apoiar a prática.

Por isso o quantitativo de 38% de PA que sinalizam “às vezes” e 15% inseridas na categoria “outros”. Elas destacam que essas atividades não são de responsabilidade das Professoras de Educação Infantil (PEI) e que a interferência da PA só deve se dar em momentos pontuais. Mesmo assim, vale ressaltar que alto percentual de respostas “sim” indica novamente a forma confusa, que muitas profissionais compreendem as competências atribuídas a função de Professora Articuladora, mesmo após 17 anos de existência.

O Gráfico 35 apresenta dados sobre a competência presente na opção “J” do questionário “Participar dos encontros de atualização em serviço e dos centros de estudo, colaborando com a direção no planejamento das atividades propostas para os mesmos” (Resolução SME nº 816/2004). Optamos por não seguir a ordem, realocando a opção “J” para essa posição, com o objetivo de agrupar as competências que tratam do nível de colaboração das PA com a direção da unidade.

Gráfico 35 - Participa dos encontros de atualização em serviço e dos centros de estudo?

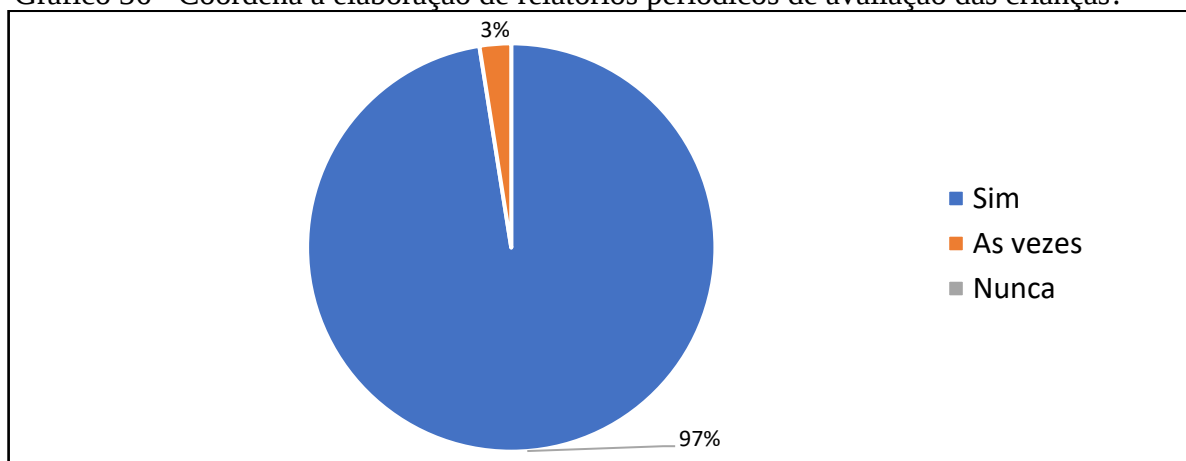


Fonte: A autora, 2021.

Quanto à participação nos encontros de atualização em serviço e nos Centros de Estudo, 100% das participantes responderam “sim”. O que é esperado, colaborar com a direção no planejamento das atividades propostas nos processos formativos e no desenvolvimento profissional da equipe. Atuando também no que tange ao direito de bebês e crianças *bem* pequenas a Educação Pública de qualidade.

O Gráfico 36 apresenta dados sobre a competência descrita na Resolução SME nº 816/2004 “Coordenar a elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças”, presente na opção “I” do questionário.

Gráfico 36 - Coordena a elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças?

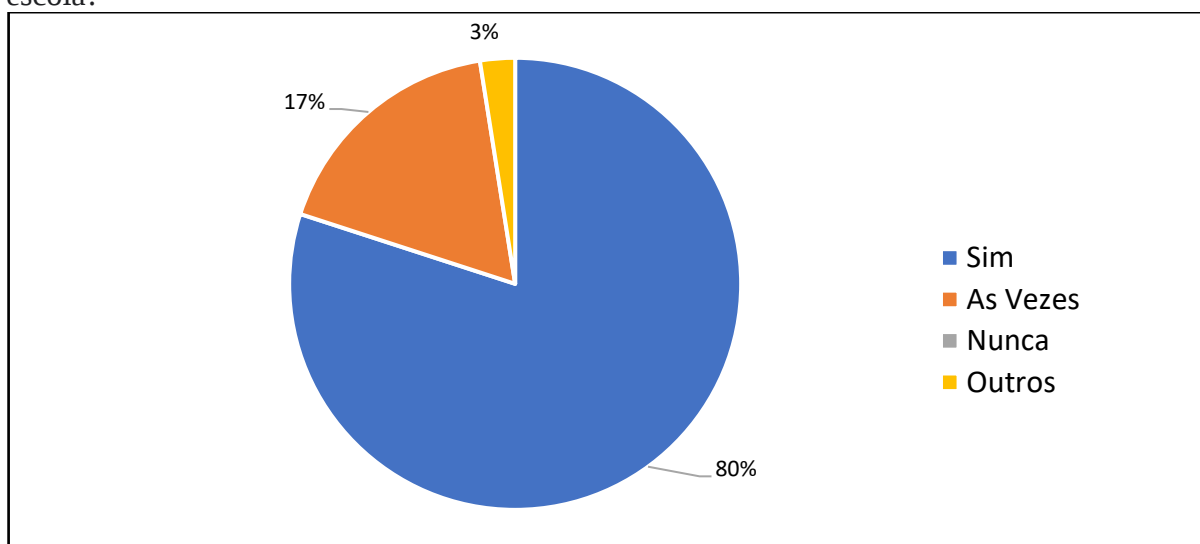


Fonte: A autora, 2021.

No que tange a coordenação da elaboração realizada pelas PEI, dos relatórios periódicos de avaliação das crianças, 97% das respondentes declaram participar de tais ações e 3% “às vezes”. Os dados indicam que as PA, majoritariamente, participam da avaliação do desenvolvimento das crianças, colaborando com seus olhares para a construção de registro descritivo entregue às famílias.

O próximo gráfico apresenta dados pertinentes a competência “Realizar reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família - escola, apresentando e discutindo com as famílias o trabalho vivenciado e o desenvolvimento das crianças” (Resolução SME nº 816/2004), presente na opção “K” do questionário. Cabe às PA apresentar e discutir com as famílias o trabalho pedagógico realizado e os resultados encontrados no desenvolvimento das crianças.

Gráfico 37 - Realiza reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família - escola?



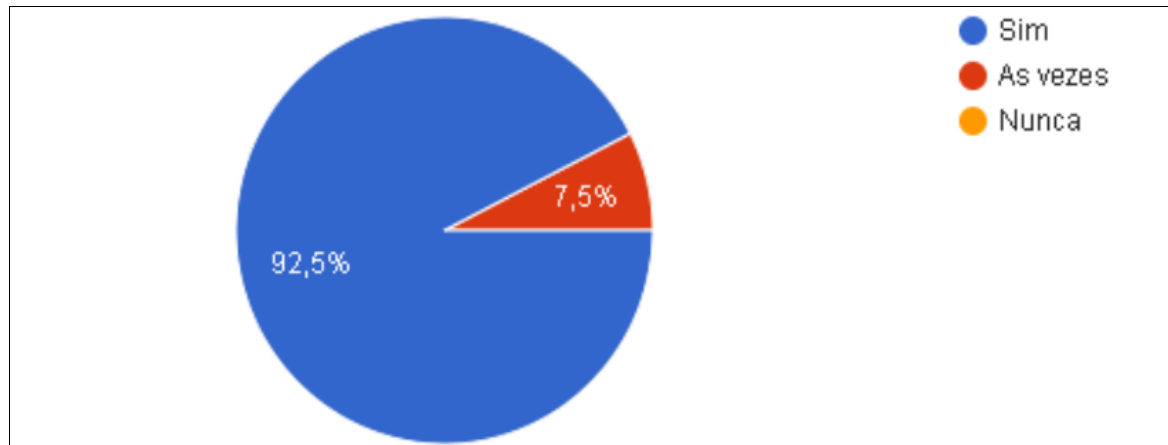
Fonte: A autora, 2021.

80% das PA declaram “sim” realizar reuniões com os pais e responsáveis, 17% “às vezes” e 3% declaram que esta atividade é realizada pela direção e professoras. As informações indicam que a interlocução das PA e pais/responsáveis é frequente pela maioria do grupo. Ficamos a dúvida das outras respostas “às vezes” e “não”, por entendermos ser importante que essas profissionais estejam atentas aos anseios, dúvidas e inquietações das famílias frente a Educação de bebês e crianças *bem* pequenas. Entendemos que cabe a elas, junto à direção e equipes de profissionais de cada agrupamento, dialogar com os familiares sobre os processos educativos desenvolvidos na creche ou EDI, de forma a construir relações cordiais com as famílias.

Os próximos quatro gráficos são referentes a questões que não estavam presentes na Resolução nº 816/2004. Foi perguntado às profissionais participantes da pesquisa quais outras atividades não descritas no documento elas realizam, as questões são relativas a: substituir o PEI ou PAEI na sua ausência; organizar murais, armários e materiais da unidade; abrir e fechar a unidade e receber alimentos e materiais que chegam na unidade (questionário *on-line*).

O Gráfico 38 apresenta informações relativas à 1ª dessas questões: substituição da PEI ou PAEI na regência de turma em caso de ausência das professoras.

Gráfico 38- Substitui a PEI ou PAEI na sua ausência?



Fonte: A autora, 2021.

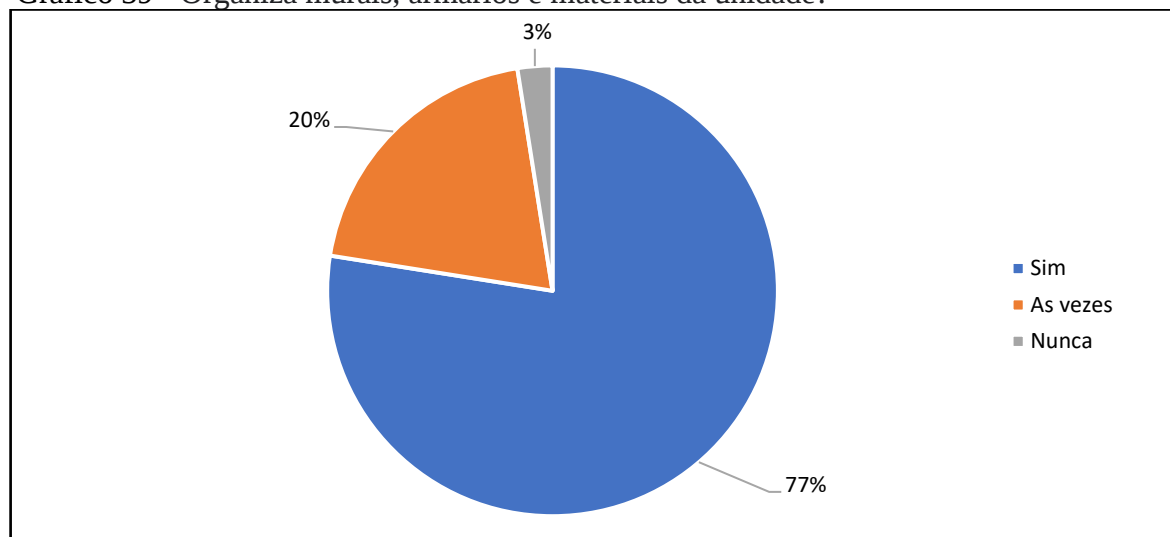
O número (92,5%) indica que é comum que as PA substituam professores na regência de turma. Somente 7,5% responderam “às vezes” e ninguém respondeu “nunca”. Diante dos dados, indagamos: Esta pode ser considerada uma tarefa de PA? Esta atividade contribui na articulação pedagógica desenvolvida pela PA nas creches e EDI? Que impactos a presença esporádica de uma pessoa “estranha” ao grupamento têm na Educação de bebês e crianças *bem* pequenas?

Essas e outras questões surgem à medida que buscamos compreender que olhares os demais profissionais da unidade, em especial à direção, têm sobre essas profissionais (PA). Ela

é vista como um “tapa buraco”? As colegas sentem que podem faltar ao trabalho, por que terão sempre quem as substituam? Estas são questões que se relacionam diretamente à efetivação do direito à Educação pública de qualidade para bebês e crianças *bem* pequenas. Lembramos Bogdan e Biklen (1994) quando dizem no que tange a investigação qualitativa há uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo. Ainda segundo os autores, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo.

O próximo gráfico apresenta dados referentes à organização de murais, armários e materiais da unidade.

Gráfico 39 - Organiza murais, armários e materiais da unidade?



Fonte: A autora, 2021.

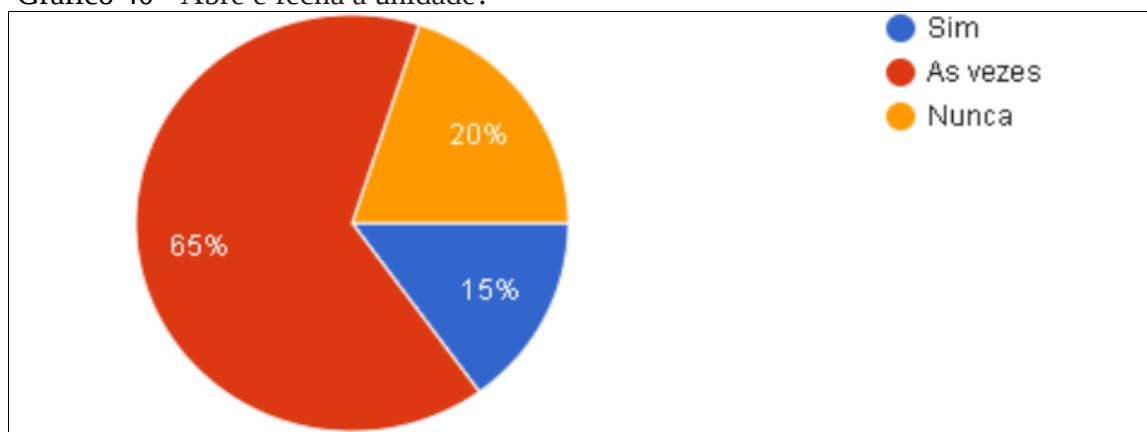
Apesar da colaboração na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios constar na Resolução SME nº 816/2004 como competência da PA, o documento não cita atividades como: organização de murais, armários e materiais da unidade. Os números presentes no gráfico apontam que 77% das participantes da pesquisa realizam essas ações nas creches e EDI.

Nesta direção, outras questões nos provocam: Quando as Professoras Articuladoras organizam murais, quais concepções de criança e infância norteiam suas escolhas? Os bebês e crianças *bem* pequenas são compreendidas como sujeitos produtores e autores de culturas, capazes de agir sobre o mundo, modificando-o à sua maneira ou são entendidos como seres passivos e dependentes? As crianças são convidadas a participar na organização dos espaços/ambientes destinados à sua Educação? As práticas desenvolvidas por essas profissionais na organização dos diferentes espaços/ambientes se dão de forma solidária?

Quem colabora com quem (PA, PEI, PAEI, AEI, Direção?) no fazer dos murais, organização dos armários e demais materiais da unidade?

O Gráfico 40 apresenta dados pertinentes as ações de abrir e fechar a unidade.

Gráfico 40 - Abre e fecha a unidade?

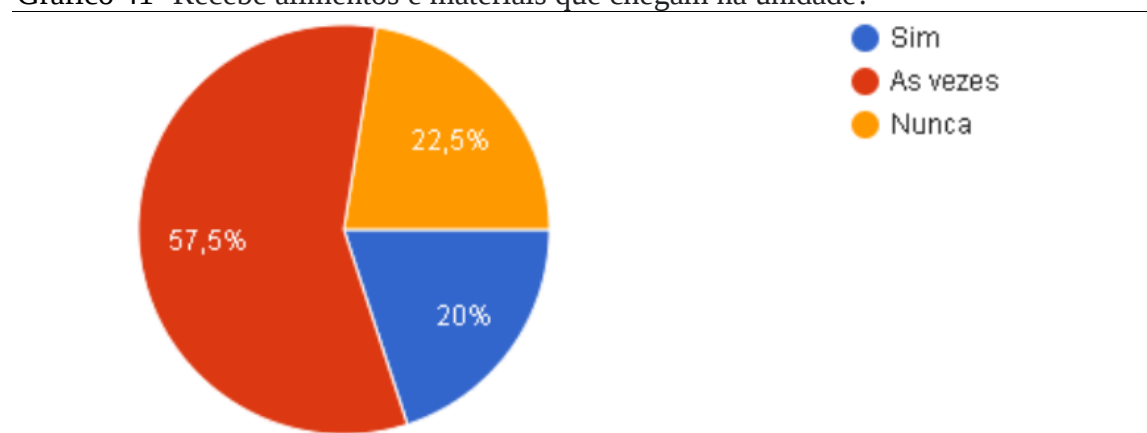


Fonte: A autora, 2021.

Parece não ser comum às nossas respondentes a tarefa de substituir a direção no abrir e fechar a unidade; 65% declaram “às vezes”, 20% “nunca” e somente 15% responderam “sim”, executam essas ações.

O Gráfico 41 apresenta números sobre a atividade de recebimento de alimentos e materiais que chegam na unidade.

Gráfico 41- Recebe alimentos e materiais que chegam na unidade?



Fonte: A autora, 2021.

Outra atividade que cabe à direção realizar é perguntarmos o quanto as PA colaboram. As respostas confirmam que o recebimento de alimentos e materiais que chegam na unidade fica a cargo somente de 20% (sim) das PA, “às vezes” foi respondido por 57, 5% e 22,5% responderam “nunca”. Os dados mais uma vez comprovam que as ações realizadas pelas PA não se restringem ao cunho pedagógico, mas atravessam todas as esferas da instituição,

abarcando inclusive, questões administrativas. Destaca-se que, ao receber alimentos e materiais, a Professora Articuladora assume mais uma atividade que não é de sua competência, podendo inclusive, ser responsabilizada por possível erro na conferência de produtos que entram na unidade.

Os dados contribuem para compreender o lugar ocupado pelas Professoras Articuladoras nas equipes gestoras de suas unidades. Parece que elas transitam nos diferentes ambientes e travam interlocuções com todos os demais profissionais da unidade. As PA são encaradas como “faz tudo”. Nesta direção, questionamos: Como atualizar as atividades dessas profissionais e contribuir para a valorização das Professoras Articuladoras?

5.2 O que pensam as Professoras Articuladoras da 7ª CRE

Neste subitem apresentaremos o que dizem em suas narrativas nossas 40 PA parceiras na pesquisa, sobre outras atividades que realizam e não estavam no questionário.

Obtivemos a devolutiva de 21 respostas, pois a questão não era obrigatória. Para a análise de suas narrativas, optamos pela leitura minuciosa das respostas e, posterior categorização através de semelhanças encontradas nos discursos. Seguimos o que dizem Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possuiu múltiplas características, dentre elas, a de ser profundamente interpretativa e descritiva”. Ainda segundo os autores, o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões.

O Quadro 6 apresenta categorias a respeito de outras atividades realizadas pelas PA.

Quadro 6 – Outras atividades realizadas por Professoras Articuladoras

Categorias	Apontamentos
Questões voltadas à leitura	“Acho que estar lecionando Leituras na Infância é inviável. E as atribuições?”
	“Projetos pedagógicos que envolvem leitura.”
	“Literatura: Pré- Escola.”
	“Trabalho com projeto de incentivo à leitura.”
	“Reorganizar a biblioteca.”
	“Aulas para pré-escola de Iniciação à Leitura.”
	“Sala de leitura.”
	“Realizo a atividade de iniciação à Leitura nas turmas do EDI.”

	“Elaboração de pequenos projetos de leitura.” “Praticar o projeto de iniciação à leitura com as turmas de pré-escola.”
Organização e desenvolvimento de eventos	“Atividades que aprimore o vínculo família/escola.” “Culminâncias de projetos e palestras.” “Organizo visitas de palestrantes, brinquedistas, peças teatrais e outros serviços.” “Organizar festas, culminâncias e eventos.” “Ajudar na organização de eventos.” “Projetos pedagógicos que envolvem teatro e culinária.”
Atendimento / suporte virtual	“Facebook da Escola.” “Responder e-mail.” “Atendimento na secretaria, atualização no 3.0 ⁸⁴ .” “Atendimento na secretaria.”
Questões Gerais	“Abrir e fechar a instituição sempre que necessário.” “Quando há uma necessidade momentânea ajudo no que for importante para unidade da equipe.” “Colaborar com a direção.” “Verificar materiais pedagógicos.”
Orientação do público em geral	“Atendimento às famílias na secretaria.” “Apaziguar brigas, conversar com os alunos mais voluntariosos, etc.”

Fonte: A autora, 2021.

A primeira categoria, **“Questões voltadas à leitura”**, com maior número de apontamentos (10), indica a tendência dessas profissionais a realizar atividades relacionadas ao incentivo à leitura. Uma das participantes declara: “Acho que estar lecionando Leituras na Infância é inviável. E as atribuições”? O que mais uma vez demonstra a forma confusa em que as competências da PA são entendidas. Observamos que algumas participantes indicam realizar projeto de leitura em turmas de pré-escola, porém, não citam turmas de berçário e maternal. Uma outra participante declara: “Aulas para pré-escola de Iniciação à Leitura”. Indagamos: Quais os objetivos de tais projetos? Os bebês e crianças *bem* pequenas participam dos projetos de leitura desenvolvidos pelas Professoras Articuladoras? A concepção de Educação das

⁸⁴ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=4118723>>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

crianças que frequentam creche é diferente daquelas que frequentam a pré-escola? Como a SME entende leitura na Educação Infantil?

A segunda categoria **“Organização e desenvolvimento de eventos”**, com (6) apontamentos, indica a tendência para a realização de atividades voltadas à organização e/ou execução de palestras, festividades e outros eventos, possibilitando interlocuções entre diferentes segmentos. Uma das participantes declara: “Atividades que aprimore o vínculo família/escola”.

A terceira categoria **“Atendimento / suporte virtual”**, com (4) apontamentos: indica a tendência em apoiar às atividades administrativas, como dito por duas das participantes “Atendimento na secretaria” e outras duas reforçam ações de suporte em ambiente virtual, quando declaram “Responder e-mail” e “Facebook da Escola”. Compreendemos que tais atividades levam as Professoras Articuladoras a adquirir conhecimentos ligados a administração e supervisão escolar, além de habilidades frente às ferramentas tecnológicas e o meio digital.

A quarta categoria **“Questões Gerais”**, com (4) apontamentos, indica a tendência à realização de atividades genéricas desenvolvidas pelas PA, nem sempre relacionadas à identidade pedagógica da Professora Articuladora. Uma das participantes declarou: “Quando há uma necessidade momentânea ajudo no que for importante para unidade da equipe” e outra relata: “Abrir e fechar a instituição sempre que necessário”.

A quinta categoria **“Orientação do público em geral”**, com (2) apontamentos, indica a tendência das Professoras Articuladoras a realização de atividades de interlocução com diferentes sujeitos e segmentos. Uma declara: “Apaziguar brigas, conversar com os alunos mais voluntariosos, etc”, o que dá destaque a importância da PA na promoção de ambientes harmoniosos, através de momentos dedicados à orientação de crianças, profissionais de educação e famílias.

Apesar das atividades citadas pelas Professoras Articuladoras não aparecerem descritas na Resolução SME nº 816/2004, elas atravessam diariamente o cotidiano dessas profissionais que se desdobram em meio a afazeres, por vezes assumindo responsabilidades que não lhes competem, por outras deixando de realizar competências específicas da função de articuladora pedagógica devido a forma genérica como é compreendida.

O subitem a seguir apresenta respostas a questões abertas do questionário. São elas: (30) Você considera a função de Professor/a Articulador/a uma política pública da Educação Infantil carioca? Por quê? e (31) Como Professor/a Articulador/a, qual a sua visão sobre o direito à Educação Infantil das crianças de 0 até 3? Foram 31 devolutivas para a primeira das 40

Professoras Articuladoras a participarem da pesquisa, já que essas questões não eram de resposta obrigatória. Desta forma, agrupamos todas as respostas à primeira questão (Você considera a função de Professor/a Articulador/a uma política pública da Educação Infantil carioca? Por quê?) e buscamos semelhanças nos discursos das PA para a criação de diferentes categorias.

Por ser esta questão relacionada à visão prospectiva das ações das PA optamos por discutir as respostas junto às propostas contidas na Resolução 270 de 2021⁸⁵, no próximo capítulo.

5.2.1 O direito à Educação das crianças de 0 até 3 anos pelos olhares das PA

Foi perguntado às participantes da pesquisa (questionário *on-line*): Como Professora Articuladora, qual a sua visão sobre o direito à Educação Infantil das crianças de 0 até 3 anos?

Com a devolutiva de 35 respondentes, pois a questão não era de resposta obrigatória, analisamos os discursos buscando interpretar nas entrelinhas o que pensam as PA da 7ª CRE. As semelhanças em seus apontamentos levaram a criação de diferentes categorias. O Quadro 6 apresenta a categoria “**Importante**”.

Quadro 7 - Como Professora Articuladora, qual a sua visão sobre o direito à Educação Infantil das crianças de 0 até 3?

Categorias		
Importante	Negligenciado	Outros
Categoria: Importante		
“Extremamente importante.”		
“Prioritário.”		
“A criança muito pequena apresenta o direito de ser cuidada e educada em instituições educacionais.”		
“Fundamental, pois é um período muito fértil para o desenvolvimento socioemocional da criança.”		
“Fundamental.”		
“Eu acho que devia ser um direito estendido a todas as crianças sem exceção.”		
“Essencial e indispensável.”		
“Etapa crucial para o desenvolvimento humano. O aprender é o foco desses anos iniciais.”		
“Direito a desenvolver os aspectos sociais, emocionais, cognitivos e motores.”		
“Concordo que toda criança tem direito a participar de um ambiente lúdico e interativo.”		

⁸⁵ Vale lembrar que essa Resolução foi promulgada após a realização de nossa pesquisa e, em consequência, após as respostas dadas pelas profissionais ao nosso questionário.

Quadro 7 - Como Professora Articuladora, qual a sua visão sobre o direito à Educação Infantil das crianças de 0 até 3?

Categorias		
Importante	Negligenciado	Outros
Categoria: Importante		
“Todas deveriam ter acesso, uma vez que acredito que é a base de tudo.”		
“Seus direitos devem ser garantidos e entendidos.”		
“O desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.”		
“Elas têm direito a creche que integra aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.”		
“Abrangência importante devido a ciência do período ser de pleno desenvolvimento da criança.”		
“Importante, pois as crianças se desenvolvem na interação com outros, além do ambiente familiar.”		
“Defendo a Creche com um direito da criança, porém no RJ temos muitos desafios p/ realização do mesmo.”		
“Muito importante, posto que nesse período as crianças estão em plena fase de desenvolvimento.”		
“É uma fase rica e que muitas habilidades são desenvolvidas. Toda criança deveria estar na escola.”		
“Importantíssima pois é a base da pirâmide para a construção do conhecimento.”		
“Fundamental, deveria ser público e para todos.”		
“É de extrema importância que a criança tenha um acompanhamento que estimule seu desenvolvimento.”		
“Acreditando que as crianças são portadoras de histórias e construtoras de culturas.”		
“Direito garantido por lei é essencial na construção do sujeito.”		
“Nos primeiros anos da criança é necessário muito estímulo.”		
“Necessária, considerando o desenvolvimento integral da criança em seus diversos aspectos.”		
“Imprescindível, pois seu desenvolvimento está pautado nas vivências dos espaços de aprendizagem.”		
“É muito importante, pois elas precisam de interação e um ambiente pedagógico.”		
“Devem ser atendidos sim, os direitos estabelecidos pelo ECA, Diretrizes e Bases.”		
“De grande importância para o seu desenvolvimento infantil. Explorando situações de aprendizagem.”		
“Essencial.”		

Fonte: A autora, 2021.

Do conjunto de 31 narrativas que integram a categoria “Importante”, elencamos o número de vezes em que algumas expressões semelhantes se repetem. Desta forma, encontramos: importante (8), essencial (3), fundamental (3), necessário (2), prioritário (1), imprescindível (1), indispensável (1) e crucial (1). Mais uma vez recorremos ao pensamento de Bogdan e Biklen (1994, p. 195) quando afirmam que “os investigadores qualitativos estão preocupados em como é que a enumeração é utilizada pelos sujeitos para construir a

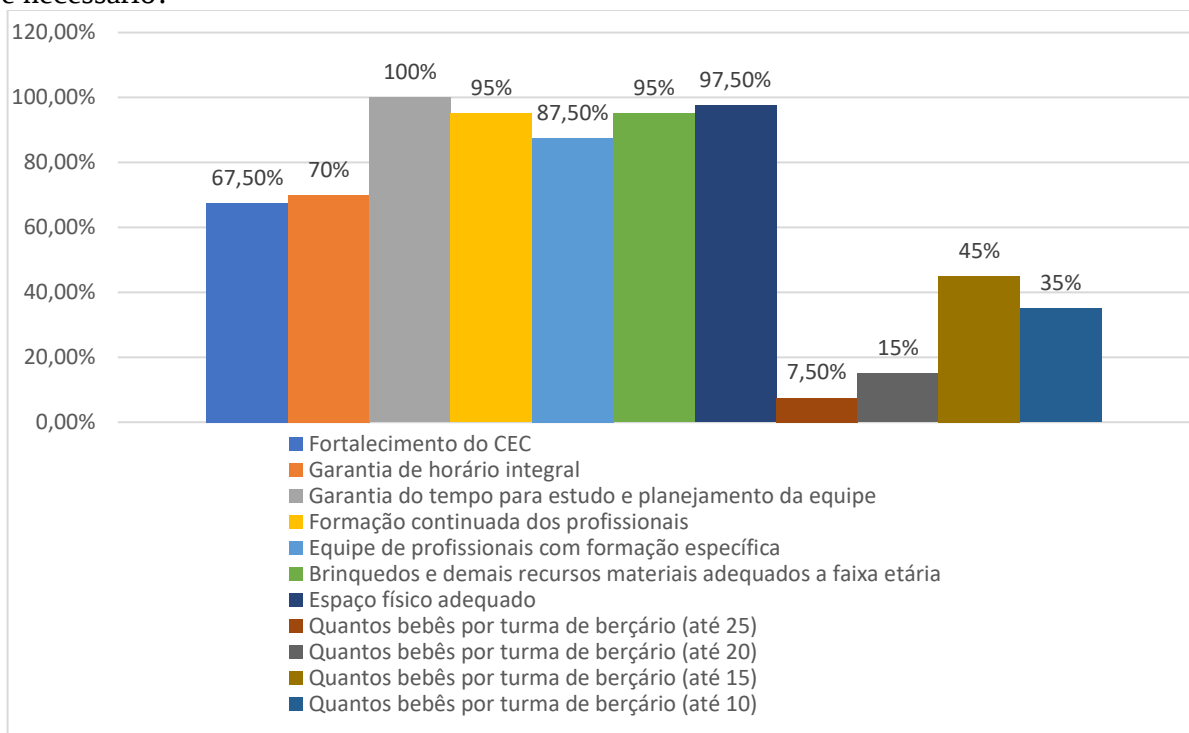
realidade”. Nesta direção, compreendemos que essa categoria apresenta como tendência conceber o direito à Educação Infantil de bebês e crianças *bem* pequenas como etapa de grande importância para seu desenvolvimento integral.

A categoria “Negligenciado”, foi composta por duas narrativas que se assemelham no entendimento da Educação das crianças de 0 a 3 anos como um direito negligenciado: “Um direito que nunca foi priorizado pelas políticas públicas” e “É preciso maior investimento com materiais adequados para que escola não seja vista como depósito.” Essa tendência se evidencia nos relatos das PA quando declaram ser um direito nunca priorizado pelas políticas públicas e na necessidade de maior investimento e materiais adequados para que a escola não seja vista como depósito.

Uma outra resposta foi de simples discordância “Não concordo” e outra afirmou que “com a Pandemia ele mudou um pouquinho. Como uma instituição de ensino em 10 horas diárias é muito.”

Após se posicionarem sobre o direito à Educação das crianças de 0 até 3 anos, foi perguntado as PA o que é necessário para o cumprimento desse direito. Com a devolutiva de 40 respondentes, o Gráfico 42 apresenta dados referentes aos apontamentos das Professoras Articuladoras.

Gráfico 42 - Para o cumprimento do direito da criança de 0 a 3 anos à Educação Infantil, o que é necessário?

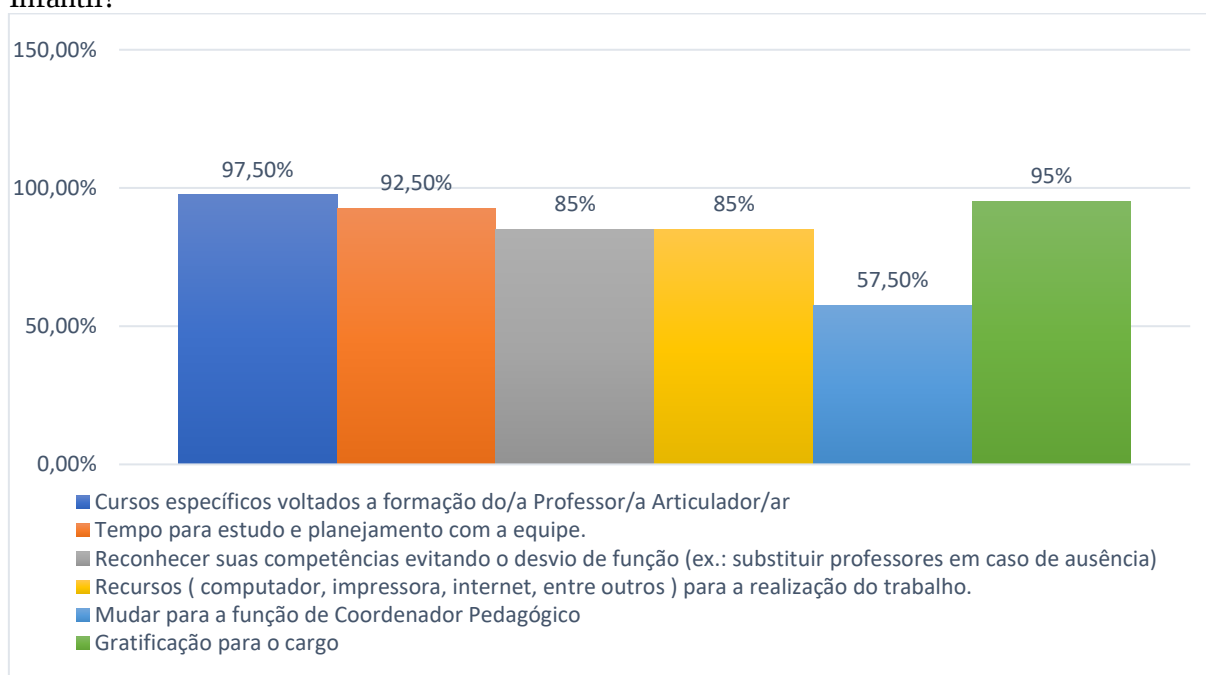


Fonte: A autora, 2021.

Para o cumprimento do direito à Educação dos bebês e crianças *bem* pequenas, 100% das PA apontam para a garantia de tempo de estudo e planejamento; 97,50% sinalizam o espaço físico adequado e 95% indicam a formação continuada dos profissionais, seguido de outras 95% que responderam brinquedos e demais recursos materiais adequados à faixa etária. Quanto à equipe de profissionais com formação específica, 87,50% de Professoras Articuladoras referendaram a opção como possibilidade para o cumprimento do direito à Educação das crianças de 0 até 3 anos. Outras 70% das PA sinalizaram a garantia do horário integral, 67,50% o fortalecimento de CEC, 45% o quantitativo de bebês por turma, até (15). Ainda 35% responderam (10) bebês por turma, 15% até (20) e 7,50% até (25) bebês. Quatro participantes contribuíram com as seguintes narrativas: “Quando existe a quantidade de profissionais estabelecido por regimento, o atendimento de até 25 crianças consegue ser realizado”; “Número de profissionais adequado”; “A quantidade de bebês está relacionada ao quantitativo de profissionais” e “Um horário reduzido ou dias alternados. É muito tempo longe da família para crianças tão pequenas”.

Após conhecer o perfil das Professoras Articuladoras da 7ª CRE, campo de atuação, competências e posicionamentos, perguntamos a essas profissionais (questionário *on-line*): O que pode contribuir para a valorização da Professora Articuladora na Educação Infantil? Com a devolutiva de 40 participantes, o Gráfico 43 apresenta informações relativas à valorização das PA.

Gráfico 43 - O que pode contribuir para a valorização da Professora Articuladora na Educação Infantil?



Fonte: A autora, 2021.

Os dados mostram que 97,50% das Professoras Articuladoras indicam que a formação continuada através de cursos específicos voltados às PA contribui para a valorização profissional, seguido de um quantitativo de 95% que apontam o recebimento de gratificação pelo desempenho da função. Um total de 92,50% sinaliza o tempo para estudo e planejamento com a equipe e 85% o reconhecimento das competências da PA. Outras 85% apontam os recursos apropriados e 57,50% a mudança para a função de Coordenadora Pedagógica. Um participante ainda contribuiu com a seguinte narrativa: “A gratificação colaboraria no sentido de não precisar fazer DR, tendo um tempo maior para dedicação exclusiva. Sou 22,5 e sempre me deparei com a necessidade da DR, o que ocupava muito meu tempo. O que não impediu de fazer um excelente trabalho”.

Em síntese, é possível concluir que as atividades desenvolvidas pelas Professoras Articuladoras nas creches e EDI vão muito além das competências expressas na Resolução nº 816/2004, época em que a função foi criada. Diariamente, essas profissionais desempenham inúmeras ações de diferentes naturezas, em interlocução com os diversos segmentos, tamanha a demanda de trabalho existente nas unidades de ensino. Destacamos que a falta de compreensão a respeito das competências que lhe são atribuídas pela Resolução nº 816, provoca um olhar genérico dos outros profissionais que encaram a PA como “faz tudo”.

O conjunto de narrativas das Professoras Articuladoras sobre o direito à Educação Infantil das crianças de 0 até 3 anos, apontam para a importância desse direito para o pleno desenvolvimento infantil. Duas participantes optam por falar do tema como direito negligenciado. As PA ainda dizem ser necessário, para o cumprimento desse direito, a garantia de tempo de estudo e planejamento, formação continuada dos profissionais, brinquedos e recursos adequados à faixa etária, equipe de profissionais com formação específica, garantia de horário integral, fortalecimento do CEC, turmas de berçário com (15) bebês (respostas com maior percentual de sinalizações pelas profissionais). Por fim, apontam como possibilidade de valorização das PA o recebimento de gratificação pelo desempenho da função, formação continuada, tempo para estudo e planejamento e o reconhecimento de suas competências evitando o desvio da função.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a Resolução nº 270 de 2021, que estabelece novas atribuições e critérios de requisição para o exercício da função de Professora Articuladora, junto às narrativas das respondentes da questão de número 30 (questionário *on-line*), já que tal questão provoca a reflexão da função de Professora Articuladora enquanto política pública e a Resolução nº 270 dá ênfase às ações pedagógicas das PA nas unidades de Educação Infantil.

6 VISÃO PROSPECTIVA E A RESOLUÇÃO SME N.º 270, DE 02 DE JULHO DE 2021

(...) todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...) Temos de saber o que fomos para saber o que seremos.

Paulo Freire

Já em processo de escrita da dissertação, fomos surpreendidas com a nova Resolução SME n.º 270 de 02 de julho de 2021⁸⁶, que 17 anos depois revoga a Resolução n.º 816 de 2004 e estabelece atribuições e novos critérios de requisição para o exercício da função de Professora Articuladora. Esta Resolução não pode ser articulada às respostas das professoras ao questionário, pois foi promulgada após a aplicação do mesmo. Mesmo assim, achamos por bem incluí-la em nossas discussões finais, tratando-a como parte de uma visão prospectiva para a passagem da função de Professora Articuladora ao cargo de igual nome.

Sabemos que as mudanças ocorridas no cenário da Educação Infantil carioca a partir da LDBEN 9.394/96, impulsionaram a criação da função de Professora Articuladora (PCRJ, 2004) no contexto de transição das creches da SMDS/RJ para a SME/RJ, atribuindo-lhe competências específicas para o trabalho naquele período. Porém, com o passar do tempo, as revisões oriundas da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (BRASIL, 2009), no que tange a Educação dos sujeitos de pouca idade, apontaram para a necessidade de reescrita das diretrizes que regem o trabalho das Professoras Articuladoras, além das novas demandas que essas profissionais passaram a assumir.

Nesta direção, a Resolução SME n.º 270/2021 apresenta avanços, referentes ao profissional que pode assumir a função de PA, legitimando pela primeira vez que ocupantes dos cargos de PEI e PAEI são elegíveis para tal função (Art. 1º). Apesar de, na prática, as Professoras de Educação Infantil (PEI) já serem maioria no exercício de articuladoras pedagógicas em creches e EDI dentre as nossas participantes (7ª CRE), na antiga Resolução (n.º 816), apenas ocupantes do cargo de Professor II poderiam exercer essa função (Art. 6º). A Resolução n.º 270/2021 que inclui as PEI e PAEI, não faz distinção entre PEI 40 horas e PEI 22,5 horas para o desempenho da função de PA.

O novo documento segue definindo como requisito para a função a indicação da direção da unidade, o que nos parece inadequado caso o cargo de Professora Articuladora seja criado.

Em seu Art. 3º, a Resolução n.º 270 apresenta a seguinte orientação referente a atuação da PA:

I - O Professor Articulador deverá exercer, fundamentalmente, o papel de elemento mediador entre o currículo e os profissionais assessorando o Diretor da Creche

⁸⁶ Disponível em: < file:///C:/Users/joana/Downloads/rio_de_janeiro_2021-07-05_completo%20(2).pdf.> Acesso em: 30 de setembro de 2021.

Municipal e/ou Espaço de Desenvolvimento Infantil nas atividades de planejamento, execução e avaliação curricular (Resolução SME nº 270 de 02 de julho).

Vimos no capítulo anterior que 97% das PA participantes desta pesquisa apontaram já participarem da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche ou EDI, 100% indicaram atuar na orientação dos profissionais, 87% responderam planejar, executar e avaliar, junto aos demais profissionais (AEI, PEI e PAEI). As atividades concernentes às crianças da creche, 80% realizar reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família – creche/EDI, dentre outras competências descritas na antiga Resolução n.º 816. Todas essas atividades estão, diretamente, associadas ao papel de “elemento mediador” entre o currículo e os profissionais, expresso na Resolução n.º 270. O novo documento ao delimitar a função das PA ao cunho pedagógico, através da expressão “fundamentalmente”, apresenta importante avanço no que diz respeito à atuação das PA, elucidando questões antes pouco claras relacionadas às suas competências.

O mesmo documento ainda apresenta:

II - Cabe ao Professor Articulador:

a) No que se refere à legislação vigente e aos documentos oficiais que norteiam a Educação:

- conhecer e assegurar o cumprimento do que é proposto na legislação vigente, e nos documentos oficiais que norteiam a Educação no país: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/96, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- conhecer e assegurar o cumprimento do que é proposto no currículo da Secretaria Municipal de Educação, e nos demais documentos oficiais.

No capítulo I desta dissertação apresentamos a “legislação vigente e aos documentos oficiais que norteiam a Educação”. Nesta nova Resolução é dito que cabe a PA “assegurar” o cumprimento dessas legislações. Questionamos: A Professora Articuladora sozinha é capaz de “assegurar” o cumprimento do que é proposto na legislação vigente, nos documentos oficiais que norteiam a Educação do país e no município do Rio de Janeiro? Como isso pode ser “assegurado” frente aos demais desafios cotidianos da Educação Pública? Entendemos que essa competência, por ser política de estado, deve ser assegurada de forma conjunta entre os representantes dos diferentes entes federativos. A redação da Resolução, mais uma vez registra a falta de objetividade quanto às competências da PA, pois não é possível caber a uma única (ou duas) profissionais apenas, tamanha responsabilidade, passando inclusive por cima das atribuições da gestão da instituição.

Segue o documento ressaltando o papel da PA na articulação pedagógica.

b) No que se refere à **articulação** pedagógica:

- assessorar tecnicamente e participar, juntamente com os diferentes segmentos da comunidade escolar, da construção do Projeto Político Pedagógico da UE, em cada uma de suas etapas: elaboração, implementação

e avaliação periódica;
 - organizar e participar, juntamente com a Direção dos momentos de legislação vigente e aos documentos oficiais que norteiam a Educação: formação, horários complementares, conselhos de classe, planejamento, acompanhamento, avaliação e reflexão permanente e significativa, junto aos professores regentes, do trabalho pedagógico realizado.

As orientações, presentes na Resolução n.º 270, podem dialogar com as respostas abertas dadas por 25 Professoras Articuladoras à questão n.º 30 do questionário *on-line*, quando buscávamos saber se a função de PA é considerada uma política pública da SME/RJ. Foi pedido que elas justificassem as respostas. O Quadro 8 apresenta suas narrativas.

Quadro 8 - Você considera a função de Professor/a Articulador/a uma política pública da Educação Infantil carioca? Por quê?

Resposta	Qtd.	Olhares das PA
Sim	25	Categoria: Articulação
		“Sim, para articularmos junto com a equipe gestora e os professores ações efetivas de aprendizagem.”
		“Sim. Articula a parte pedagógica.”
		“Sim, apresentamos as mesmas funções que o Coordenador, mas sem receber a gratificação dele.”
		“Sim, pois promove o bom funcionamento da educação infantil.”
		“Sim. porque tem como função orientar o trabalho pedagógico, mediar encontros, conflitos e etc.”
		“Sim. Necessidade de articular as demandas pedagógicas com olhar especificamente voltado para tal.”
		“Sim. Porque possibilita a harmonização das relações no ambiente educativo.”
		“Sim, pois temos que articular e garantir que os objetivos propostos sejam criados e executados.”
		“Sim, é a função mais próxima do dia a dia dos educadores.”
		“Sim. PA vem tentando manter a harmonia gerada pelas mazelas que afetam a qualidade da educação.”
		“Sim. Se faz presente em praticamente todas as atividades realizadas no cotidiano escolar.”
		“Sim, pois evidencia a importância do trabalho pedagógico desde o berçário.”
		“Sim, pois é uma função essencial para a organização pedagógica da instituição.”
		“Sim, pois a/o PA também tem o papel de mediar e fazer cumprir os direitos aprendizagem.”
		“SIM. Porque é uma função que atua no processo educativo.”
		“Sim. A existência do PA é essencial para o equilíbrio, qualidade e desenvolvimento do trabalho na EI.”
		Categoria: Direito
		“Sim, para garantir os direitos educacionais e de cidadania a todos, junto aos responsáveis.”
		“Sim. Porque planejamos e promovemos um espaço de qualidade às nossas crianças.”
		“Acredito que sim, já que é uma forma de contribuir para a melhoria da qualidade na educação.”
		“Sim. Foi criada para suprir as necessidades pedagógicas.”
		“Sim, para legitimar a importância da EI.”
		“Sim. Proporcionando a vivência digna, atendendo as mudanças pedagógicas das referências curriculares.”
		“Sim, porque contribui no processo educativo e desenvolvimento do educando.”
		“Sim. A PA ajuda a garantir os direitos de aprendizagem das crianças com base na BNCC.”
		Categoria: Outros
		“Sim. Por ações voluntárias às aprendizagens das crianças.”

Fonte: A autora, 2021.

As respostas dadas por 25 Professoras Articuladoras foi de que consideram a função de PA uma política pública da Educação Infantil, sendo que 16 delas associam política pública de Educação Infantil às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas PA, formando a categoria “Articulação”. Uma das participantes diz: “Sim. porque tem como função orientar o trabalho pedagógico, mediar encontros, conflitos e etc”. Outra PA relata: “Sim. A existência do PA é essencial para o equilíbrio, qualidade e desenvolvimento do trabalho na EI”.

A categoria “Direito” foi criada através de 8 respostas afirmativas de PA participantes desta investigação, que encaram essa função como uma política pública, associando política pública de Educação Infantil a direito à Educação. Uma das participantes escreve: “Sim, para garantir os direitos educacionais e de cidadania a todos, junto aos responsáveis”. Outra PA expressa: “Sim, para legitimar a importância da EI”. A terceira categoria “Outros”, foi formada por apenas uma narrativa, que afirma: “Sim. Por ações voluntárias às aprendizagens das crianças”.

Outros itens expressos na Resolução:

- manter o grupo de **professores** motivado, integrado, atualizado e produtivo, incentivando-os a participar dos momentos de formação continuada;
- promover a permanente troca de experiências entre os **profissionais da Educação Infantil** e garantir o fluxo eficiente e eficaz de informações que contribuam para o êxito do trabalho docente;

Verificamos que na nova Resolução as ações da PA são dirigidas aos professores regentes ou professores. A expressão “profissionais de educação” aparece somente uma vez no texto e os Agentes de Educação Infantil (AEI) não são nunca citados. Entendemos que os AEI são também “profissionais de educação”, presentes e atuantes com as crianças nas creches e EDI. Esta ausência de citação pode reforçar as tensões e embates vivenciados pelas diferentes categorias que desempenham funções pedagógicas próximas e de cuidados nos mesmos espaços, tornando a mediação da Professora Articuladora mais difícil. Talvez por isso algumas PA respondentes à questão 30 do questionário afirmam, não ser essa uma política pública da SME/RJ. O quadro 9 apresenta suas narrativas.

Quadro 9-Você considera a função de Professor/a Articulador/a uma política pública da Educação Infantil carioca? Por quê?

Resposta	Qtd.	Olhares das PA
Não	3	“A Não, vejo como sendo essencial elo de ligação de forma a harmonizar toda a Unidade.” “Não.” “Não. Embora a função PA seja extremamente importante os profissionais são pouco valorizados.”

Fonte: A autora, 2021.

Apesar de três participantes negarem o status de política pública a função de Professora Articuladora. Duas delas exaltam sua importância no contexto educacional dos sujeitos de pouca idade, ressaltando a função como “essencial elo de ligação de forma a harmonizar toda a Unidade”. Outra PA ainda diz: “Embora a função PA seja extremamente importante os profissionais são pouco valorizados”. Esta resposta sinaliza um descontentamento relativo à valorização profissional da Professora Articuladora, por esse motivo, não pode ser encarada como uma política pública.

Outras respostas dadas à mesma questão foram: “As atribuições se fossem realizadas de fato enriqueceria a prática pedagógica”; “Não sei. Mas é necessária, pois passo mais tempo apagando incêndio que planejando atividades”; “Ainda não há o reconhecimento da SME para o cargo.” As narrativas demonstram outras insatisfações no que tange a atuação da profissional PA e o reconhecimento da função. O que nos leva a retomar a questão 33 do questionário *on-line*, apresentada no capítulo anterior, referente a valorização dessas profissionais. As participantes sinalizaram possibilidades como: formação continuada, recebimento de gratificação para o desempenho da função, tempo para estudo e planejamento, reconhecimento das competências da PA e recursos apropriados como forma de valorização da função de Professora Articuladora.

Ainda seguindo os itens da nova Resolução “- organizar e participar, juntamente com a Direção dos momentos de formação, horários complementares [...]”. Isto aparece como atividade já realizada pelas PA, quando dizem fazer parte das próprias funções.

Não ficou claro para nós a expressão “horários complementares”. Ressaltamos que as PA não recebem gratificação pelo exercício dessa função, como acontece com as Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas (CP). Estas outras funções incluem a expectativa de ficarem à disposição do trabalho, além de sua carga horária estabelecida. Desta forma, a expressão “horários complementares” precisa ser mais bem esclarecida no texto com mais detalhes sobre o que se trata. Ou pode se tornar mais um argumento que justifique que esta função deva ser transformada em cargo integrante do quadro permanente do Magistério Municipal, a ser ocupado mediante aprovação em concurso público, com remuneração compatível com as responsabilidades que lhe são atribuídas, já que a função da Professora Articuladora se equipara com as de Coordenadora Pedagógica (CP).

De maneira geral, a Resolução n.º 270/2021 trouxe avanços no que diz respeito a atuação das Professoras Articuladoras, focando as ações dessas profissionais a questões de cunho pedagógico; porém, algumas lacunas ainda deixam pouco claro o trabalho que se espera ser realizado pelas PA.

6.1 Visão prospectiva

Chegamos a um dos pontos centrais desta investigação que teve por objetivo compreender o que pensam as Professoras Articuladoras sobre a Educação de crianças de 0 até 3 anos. Segundo Vasconcellos (2011, p.34):

A compreensão dos significados das coisas no mundo, das pessoas com quem nos relacionamos e de nós mesmos, constrói-se a partir de situações partilhadas e vivenciadas com outros sujeitos, na construção de afetos e conhecimentos, no confronto de pontos de vista e na descoberta e criação de novos sentidos.

Nesta direção, partilhamos com as PA suas inquietações, buscando nos sentidos e significados de suas narrativas muito além de dados, mas, como dito por Bogdan e Bibklen (1994) pistas úteis para a compreensão do mundo ou parte do mundo que experienciam, neste caso, a Educação dos sujeitos de pouca idade. Portanto, esta pesquisa propôs-se a analisar os olhares das Professoras Articuladoras de nosso grupo de estudo (7ª CRE), quanto a Educação dos bebês e crianças bem pequenas.

Nesta caminhada, o Capítulo I desta dissertação “CRIANÇA, INFÂNCIAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO” buscou discutir as imagens sociais de criança e as concepções de infância, norteadas por distintas correntes de pensamento, em diferentes períodos da história. O enquadramento teórico valorizou a noção de criança, como sujeito de direito e ator e autor social que produz culturas. As mudanças na compreensão de criança e infância ao longo do tempo impulsionaram a criação de uma rede de proteção às infâncias com a garantia de direitos expressos em diferentes textos legais, em especial a Educação de bebês e crianças *bem pequenas*, em espaços próprios de Educação Infantil.

No Capítulo II, “CRECHE: NOVOS OLHARES, OUTROS RUMOS” objetivamos compreender como a Educação Infantil, em especial a creche, vem se constituindo em campo de investigação. Para isso, analisamos as principais temáticas abordadas nas produções dos quatro programas de pós-graduação em Educação, de nossa Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os achados encontrados nas produções acadêmicas sinalizaram para nós, os novos rumos que a Educação dos sujeitos de pouca idade tem assumido e se eles refletem os novos olhares e formas de se conceber a criança e as infâncias. Percebemos que tem sido crescente o número de investigações relacionadas à Educação Infantil, em especial a creche. Observamos que o tema das políticas públicas de Educação Infantil tem se destacado como campo de interesse de pesquisadores que se debruçam sobre diferentes temáticas referentes à

área; dentre elas e em especial as pesquisas voltadas para o município do Rio de Janeiro, os processos relativos à transição das creches da assistência para a Educação.

No Capítulo III “AS CRECHES NA SME/RJ E A PROFESSORA ARTICULADORA” nos detivemos a identificar as mudanças no quadro da Educação Infantil pública carioca SME/RJ, em especial no que tange às crianças de 0 até 3 anos, após as repercussões da LDBEN 9.394/96. Mesmo considerando as dificuldades relativas à função de PA, entendemos que as conquistas no cenário da Educação Infantil carioca, com a chegada dessas profissionais às creches públicas, foram significativas. A criação da função de Professora Articuladora resultou de um momento de luta e resistência por uma Educação pública de qualidade para bebês e crianças *bem* pequenas, possível se as creches estivessem vinculadas à SME/RJ.

O Capítulo IV “PROFESSORAS ARTICULADORAS DA 7ª CRE: QUEM SÃO ESTAS PROFISSIONAIS?”, apresentou o caminho metodológico traçado na pesquisa. Nele ficou justificada a escolha de interlocução com as Professoras Articuladoras de creches e EDI públicos da 7ª CRE/SME/RJ. Nele apresentamos o perfil do grupo de profissionais que se propuseram a dialogar conosco sobre suas visões da função que exerciam. A análise das respostas nos trouxe dados significativos, dentre eles a maioria das PA: cursou Ensino Médio Magistério e tem graduação em Pedagogia, realizadas em instituição privada de ensino, com mais de 10 anos de conclusão; um número significativo delas buscou aperfeiçoamento através de especializações em cursos de interesse da Educação Infantil; porém apenas 5% das profissionais têm Mestrado em Educação.

O Capítulo V “PROFESSORAS ARTICULADORAS - RESOLUÇÃO SME N.º 816/2004” teve por objetivo analisar outras respostas dadas a um segundo questionário *on-line*, enviado às elas em tempos pandêmicos. Neste capítulo buscamos cruzar as respostas dadas com itens do texto da Resolução que criou essa função n.º 816/2004 (PCRJ, 2004)

Quando analisamos o conjunto de narrativas das Professoras Articuladoras sobre o direito à Educação Infantil das crianças de 0 até 3 anos, verificamos como elas veem a importância desse direito para o pleno desenvolvimento infantil. Duas participantes optaram por enfatizar a negligência do poder público frente a esse direito. Elas afirmam ser necessárias, para o comprimento desse direito, a garantia de tempo de estudo e planejamento, formação continuada dos profissionais, brinquedos e recursos adequados a faixa etária; além de haver nas unidades (creches e EDI) equipe de profissionais com formação específica, garantia de horário integral, fortalecimento do Conselho Escola Comunidade (CEC). Apresentam também como número máximo de bebês em um berçário (15) bebês (respostas com maior percentual de

sinalizações pelas profissionais). Por fim, apontam como possibilidade de valorização das suas funções de professora articuladora o recebimento de gratificação pelo desempenho da função, formação continuada, tempo para estudo e planejamento; além de reconhecimento de suas competências evitando o desvio da função.

No Capítulo VI “VISÃO PROSPECTIVA E A RESOLUÇÃO SME N.º 270 DE 02 DE JULHO DE 2021” apresentamos a nova Resolução (PCRJ, 2021) que atualiza a anterior. Enfatizamos que a publicação aconteceu quando a pesquisa já estava em curso, por esta razão não há como cruzar as novas proposições com as respostas dadas pelas PA ao questionário. Mesmo assim, buscamos estabelecer alguns cruzamentos possíveis entre as escritas das PA, em especial quando as questões eram abertas e voltadas para as perspectivas ou avaliações dessa função. Demos destaque a análise de suas visões e concepções quanto à Educação de bebês e crianças *bem pequenas*.

Finalmente, ao analisarmos o contexto de realização da pesquisa “**Professoras Articuladoras do município do Rio de Janeiro: olhares quanto à Educação de bebês e crianças bem pequenas**” e os resultados da investigação realizada, entendemos que, de maneira geral, a Resolução n.º 270/2021 trouxe avanços no que diz respeito a atuação das Professoras Articuladoras, focando as ações dessas profissionais a questões de cunho pedagógico. Porém, algumas lacunas ainda permitem confundir o trabalho que se espera ser realizado pelas PA. Por isso, ousamos algumas possíveis visões prospectivas para esta função.

Devido à relevância da função de Professora Articuladora em creches e EDI, compreendemos que em um futuro próximo, a função possa ser transformada em cargo de igual nome. Defendemos a manutenção da nomenclatura por entendermos que o nome Professora Articuladora se atrela a um forte significado de mudança na Educação Infantil pública carioca. Quando foi criada a função (2004), exclusivamente no município do Rio de Janeiro, para ser exercida por profissional em creches e EDI, buscava-se atender às novas exigências legais (LDBEN 9.394/96) quanto à Educação dos sujeitos de pouca idade, dentre elas, a necessidade de profissional com formação específica para a atuação junto a bebês e crianças. Neste sentido, preservar o nome Professora Articuladora, é também uma forma de manter viva a história de lutas e conquistas por Educação pública de qualidade, em especial a Educação Infantil. A substituição do nome pode, de alguma forma, acarretar um apagamento na história das primeiras profissionais com formação formal específica exigida por lei a atuar na articulação pedagógica em creches e EDI.

A transformação da função de PA em “cargo” pertencente ao quadro do Magistério municipal, a ser ocupado mediante aprovação em concurso público, com remuneração compatível às suas responsabilidades, se apresenta como “necessidade” para a valorização

dessas profissionais. A garantia de estabilidade no exercício das atividades de Professora Articuladora, além de possibilitar maior autonomia no desempenho de suas competências, por não depender de aprovação e indicação da Diretora da unidade educacional para sua nomeação, pode favorecer a especialização da profissional de carreira através de cursos de formação continuada, conjecturando sua permanência no cargo por longo período de tempo. No capítulo anterior, as PA envolvidas na pesquisa sinalizaram a mudança da função de Professora Articuladora para Coordenadora Pedagógica e o recebimento de gratificação pelo desempenho da função como ações para a valorização profissional. Porém, advogamos que, pela importância e responsabilidade de sua atuação na Educação Infantil, nova categoria funcional seja criada, a saber, o cargo de Professor/a Regente Articulador/a.

A abertura que a Resolução nº 270/2021 apresenta com a possibilidade de profissionais de diferentes categorias (PII, PEI e PAEI) assumirem a função de PA, reconhece os profissionais da Educação Infantil valorizando sua formação e experiência na área, importantes para o desempenho das atividades de articulação pedagógica em creches e EDI. Sinalizamos a necessidade do incentivo à formação continuada, compreendendo que as PA ocupam posição pedagógica de liderança nas unidades educacionais.

Quanto às competências atribuídas às Professoras Articuladoras, apesar dos avanços que a Resolução 270 apresenta, em especial a tentativa de demarcar sua atuação na questão de cunho pedagógico, algumas lacunas permanecem, sendo necessário novas considerações acerca das atividades realizadas pela PA. Militamos que a Educação pública seja construção coletiva e democrática, portanto, reforçamos a importância do amplo debate envolvendo todas as profissionais ocupantes da função de PA, assim como outros profissionais de Educação e membros da sociedade civil para dialogar sobre o papel da Professora Articuladora nos espaços creche e EDI e seus impactos na Educação de bebês, crianças *bem* pequenas e crianças pequenas. Finalmente, desejamos que as contribuições desta pesquisa sejam disparadores de novas reflexões para a construção de políticas públicas voltadas à melhoria da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro.

Finalizamos esta dissertação com algumas respostas e muitas perguntas que surgiram durante a investigação. Diferentes questões que apontam para muitas direções e mostram o quanto podemos avançar na luta por Educação Pública e de qualidade para todos. Esta compreensão de final como um novo começo é reafirmada no pensamento de Freire (1990, p. 56): “Estou sempre no começo, como você”. Que nossas inquietações sejam capazes de impulsionar começos e recomeços transformadores de mundos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Carolina Silva. **Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela** 12/04/2019, 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. **A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa. 2014**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de. **Diálogo família e educadores da infância**: um diálogo possível. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

AQUINO, L; VASCONCELLOS, V. M. **Orientação curricular para Educação Infantil**: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). Niterói: Editora UFF, 2013.

ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC: 1981.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer Moreira. **Novas formas de compreender a infância**. IN: Especial Revista Educação, p.28-41, 2012.

BRAGA, Aline de Oliveira. **“Solta o cabelo!”: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil** 17/03/2016. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: BDTD UERJ.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394 de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil In: Diário Oficial da União. Ano, nº 248, de 23/12/1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, de 26.6.2014 - Edição extra.

BRASIL, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. **LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, seção 1, pág. 146. Assunto: **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL, M. G. de P. **Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas'** 13/05/2016 254 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994

CAMPOS, M. I. F. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos**. 2014. 171 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

_____. **PROINFANTIL: política em ação nas narrativas das Agentes de Educação Infantil** / Maria Ignez Ferreira Campos. – 2020. 222 f.

CAMPOS, M. M; *et al.* **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira**: Alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

COSTA, T. G. **Movimentos Sociais e direito à educação infantil em São Gonçalo**: perspectivas, dilemas da política dos convênios do poder público e creches comunitárias. 2011. 189 f. Dissertação. (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

CORSARO, William A; Donna Eder. **Children's Peer Cultures**. Annual Review of Sociology. 1990 16:1, 197-220.

CUSTÓDIO, C. O. **A infância no espelho da pedagogia**: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico. São Paulo, 2016. Tese (Doutorado), 272 p.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Caderno de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, mar/2002.

ENDLICH, A. R. da F. G. **Ambientes para a Educação Infantil: o Proinfância em Quatis'** 20/10/2017 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

FERRERI, M. A. **Educação e direito no “século da criança”**: a consolidação da internacionalização da infância. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo and Horton, Myles. **We Make the Road by Walking**: Conversations on Education and Social Change. Philadelphia: Temple University Press. 1990. Petrópolis: Vozes, 2018.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 {1995}

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2015 {1999}.

FARIA, C. E. de C. **Políticas Públicas de Educação Infantil no município de Duque de Caxias – RJ: de 2007 a 2017'** 03/10/2018 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

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

GIL, M. de O. G. **Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Berçário em Foco (2009 – 2016)**' 26/02/2018 218 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

GIL, M. O. G.; CAMPOS M. I. F., ZADMINAS M. R. "E a criança carioca, quem educa? Um repensar nas políticas de formação do quadro de profissionais das creches no município do Rio de Janeiro."2015.

GOUVÊA, M. S. S.; Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A., SALLES, F. GUIMARÃES, M. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. PROEX-UFMG, 2003.

LANTER-LOBO. **Políticas públicas para a Educação Infantil**: uma releitura na legislação brasileira. Niterói: Editora UFF, 2013

LIMA, J. M. de; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. de. **A Sociologia da Infância e a Educação Infantil**: Outro Olhar para as crianças e suas culturas. IN: Revista Contrapontos Eletrônica, Vol.14, n. 1, p. 95-110, jan/abr. 2014.

LOPES, I. P. **A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)**' 27/02/2019. 306 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

LOPES, J. J. M.; BORBA, A. M. **Alan Prout - Novas formas de compreender a infância**. Educação (São Paulo), São Paulo, p. 28 - 41, 01 abr. 2013.

LUCCHESI, J. C. **“É pegar ou largar”: a luta de mulheres trabalhadoras na Ilha do Governador pelo direito à creche**' 03/04/2017. 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / CEHD.

MACHADO, P. de O. D. **A Creche UFF e sua Flor de Papel Uma análise sobre a produção de conhecimento de uma Biblioteca Escolar Infantil**' 31/10/2016 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

MARTINS, S. de O. **Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de Niterói-RJ (1988 - 2018)**' 30/08/2019 104 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

MELO, C. V. de. **Projetos de trabalho na Creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MELO, C. V. **Da Creche Universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos**' 26/08/2019 320 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

MENDES, J. da S. **Programa “Mais Infância”: o direito ao atendimento educacional na primeira infância no município de Niterói.**' 24/04/2018 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D.

MENEZES, F. **Onde estão as crianças da Carochinha?** Uma investigação na relação pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche universitária. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MENEZES, L. B. D. de. **Especialmente recomendado para menores de seis anos.** Rio de Janeiro, 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MICELI, P. de A. M. **NEGRITUDE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EEI-UFRJ. ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFRJ'** 27/11/2017. 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

MILMAN, J. R. V. **Uma perspectiva para a prática do psicólogo:** pensando a formação humana em uma creche comunitária. 2008. 166 f. Dissertação. (Mestrado em Formação Humana e Políticas Públicas. Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MOREIRA, A. R. C. P. **Ambientes da infância e a formação do educador:** arranjo espacial no berçário. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MOREIRA, E. M., VASCONCELLOS, K. E. L. **Infância, infâncias:** o ser criança em espaços socialmente distintos. Serviço Social e Sociedade (São Paulo), ano 24, n 76, p.165-80, nov. 2003.

MOTTA, S. L. **Diversidade e diferença:** um estudo em creche. 2010.151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NASCIMENTO, M. L. B. P.. **Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa:** algumas considerações. In: FARIA, A.L.G.de e FINCO, D. (Org.). Sociologia da Infância no Brasil. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.

OLIVEIRA, M. [et al.]. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, M. P. de. **Crianças Focais:** A triangulação educação-família-saúde na creche.2009.142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, E. J. H.. **“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais'** 18/06/2015. 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

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 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. **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. **LEI Nº 6.696, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2019.** Dispõe sobre a fixação dos valores vencimentais da categoria funcional de Agentes de Educação Infantil e dá outras providências

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. **Lei n.º 5.217 de 1º de setembro de 2010.** Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. 2010. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/d5fc2a0505add1a68325779200673ef4?OpenDocument>>.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 5.620 de 20 de setembro de 2013.** Cria a Gratificação por Desempenho – GDAC - para os ocupantes da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 38276 de 29 de janeiro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 5.620, de 20 de setembro de 2013,** que “Cria a Gratificação por Creche”, e o Art. 33 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013 – PCCR da Educação, e dá outras providências.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **PROJETO DE LEI Nº 1086/2018.** CRIA NO QUADRO PERMANENTE DE PESSOAL DO PODER EXECUTIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO A CATEGORIA FUNCIONAL DE PROFESSOR ADJUNTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **RESOLUÇÃO SME N.º 270, DE 02 DE JULHO DE 2021.** Estabelece as atribuições e os critérios de requisição para o exercício da função de Professor Articulador e dá outras providências

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Edital CVL/SUBSC nº 19 de 25 de janeiro de 2019.** REGULAMENTA O CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO NO CARGO DE PROFESSOR ADJUNTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO QUADRO PERMANENTE DE PESSOAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

QUEIROZ, C. Um horizonte de direitos.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.623 DE 1º de outubro de 2013.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá

outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em:

<<http://femerj.org.br/Boletim/Municipal/Municipio%20RJ/2004/Janeiro/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SME%20N%C2%BA%20816.pdf>>

RIO DE JANEIRO (RJ). RESOLUÇÃO SME Nº 816 DE 05 DE JANEIRO DE 2004.

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

RIBEIRO, L. E. G. Política de financiamento da Educação Infantil em cinco municípios fluminenses. 2019. 148f Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RIBEIRO, R. Uma análise do Programa “Mais Infância”: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói (2013-2016)' 06/02/2018 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

ROCHA, F. V. Creche Odetinha: um estudo de caso' 01/08/2010 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A

ROSA, L. C. Educação infantil e seus professores: estudantes e profissionais do ISERJ:(Curso Normal Superior e Creche Ruth Niskier). 2004. 171 f. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANTANA, C. C. G; VASCONCELLOS, V. M. R. Lev Vygotsky, sua vida e sua obra: um psicólogo na educação. In: FICHTNER, Bernd ... [et al.] orgs – Vitória: EDUFES, 2012. p. 205 – 228.

SANTOS, A. Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco' 28/02/2018. 232 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

SANTOS, C. C. B. O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF. 105f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, E. C. dos R. Dança na Escola de Educação Infantil da UFRJ: proposta pedagógica e práticas docentes' 20/12/2018 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

SANTOS, J. S. A Creche Joias de Cristo e suas memórias: uma (re)construção histórica dos seus 20 anos. 2016. 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO

RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/D.

SANTOS, N. A. S. **Os sentidos e significados do choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora**. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

_____. **“Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”**, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39), 2008.

_____. **Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais**. Rio de Janeiro: RJ. Revista O Social em Questão. Ano XX, n 21, 2009.

_____. **Geração e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância**. Educação & Sociedade (Campinas), v.26, n.91, p.361-78, mai.-ago. 2005.

SAVIANNI, D. **Plano Nacional de Educação**. Campinas: SP. Autores Associados, 2014.

SILVA, A. P. P. N. **Os 12 anos (2003-2015) de Educação Infantil na UERJ: entre teses e dissertações'**, 13/10/2016 206 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

SILVA, M. M. **Formação do Leitor Literário na Educação Infantil'** 29/02/2016 280 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

SILVA, M. do N. **O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói'** 30/05/2016 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/D.

SILVA, M. C. **Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro'** 27/08/2013 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

SILVA, M. C. da. **Programa de Colaboração Docente na Educação Infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão**. 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, O. L. **O Corpo do Educador da Educação Infantil lido como uma "Literatura Menor"** 01/03/2012 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca
Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

_____. **A indeterminação das fronteiras da idade**. Florianópolis, SC. Revista Perspectiva. V. 25, n. 1. p. 41 – 56. 2007.

SMOLKA, A. L. B. & GOÉS, C. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, M. . **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP ,2000.

SOUZA. N. de F. **A vida do Bebê**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

SOUZA, R. T. de. **Políticas Públicas de Educação Infantil no município de Itaboraí-RJ**: ampliação e acesso à creche. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA. Y. C. de. **Atravessando a Linha Vermelha: Programa "Nova Baixada" de Educação Infantil - Discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente**. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectiva Construtivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZADMINAS, M. R. **PEI egressos da UERJ no facebook: Uma busca pelas falas a respeito dos saberes e práticas no berçário carioca'** 01/04/2016 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius.

ZANETTI, A. **O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013)**. 2015. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ANEXO A – Resumos das produções acadêmicas sobre creche encontradas entre os anos 2016 - 2019.

1º Eixo – Creche e políticas públicas de Educação Infantil

ZANETTI, Alexsandra. O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013). 2015. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. (2013/SITE ProPEd)

A tese objetiva analisar como as coordenadoras/ diretoras das 23 creches públicas de Juiz de Fora/MG compreenderam o processo de transição das creches vinculadas à assistência social para a secretaria municipal de educação. Como referencial teórico para a análise da política, adotou-se a abordagem do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores. Segundo a abordagem às políticas educacionais são tratadas como textos, discursos e práticas produzidas em três contextos articulados entre si: o da influência, o da produção do texto e o da prática. O percurso metodológico do estudo utilizou-se do levantamento bibliográfico, análise documental e três sessões reflexivas. Os resultados apontam que o processo de transição tem acontecido em meio a discursos e textos sujeitos a influências e inter-relações com as políticas em diferentes âmbitos. Os resultados também evidenciaram várias tensões, conflitos e dificuldades que demandaram muitas negociações e adaptações. A formação continuada é apontada pela pesquisa como uma contribuição para o avanço das práticas educativas, mas é necessário políticas públicas de valorização profissional para a construção de um atendimento de qualidade.

Palavras-chave: Políticas de Educação Infantil. Creches . Sistema de ensino

COSTA. Tatiana Gonçalves. Movimentos Sociais e direito à educação infantil em São Gonçalo: perspectivas, dilemas da política dos convênios do poder público e creches comunitárias. 2011. 189 f. Dissertação. (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais)- Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

A dissertação investiga se e em que medida a política de convênios possibilita a constituição de uma educação infantil de qualidade, a partir de 2004, quando as creches conveniadas foram incorporadas à educação. O trabalho se fundamenta nos diálogos de Gramsci (1989, 2000, 2002), cuja concepção de política enquanto campo de disputa pela hegemonia contribuiu para a compreensão e análise das disputas e divergências entre os projetos formulados e defendidos por movimentos sociais e as políticas implantadas pelo poder público. O estudo utiliza análises qualitativas e quantitativas, a partir de dados estatísticos e entrevistas semi-estruturadas, além de consultas a documentos do movimento social. Os resultados da investigação afirmam que se por um lado a política de convênios serve para a expansão de acesso à educação infantil, por outro os investimentos públicos são parciais e o direto à educação recai sobre a própria comunidade.

Palavras-chave: Psicologia. Creche comunitária. Formação Humana.

SANTOS, JESSICA SWELLY. **A Creche Joias de Cristo e suas memórias: uma (re)construção histórica dos seus 20 anos'** 29/07/2016 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/D

SANTOS, Jessica Swelly. A Creche Joias de Cristo e suas memórias: uma (re) construção histórica dos seus 20 anos. 2016. 143f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. A presente dissertação narra uma parte da história do Programa Criança na Creche (1994) através do levantamento das memórias da Creche Joias de

Cristo. O caminho trilhado foi da investigação, análise e compreensão do processo histórico e político de concepção e implementação das creches comunitárias no Brasil, mais especificamente como isto se deu no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. O Programa consiste num convênio de assistência técnica e financeira entre creches comunitárias e a Fundação Municipal de Educação (FME). Apresenta-se resultado de pesquisa de caráter qualitativo, de cunho participativo, utilizando a História Oral como pressuposto teórico e metodológico de uma história do tempo presente, e, portanto, tendo como fonte documental o registro das memórias narradas nas entrevistas das testemunhas que participaram da trajetória dessa creche. O trabalho dialoga com o referencial teórico bourdieusiano (2001), que discute as características de efeitos de lugar, trazendo a lume a contribuição das vozes das educadoras e educadores comunitários e outros sujeitos das camadas populares valorizando suas memórias, suas conquistas e resistências propositivas ao poder instituído. Nesse sentido, o percurso desta investigação intenciona que as histórias e as memórias da Creche Joias de Cristo possam ser (re) construídas e narradas como uma possibilidade de compreensão dos diferentes movimentos dos subalternizados pela conquista do direito à educação infantil em Niterói.

Palavras-Chave:

Creche Comunitária; Educação Infantil. História e memória. Programa Criança na creche. Políticas Públicas de Educação infantil. Efeitos de Lugar.

MENDES, JORGEANE DA SILVA. Programa “Mais Infância”: o direito ao atendimento educacional na primeira infância no município de Niterói 24/04/2018 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

MENDES, Jorgeane da Silva. Programa “Mais Infância”: o direito ao atendimento educacional na primeira infância no município de Niterói. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. A presente dissertação se insere nos estudos da linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades do Mestrado em Educação, no Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Foi desenvolvida no campo da política pública para Educação Infantil, considerando sua história de afirmação no cenário nacional como um direito da criança ao atendimento de qualidade para o seu desenvolvimento enquanto sujeito histórico, social e cultural. O estudo tem como principal objetivo analisar a expansão das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) em Niterói - RJ realizada pelo Programa “Mais Infância”, considerando as repercussões e as interferências dessa ação nas localidades onde a política foi implementada. O Programa Mais Infância – (PMI) é considerado o responsável pela expansão de 80% da educação infantil no município no período de 2013 a 2016, por meio de iniciativas que objetivaram ampliar a oferta de vagas. A pesquisa referenciada na perspectiva sócio-histórica foi realizada em dois momentos: inicialmente, a partir de estudos documentais, numa busca junto à Fundação Municipal de Educação de Niterói, referente ao período de 2013 a 2016, e, o segundo momento, pela pesquisa empírica, desenvolvida junto a Rede Municipal de Educação de Niterói – RJ, em quatro Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), selecionadas na região onde a expansão da educação infantil foi mais representativa. A coleta de dados se deu por meio de quatorze entrevistas semiestruturadas realizadas com as diretoras das unidades municipais, presidentes da associação de moradores e familiares das crianças. As falas dos sujeitos trouxeram elementos que permitiram analisar repercussões e interferências do PMI no processo de expansão das UMEI.

Palavras-Chave:

Programa Mais Infância; Educação infantil. Expansão da educação infantil.

RIBEIRO, ROSANA. Uma análise do Programa “Mais Infância”: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói (2013-2016) 06/02/2018 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

RIBEIRO, Rosana. Uma análise do Programa “Mais Infância”: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói (2013-2016). 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. A presente dissertação tem por objetivo contribuir para a análise de políticas públicas educacionais, mais especificamente aquelas voltadas à expansão da Educação Infantil em Niterói/RJ. A partir dos elementos levantados na pesquisa de mestrado, busca-se entender a política em geral e a política educacional em particular, tentando perceber as principais características do programa voltado para a expansão da Educação Infantil no município de Niterói (RJ). O programa “Mais Infância” define-se como uma política pública de efetivação da cobertura do ensino, com foco na Educação Infantil; tem como um de seus principais objetivos expandir o número de vagas oferecidas às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses na rede municipal de ensino da cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. O foco da pesquisa foi analisar o processo de implementação do programa “Mais Infância”, considerando principalmente as concepções, interesses e ações desenvolvidas para a sua efetivação no período de 2013 a 2016. As características da política de Educação Infantil em geral e em Niterói conduzem a análise, considerando-se suas múltiplas determinações. Os objetivos traçados para o programa, os interesses e concepções que permeiam as ações voltadas para a expansão de vagas na Educação Infantil, os avanços e dificuldades identificados durante a implementação da política pública são algumas das dimensões analisadas. Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou alguns procedimentos, tais como entrevistas e análise documental. Objetivou-se através da análise documental dos textos institucionais produzidos sobre a política pública de educação infantil em Niterói e das entrevistas semiestruturadas com os gestores envolvidos com esta política, relacionar os seus aspectos intrínsecos com a dimensão mais ampla, tratada nos dispositivos legais do governo federal, em diálogo com as produções bibliográficas sobre o assunto.

Palavras-Chave: Análise de Políticas Públicas; Educação Infantil. “Mais Infância”. Implementação de Políticas. Expansão da Educação Infantil em Niterói.

MARTINS, SONIA DE OLIVEIRA. **Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de Niterói-RJ (1988 - 2018)** 30/08/2019 104 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

A presente pesquisa integra a produção acadêmica do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), vinculado à Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Pretende identificar as Políticas Públicas de Educação Infantil (PPEI) que viabilizaram dois momentos de municipalização do atendimento de bebês e crianças bem pequenas. O contexto histórico compreende os anos 1988 – 2018 e analisa a ampliação de oferta de vagas nas creches no município de Niterói-RJ. O estudo é orientado pelas seguintes questões: i) como foi a transição do atendimento das creches da Assistência Social para a Educação no município?; ii) quais ações foram efetivadas no que tange a construção de políticas públicas de Educação Infantil?; iii) quais os efeitos da homologação das Leis nº 12.796/13 e 13.005/14 sobre a ampliação (ou não) de vagas, em creche e pré-escola?; iv) quais os diálogos entre PPEI e contexto da prática? A orientação teórico-analítica adotada foi o Ciclo de Políticas (BALL et al, 1992) que propõe observar o processo educacional como um ciclo multifacetado e dialético, que envolve os cenários global, nacional e local. A proposta metodológica incluiu análise documental, entrevistas semiestruturadas e Estudo de Caso em uma das mais antigas creches municipais. Os resultados descreveram a trajetória da PPEI e mudanças no perfil do atendimento educacional às crianças de 0 a 3 anos. O que indica redefinição da identidade da creche e seus profissionais, após integração à Educação, continuidade das PPEI municipais independente à mudança de gestores; além de expansão significativa da rede de Educação Infantil municipal ao longo dos anos. Buscou-se com este estudo apresentar um panorama ampliado das PPEI municipais e que os resultados contribuam para a produção de outras pesquisas sobre o tema.

Palavras-Chave:

Políticas Públicas. Educação Infantil. Creche

FARIA, CLARICE ESTABANEZ DE CHAVES. **Políticas Públicas de Educação Infantil no município de Duque de Caxias – RJ: de 2007 a 2017** 03/10/2018 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária:

Esta dissertação integra a produção acadêmica do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), sob a coordenação da Prof. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, vinculado à Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Tem por objetivo investigar as Políticas Públicas de Educação Infantil do município de Duque de Caxias-RJ, no marco temporal de 2007 a 2017. O referencial teórico-metodológico adotado foi o Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e colaboradores. Esta abordagem contribui para a compreensão da política pública como um complexo e multifacetado processo de tomada de decisões, que ocorre em qualquer nível ou estrutura. Este processo abarca os atos e respostas do Estado em relação às demandas da sociedade e o posicionamento dos múltiplos atores envolvidos. A delimitação do objeto privilegia os contextos de influência – internacional, nacional e local – e de produção de textos propostos no Ciclo, com centralidade no processo de tomada de decisões nestas arenas que reverberam nas Políticas Públicas de Educação Infantil (PPEI) municipais da cidade investigada. O estudo parte das seguintes questões: a) Houve o planejamento e a expansão de vagas para a Educação Infantil pública municipal em Duque de Caxias-RJ, entre 2007 e 2017? b) Ocorreu ampliação física da rede pública municipal, com a criação de espaços próprios de Educação Infantil? c) Observou-se mudanças nas políticas municipais de Educação Infantil, após a promulgação da Emenda Constitucional de nº 59/2009 e da implementação da Lei 12.796/2013? A pesquisa bibliográfica e documental foram os procedimentos metodológicos predominantes na produção de dados – qualitativos e quantitativos – necessários à composição do material de análise. De forma complementar, houve visitas a diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias-RJ, na tentativa de reunir documentos e informações à investigação. O resultado desse estudo mostra que a Educação Infantil municipal sofreu grande processo de expansão no período de 2007 a 2017; nestes dez anos, a taxa de crescimento de matrículas em creches foi de 173% e em pré-escolas de 111%; o número de estabelecimentos de Educação Infantil, aumentou, chegando a 153 em 2017; a partir de 2007, foram inauguradas 16 creches e 52 escolas - da rede municipal – que passaram a oferecer matrículas à pré-escola. Mesmo crescendo em número, a rede municipal concentra somente 50% das matrículas em creches e pré-escolas, compartilhando essa tarefa com a esfera privada (entidades particulares, conveniadas e filantrópicas); após 2013, as políticas públicas municipais priorizaram a expansão da pré-escola, em detrimento, da creche. Portanto, este estudo conclui que, se as lacunas da cobertura da Educação Infantil pública não forem preenchidas pela administração municipal, a responsabilidade continuará a ser repartida com outras esferas, para além das instituições particulares, filantrópicas e conveniadas. Há o risco real de precarização do atendimento educacional às crianças pequenas em espaços alternativos e de cunho assistencialista, especialmente, para a faixa etária de zero a três anos.

Palavras-Chave:

Educação Infantil. Duque de Caxias-RJ. Políticas públicas. Ciclo de Políticas.

GIL, MARCIA DE OLIVEIRA GOMES. **Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Berçário em Foco (2009 – 2016)** 26/02/2018 218 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

A presente tese tem por objetivo contribuir para a análise das Políticas Públicas de Educação Infantil, desenvolvidas no município do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2016. A pesquisa analisa a expansão da Educação Infantil, via construção de Espaços de Desenvolvimento Infantil - EDI e os impactos de tais construções no fluxo de matrículas em creches e pré-escolas, por Coordenadoria Regional de Educação – CRE, tendo como foco as crianças de berçário (0 a 1 ano e 11 meses). Agrupamos as informações sobre os anos em períodos, nomeados por nós: de Transição (2009- 2010), de Implementação (2011 - 2013) e de Consolidação das Políticas (2014 – 2016). Trata-se de uma pesquisa documental qualitativa-quantitativa, com produção de dados a partir de informações do site da prefeitura, dados do Censo, do FNDE e do Observatório do PNE. O referencial teórico-analítico privilegiou o Ciclo de Políticas (BALL e BOWE, 1994) e suas contribuições para entender o processo de produção de políticas nacionais e seus efeitos na local. A partir deste referencial discutiu-se o papel de influência dos organismos internacionais, em especial o Banco

Mundial, na elaboração das políticas nacionais e locais. Para tanto, foram examinadas legislações e programas voltados para a transferência de recursos financeiros, desde a criação do FUNDEB (BRASIL, 2006) incluindo a Educação Infantil, como o Proinfância (BRASIL, 2007) e a ação Brasil Carinhoso (BRASIL, 2012). As relações existentes entre as políticas nacionais e as locais, bem como as concepções, interesses e ações propostas nas Metas e nas Estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) voltadas para a etapa da Educação Infantil, foram observadas. Em relação às políticas locais, os dois Planos Estratégicos elaborados ao longo da gestão dupla carioca (RIO DE JANEIRO 2009 e 2013) serviram de base para avaliar o quanto as metas propostas foram alcançadas. Outras dimensões analisadas foram as listas de espera existentes referentes às creches e as decisões judiciais do Ministério Público obrigando a matrícula de crianças na creche. O resultado do cruzamento dos dados levantados, tanto dos dispositivos legais nacionais e locais, quanto os relacionados aos aspectos intrínsecos com dimensões mais amplas, nos apontam que a garantia do direito à creche de bebês, tem sido encoberto. Desde lacunas existentes na legislação, ao utilizar a expressão “até 5 anos”, sem esclarecer a idade de entrada, até a promulgação da Lei nº 12796/13 e da Lei nº 13005/14, com obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos, na pré-escola, fragilizando a oferta de creche na rede pública da cidade, em especial do grupamento berçário.

Palavras-Chave:

Políticas Públicas de Educação Infantil; Matrículas; Creche; Berçário; Banco Mundial; Metas; Obrigatoriedade da pré-escola.

SOUZA, Roberta Teixeira de. Public Policies for Early Childhood Education in the municipality of Itaboraí-RJ: challenges regarding the expansion of daycare services and the universalization of preschool. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

EDUCAÇÃO (31004016006P5)

Título: Políticas Públicas de Educação Infantil no município de Itaboraí – RJ: ampliação e acesso à creche.

Autor: ROBERTA TEIXEIRA DE SOUZA Tipo de Trabalho de Conclusão: DISSERTAÇÃO Data Defesa: 26/08/2019

Resumo: Esta dissertação tem por objetivo analisar as Políticas Públicas de Educação Infantil desenvolvidas no município de Itaboraí - RJ, no período de 2013 a 2018, quanto à ampliação do atendimento educacional em creche e a universalização da pré-escola. O Ciclo de Políticas formulado por Stephen Ball e colaboradores é o referencial teórico-metodológico adotado pela pesquisa. Nesta abordagem, o processo político é compreendido como um ciclo multifacetado e dialético; para interpretá-lo, é fundamental que se considere os diferentes contextos e sujeitos envolvidos. Ball propôs um ciclo contínuo, constituído por cinco contextos: de Influência, da Produção de Texto, da Prática, dos Resultados (efeitos) e da Estratégia política. Os contextos da produção de Texto e da Prática, tem centralidade nesta pesquisa. Analisa-se o modo pelo qual os textos políticos que tratam da obrigatoriedade e da universalização na etapa da pré-escola são traduzidos e reinterpretados nas políticas locais e que efeitos têm causado no atendimento à creche. A pesquisa bibliográfica e documental são procedimentos metodológicos utilizados na produção de dados – qualitativos e quantitativos – necessários à composição do material de análise. Foram coletados através das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2013-2018) e de documentos municipais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí/RJ. Os dados compilados buscam observar as políticas desenvolvidas no município em questão, frente ao cumprimento da garantia do direito à Educação Infantil expresso na legislação educacional. Os resultados revelam que o município de Itaboraí/RJ ampliou o atendimento à Educação Infantil, principalmente, por meio do aluguel de imóveis na cidade e pela abertura de turmas em escolas de ensino fundamental. A expansão das matrículas priorizou a pré-escola em detrimento das vagas na creche. A pesquisa conclui que a obrigatoriedade de matrícula e frequência, a partir dos quatro anos, e o desafio imposto aos municípios, quanto à universalização da pré-escola, têm contribuído para que o déficit no atendimento educacional em creches seja grande. Itaboraí-RJ ainda apresenta uma taxa de atendimento distante do que estabelece a Meta 1 do Plano Nacional de Educação, atingindo percentuais de 26,4% para creche e 81,9% para a pré-escola.

Palavras-Chave:

Políticas públicas. Educação Infantil. Creche. Pré-escola. Itaboraí-RJ.

RIBEIRO, L. E. G. *Política de financiamento da Educação Infantil em cinco municípios fluminenses*. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta dissertação analisa diferentes modalidades de financiamento de Educação Infantil, em cinco municípios fluminenses: Duque de Caxias, Itaboraí, Niterói, Nova Iguaçu e Quatis. Observa os possíveis desdobramentos nas políticas públicas municipais, no que tange à expansão de matrículas, impasses e avanços no financiamento educacional para a faixa etária de 0 a 3 anos. Na primeira parte, recorre-se à legislação vigente e aos marcos históricos para elucidar as políticas públicas de financiamento, via análise documental. A metodologia adotada busca compreender os dados de matrícula e registros contábeis dos recursos utilizados pelos municípios, entre os anos de 2013 a 2016. Os documentos analisados foram: (i) Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE/FNDE) e (ii) no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), bem como dados quantitativos fornecidos pelo Sistema Educacenso e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No que concerne à pesquisa bibliográfica, buscou-se embasamento teórico nas análises de pesquisadores da área de política educacional e de financiamento da Educação. As consultas permitiram conhecer a extensão e a forma de cobertura e de financiamento da Educação Infantil pública nacional e municipal, além do efeito da implementação da Lei 12.796/2013 em cada município. Os resultados apontam que a obrigatoriedade e a universalização da Educação Infantil (pré-escola), a partir de 2016, causaram os seguintes impactos nas políticas locais: (i) Duque de Caxias teve redução de 7% nas matrículas de creche e um aumento de 27% nas matrículas da pré-escola; (ii) Itaboraí reduziu em 5% as matrículas de creche e aumentou em 18% as matrículas da pré-escola; (iii) Niterói obteve um impacto positivo para a modalidade creche com aumento de 46% na quantidade de matrículas, mostrando que esteve na contramão da Lei 12.796/2013 e um aumento de 13% nas matrículas da pré-escola; (iv) Nova Iguaçu reduziu em 40% o quantitativo de matrículas para a creche, aumentando a oferta do pré-escolar em 34% e (v) Quatis reduziu em 27% as matrículas para a creche e aumentou a oferta do pré-escolar em 44% de matrículas nessa modalidade.

Palavras-chave: Política de Financiamento. Educação Infantil. Creche/Pré-escola.

BRASIL, MARIA GHISLENY DE PAIVA. **Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas'** 13/05/2016 254 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

O espaço, quando bem planejado e organizado, constitui-se em um parceiro do educador, sendo um elemento curricular por natureza. Neste entendimento de espaço-ambiente para a educação infantil, esta pesquisa analisa como é resignificada a política nacional de edificação dos espaços (ProInfância) no cotidiano de uma sala do berçário numa creche municipal. O ProInfância é um programa do Governo Federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. A parte empírica da pesquisa é apresentada em dois momentos: (1) estudo do espaço no ciclo de políticas e (2) intervenção. No primeiro, analisamos as políticas nacionais voltadas para o espaço da educação Infantil: Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006); Parâmetros de Qualidade (2006); Indicadores de Qualidade (2009); Critérios para o atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais (2009); Brinquedos e brincadeiras na creche (2012); o Novo Plano Nacional de Educação (2014); e, o ProInfância (2007).

Apoiada no Ciclo de Políticas (BALL, 2011), a pesquisa buscou investigar os embates e as lutas presentes nos contextos de influência e produção de textos, via entrevistas com as Secretarias de Educação e análise

dos documentos de cinco municípios do Rio Grande do Norte, escolhidos por afinidade e ligação acadêmica. No segundo, fizemos uma intervenção na única creche construída com tal investimento, em um desses municípios – Olho D'água do Borges/RN – em parceria com duas professoras do berçário, na busca de entender os significados e sentidos produzidos por elas sobre o papel do ambiente em suas ações pedagógicas e as transformações dos arranjos espaciais possibilitadas pela pesquisa-intervenção. A base teórico-metodológica da pesquisa, além do Ciclo de Políticas, apoia-se nas abordagens histórico-cultural de L. S. Vygotsky (2007) e de M. Bakhtin (2011), em especial seus postulados concebidos como essencialmente sociais e discursivos. Para a produção dos dados da intervenção, foram realizados encontros temáticos; observação e registro em diário de bordo; fotografias dos espaços; debates sobre eles e proposições de transformações; poemas dos desejos; confecção de maquetes da sala desejada; introdução de almofadas temáticas e estantes; e, ações em follow up. O estudo constatou que há tensões entre o texto das políticas e suas redefinições no contexto da prática. Os resultados indicam que as intervenções através de ações co-construídas com as profissionais do campo possibilitam ressignificações nos arranjos espaciais, visando à qualidade do trabalho cotidiano com as crianças.

Palavras-Chave:

Arranjo Espacial. ProInfância. Ciclo de Políticas. Educação Infantil.

ENDLICH, ANDREA RELVA DA FONTE GONCALVES. **Ambientes para a Educação Infantil: o Proinfância em Quatis'** 20/10/2017 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

Esta pesquisa é parte de um estudo maior que aborda as políticas públicas educacionais e ambientais para bebês e crianças de até 3 anos, em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro¹. É um Estudo de Caso desenvolvido em uma edificação do Proinfância, na cidade de Quatis. Busca compreender como as famílias, professores e auxiliares de educação infantil pensam e vivenciam a unidade, inaugurada em 2012. As questões que norteiam o estudo proposto são: i) Qual o impacto da edificação do Proinfância na realidade educacional do município de Quatis?; ii) Como o CMEI é percebido pelas famílias, professores e auxiliares de educação infantil?; iii) Quais os principais desejos e necessidades dos familiares e profissionais frente ao tema da pesquisa?; iv) Quais aproximações mostraram-se presentes entre os enunciados dos profissionais e dos familiares? O referencial teórico que orienta a investigação é o sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2004), que assume o caráter dialógico das relações da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Os instrumentos de produção de dados forma múltiplos, desde análise documental, observação de campo, entrevista e questionário, sendo dois próprios da Avaliação Pós-Ocupação (APO), Mapa Mental e Poema dos Desejos. Os resultados da análise apontam similaridades entre as avaliações da edificação feitas pelas famílias e profissionais do CMEI referentes ao projeto e à edificação; bem como quanto às questões do cotidiano: valorização do conjunto da edificação; percepção da fachada como referência identitária; distância do centro da cidade, paisagem bucólica; valorização dos brinquedos e do brincar; sinalização da necessidade de aquisição de mais brinquedos e brincadeira em maior quantidade, inclusive para os solários; insegurança em relação ao anfiteatro; sentimento de pertença ao CMEI; ausência de transporte coletivo na cidade; necessidade de forro e fechamento nas extremidades do telhado do pátio coberto; implementação de um auditório; espaços que necessitam reforma na edificação e incremento de recursos pedagógicos, envolvendo livros adequados para a faixa etária, de formação pedagógica e material de consumo para as atividades cotidianas. Espera-se que este estudo contribua para reiterar pesquisas que valorizem a participação dos usuários, ouvindo-os e registrando suas avaliações em processos de planejamento futuros e implementação de novas políticas de expansão da Educação Infantil.

Palavras-Chave:

Proinfância. Creche. Ambientes. Avaliação Pós-Ocupação.

2º Eixo – Creche e fazeres pedagógicos

SANTOS, Cássia C. Barreto. O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF. 105f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O estudo defende a concepção de Educação Infantil comprometida com a brincadeira e a cultura da infância conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. O trabalho objetiva compreender como o brincar se apresenta em 35 produções elaboradas a partir e pela Creche UFF. Para tanto, tem como metodologia a análise documental de cunho qualitativo. A pesquisa contribui para o reconhecimento da Creche Universitária Federal como espaço de produção do conhecimento e formação profissional de diferentes áreas, que têm como interesse comum os estudos da infância, ao articular pesquisa, ensino e extensão. O estudo também defende as propostas pedagógicas que valorizam o brincar como atividade própria da infância.

Palavras-chave: Creche Universitária. Produção do conhecimento. Brincar. Cultura infantil.

MELO, C. V. de. Projetos de trabalho na Creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A dissertação tem como objetivo investigar os projetos de trabalho, a proposta pedagógica e a produção das crianças na Creche UFF, Unidade Universitária de Educação Infantil, localizada em Niterói, RJ. O material de análise utilizado na pesquisa inclui os projetos de trabalho elaborados por professores, estagiários, bolsistas e pesquisadores, os projetos de trabalho elaborados com as crianças (0 – 5 anos) e os registros da pesquisadora a partir das observações feitas em reuniões pedagógicas. A pesquisa verificou que há articulação entre os projetos de trabalho e a proposta pedagógica da creche, assim como existe uma visibilidade das produções das crianças.

Palavras-chave: Creche Universitária. Projetos de Trabalho. Educação Infantil.

MACHADO, PRISCILA DE OLIVEIRA DORNELLES. **A Creche UFF e sua Flor de Papel Uma análise sobre a produção de conhecimento de uma Biblioteca Escolar Infantil** 31/10/2016 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro
Biblioteca Depositária: Rede Sirius

Biblioteca Flor de Papel (BFP) assumiu o lugar de protagonista em um trabalho de pesquisa que pretendeu investigar a relação entre criança, livro e a literatura infantil em espaços específicos, distintos dos espaços escolares comumente frequentados pelas crianças na educação infantil (sala de atividades, refeitório, brinquedoteca, entre outros). Trata-se de uma biblioteca pensada e estruturada para receber crianças de 1 a 5 anos de idade, localizada nas dependências da Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis – Creche UFF. Compreender como se dá o envolvimento da criança pequena com a literatura infantil e também como este espaço colabora com a Creche em seu compromisso com as funções de ensino-pesquisa-extensão foram as motivações que suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado inscrita neste texto. O material empírico produzido é composto de 75 trabalhos, entre dissertação de mestrado, artigos acadêmicos, relatórios de estágio, projetos e relatórios de extensão, resumos de artigos acadêmicos, trabalho de conclusão de curso, e outros relativos às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na BFP. Integra o material empírico entrevista realizada com a profissional de biblioteconomia responsável pela instituição. A leitura, estudo e análise desta produção foi realizada com base na metodologia de Interpretação de Sentidos (Minayo, 2012). Além da análise do corpus desta pesquisa, foi realizada revisão da literatura que trata da constituição histórica das bibliotecas escolares e da literatura infantil no Brasil, passando pelas atuais políticas públicas para o fomento da leitura literária e do livro infantil. Os estudos de Moraes (1943), Milanese (1985) e Campello (2003, 2011) fundamentaram as perspectivas históricas narradas nesta dissertação. Esta pesquisa possibilitou o reconhecimento da biblioteca escolar como um espaço para a aproximação da criança com a literatura infantil; assim como um território de produção de experiências de infância e de culturas infantis, na medida em que as crianças criam e recriam livremente suas vivências e interações com os livros, com seus pares e com os adultos; além de afirmar a identidade da Biblioteca Flor de Papel como um ambiente da educação infantil que visa contribuir para a formação dos pequenos leitores e produz conhecimento sobre as crianças e a infância no contexto da leitura e da literatura infantis. Essas

conclusões foram possíveis no trabalho de estudo e análise das 75 produções que compõem o material empírico já referendado anteriormente, assim como da entrevista com a bibliotecária.

Palavras-Chave:

Biblioteca escolar. Literatura Infantil. Creche Universitária. Infância. Educação Infantil.

MENEZES, Flávia. Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na relação pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche universitária. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A pesquisa busca encontrar as crianças na produção do conhecimento na e pela relação universidade e infância nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas creches universitárias paulistas, especialmente a creche Carochinha (1989-2012). A pesquisa de cunho qualitativa utiliza da leitura contemplativa e da tradução responsiva como metodologias de análise dos 107 documentos encontrados no período delimitado. Os resultados revelam a presença alteritária de crianças e infâncias na maioria dos trabalhos e novos diálogos podem ser propostos a partir desta pesquisa, relacionadas às marcas culturais que conferem sentidos singulares às crianças e à infância. As temáticas mais abordadas nas produções, são: o desenvolvimento infantil, as interações, os arranjos espaciais e os processos de inserção. A tradução responsiva, como metodologia, pode conferir às creches universitárias o lugar de protagonismo e lugar propício à produção do conhecimento. Alguns interlocutores de áreas da Sociologia, Filosofia, Literatura, Infância, Educação e Educação Infantil serviram como aportes teóricos desta investigação.

Palavras-chave: Encontro. Creche Universitária. Criança Pequena. Produção de Conhecimento.

SILVA, ANNE PATRICIA PIMENTEL NASCIMENTO DA. **Os 12 anos (2003-2015) de Educação Infantil na UERJ: entre teses e dissertações'** 13/10/2016 206 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

A presente dissertação tem por objetivo desenvolver um Estado do Conhecimento das teses e dissertações das temáticas Infância, Educação Infantil e Creche, produzidas nos quatro Programas de Pós-graduação em Educação da UERJ, no período de 2003 a 2015. No processo de levantamento das produções científicas cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES, iniciamos pelo termo de busca mais amplo Infância, passamos pela Educação Infantil e chegamos ao termo mais incluso Creche, foco de aprofundamento da nossa pesquisa. A opção de analisar criticamente a Creche está ligada à necessidade de resgatar as produções concomitantes ao momento histórico em que o poder público municipal da cidade do Rio de Janeiro transferiu oficialmente as creches, antes sob a gestão da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS, para a Secretaria Municipal de Educação – SME. A importância deste estudo não está somente nas informações levantadas (aspecto quantitativo), mas, nos diagnósticos da Educação Infantil encontrados nesses estudos, em especial da Creche, que revelam as especificidades (aspecto qualitativo) deste campo. A pesquisa adota os procedimentos metodológicos que fazem parte de uma revisão bibliográfica e outros instrumentos específicos são utilizados, como o mapa conceitual visando analisar criticamente os textos. Nessa direção, apresentamos as temáticas de maior interesse dos pesquisadores, seus objetivos, suas metodologias, os instrumentos e resultados que influenciam novas pesquisas e os fazeres pedagógicos. Utilizamos como referenciais teóricos da pesquisa, autores renomados que emergiram desses estudos do campo da Infância, como: Rosemberg (1984); Kulhmann (1988); Kramer, (1987); Vasconcellos (2003;2005; 2008;2015); Aquino (2008); Ribes (2012) Campos (2012); Guimarães (2008); Frangella (2006); Corsino (2003); Rossetti-Ferreira (2005),

dentre outros. A partir do corpus de análise formado por 67 teses e dissertações, emergiram os eixos temáticos caracterizando as especificidades de cada campo. A pesquisa revela que existe um crescimento de opções metodológicas que têm assumido as crianças maiores (acima de 5 anos de idade) como protagonistas das pesquisas. A formação dos profissionais que atuam com bebês e as crianças pequenas também tem sido a temática mais frequente dos estudos sobre a Educação Infantil. Por fim, nos trabalhos que versam sobre a Creche este tema também assume a centralidade das pesquisas. A busca pela aproximação família e creche surge como uma das particularidades das ações deste contexto educativo. Com este estudo, visamos contribuir para o fortalecimento deste campo de pesquisa na UERJ e para a construção de práticas pedagógicas de qualidade para a Educação Infantil, em especial as creches públicas municipais.

Palavras-Chave: Estado do Conhecimento. UERJ. Infância. Educação Infantil. Creche.

SANTOS, ERICA CRISTIAN REIS DOS. Dança na Escola de Educação Infantil da UFRJ: proposta pedagógica e práticas docentes. 20/12/2018 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

Essa dissertação de mestrado investiga o processo pedagógico, em dança da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Reconhecer a dança como conhecimento importante para o desenvolvimento das crianças, e colaborar para repensar a prática educacional na educação infantil, de maneira a fomentar a dança como conteúdo estruturante nas demais escolas de educação infantil. O estudo é resposta às inquietações ao processo pedagógico com crianças, no que tange, a intencionalidade de educar, de maneira que ação pedagógica aguce o corpo e as possibilidades expressivas das crianças mediante as vivências com dança. A referida pesquisa insere-se em um conjunto de estudos que vem sendo realizado no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD) do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), que se caracteriza em investigar as instituições de educação infantil universitárias. Os estudos são oriundos de Freire (1987, 1981, 1996), pela discussão sobre educação problematizadora pautada na realidade, na criticidade, diálogo, coletividade e na história, Marques (1999, 2003), referência pelas reflexões sobre a dança como elemento social de auto descoberta e conhecimento; Sá Earp, (2000), pesquisa interdisciplinar dos aspectos do saber e fazer em dança, Barbosa (1995), pelos estudos voltados à questão da Arte, Sarmiento e Pinto (1997), Sarmiento (1997, 2002, 2003, 2005), para construção de discurso sobre a infância e a criança em Lígia Aquino (2005, 2007), pelas colaborações com produção no âmbito dos espaços, tempo, das unidades universitárias de educação infantil e pautamos nossa metodologia nos estudos de Minayo (2012) e André (1995), entre outros estudiosos que dialogam com o tema deste estudo. Tendo como pretensão, por meio da interpretação de entrevista e de observação de campo e catalogar as produções de conhecimento. Com as entrevistas realizadas, investigar a prática docente articuladora das experiências e saberes das crianças em prática de dança, isto é, a ação pedagógica em dança, a qual se constitui como um campo de conhecimento e de experiência necessária para esse lócus da infância, uma vez que, como criação e expressão humana, é um dos processos que se pode levar em consideração o conhecimento da criança e a necessidade do outro, transmitindo o pertencimento de grupo, assim como afirma Vygotsky (1984), é por meio do convívio social que se criam as condições para o aprimoramento do indivíduo e paralelamente se dá o aparecimento da consciência. Aponta dificuldade na formação do educador e o do processo pedagógico, enquanto forma de compreensão e relação consigo mesmo e com o meio, sobretudo no que diz respeito ao domínio da relação intrínseca entre cultura e corpo. Espera-se que, ao ser socializada a futura dissertação

possa contribuir para fomentar o debate acerca da necessidade de se oferecer a dança/movimento para a formação de qualidade dos professores que atuam na Educação Infantil e servirá como fonte de conhecimento sobre dança na educação infantil e no capô da Artes.
Palavras-Chave: Prática Pedagógica. Criança. Dança. Educação Infantil

MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. *Especialmente recomendado para menores de seis anos*. Rio de Janeiro, 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O estudo tem como foco o lugar que a criança ocupa para quem produz o programa educativo. O lócus da pesquisa é a Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer e o programa televisivo UNI DUNI TV. Os referenciais teóricos dos trabalhos são Bakhtin, Benjamin, Vygotsky, Buckingham e Martin-Barbero. O estudo conclui que a relação recepção-produção deve ser vista dialeticamente considerando como mensagens e sujeitos se constituem durante o percurso comunicativo. Outras questões surgiram no processo da pesquisa em relação ao que as crianças querem assistir e o que os adultos querem que elas assistam.

Palavras-chave: Infância. Televisão. Creche. Recepção. Produção.

ZADMINAS, MARIANA RODRIGUES. **PEI egressos da UERJ no facebook: Uma busca pelas falas a respeito dos saberes e práticas no berçário carioca'** 01/04/2016 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

Esta pesquisa analisa quais são os saberes e as práticas que os Professores de Educação Infantil, egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Rio de Janeiro, trouxeram de conhecimento construído na graduação, para realizar o trabalho cotidiano com bebês. Para tal dois caminhos de investigação foram percorridos. O primeiro diz respeito a análise documental sobre o curso de pedagogia da UERJ, suas disciplinas e ementas, a partir de três Deliberações Curriculares (22/1991, 012/2006, 044/2011). Categorias de análise e estratégias de organização dos conteúdos documentais foram construídas. O recorte temporal escolhido foi 2003 e 2011, pela importância histórica frente às questões da educação infantil pública na cidade do Rio de Janeiro. Em 2003 foi iniciado o processo de transferência das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento para a Secretária Municipal de Educação, em decorrência de uma série de fatores políticos nacionais e locais que influenciaram tal ‘passagem’. O segundo momento da pesquisa escolheu o facebook, rede social, mais utilizadas pelas PEI, como ambiente virtual de aprendizagem e possível método investigativo. Foram analisadas narrativas consistentes às práticas de PEI que atuam nos berçários municipais da cidade, em temáticas propostas por alguns posts, de cinco grupos, privilegiando aquelas produzidas pelas PEI/berçaristas. Foi utilizado o software Gephi 0.9.0 e Netvizz nas análises e registro das relações estabelecidas entre os membros de um sexto grupo, composto por egressos da UERJ. Para um aprofundamento da análise das narrativas utilizamos o software ATLAS.TI que possibilitou contextualizar a palavra berçário em todo o material recolhido dos seis grupos estudados. Os resultados apontaram que o curso de Pedagogia da UERJ possui lacunas no que tange às disciplinas que subsidiam a prática com bebês, a relação AEI e PEI x Cuidar e Educar e a dificuldade de atuação do PEI no berçário, facebook como ambiente de investigação e facilitador de uma formação continuada e cooperativa entre as PEI.

Palavras-Chave:

Professora de Educação Infantil; Berçário; Redes Sociais; Formação em Pedagogia; UERJ

SILVA, MARIA DO NASCIMENTO. O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói' 30/05/2016 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/D

SILVA, Maria do Nascimento. O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói. 2016. 142 f. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Formação de Professores. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016. O presente trabalho visa apresentar a trajetória de investigação da pesquisa de Mestrado realizada em uma creche pública do município de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. A creche delimitada para realização do estudo apresenta-se enquanto um espaço potente de valorização das crianças pequenas, uma vez que busca desenvolver práticas educativas que reconhecem a(s) criança(s) como produtora(s) de cultura e sujeito(s) de direitos. As questões que aprofundi na pesquisa surgiram a partir de um longo período de imersão vivido com o coletivo de bebês no cotidiano do berçário pesquisado. Tais questões dizem respeito à especificidade e organização do trabalho cotidiano com os bebês. O estudo foi fundamentado a partir do referencial teórico da Sociologia da infância, referencial esse que foi fundamental na compreensão da infância enquanto uma construção histórica, cultural e geograficamente contextualizada, bem como as crianças que a compõem como atores sociais plenos e constituídos na cultura e construtores de cultura. Nesse sentido, destaco a contribuição de autores como Faria (2005), Sarmiento (2005, 2007), Sirota (2001) e Finco (2011) dentre outros, no processo de compreensão e busca de superação do desafio que é o trabalho cotidiano e a pesquisa com a pequena infância.

Palavras-Chave:

educação infantil;crianças pequenininhas. pequena infância. bebês. cotidiano do berçário. sociologia da infância.

SILVA, MARCIA MARIA E. Formação do Leitor Literário na Educação Infantil' 29/02/2016 280 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

Este trabalho tem como tema a formação do leitor literário na Educação Infantil O objetivo é compreender o lugar da literatura na formação da criança leitora a partir de um Estudo de Caso, com observações participantes, sobre as mediações de leitura literária de uma professora da Rede Pública Municipal de Niterói com um grupo de, em média, 17 crianças de 3 a 5 anos de idade, entre os anos 2013 e 2014. Que concepções de Literatura sustentam o fazer de uma professora da Educação Infantil? Que concepções de Educação Infantil fundamentam seu trabalho com literatura? Quais as práticas de leitura literária nesse contexto? A perspectiva teórico-metodológica é histórico-cultural. O debate sobre linguagem, arte, literatura, vida, educação e expressão estética se apoia em Bakhtin e Vigotski. A discussão sobre as infâncias se dá principalmente a partir dos estudos de Vigotski, Sarmiento, Corsaro e Vasconcellos. Para tratar das relações entre literatura, infância e escola, o trabalho apoia-se em Lajolo, Silva e Zilberman. Os estudos sobre literatura e teoria literária de Eagleton, Coelho, Candido e Cascudo entram em diálogo, ao ser abordado o papel da literatura na formação humana. Corsino e Colomer são as principais referências para tratar da literatura especificamente no campo da Educação Infantil. É realizado um levantamento bibliográfico das dissertações e teses, produzidas entre 2008 e 2014, que abordam a literatura na Educação Infantil. Em um segundo

momento, é desenvolvido um estudo teórico sobre Infância, Literatura e Educação Infantil, discutindo-se invisibilidades em torno do ser criança e das possibilidades de formação literária. O percurso da pesquisa empírica é apresentado, seguido do histórico da unidade e da formação da professora, copartícipe da pesquisa. Quatro cenas de leitura literária coletiva no grupo de crianças, planejadas e mediadas pela professora, são escolhidas para análise. Busca-se compreender quais os efeitos desse encontro e como se dá a docência na Educação Infantil para formação do leitor literário. A tese mostra as mediações da professora, as expressões das crianças, o contexto dos livros lidos, realizando, a partir desses dados, uma reflexão sobre como crianças leem literatura, quais os efeitos desse encontro para os interlocutores e como se dá a docência para formação do leitor literário na Educação Infantil.

Palavras-Chave:

Infância. Educação Infantil. Literatura. Formação do leitor.

Santos, Núbia Aparecida Shaper. *Os sentidos e significados do choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora*. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A tese busca compreender o sentido e o significado do choro das crianças nas práticas das coordenadoras/ diretoras, procurando identificar se a reflexão crítica podem provocar mudanças nas ações pedagógicas no interior das creches. Para tanto, o estudo utilizou-se de 10 sessões reflexivas como opção metodológica, cujos dados foram organizados e analisados a partir da perspectiva dos Núcleos de Significação. O estudo possui como referenciais teóricos os autores Vigotski, Bakhtin e Wallon. Os Núcleos de Significação revelaram a necessidade de aprofundar diferentes aspectos sobre o choro da criança que são apresentados e discutidos no decorrer do estudo. Dentre outros interessantes resultados da pesquisa, esta conclui que a emoção se constitui como o primeiro recurso de comunicação com o outro; a mudança nas práticas na creche pode ocorrer no diálogo entre o cotidiano, a história e espaços de reflexão e que nas formações o fundamental é a possibilidade de reflexão e problematização sobre o próprio contexto em que as práticas acontecem.

Palavras-chave: Choro. Creche. Sentido. Significado.

3º Eixo – Creche e diversidade

MOTTA, Silvia Lacouth. *Diversidade e diferença: um estudo em creche*. 2010.151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O objetivo da dissertação é investigar as concepções de diversidade e diferença no contexto da Educação Infantil em uma creche institucional. A autora apresenta o histórico da creche e sua relação com as políticas públicas. Em seguida, analisa o Projeto Político Pedagógico da instituição e a presença dos termos nele. Num outro momento, são entrevistadas as professoras que atuam na creche, com crianças de 4 e 5 anos e suas concepções. A investigação conclui que os termos são preponderantes na concretização da proposta pedagógica, mas algumas vezes são compreendidas como fator biológico e pouco presente na formação acadêmica. Para as professoras, a diversidade é um termo mais amplo do que a diferença e ainda entendem como termos interligados. A pesquisa aponta para a reflexão, a discussão e práticas que atendam às necessidades específicas das crianças favorecendo a multiplicidade de olhares e fazeres. A

pesquisa pretende contribuir para a análise e discussão de metodologias e recursos pedagógicos adequados às particularidades do trabalho na Educação Infantil considerando suas diferentes infâncias e culturas.

Palavras-chave: Diversidade; Diferença; Educação Infantil.

OLIVEIRA, Míriam Pereira de. *Crianças Focais: A triangulação educação-família-saúde na creche*. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

A pesquisa de mestrado investiga as contribuições e impedimentos na relação educação-família-saúde no desenvolvimento de quatro crianças “focais” que apresentam diferenças significativas no comportamento e atitudes na creche. O estudo de caso foi a metodologia proposta para investigar as parcerias. Foram utilizadas como instrumentos: observações, entrevistas, questionários e sessões reflexivas. A pesquisa conclui que as informações fornecidas pelas famílias sobre a saúde das crianças são fundamentais para o planejamento de ações pedagógicas promotoras de desenvolvimento. A aproximação com os profissionais de saúde pode também contribuir para a inclusão, por meio de orientações para os profissionais que atuam com as crianças. A dificuldade de diálogo com os profissionais da saúde, foi um dos obstáculos encontrados na pesquisa.

Palavras-Chave: Crianças focais; creche; família; profissionais de saúde; educação inclusiva; educação infantil; educação especial.

SILVA, MACIEL CRISTIANO DA. **Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro** 27/08/2013 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

MACIEL CRISTIANO DA SILVA/ DISSERTAÇÃO/ 2013

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

O estudo tem como tema os 'Percurso trilhados pelas famílias para a garantia do direito à educação de crianças com necessidades especiais'. Este estudo surgiu pela demanda dos integrantes do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E/UERJ), coordenado pela Profª Drª Vera Vasconcellos, em compreender como ocorreu a trajetória de escolarização de crianças acompanhadas em dois estudos realizados em creches do município do Rio de Janeiro, em 2009, após a saída delas das referidas instituições. Os estudos foram: i) Crianças focais: a triangulação educação-família-saúde na creche, realizado em 2008 e 2009 na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer; e ii) Infância, Educação e Inclusão: um estudo de caso, realizado em 2009 na Creche Municipal de Odetinha Vidal de Oliveira. A pesquisa atual tem como proposta um estudo de follow-up, onde demos continuidade às duas anteriores, a partir da análise do percurso de três (3) famílias (mãe) na tentativa de garantir uma educação inclusiva de qualidade para seus filhos. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre o tema. Em seguida voltou-se às famílias das crianças com o objetivo de investigar de que modo à escolarização foi sendo propiciadas a estas crianças e como suas dificuldades de aprendizagem têm sido entendidas nos espaços educacionais que frequentam. Adotamos o Estudo de Caso como proposta metodológica. Foram realizadas duas entrevistas com as mães das crianças, respectivamente em 2012 e 2013 e solicitado que elas respondessem um questionário (Caracterização Familiar), que delineava o perfil das mesmas destacando suas características sócio-demográficas. Os dados produzidos foram sistematizados

através da abordagem de Análise de Conteúdo por temáticas, com ênfase nas trajetórias das crianças e suas famílias em prol da garantia ao direito à Educação. A pesquisa conclui que as crianças do estudo não encontraram espaço no sistema regular de educação, público e/ou privado, em contraste ao que garante os documentos nacionais e municipais. As trajetórias e experiências foram repletas de inseguranças e expectativas negativas por parte das escolas quanto ao desenvolvimento e escolarização das crianças. Conclui também que não é suficiente conhecer os direitos à educação da criança com necessidades especiais, as instituições precisam reconhecer os familiares como parceiros privilegiados na construção de alternativas para a produção de conhecimentos das crianças com necessidades especiais. Os dados demonstraram a importância social das escolas especiais no atendimento especializado de crianças com necessidades especiais. Os lugares ocupados por essas instituições são reconhecidos pelas famílias como fundamental rede de apoio e suporte às crianças e famílias no processo de educação e inclusão escolar.

Palavras-Chave: Trajetórias educacionais. Experiências familiares. Educação especial. Educação para a infância.

SILVA, Maciel Cristiano da. *Programa de Colaboração Docente na Educação Infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão*. 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Os serviços de educação especial para educação infantil sofreram uma descontinuidade no modelo político de inclusão escolar. Somente em 2013, com a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos, que as salas de recursos passam a atender essa faixa etária. Em vista de compreender os caminhos de atendimento para inclusão escolar que são possíveis no contexto da educação infantil, questionamos: que mudanças uma proposta de trabalho colaborativo entre professora especialista e generalista corroboram ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil? Com isso, traçamos reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e do trabalho colaborativo como estratégia de formação continuada, entendendo a importância do profissional da sala de recursos em instituições de educação infantil e seu papel formativo no cotidiano educacional. Com base neste arcabouço, este estudo teve por objetivo planejar, executar e avaliar um processo de colaboração entre professora de sala de recursos e professoras de educação infantil para construção de práticas pedagógicas destinadas às crianças com autismo. A pesquisa foi realizada em um Espaço de Desenvolvimento Infantil no município do Rio de Janeiro com três professoras, sendo: duas professoras de Educação Infantil e uma professora de sala de recursos. Utilizamos dos pressupostos da pesquisa ação, que foi organizada em três fases. Na fase exploratória produzimos dados iniciais para a pesquisa com conversas, entrevistas e questionários. Na fase de mediação construímos junto com a professora da sala de recursos a Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar e aplicamos as etapas do programa de colaboração. O programa consistiu na observação da prática docente, seguido do diálogo da professora de sala de recursos com pesquisador e, por fim, na conversa entre pares com as professoras. Na fase de avaliação utilizamos questionários e entrevista individual e coletiva, procurando entender os efeitos do programa pela ótica dos sujeitos de pesquisa. Os dados produzidos foram tratados de modo variado, conforme cada instrumento. Os questionários foram sistematizados por categorias presentes nos mesmos. Os registros de campo foram organizados previamente, em seguida submetido a análise temática. Os dados verbais foram transcritos e seguiram para análise temática e/ou da narrativa. Os resultados demonstram que os percursos de desenvolvimento profissional da professora de sala de recursos, a constituíram de saberes que conduziram à atuação na sala de recursos em instituição de educação infantil e podem ter

contribuído na construção de parceria e prática junto com as Professoras de Educação Infantil. O programa de colaboração se constituiu de mudanças conjuntas que promoveram a adequação à realidade do campo de investigação. O programa de práticas colaborativas viabilizou um terceiro espaço, já que os participantes atuaram reciprocamente favorecendo um processo de reflexão conjunta sobre a prática, onde a ficha de consultoria para Inclusão Escolar desencadeou outras percepções sobre o fazer pedagógico, por propiciar negociações e reflexões sobre o cotidiano que envolvia tensões curriculares, organizações espaço-temporais e trabalho compartilhado. Percebemos que a proposta de colaboração possibilitou tanto a mudanças no olhar como possibilitou negociações sobre a prática realizada. Situação que favoreceu a ampliação de feedback e orientação profissional sobre atuação docente.

Palavras-chave: Educação especial. Educação infantil. Inclusão escolar. Formação docente. Trabalho colaborativo.

Souza. Neuza de Fonseca. *A vida do Bebê*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

A dissertação tem como objetivo analisar o livro “A vida do Bebê” do médico pediatra Rinaldo Victor de Lamare, publicado em 1941. Trata-se de um manual de instrução, de cunho higienista, destinado às famílias e especialmente às mulheres/mães sobre como cuidar do bebê de 0 – 2 anos. A pesquisa busca demonstrar a área médica enquanto espaço de atuação e o livro “A vida do bebê” como parte da tradição dos manuais de orientações destinados à família brasileira.

Palavras-chave: Não informado.

ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. *A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa*. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Palavras – chave: Relação família - creche. Família. Creche. Primeira Infância Completa. Políticas Públicas. O estudo de mestrado de Almeida (2014), sob a orientação da prof. Dr^a Vera Maria Ramos Vasconcellos, analisou como a relação família-creche no programa Primeira Infância Completa (PIC) foi compreendida nas três creches públicas, loci da pesquisa. O PIC foi pensado para ser um programa alternativo, com atividades aos sábados, direcionadas às crianças que não conseguiram vaga na jornada semanal e às suas famílias. O objetivo principal do PIC foi: promover ações integradas entre a Secretaria Municipal de Educação 204 (SME), Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) dirigidas ao público-alvo. O estudo esteve relacionado a uma pesquisa maior: “O percurso de agentes auxiliares e professores de creche: da nomeação à construção de uma pedagogia para a infância carioca”. A autora foi professora articuladora em creche municipal, mãe de uma criança que frequentou a creche, atua na Gerência de Educação Infantil da SME e busca repensar questões de sua prática, na tentativa de aproximar a universidade e o campo das ações da SME. A pesquisa entendeu que a família possui um significado plural, pois diferentes arranjos familiares coexistem na atualidade. As estratégias metodológicas utilizadas foram: análise documental sobre o programa, tendo o foco entre 2009 e 2012; levantamento bibliográfico sobre os temas família e relação família-creche realizada em artigos publicados entre 2005 e 2014, no Scielo e Google Acadêmico; entrevistas com gestoras e familiares; grupos focais e oficinas com professores, agentes auxiliares de creche e familiares, totalizando 122 sujeitos da pesquisa. A entrevista semiestruturada foi organizada a partir da referência da consultoria da UNESCO pela qual o programa passou em 2012 e foi realizada no espaço institucional da creche. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas, revisadas e analisadas.

Esta estratégia foi utilizada pela possibilidade de sentir o sujeito e seu discurso no momento em que dialogam pesquisadora e entrevistado. Os grupos focais foram realizados com os profissionais das creches, na UERJ, durante dois dias, de acordo com os Centros de Estudos previstos no calendário oficial da SME, com o objetivo de potencializar a participação de todos e discutir questões relacionadas à relação família-creche e ao PIC. Os grupos focais foram realizados com as professoras e agentes auxiliares, também gravados em vídeo, transcritos, revisados e analisados. As oficinas foram desenvolvidas com familiares e com profissionais das creches. Com os profissionais, teve por objetivo refletir sobre os diferentes arranjos familiares e discutir sobre a importância da relação família-creche e o lugar do PIC nesse diálogo. Já com os familiares, as oficinas foram desenvolvidas na reunião com os responsáveis, que discutiu a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, do fortalecimento da relação família-creche e a opinião dos mesmos sobre o referido programa. Para o tratamento dos dados produzidos, foi utilizada na pesquisa a ferramenta “corpógrafo”, disponível na internet e usada para análise de registros orais e escritos na língua portuguesa. Na busca desses resultados, a pesquisa documental feita a partir de relatórios, revelou que o PIC não tinha uma normatização específica e, embora avaliado como de boa 205 qualidade, evidenciava seu caráter assistencialista. Suas finalidades consistiam em receber as crianças que estavam fora da creche e desenvolver atividades que normalmente fazem parte da rotina de uma instituição educativa infantil. Além disso, objetivou mapear as famílias contempladas no Bolsa Família e o Cartão Família Carioca. As propostas do PIC para as crianças eram brincadeiras, contação de histórias, jogos, atividades artísticas, higiene e alimentação. Para as famílias, era proposta a Escola de Pais com uma visão compensatória a partir de informações transmitidas por profissionais das três Secretarias – SME, SMDS e SMS. O levantamento bibliográfico realizado em 26 artigos encontrados no Google Acadêmico e no Scielo, sobre a relação família-creche, revelou um quantitativo pouco expressivo na área da Educação, sendo a Psicologia a área hegemônica que busca compreender as relações dos sujeitos na família e na creche. Os artigos encontrados, os trabalhos do grupo de pesquisa NEI: P&E e a bibliografia de autores referendados na área e na perspectiva sócio-histórica-cultural constituíram a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. As entrevistas com as gestoras revelaram que o PIC é visto como uma política municipal para atender o quantitativo de crianças que está fora das creches, como uma solução paliativa e não pode ser comparada às atividades oferecidas durante a semana. As crianças, embora vivenciassem propostas de um dia de creche, muitas estranhavam o ambiente, sentindo-se inseguras. Para os pais, a proposta da Escola de Pais reforçava a concepção de que as famílias pobres eram vistas como uma ameaça ao desenvolvimento pleno da sociedade. Ao não conseguirem a vaga regular na creche, também sentiram-se frustradas e desmotivadas. A concepção da creche como um direito da criança ainda não é a principal motivação da família. Foi possível perceber que as diretoras viabilizavam o funcionamento aos sábados provendo recursos humanos, fazendo rodízio de funcionários ou buscando estratégias internas. Elas procuravam se articular com a parceria da Saúde e da Assistência Social para que o programa acontecesse de fato. Nas entrevistas com as mães, elas compreendiam que o PIC era o meio de conseguir a tão sonhada vaga na jornada semanal, o que não era garantido. A obrigatoriedade da frequência das crianças e suas famílias beneficiárias do Cartão Carioca e Bolsa Família era questionada. O rodízio de funcionários, a cada sábado, prejudicava muito as crianças. Um ponto positivo apontado foi o material da Escola de Pais, que foi construído por diferentes profissionais envolvidos. A visão da creche como um lugar de guarda foi sendo modificada e compreendida. O PIC era entendido pelos familiares como uma atividade da instituição e não 206 propriamente um programa específico. Nas oficinas realizadas com os profissionais, a visão

destes revelava que a frequência na Escola de Pais era para as famílias não correrem o risco de perder o benefício e discutiram a necessidade de aproximação da creche com as famílias. Nas oficinas com os familiares, estes evidenciaram que o PIC era um meio de conseguir a vaga na jornada semanal e sentiram necessidade de reivindicar seus direitos, já que isso não era uma garantia. Expressaram um ressentimento em relação a falta de vagas, sentindo-se injustiçados. Os pontos elogiados foram em relação ao quantitativo de funcionários / nº de crianças, que, no PIC, foi mais vantajoso e a consciência de que existem vários tipos de família e que estes devem ser respeitados como parte da história das crianças. De acordo com os resultados da pesquisa, o PIC foi um programa alternativo dentro da educação, de cunho assistencialista. Assim sendo, a participação das famílias e das crianças deveria ser entendida como uma escolha e, assim, estaria atendendo ao princípio constitucional de direito da crianças e opção da família. A proposta deveria promover condições alternativas de desenvolvimento, tais como: teatro, música, arte, circo e facilitar a efetiva matrícula da criança na creche. A característica intersectorial não foi efetivada, pois o trabalho em conjunto com outras Secretarias não aconteceu a contento. A Escola de Pais poderia ser um momento mais enriquecedor se fossem considerados os saberes e os não saberes, assim como o que as famílias desejam saber. Na avaliação da consultora da UNESCO, foi proposta a extinção do PIC e a criação do programa Primeira Infância e Participação Ativa (PIPA), porém a proposta foi rejeitada pelas autoridades municipais. O estudo concluiu que o bom funcionamento do programa depende da participação e das articulações de cada gestora. Os resultados evidenciados visaram ampliar as discussões sobre a relação família-creche, contribuir com novos olhares para o campo da Infância e na construção de possíveis políticas públicas para nossas crianças.

BRAGA, ALINE DE OLIVEIRA. **“Solta o cabelo!”: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil”**
 17/03/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO
 Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de
 Caxias Biblioteca Depositária: BDTD UERJ
Detalhes

Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da educação infantil. O objetivo é investigar as primeiras experiências das crianças negras com os seus cabelos crespos no espaço da creche, bem como as práticas educativas, as ações, as falas e os silêncios em torno da questão racial. Adota-se com pressupostos teóricos as ideias de Frantz Fanon (1968) sobre o racismo como fenômeno estruturante das sociedades modernas. Os estudos de Marcel Mauss (1950) sobre o significado do corpo e as técnicas de educar utilizadas para controlá-lo por meio da formação de habitus. Por meio da observação e nas entrevistas com docentes, gestor e pais dos alunos pôde-se concluir que os cabelos crespos das crianças são considerados marcadores de uma identidade negativa. Os discursos racistas sobre o negro são encontrados na sociedade e estão sendo reproduzidos no cotidiano escolar, nas falas e ações dos profissionais da educação, como também nas falas dos responsáveis pelos bebês. Dentro desse contexto, o professor tem um importante papel de intervenção, pois ao firmar-se dentro de uma pedagogia antirracista, ele está construindo o respeito pelas diferenças e estabelecendo a valorização da história e da cultura do povo negro. Por meio de uma educação antirracista se formam os primeiros passos para se deslegitimar a ideia do branco como modelo de beleza. Desse modo, ressalta-se na presente pesquisa a importância do professor na perpetuação de uma educação antirracista, visto que o seu papel é o de desconstrutor das emissões racistas reproduzidas pela escola.

SANTOS, ARETUSA. Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco' 28/02/2018 232 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

Esta tese teve por objetivo compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis existentes naquele espaço-ambiente. Parte-se do pressuposto que a educação das crianças incluindo as questões das relações étnico-raciais é um princípio constitucional que envolve o direito à vida saudável e ao estabelecimento de relações positivas e afirmativas da pessoa humana consigo mesmo e com os outros desde o início de suas vivências. O documento norteador desta pesquisa foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira – DCNERER (BRASIL, 2004), posta em interlocução com as teses e dissertações produzidas na interface “relações étnico-raciais e educação infantil,” entre os anos de 2003 a 2016. Foram analisados os portfólios da creche, dos anos anteriores à pesquisa e observadas as fotografias, imagens, cartazes, literaturas presentes naquele espaço-ambiente. A pesquisa privilegiou a análise das práticas de cuidado e educação de bebês e crianças, de até 03 anos de idade, ressignificadas nos diálogos construídos em três encontros reflexivos coordenados pela pesquisadora. Os resultados da investigação apontam modos como a educação das relações étnico-raciais na primeiríssima infância podem ser desenvolvidos, em espaços de formação continuada sensíveis à importância deste tema para o desenvolvimento pessoal e formação de identidade de crianças brancas e negras. A pesquisa enfatizou também a relação creche - família e a responsabilidade partilhada de oportunizar a construção de autoimagens positivas, de valorização dos fenótipos da população negra, em especial, cor de pele e cabelo. A instituição parceira se mostrou sensível a tal fato e procurou desenvolver ações numa perspectiva de igualdade étnico-racial, construindo o que pode ser denominado de áreas moles e áreas duras de educação das relações étnico-raciais. O trabalho tem por referencial teórico a perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vigostki (2007), segundo a qual as relações humanas são históricas e socialmente situadas, bem como nos estudos sobre as relações étnico-raciais que compreendem a educação institucional como parte integrante dos processos históricos de construção das desigualdades étnico-raciais, e, por conseguinte, parte fundamental da construção da igualdade étnico-racial que na realidade brasileira, ainda não se efetivou. O conceito de pedagogia das ausências e emergências proposto por Gomes (2011) e colonialidade do poder de Quijano (2010), são alguns argumentos-chaves desta tese.

Palavras-Chave: Relações étnico-raciais. Creche. Espaço-ambiente. Colonialidade do poder. Pedagogia das ausências. Pedagogia das emergências.

PEREIRA, ERIKA JENNIFER HONORIO. “Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais' 18/06/2015 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

ERIKA JENNIFER HONORIO PEREIRA

'TIA, EXISTE FLOR PRETA?' EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A pesquisa que se insere na linha Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, teve por

objetivo compreender as enunciações que professoras e estudantes de Pedagogia produziram nas discussões do Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero, realizado na UERJ, durante cinco encontros quinzenais, sobre a questão raça e etnia, em 2013. O procedimento metodológico do Ciclo foi de palestras expositivas, sessões reflexivas que produziram amplo debate crítico com os 40 participantes. O material empírico analisado na dissertação foi composto pelas enunciações produzidas pelos participantes relativas às questões étnico-raciais: relatos de preconceito, discriminação e racismo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e procurou compreender as enunciações a partir do aporte teórico proposto por Bakhtin. Esta abordagem teórica dialogou com outras que subsidiaram o ciclo de palestras e as presentes no levantamento bibliográfico realizado (2003 - 2013), que visou observar a materialidade da Lei 10.639/13 e das DCN/NER. A partir do corpus de enunciações da pesquisa elegemos três eixos temáticos: (1) As relações étnico-raciais no Brasil; (2) Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil e (3) A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. As análises apontaram que as atividades de problematização e discussão sobre o tema são importantes e necessárias, diante à lacuna de formação e conhecimentos especializados, em contraponto às dificuldades cotidianas e embaraços voltados às questões de raça e etnia vividas por professores e crianças negras ou não, no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Os participantes reconheceram o próprio despreparo para atuar frente às questões em estudo e propuseram estratégias de ação nas suas práticas pedagógicas com as crianças.

DATA DA PUBLICAÇÃO: 18 de junho de 2015

MICELI, PAULINA DE ALMEIDA MARTINS. NEGRITUDE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EEI-UFRJ. ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFRJ' 27/11/2017 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

Encontrar as docentes, conhecer e reconhecer os caminhos pedagógicos que as levam para uma educação das relações étnico-raciais foi o propósito desta pesquisa que teve como campo a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, escola em que já havia sido professora e que fazia parte do grupo das Unidades de Educação Infantil Universitárias investigadas pelo Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente- GPISD- da Universidade Federal do Rio de Janeiro do qual eu faço parte. O Brasil é reconhecidamente um país negro, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, a partir de 2003, foi promulgada a Lei 10.639/03 que altera a LDBEN para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", por conta disso, e pensando no viés da Educação Infantil, busquei por objetivo estudar o fazer docente na EEI-UFRJ, analisando as produções de conhecimento dos docentes desta unidade e, para embasar meu olhar no campo, debruicei-me no documento do MEC intitulado Educação Infantil e práticas psicomotoras de igualdade racial publicado em 2012. Neste processo, o trabalho de pesquisa se constituiu em uma abordagem qualitativa, e teve a análise das produções de conhecimento, obtida através da análise dos cadernos de planejamento dos docentes, e o encontro como metodologia de ensino. O trabalho compõe-se de uma introdução e três capítulos. Na introdução me dedico a explorar os motivos que me levaram a desenvolver este estudo. Nele explico alguns conceitos levantados por mim, faço uma introdução ao conceito de Negritude, amparada em Munanga (1999. 2005) e trago ao leitor uma breve explicação dos capítulos da dissertação. O capítulo 1 dedico a contar a história do Movimento Negro e trago também Stuart Hall (2006) e suas concepções sobre o processo de identificação do negro. O segundo capítulo é dedicado à EEI-UFRJ, sua história, trajetória e o meu encontro neste lugar

como professora e pesquisadora. No terceiro capítulo trago o encontro com o campo e com os atores que compõem este espaço. Exponho ainda as impressões, constatações e traduções que fiz sobre as observações e relatos sobre os encontros que o trabalho de campo me proporcionou, apresento os acontecimentos que muito elucidaram o caminhar dessa unidade de educação infantil até os dias atuais, as mudanças ocorridas e aquelas que estão no âmbito dos desejos, dos planos, das necessidades. Esta pesquisa revelou que as demandas com relação as questões étnico-raciais ficam a cargo das demandas trazidas pelas crianças e suas famílias. Há rastros do trabalho sobre os temas, mas não há sempre registros que expliquem como que este trabalho acontece, deixando estas descobertas no campo da memória e das narrativas. É necessário que o trabalho das relações étnico-raciais ganhe força no Projeto Político Pedagógico da escola a fim de que assegure sempre a temática nos planejamentos dos docentes.

Palavras-Chave:

Educação das relações étnico-raciais- Raça- Negritude- Educação Infantil- Escola de Educação Infantil-

LOPES, ISABELA PEREIRA. A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)' 27/02/2019 306 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

A presente tese tem por objeto a infância na universidade, investigando mais especificamente a criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). A pesquisa analisa documentos de diferentes instâncias e setores da UFRJ que remetem à EEI-UFRJ, buscando rastros da infância na instituição. O corpus de documentos investigados é composto por atas, proposta pedagógica, plano diretor, resoluções, estatutos, regimentos, reportagens, boletins informativos e outros, do período compreendido entre 2011 e 2018. A escolha do ano de 2011 se deu justamente por ser o ano da publicação da Resolução nº 1, de 10 de março, pelo Conselho Nacional de Educação, que fixou normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, afetando significativamente a existência das unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEI's). Para análise dos documentos se tem como referência os estudos de Bardin, no sentido de compreender a forma que a UFRJ tem visto a infância através da EEI-UFRJ. O referencial teórico-analítico privilegiou os Estudos da Infância, com ênfase na Sociologia da Infância, tendo Manuel Sarmiento como principal interlocutor, para pensar uma infância polifônica; adota-se ainda os estudos de Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí e João dos Reis Silva Júnior para discutir o papel da universidade na contemporaneidade e compreender a crise na e da universidade e sua relação com saberes marginalizados, como os da infância. Os conceitos de Epistemologias do Sul, Ecologia de Saberes e Pensamento Abissal, de Boaventura Souza Santos, apontam caminhos possíveis para uma contraproposta universitária que inclua os saberes da infância, e que esses componham os saberes pluriversitários. A análise no cruzamento dos dados levantados aponta para um apagamento da infância nos documentos encontrados, mas a infância resiste na universidade, o que produz um tensionamento de forças anunciativa que confrontam diferentes gerações e projetos de universidade, os quais vão constituindo a UFRJ.

Palavras-Chave:

Infância e Universidade. Educação Básica Universitária. Unidade Universitária de Educação Infantil. Creche Universitária. Estudos da Infância.

MELO, CLAUDIA VIANNA DE. Da Creche Universitária à EEI-UFRJ: uma pedagogia da infância entre rastros, rascunhos e alinhavos' 26/08/2019 320 f. Doutorado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO,
Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

Esta tese traz os resultados da pesquisa que teve como objetivo investigar como os diferentes interlocutores pensaram as crianças e as suas infâncias na construção de uma pedagogia da infância na EEI-UFRJ, em sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, no espaço físico da Escola de Educação Infantil da UFRJ, localizada no Campus da UFRJ, na Cidade Universitária, Rio de Janeiro (RJ). A pesquisa como experiência se deu por meio de uma narrativa coletiva de 40 sujeitos e com a especial participação de uma criança que contribuiu significativamente para essa escrita, que teve como pretensão ser uma história reescrita a contrapelo. Os seguintes dispositivos da pesquisa contribuíram significativamente com o desenvolvimento da investigação: levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ e análise documental dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão no período de 2011 a 2018, localizados no acervo institucional da EEI-UFRJ e na Plataforma Lattes; levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância e análise documental de trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2011 a 2017, com foco no tema Pedagogia da Infância, constantes em SciELO Brasil, Base Minerva (SiBi) e Biblioteca da ANPED; revisão do material de campo disponibilizado por pesquisadores (as) em acompanhamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão; análise de transcrições de diversos encontros realizados com pesquisadores (as) e equipes pedagógica e da escola, em diferentes espaços e tempos da EEI-UFRJ; análise e revisão do registro realizado no caderno de campo durante o acompanhamento das reuniões de equipe e no desenvolvimento das atividades dos projetos na unidade; análise em documentos e acervos institucionais. Como principais referenciais teóricos, citam-se Aquino e Vasconcellos (2012), Arroyo (2009, 2014), Benjamin (1987a-j, 2002a, b), Larossa (2014, 2016), Richter e Barbosa (2013), dentre outros. Consideraram-se, também, vários documentos legais que contemplam as reflexões e discussões sobre as políticas públicas para a pequena infância. Como resultado, constatou-se a participação e reivindicação de muitos sujeitos da Equipe da EEI-UFRJ por um espaço ainda mais democrático na especificidade da pedagogia nesta UUEI. O recorte do trabalho de campo, no período de 2011 a 2018, com a implantação da Resolução nº 1/2011, permitiu o mapeamento de um importante quantitativo de produções do conhecimento sobre crianças e suas infâncias que tiveram como campo de investigação a EEI-UFRJ, resultando na afirmação da escola em seu compromisso social e acadêmico. Contudo, as narrativas dos diversos sujeitos que participaram da pesquisa apontaram tensões no fazer pedagógico e na elaboração coletiva dos documentos institucionais denominados PPP e Regimento. Assim, todos os sujeitos deixaram registradas, cada um à sua maneira, a sua contribuição e a sua participação na construção de uma singular Pedagogia da Infância de resistência, de experiência e contra a barbárie na EEI-UFRJ. Como resultado também se inclui a elaboração das planilhas “Levantamento bibliográfico das produções do conhecimento da EEI-UFRJ – 2011-2018” e “Levantamento bibliográfico das produções sobre pedagogia da infância – 2011-2017”. Todos os resultados da análise foram relevantes para se compreender a identidade da Pedagogia da Infância nesta escola, uma narrativa que se tornou coletiva entre rastros, rascunhos e alinhavos.

Palavras-Chave:

Educação infantil. EEI-UFRJ. Pedagogia da infância. Experiência em Walter Benjamin.

4º Eixo – Creche e formação profissional

Rosa, Leonor Cardoso. *Educação infantil e seus professores : estudantes e profissionais do ISERJ:(Curso Normal Superior e Creche Ruth Niskier)*. 2004. 171 f. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

A dissertação que tem como foco a atuação e a formação dos profissionais que trabalham na Creche Ruth Niskier e o curso Normal do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro como espaço de formação dos profissionais de Educação Infantil. O estudo buscou investigar alguns aspectos relacionados aos jovens que foram formados no primeiro Curso Normal Superior oferecido após LDB 9396496 e contrapô-los aos dados obtidos com os profissionais que já atuam na instituição investigada. O estudo além de apontar caminhos, enfatiza a necessidade de consolidar e assegurar as conquistas da Educação Infantil, inclusive em relação à instituição investigada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Creches; Formação e Atuação com Professores

ROCHA, FÁTIMA VEROL. **Creche Odetinha: um estudo de caso'** 01/08/2010 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. *Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário*. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A tese tem por objetivo investigar o processo de apropriação do espaço por educadores que atuam nos berçários da Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer. É um estudo de caso/intervenção o qual busca entender os *significados e sentidos* produzidos por esses sujeitos e as transformações dos arranjos espaciais provocadas pelas intervenções através da formação em serviço com a participação dos mesmos como co-pesquisadores. A pesquisa parte do pressuposto de que o espaço/ambiente é um mediador das ações pedagógicas e do desenvolvimento infantil. De acordo com os resultados obtidos indicam que as intervenções, via ações colaborativas, propiciaram mudanças significativas nos arranjos espaciais, aumentando a quantidade e a qualidade da estruturação espacial.

Palavras-chave: Arranjo espacial, formação de educadores, creche, Prática Pedagógica

CAMPOS, MARIA IGNEZ FERREIRA. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos'** 26/02/2014 171 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

A presente pesquisa tem por objetivo investigar os significados e os sentidos de criança construídos no trabalho final do programa PROINFANTIL - os Projetos de Estudos. O PROINFANTIL é um Projeto do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação a Distância. No Rio de Janeiro, foi operacionalizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Secretaria de Educação do Município (biênio 2010-2011). Este programa objetiva capacitar e qualificar os Agentes Auxiliares de Creche sem habilitação em magistério, atuantes nas creches da cidade do Rio de Janeiro. Esta pesquisa analisou a concepção de criança presente em 60 Projetos de Estudos dos

165 Agentes Auxiliares de Creche da AGF 13 concluintes do curso. A escolha se deu a partir do maior número possível de Projetos que tivessem diferentes agrupamentos pesquisados (berçário I, berçário II, Maternal I e Maternal II). Foram escolhidos 60 projetos com 15 exemplares de cada agrupamento. Na primeira parte, o estudo apresenta a implantação do PROINFANTIL como uma política pública e sua contribuição para a prática. Delineia os estágios que percorreu, no Rio de Janeiro, até chegar ao alvo principal – o cursista. Apoiada na abordagem do “Ciclo de Políticas” formulada por Stephen Ball e colaboradores, a pesquisa buscou investigar os embates e lutas presentes nos contextos de influência, produção de textos e prática. Na segunda parte, ao privilegiar Lev Vygotsky como interlocutor teórico para o delineamento metodológico desta pesquisa, foi necessário olhar o conhecimento como possibilidades, a partir das categorias sentido e significado e optar por uma metodologia na qual a própria pesquisa fosse um momento de arriscar novos olhares e novas vivências. A análise se deu nas concepções de criança encontradas nos Projetos de Estudos como narrativas escritas. Os dados foram analisados a partir da construção de seis Núcleos de Significação de Criança: formatada, em desenvolvimento; que brinca, cidadã de direitos, singular, ser social e histórico. Palavras-Chave: Proinfantil. Formação de Professores. Ciclo de Políticas. Concepção de Criança. Núcleos de Significação

SILVA, OSVALDO LUIZ DA. **O Corpo do Educador da Educação Infantil lido como uma "Literatura Menor"** 01/03/2012 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A

SILVA. Osvaldo Luiz da. O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma literatura menor. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Palavras-chave: Literatura menor. Corpo. Criança. Educador. Afeto. A dissertação de Oswaldo Luiz da Silva (2012), sob a orientação do Prof. Dr. Walter Omar Kohan, teve por objetivo refletir sobre as possibilidades de comunicação corporal nas creches, com crianças de berçário (0- 2 anos), através da potencialidade das relações de afeto que podem ser proporcionadas neste diálogo. A pesquisa foi realizada na Creche Municipal Ladeira dos Funcionários, no bairro do Caju, zona portuária do Rio de Janeiro. A hipótese norteadora da pesquisa é que o educador está emudecendo o seu corpo diante das práticas pedagógicas que não consideram a linguagem corporal como objeto de desenvolvimento afetivo e cognoscente da criança pequena. Na creche, com o olhar mais apurado sobre o cuidado, o diálogo corporal ainda tem um espaço entre educadores e educandos. As questões que norteiam a pesquisa são: diante desse fato, onde fica o corpo do educador? Como pode vivenciar essas experiências se ele não as vivencia? Como vivenciá-las se seu corpo foi disciplinado no decorrer da vida? Como reverter este quadro? Como resgatar essas experiências? Para responder às questões da investigação, o autor utilizou metodologias práticas, sensoriais e afetivas, já que a literatura na área é pouca e não dá conta de responder às questões. Através da Pesquisa-intervenção, foram utilizadas as seguintes estratégias: entrevistas com os educadores de crianças de 0 – 2 anos, observações no cotidiano e oficinas de vivências corporais com os profissionais da creche. A metodologia seguiu a seguinte sequência: i) apresentação do pesquisador e do Projeto à direção; ii) reunião e apresentação do projeto aos 198 educadores; iii) escuta às opiniões dos educadores sobre a proposta da pesquisa; iv) três oficinas corporais com todos os funcionários: professoras, merendeiras, zeladora, assistente, direção e professor-articulador; v) observações diretas das diferentes relações (criança/criança; criança/ educador; educador/educador) dentro da sala do

berçário durante a rotina da creche; vi) entrevistas com os educadores das crianças de 0 – 2 anos. Ao longo das oficinas que ocorreram durante os dias de Centros de estudos institucionalizados para todas as unidades do município, houve um primeiro momento em que os profissionais conversaram com o pesquisador sobre o corpo do educador como instrumento pedagógico e depois vivenciaram propostas que envolveram a música como deflagradora das experiências com o corpo e o contato com o outro. As experiências propostas nas oficinas abriram possibilidades de perceber nos relatos a contribuição dessas vivências na busca de novos olhares em relação à percepção de si, do outro e do ambiente. Silva (2012) aponta nas considerações finais que a questão subjetiva do corpo não é discutida e nem vivenciada em suas possibilidades nos cursos de Pedagogia; há uma ênfase apenas no conhecimento teórico sobre o corpo. Outra questão que dificulta a linguagem corporal é a ausência de contato afetivo na relação adulto-criança. A busca de novos olhares para a educação Infantil, novas abordagens para modificarmos a prática, é possível a partir do diálogo corporal entre adulto e criança. É na escuta dos gestos e expressões corporais das crianças pequenas que podemos rever as rotinas no cotidiano da creche: hora do sono, rodinha, banho, alimentação. Tais rotinas para organizar o cotidiano no berçário, trazem benefícios e prejuízos. Aqueles estão ligados à disciplina organizadora e facilitadora para o desenvolvimento das atividades. Os prejuízos sobre o processo de disciplinar, dizem respeito ao controle dos corpos. O adulto ao eleger a linguagem verbal como a principal via de comunicação com o bebê se desabituou a usar as expressões corporais como diálogo. Em contrapartida, as crianças oferecem um reaprender a se comunicar com o corpo do adulto, pois têm a comunicação corporal como principal canal de troca. Os adultos precisam ter a sensibilidade e a disponibilidade de reabrir este canal. O corpo do educador pode ser um mediador e catalisador dos sentimentos, afetos e questionamentos das crianças. Porém, é preciso das vivências corporais, do contato com a própria sensibilidade e com o próprio corpo permitir um contato consciente e disposto ao diálogo com o outro. As crianças pequenas ainda não dominam a linguagem verbal, e suas aprendizagens passam necessariamente pelo corpo. Cabe aos educadores fomentar o desenvolvimento global das crianças através do corpo. É na relação 199 entre a Filosofia de Deleuze e a Literatura que a pesquisa de Silva (2012) encontra conceitos para a produção de novas considerações sobre a comunicação do corpo entre educadores e crianças. Nessa perspectiva, ele pensa o corpo como uma “Literatura Menor”. Na Filosofia de Deleuze e Guattari o conceito da palavra “Menor” não é entendido como diminuído ou desprezado, mas como uma língua de uma minoria diante de uma maioria. Através da linguagem corporal, o corpo do educador está inserido em uma “Linguagem Maior”, ou seja, a rotina pré-definida, os objetivos estabelecidos e as estratégias pré-determinadas. O educador ao permitir que a criança, com sua “Linguagem menor”, rompa com o que está pré-determinado, sente-se desconfortável, desestabilizado, ou seja, fora de seu lugar de poder instituído socialmente como uma “Literatura Maior”. Ele fica dividido entre a função de acolher a solicitação da criança e dar conta do “conteúdo a ser transmitido”. A “Literatura Menor” vai ressignificando novos conceitos, traçando linhas de fuga e inventando novas forças. Para o autor, não há uma disputa, um binarismo, mas, ao contrário, a língua menor se realiza dentro da língua maior. O autor conclui afirmando que o jogo, a brincadeira e o lúdico são caminhos de aproximação, e o encontro com o corpo das crianças enche a pedagogia de afetos. O educador pode abusar do seu estado de Literatura Menor, basta se entregar ao desconhecido, aceitar o convite das crianças e a possibilidade de abrir novas passagens, canais para olhar, sentir, se comunicar e encontrar coragem de buscar novos acontecimentos entre crianças e educadores na Educação Infantil.

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

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

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

5º Eixo – Creche e família

ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de. *Diálogo família e educadores da infância: um diálogo possível*. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Palavras-chave: Infância. Relação creche-família. Educador. Creche. Família A tese de Flavia Maria Cabral de Almeida, também sob a coordenação da Prof^a Dr.^a Vera Vasconcellos, objetivou investigar o processo de relação família e creche, ao longo de três anos (2009 – 2011), em duas turmas de berçário que foram acompanhadas desde o período de inserção até o último ano da creche. A Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira está localizada no bairro do Lins de Vasconcellos, região da 3ª CRE, na cidade do Rio de Janeiro. A perspectiva teórica é a sócio-histórica de Lev Vygotsky (1998). A partir da entrada da pesquisadora na creche e do levantamento bibliográfico realizado, as questões produzidas foram: quais as repercussões da relação Família e Creche para as crianças? Como promover encontros que causem o desenvolvimento de todos os sujeitos? Como negociar as crenças e valores de famílias e educadores acerca da dedicação e do cuidado da criança? Para tanto, são utilizados os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas, diário de bordo,

videogravação e um bonequinho de pano artesanal. Este último foi distribuído para as crianças no período de inserção e usado para provocar o diálogo entre a família e a creche, numa proposta de mediação. O levantamento bibliográfico apresentado na pesquisa foi realizado através de uma revisão de trabalhos, pesquisas e artigos que abordam os temas família e creche e mãe e bebê. Todos os artigos e trabalhos foram selecionados através da busca em sites de Congressos e Seminários e organizados nos seguintes eixos: mãe e bebê; família e creche; educador fala sobre as famílias; famílias falam sobre a educadores; os educadores falam das famílias e as famílias falam dos educadores. Após a seleção e organização nos eixos, a autora fez uma leitura e análise dos trabalhos. Já o material produzido a partir dos instrumentos utilizados na pesquisa, foram organizados sob a forma de “eixos temáticos”: 1. Expectativas e opiniões (família e creche); 2. Os motivos para o diálogo; 3. Estratégias utilizadas; 4. Dificuldades na promoção do diálogo; 5. Negociações; 6. A inserção na creche; 7. A opinião das famílias; 8. A creche como parte de uma rede de apoio. A partir das análises feitas por eixo temático, foi realizado o cruzamento com os dados dos instrumentos, foram discutidos os dados com o referencial teórico que fundamentou cada eixo e com fragmentos do material produzido pelos sujeitos da pesquisa. Os dados produzidos indicaram que famílias e educadores usaram diferentes estratégias para produzir diálogos. No início da inserção das crianças ambos compartilharam de um sentimento de desconfiança: as famílias em relação ao novo ambiente e às pessoas diferentes e os educadores a de terem de conviver nos primeiros dias com as famílias dentro da creche. O estudo também trouxe visibilidade à construção de vínculos e apontou para a prática de vários educadores que consiste em orientar as famílias na intenção de indicar-lhes o que fazer. Enquanto as famílias aceitam as orientações dos educadores, muitos deles discordam das práticas das famílias. Como possível saída para este impasse, a creche deveria acolher os conhecimentos prévios das famílias, pois são saberes legítimos. A pesquisa utilizou diferentes instrumentos e incluiu aqueles que a creche já produzia e utilizava, valorizando-os. Os bonequinhos de pano utilizados no período da inserção aparecem como um novo método de investigação e aproximação às famílias e atingiram a finalidade de propiciar a interação família – educadores. O contato mais próximo facilitou o diálogo num momento tão delicado. Destacam-se no estudo a importância da criação de novos espaços de acolhimento e aproximação e ainda a necessidade da formação continuada dos educadores, proporcionando a construção de uma visão maior de acolhimento às famílias e para o esclarecimento de preconceitos, crenças e valores negativos.

ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Palavras – chave: Relação família - creche. Família. Creche. Primeira Infância Completa. Políticas Públicas. O estudo de mestrado de Almeida (2014), sob a orientação da prof. Dr^a Vera Maria Ramos Vasconcellos, analisou como a relação família-creche no programa Primeira Infância Completa (PIC) foi compreendida nas três creches públicas, loci da pesquisa. O PIC foi pensado para ser um programa alternativo, com atividades aos sábados, direcionadas às crianças que não conseguiram vaga na jornada semanal e às suas famílias. O objetivo principal do PIC foi: promover ações integradas entre a Secretaria Municipal de Educação 204 (SME), Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) dirigidas ao público-alvo. O estudo esteve relacionado a uma pesquisa maior: “O percurso de agentes auxiliares e professores de creche: da nomeação à construção de uma pedagogia para a

infância carioca”. A autora foi professora articuladora em creche municipal, mãe de uma criança que frequentou a creche, atua na Gerência de Educação Infantil da SME e busca repensar questões de sua prática, na tentativa de aproximar a universidade e o campo das ações da SME. A pesquisa entendeu que a família possui um significado plural, pois diferentes arranjos familiares coexistem na atualidade. As estratégias metodológicas utilizadas foram: análise documental sobre o programa, tendo o foco entre 2009 e 2012; levantamento bibliográfico sobre os temas família e relação família-creche realizada em artigos publicados entre 2005 e 2014, no Scielo e Google Acadêmico; entrevistas com gestoras e familiares; grupos focais e oficinas com professores, agentes auxiliares de creche e familiares, totalizando 122 sujeitos da pesquisa. A entrevista semiestruturada foi organizada a partir da referência da consultoria da UNESCO pela qual o programa passou em 2012 e foi realizada no espaço institucional da creche. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas, revisadas e analisadas. Esta estratégia foi utilizada pela possibilidade de sentir o sujeito e seu discurso no momento em que dialogam pesquisadora e entrevistado. Os grupos focais foram realizados com os profissionais das creches, na UERJ, durante dois dias, de acordo com os Centros de Estudos previstos no calendário oficial da SME, com o objetivo de potencializar a participação de todos e discutir questões relacionadas à relação família-creche e ao PIC. Os grupos focais foram realizados com as professoras e agentes auxiliares, também gravados em vídeo, transcritos, revisados e analisados. As oficinas foram desenvolvidas com familiares e com profissionais das creches. Com os profissionais, teve por objetivo refletir sobre os diferentes arranjos familiares e discutir sobre a importância da relação família-creche e o lugar do PIC nesse diálogo. Já com os familiares, as oficinas foram desenvolvidas na reunião com os responsáveis, que discutiu a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, do fortalecimento da relação família-creche e a opinião dos mesmos sobre o referido programa. Para o tratamento dos dados produzidos, foi utilizada na pesquisa a ferramenta “corpógrafo”, disponível na internet e usada para análise de registros orais e escritos na língua portuguesa. Na busca desses resultados, a pesquisa documental feita a partir de relatórios, revelou que o PIC não tinha uma normatização específica e, embora avaliado como de boa 205 qualidade, evidenciava seu caráter assistencialista. Suas finalidades consistiam em receber as crianças que estavam fora da creche e desenvolver atividades que normalmente fazem parte da rotina de uma instituição educativa infantil. Além disso, objetivou mapear as famílias contempladas no Bolsa Família e o Cartão Família Carioca. As propostas do PIC para as crianças eram brincadeiras, contação de histórias, jogos, atividades artísticas, higiene e alimentação. Para as famílias, era proposta a Escola de Pais com uma visão compensatória a partir de informações transmitidas por profissionais das três Secretarias – SME, SMDS e SMS. O levantamento bibliográfico realizado em 26 artigos encontrados no Google Acadêmico e no Scielo, sobre a relação família-creche, revelou um quantitativo pouco expressivo na área da Educação, sendo a Psicologia a área hegemônica que busca compreender as relações dos sujeitos na família e na creche. Os artigos encontrados, os trabalhos do grupo de pesquisa NEI: P&E e a bibliografia de autores referendados na área e na perspectiva sócio-histórica-cultural constituíram a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. As entrevistas com as gestoras revelaram que o PIC é visto como uma política municipal para atender o quantitativo de crianças que está fora das creches, como uma solução paliativa e não pode ser comparada às atividades oferecidas durante a semana. As crianças, embora vivenciassem propostas de um dia de creche, muitas estranhavam o ambiente, sentindo-se inseguras. Para os pais, a proposta da Escola de Pais reforçava a concepção de que as famílias pobres eram vistas como uma ameaça ao desenvolvimento pleno da sociedade. Ao não conseguirem a vaga regular na creche, também sentiram-se frustradas e desmotivadas. A

concepção da creche como um direito da criança ainda não é a principal motivação da família. Foi possível perceber que as diretoras viabilizavam o funcionamento aos sábados provendo recursos humanos, fazendo rodízio de funcionários ou buscando estratégias internas. Elas procuravam se articular com a parceria da Saúde e da Assistência Social para que o programa acontecesse de fato. Nas entrevistas com as mães, elas compreendiam que o PIC era o meio de conseguir a tão sonhada vaga na jornada semanal, o que não era garantido. A obrigatoriedade da frequência das crianças e suas famílias beneficiárias do Cartão Carioca e Bolsa Família era questionada. O rodízio de funcionários, a cada sábado, prejudicava muito as crianças. Um ponto positivo apontado foi o material da Escola de Pais, que foi construído por diferentes profissionais envolvidos. A visão da creche como um lugar de guarda foi sendo modificada e compreendida. O PIC era entendido pelos familiares como uma atividade da instituição e não propriamente um programa específico. Nas oficinas realizadas com os profissionais, a visão destes revelava que a frequência na Escola de Pais era para as famílias não correrem o risco de perder o benefício e discutiram a necessidade de aproximação da creche com as famílias. Nas oficinas com os familiares, estes evidenciaram que o PIC era um meio de conseguir a vaga na jornada semanal e sentiram necessidade de reivindicar seus direitos, já que isso não era uma garantia. Expressaram um ressentimento em relação a falta de vagas, sentindo-se injustiçados. Os pontos elogiados foram em relação ao quantitativo de funcionários / nº de crianças, que, no PIC, foi mais vantajoso e a consciência de que existem vários tipos de família e que estes devem ser respeitados como parte da história das crianças. De acordo com os resultados da pesquisa, o PIC foi um programa alternativo dentro da educação, de cunho assistencialista. Assim sendo, a participação das famílias e das crianças deveria ser entendida como uma escolha e, assim, estaria atendendo ao princípio constitucional de direito da crianças e opção da família. A proposta deveria promover condições alternativas de desenvolvimento, tais como: teatro, música, arte, circo e facilitar a efetiva matrícula da criança na creche. A característica intersectorial não foi efetivada, pois o trabalho em conjunto com outras Secretarias não aconteceu a contento. A Escola de Pais poderia ser um momento mais enriquecedor se fossem considerados os saberes e os não saberes, assim como o que as famílias desejam saber. Na avaliação da consultora da UNESCO, foi proposta a extinção do PIC e a criação do programa Primeira Infância e Participação Ativa (PIPA), porém a proposta foi rejeitada pelas autoridades municipais. O estudo concluiu que o bom funcionamento do programa depende da participação e das articulações de cada gestora. Os resultados evidenciados visaram ampliar as discussões sobre a relação família-creche, contribuir com novos olhares para o campo da Infância e na construção de possíveis políticas públicas para nossas crianças.

LUCCHESI, JANE CHALAO. **“É pegar ou largar”: a luta de mulheres trabalhadoras na Ilha do Governador pelo direito à creche** 03/04/2017 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / CEHD

LUCCHESI, Jane Chalão. **“É pegar ou largar”: a luta de mulheres trabalhadoras na Ilha do Governador pelo direito à creche**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. O objetivo geral deste estudo é investigar e dar visibilidade à luta das mulheres trabalhadoras pelo direito à creche no município do Rio de Janeiro. Esta luta, que constituiu uma importante articulação da sociedade civil, garantindo na LDB 9394/96 e na Constituição Federal de 1988

o direito à creche, modificou o modo pelo qual as unidades de atendimento à pequena infância eram vistas em todo o país. Nesse sentido, o estudo em tela, de caráter qualitativo, buscou adotar procedimentos teórico-metodológicos dos estudos qualitativos, aprofundando através da leitura documental e de entrevistas, o olhar sobre a creche na Arca de Noé, uma creche comunitária conveniada, localizada no Guarabú, Ilha do Governador, no município do Rio de Janeiro. Do ponto de vista temporal e documental, a presente pesquisa busca investigar o contexto de criação da creche comunitária conveniada Arca de Noé em 1984, quando iniciaram as atividades com as crianças neste equipamento de educação. A partir do engajamento político dos sujeitos envolvidos no processo, investigo a trajetória da Arca de Noé, pesquisando o(s) papel(eis) que a creche cumpre junto às mulheres trabalhadoras, tendo como parâmetro o reconhecimento de seus direitos e conquistas sociais. Do ponto de vista teórico, a fundamentação dos meus estudos se ancora no pensamento de Paulo Freire, relacionando a luta por creche aos processos mais amplos de consciência política e social; assim como também outros autores que abordam a luta do gênero feminino

Palavras-Chave:

Direito à Creche. Luta das Mulheres Trabalhadoras; Movimentos Sociais por Educação. Creche Comunitária Conveniada. Movimento de Mulheres.

ALENCAR, CAROLINA SILVA DE. **Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela'** 12/04/2019 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

ALENCAR, Carolina Silva de. Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. O tema central deste trabalho é a relação família-creche no contexto de uma favela carioca. O objetivo principal da presente pesquisa foi investigar a expectativa de um grupo de famílias sobre o direito à Educação Infantil em uma creche pública no bairro do Caju, cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. O desejo pela pesquisa, além dos questionamentos que me levaram a ela, foi produzido a partir da minha experiência como professora das infâncias em diferentes equipamentos de Educação Infantil na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Mais de três décadas da promulgação da Constituição Federal de 1988 que colocou a educação no cenário dos direitos sociais reconhecendo a criança como sujeito de direitos, se torna ainda um desafio pensar sobre tal questão, principalmente sob a perspectiva de famílias moradoras de territórios de alta vulnerabilidade social. O principal desafio da pesquisa foi escutar essas famílias, a fim de compreender o que as motivou a matricular suas crianças na creche, bem como quais expectativas estariam por trás da decisão de institucionalizar a educação de suas crianças. Trata-se, então, de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica com ênfase no estudo bibliográfico, tendo como principal metodologia, as entrevistas semiestruturadas com famílias de crianças regularmente matriculadas na creche investigada. Do ponto de vista teórico e metodológico da pesquisa, o percurso foi realizado em diálogo com os/as autores(as) Damaris Gomes Maranhão & Cynthia Andersen Sarti, José Kuhlmann Junior, Nadir Zago, Manuel Jacinto Sarmento, René Barbier, Philippe Ariès, Pierre Bourdieu, que contribuíram de forma decisiva para a experiência de pesquisa, sobretudo para corroborar a importância dos estudos que focalizem a relação família-creche na demanda por equipamentos educativos no Rio de Janeiro.

Palavras-Chave:

Relação família-creche. Relação creche-família;Direito à Educação Infantil. Expectativas familiares sobre creches no Rio de Janeiro.

6º Eixo – Creche e atuação de outros profissionais

MILMAN, Julia Rodrigues Valle. *Uma perspectiva para a prática do psicólogo: pensando a formação humana em uma creche comunitária*. 2008. 166 f. Dissertação.(Mestrado em Formação Humana e Políticas Públicas. Faculdade de Educação , Universidade do Rio de Janeiro , Rio de Janeiro, 2008.

A pesquisa tem como principal interesse a inserção de psicólogos oriundos da Casa da Árvore (projeto de extensão da UERJ) em creches comunitárias. O estudo resgata toda a história de lutas e embates para a consolidação da creche como um espaço de direito da criança. O estudo também apresenta o funcionamento da instituição Maison Verte que inspirou a construção da Casa da Árvore, bem como alguns conceitos que embasam o seu trabalho como uma realidade específica que delineia a construção do trabalho em creches comunitárias. A partir desta caracterização da prática do psicólogo da Casa da Árvore nas creches comunitárias, reflete-se sobre uma experiência de intervenção específica em uma creche.

Palavras-chave: Psicologia. Creche comunitária. Formação Humana

ANEXO B – Resolução SME nº 816 de 05 de janeiro de 2004**RESOLUÇÃO SME Nº 816 DE 05 DE JANEIRO DE 2004**

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

Art. 1º O funcionamento das creches públicas transferidas, a partir de 1 de janeiro de 2003, para a Secretaria Municipal de Educação - SME obedecerá as normas estabelecidas nesta Resolução. Parágrafo único . As creches a que se refere o caput funcionarão em regime de horário integral, prestando atendimento a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses de idade.

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

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

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

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

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

- I. selecionar os profissionais que atuarão nas creches;
 - II. assumir como exclusivamente seus os riscos e as despesas decorrentes do fornecimento de mão-de-obra necessária à perfeita execução do convênio;
 - III. responsabilizar-se pelo comportamento dos profissionais por elas alocados nas creches e por quaisquer prejuízos que sejam causados ao Município ou a terceiros;
 - IV. responsabilizar-se por quaisquer ônus, direitos ou obrigações vinculados à legislação tributária, trabalhista, previdenciária ou securitária decorrentes da execução do convênio, bem como por quaisquer compromissos que venha assumir com terceiros, ainda que vinculados à execução do mesmo;
 - V. manter seus empregados em situação trabalhista regular, recolhendo todos os encargos sociais, previdenciários e fiscais oriundos dos respectivos contratos;
 - VI. manter suas informações cadastrais atualizadas junto à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro;
 - VII. efetuar o pagamento mensal dos profissionais contratados, até o quinto dia útil do mês subsequente ao de competência;
 - VIII. cumprir os demais encargos e obrigações definidos no convênio ou em outro instrumento legal;
 - IX. apresentar prestação de contas, mensalmente, de todos os recursos repassados, até o oitavo dia útil do mês subsequente ao do mês de competência da despesa, em conformidade com as normas e procedimentos determinados pela SME, sendo que, para os convênios em vigor, tal regra será adotada após alteração de cláusulas, mediante elaboração de Termo Aditivo.
- Parágrafo único. A entidade conveniada ficará impedida de receber recursos na

hipótese de ter duas ou mais prestações de contas pendentes de aprovação.

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

- I. responsabilizar-se, no âmbito de sua área de atuação, pelo atendimento às crianças e pelo adequado funcionamento da creche;
- II. submeter-se à supervisão e avaliação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, bem como do Instituto de Nutrição Annes Dias, em se tratando de lactaristas e cozinheiros;
- III. cumprir as orientações emanadas da direção da creche e dos demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação, como também do Instituto de Nutrição Annes Dias, no que diz respeito ao Programa de Alimentação Escolar;
- IV. participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche;
- V. zelar pela conservação e higiene do imóvel e dos bens móveis;
- VI. portar-se com urbanidade, discrição e respeito à instituição pública;
- VII. zelar pela economia e conservação do material que lhe é confiado;
- VIII. participar, quando convocados, dos cursos de capacitação, das reuniões de planejamento e avaliação do trabalho, de seminários, encontros e demais atividades promovidas pela SME.

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

- I. Diretor;
- II. Professor Regente Articulador;
- III. Recreador;
- IV. Cozinheiro ou Merendeira ;
- V. Lactarista ou Merendeira, para as creches que possuem berçário;
- VI. Auxiliar de Serviços Gerais.

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

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

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

§ 4º Nas creches atendidas parcial ou totalmente por servidores públicos municipais da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, amparados pelo Decreto nº 22684 de 26 de fevereiro de 2003, os profissionais a que se reportam os incisos IV e V deste artigo serão substituídos, gradativamente, por merendeiras e, no tocante ao inciso VI, por serventes.

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

I - DIRETOR

1. Cumprir e fazer cumprir a legislação específica vigente, a Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, o Estatuto do Funcionalismo Público Municipal e demais normas a que se vincule o Poder Público Municipal, bem como as

determinações emanadas dos Níveis Central e Intermediário da Secretaria Municipal de Educação.

2. Implementar a proposta pedagógica emanada da Secretaria Municipal de Educação.
3. Responsabilizar-se pelo desenvolvimento dos Recursos Humanos da creche, consoante política de capacitação emanada da Secretaria Municipal de Educação.
4. Distribuir tarefas e atribuir responsabilidade aos funcionários sob sua direção, tomando decisões com base em instrumentos e propostas decorrentes do processo participativo.
5. Implementar rotinas para o desenvolvimento das atividades e incentivar o desempenho dos diferentes setores da creche.
6. Divulgar assuntos de interesse da comunidade.
7. Incrementar ações que promovam o desenvolvimento das relações interpessoais entre os profissionais da creche, as crianças e pais/responsáveis.
8. Promover a integração da creche com a comunidade.
9. Responsabilizar-se pelo patrimônio público que se encontra sob sua guarda.
10. Gerenciar o programa de alimentação da creche conforme orientações emanadas da SME e do Instituto de Nutrição Annes Dias.
11. Gerenciar as ações pedagógicas, administrativas e orçamentárias da creche.
12. Coordenar as atividades de higienização do ambiente, equipamentos e utensílios, zelando por sua conservação.
13. Acompanhar e avaliar a execução dos serviços realizados pelos profissionais que atuam na creche.
14. Zelar pela qualidade do atendimento às crianças, integrando ações educativas com as famílias, promovendo e participando dos encontros de pais e educadores.
15. Promover reuniões periódicas e extraordinárias, quando necessárias, com familiares das crianças atendidas, com a equipe técnica e demais profissionais da creche.
16. Responsabilizar-se pela documentação das crianças matriculadas na creche.
17. Disponibilizar informações requeridas por Órgãos da Secretaria Municipal de Educação e por Órgãos de Controle interno e externo.

II - PROFESSOR REGENTE ARTICULADOR

1. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.
2. Articular o desenvolvimento do trabalho pedagógico do grupo de alunos sob sua responsabilidade, interagindo em diferentes momentos do cotidiano com as crianças e demais pessoas envolvidas nesse processo.
3. Coordenar a distribuição de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos conforme a necessidade observada nos diferentes grupos etários.
4. Indicar à direção da creche as crianças que apresentem deficiência e, conseqüentemente, necessitem de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff.
5. Colaborar com a direção na coordenação das atividades de higienização do ambiente, dos equipamentos e utensílios.
6. Colaborar com a direção no que tange à orientação dos profissionais da creche, de forma a assegurar um relacionamento harmonioso com as crianças.
7. Planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores, as atividades concernentes aos alunos da creche.
8. Acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro.
9. Coordenar a elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças.

10. Participar dos encontros de atualização em serviço e dos centros de estudo, colaborando com a direção no planejamento das atividades propostas para os mesmos.
11. Realizar reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família - escola, apresentando e -discutindo com as famílias o trabalho vivenciado e o desenvolvimento das crianças.

III - RECREADOR

1. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.
2. Registrar a frequência diária das crianças.
3. Planejar, executar e avaliar, em conjunto com o professor regente articulador, as atividades propostas às crianças sob sua responsabilidade.
4. Elaborar, sob a coordenação do professor regente articulador, relatórios periódicos de avaliação das crianças sob sua responsabilidade.
5. Participar dos encontros de atualização em serviço.
6. Participar dos centros de estudo e reuniões de equipe.
7. Responsabilizar-se pela conservação do material pedagógico utilizado nas atividades desenvolvidas com as crianças.
8. Participar das reuniões com os pais e responsáveis estabelecendo o vínculo família - escola, apresentando e discutindo com as famílias o trabalho vivenciado e o desenvolvimento das crianças.
9. Disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades, zelando por sua conservação e guarda.
10. Responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários e auxiliar às demais a se alimentarem, quando necessário.
11. Responsabilizar-se pela higiene das crianças sob sua orientação.

IV - COZINHEIRO

1. Participar do planejamento, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.
2. Colaborar com o Diretor no recebimento de gêneros alimentícios destinados ao preparo das refeições, no que diz respeito à sua quantidade e à sua especificação.
3. Zelar pela higiene, conservação e segurança dos gêneros alimentícios.
4. Colaborar com o Diretor no controle do estoque de alimentos.
5. Pré-preparar, preparar e distribuir as refeições de acordo com os cardápios e orientações emanados do Instituto de Nutrição Annes Dias.
6. Controlar o total de refeições distribuídas.
7. Organizar, manter a higiene e conservar equipamentos, mobiliários, utensílios e áreas da Unidade de Alimentação e Nutrição - UAN (área de recepção de gêneros, despensa, área de pré-preparo e preparo de alimentos, área de higienização e área de distribuição), preservando-os em perfeitas condições de segurança, de utilização e funcionamento, de acordo com normas e instruções regulamentares.
8. Manter a limpeza do refeitório.
9. Dar destino adequado ao lixo produzido na UAN.
10. Manter rigorosa higiene pessoal, de acordo com as orientações do Instituto de Nutrição Annes Dias.
11. Colaborar em ações de Educação Alimentar.
12. Participar de encontros de atualização continuada.

V - LACTARISTA

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

da creche.

2. Ofertar água, preparar fórmulas lácteas, sucos, papas de frutas e chás, de acordo com as orientações do Instituto de Nutrição Annes Dias.
3. Distribuir as refeições, obedecendo às normas estabelecidas pelo Instituto de Nutrição Annes Dias.
4. Fazer a limpeza e esterilização das mamadeiras e dos berçários.
5. Organizar, manter a higiene e conservar equipamentos, mobiliários, utensílios e áreas do lactário.
6. Manter rigorosa higiene pessoal, de acordo com as orientações do Instituto de Nutrição Annes Dias.
7. Colaborar nas atividades pertinentes ao fornecimento da alimentação para as crianças do berçário quando solicitado pela direção da unidade.
8. Colaborar em ações de Educação Alimentar.
9. Participar de encontros de educação continuada.

VI - AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS

1. Participar do planejamento, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.
2. Manter a limpeza de todas as dependências do estabelecimento sob sua responsabilidade e zelar pela conservação e higienização do material, dos equipamentos e das condições gerais do ambiente.
3. Colaborar com o Diretor no recebimento, guarda e distribuição de material entregue na creche.
4. Vistoriar as dependências da creche, no início e no final das atividades, comunicando à direção qualquer anormalidade observada.
5. Verificar as condições de segurança das fechaduras e trincos das portas e janelas do estabelecimento.
6. Controlar o acesso de pessoas estranhas às atividades da creche.
7. Controlar os procedimentos necessário para garantir o abastecimento de água do estabelecimento.
8. Lavar, utilizando-se de processos manuais ou mecânicos, passar, distribuir e guardar peças de roupas utilizadas nos berçários e em uso por crianças da creche.
9. Participar dos encontros de atualização em serviço.

VII - ASSISTENTE DE DIREÇÃO

1. Auxiliar o Diretor, de forma integrada com o Professor Regente Articulador, nas ações elencadas nos itens 2, 4 a 10, 12 a 15 e 17 do inciso I deste artigo.
2. Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.
3. Participar dos encontros de atualização continuada.

VIII - AUXILIAR ADMINISTRATIVO

1. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.
2. Elaborar expedientes, tais como cartas, ofícios e memorandos.
3. Receber, conferir e distribuir expedientes pertinentes à creche.
4. Executar, quando necessário, serviços de digitação.
5. Executar serviços simples de cadastro, fichário e arquivo, mantendo-os atualizados.
6. Acompanhar as publicações nos órgãos oficiais, selecionando as que se vinculam ao funcionamento da creche e aos profissionais que nela atuam.
7. Prestar informações ao público sobre a localização de documentos ou processos.
8. Auxiliar na organização de tabelas e quadros.

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

10. Participar dos encontros de atualização continuada.

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

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

§ 2º Para as categorias abaixo relacionadas será exigido:

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

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

III. Auxiliar Administrativo: Nível fundamental completo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rio de Janeiro, 05 de janeiro de 2004

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

D.O.RIO 07.01.2004, acompanhado de Anexo

ANEXO C - Resolução SME n.º 270, de 02 de julho de 2021**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****ATO DO SECRETÁRIO****RESOLUÇÃO SME N.º 270, DE 02 DE JULHO DE 2021**

Estabelece as atribuições e os critérios de requisição para o exercício da função de Professor Articulador e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO que a elaboração da proposta curricular de cada Unidade Escolar deve estar contextualizada na discussão de seu Projeto Político Pedagógico;

CONSIDERANDO que o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar deve ser organizado, em parceria com a comunidade escolar, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades das crianças;

CONSIDERANDO que a Articulação Pedagógica nas Creches Municipais e Espaços de Desenvolvimento Infantil, deve ser exercida como função articuladora, formadora e transformadora, que contribua para o êxito do trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil e para a consequente aprendizagem de todas as crianças.

RESOLVE:

Art. 1º A função de Professor Articulador das Creches Municipais e Espaços de Desenvolvimento Infantil será exercida por Professores II, Professores de Educação Infantil ou Professores Adjuntos de Educação Infantil ocupantes de cargo efetivo no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

Art. 2º A requisição do Professor Articulador se dará de acordo com as seguintes orientações:

I - O Diretor da Unidade Escolar (UE) fará a indicação do professor que será requisitado para atuar como Professor Articulador na UE.

II - A requisição do Professor Articulador se dará através do encaminhamento, pelo Diretor da UE, de memorando de requisição à Gerência de Recursos Humanos da E/CRE. Após análise preliminar do expediente, a Gerência de Recursos Humanos da E/CRE remeterá o expediente à Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - E/SUBEX/CGRH, para análise e autorização.

III - Não poderão ser requisitados para a função de Professor Articulador professores que não tenham concluído o estágio probatório, bem como aqueles que estejam respondendo a sindicância ou a inquérito administrativo e aqueles que, comprovadamente, tenham participado do cometimento de quaisquer irregularidades administrativas, com consequente aplicação de penalidade.

Art. 3º A atuação do Professor Articulador se dará de acordo com as seguintes orientações:

I - O Professor Articulador deverá exercer, fundamentalmente, o papel de elemento mediador entre o currículo e os profissionais assessorando o Diretor da Creche Municipal e/ou Espaço de Desenvolvimento Infantil nas atividades de planejamento, execução e avaliação curricular.

II - Cabe ao Professor Articulador:

a) No que se refere à legislação vigente e aos documentos oficiais que norteiam a Educação:

- conhecer e assegurar o cumprimento do que é proposto na legislação vigente, e nos documentos oficiais que norteiam a Educação no país: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/96, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

- conhecer e assegurar o cumprimento do que é proposto no currículo da Secretaria Municipal de Educação, e nos demais documentos oficiais.

b) No que se refere à articulação pedagógica:

- assessorar tecnicamente e participar, juntamente com os diferentes segmentos da comunidade escolar, da construção do Projeto Político Pedagógico da UE, em cada uma de suas etapas: elaboração, implementação e avaliação periódica;
- organizar e participar, juntamente com a Direção dos momentos de formação, horários complementares, conselhos de classe, planejamento, acompanhamento, avaliação e reflexão permanente e significativa, junto aos professores regentes, do trabalho pedagógico realizado;
- manter o grupo de professores motivado, integrado, atualizado e produtivo, incentivando-os a participar dos momentos de formação continuada; - promover a permanente troca de experiências entre os profissionais da Educação Infantil e garantir o fluxo eficiente e eficaz de informações que contribuam para o êxito do trabalho docente;
- conhecer, acompanhar, discutir e criar estratégias para a divulgação da programação veiculada pela Empresa Municipal de Multimeios Ltda-MULTIRIO; - articular todo o trabalho de apoio às crianças incluídas, em parceria com o Instituto Helena Antipoff, integrando, inclusive, as ações das Salas de Recursos ao "fazer pedagógico" da Unidade Escolar;

Art. 4º Os casos omissos serão resolvidos pelo Subsecretário Executivo, ouvida a Subsecretária de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 5º Fica revogada a Resolução SME Nº 816, de 05 de janeiro de 2004.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 02 de julho de 2021

ANEXO D – Autorização para pesquisa



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 7ª CRE

Autorizamos a realização da prorrogação do projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº07/002.514/2017, da **Profª Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos**, Titular do Departamento de Estudos da Infância – PROPED/UERJ e Equipe (em anexo), da **Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ**, de acordo com o **Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ** e da **Equipe Técnica E/SUBE/CEB/GEI**.

O objetivo do trabalho é mapear a rede de Educação Infantil da Coordenadoria supracitada, considerando os fatores econômicos, administrativos, pedagógicos, social e políticos (das Creches e EDIs participantes da pesquisa) e continuará tendo como área de atuação a E/7ªCRE.

A pesquisadora já apresentou o Relatório das Atividades referentes ao período de 2017/2018, encaminhados a esta Coordenadoria e inserido no processo supra.

O trabalho terá a aplicação de questionário.

A pesquisa terá validade até março de 2021 e este documento deverá ser entregue na sede da E/ 7ª CRE.

Rio de Janeiro, 11 de março de 2019.


CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA

ASSESSOR III - E/SUBE

Matr. 11/177137-7



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

**EQUIPE DO PROJETO DE PESQUISA ACADÊMICA APRESENTADO PELA
PROF.ª VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS**

Erika Jennifer Honorio Pereira

Identidade: 20247075-3 (DETRAN)

CPF: 094250837-89

Matrícula UFRJ: 117121193

Andréa Relva da Fonte Gonçalves Endlich

Identidade: 08555340-2 (DETRAN)

CPF: 00545697700

Matrícula UERJ: DO 1910466

Pablo Luiz de Faria Vieira e Silva

Identidade 128005842 (DETRAN)

CPF: 12266156780

Matrícula UERJ: DO1610181

Joana Possidônio Rosa Laranjeira

Matrícula Uerj: ME1910328

Identidade: 20.021.075-5 IFP (21/09/18)

CPF: 09734077783

Rio de Janeiro, 11 de março de 2019.


CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA

ASSESSOR III - E/SUBE

Matr. 11/177137-7

APÊNDICE A – Questionário impresso aplicado em 2019

ANEXO 1 - 2019

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO
POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Proponente: VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS

1) IDENTIFICAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ARTICULADOR/A

1- Nome completo _____

2- Nome da Unidade: _____

3- Endereço da Creche ou EDI: _____

4. Foi Professor/a de Educação Infantil?

(x) Sim
 () Não

5. Qual o tempo total de experiência na Educação Infantil?
 Inclua o tempo em instituições privadas e públicas

☐ Até 6 meses
☐ De 6 meses a 1 ano
☐ De 1 a 2 anos
☐ De 2 a 3 anos
☐ De 3 a 5 anos
☐ De 5 a 10 anos
☒ Mais de 10 anos

6. Que cargos exerceu antes de ser Professora Articuladora? Em que anos?

7. Qual o tempo de PA na creche () ou EDI () atual? Iniciei esse ano

8. Sua creche ou EDI tem berçário ?

() Sim
 (x) Não

9. Quantas horas você trabalha semanalmente? 40 h

10. Você faça dupla regência? Sim () Não (x)

11. Você tenha duas matrículas ? Sim () Não (x) ou dois empregos ? Sim () Não ()

12. Indique o número total de horas que trabalha, semanalmente.

☐ 22h e 30min
☐ 30h
☒ 40h
☐ Outro: _____

1

2) Formação Profissional:

13. Formação acadêmica no Ensino Médio. Preencha todas as opções que forem compatíveis com sua formação

- ☒ Ensino Médio - Magistério
- ☐ Ensino Médio - Formação Geral
- ☐ Ensino Médio - outros

14. No caso de Magistério Médio Normal, qual instituição e em qual ano?

CE IGNACIO AZEVEDO DO AMARAL Ano: 2001

15. Você tem formação acadêmica em Ensino Superior ?

- ☒ Cursada
- ☐ Em curso
- ☐ Não

16. Em qual/is curso/s?

- ☒ Pedagogia
- ☐ Normal Superior
- ☐ Psicologia
- ☐ Licenciaturas (Português, Matemática, História e outros)
- ☐ Outro: _____

17. Em qual universidade? CASTELO BRANCO

18. Caso tenha terminado a Graduação, em que ano?

- ☐ entre 2014 e 2018
- ☐ entre 2010 e 2013
- ☐ entre 2006 e 2009
- ☒ antes de 2005

19. Fez/Faz especialização (pós-graduação) em curso de interesse da Educação Infantil?

- ☒ Sim
- ☐ Não

20. Cursa/ou Mestrado () ou Doutorado ()?

- ☒ Não
- ☐ Sim, mestrado em Educação
- ☐ Sim, doutorado em Educação
- ☐ Se em outra área. Qual ? _____
- ☐ Em que Universidade _____ Ano de término _____

3) Estamos planejando, com a equipe de Educação Infantil da 7ª CRE, um curso de Extensão, com certificação UERJ, para o ano de 2019.

21. Dentre os temas pensados por nós escolha 8 que lhe pareçam mais importantes ou sugira outros.

- ☒ Projeto Pedagógico Anual
- ☐ Relação Creche – Família
- ☒ Educação Infantil & Educação Especial
- ☒ Brincar e Brincadeiras no Berçário
- ☒ Organização dos Espaços Externos e Internos da creche
- ☐ Observação dos bebês e Crianças bem pequenas
- ☒ Competências emocionais dos bebês e crianças pequenas
- ☒ Desenvolvimento infantil e o papel dos professores nesse processo
- ☒ Desenvolvimento Psicomotor de bebês e Crianças bem pequenas
- ☐ Literatura e Educação Infantil no berçário
- ☒ A Linguagem da Criança na Creche

Outros temas: _____

22. Qual a sua preferência de horário para formação continuada mensal

Turno / Dias	Segunda –feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	X			
Tarde				

Telefone para contato: _____

E-mail para contato: _____

Obrigada !!! Feliz 2019

APÊNDICE B – Questionário *on-line* aplicado em 2020

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

Pesquisa Professor/a Articulador/a

Caro colega (Professor/a Articulador/a) da 7ª CRE

A história da Educação Infantil carioca é marcada por inúmeras transformações ao longo dos anos, frutos de políticas públicas voltadas à Educação de crianças pequenas.

Nesta trajetória, atravessada por diferentes sujeitos, um em especial, o/a Professor/a Articulador/a, torna-se tema de estudos e pesquisa pela relevância do papel que ocupa em creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil na cidade do Rio de Janeiro, atuando diretamente nos processos pedagógicos que envolvem crianças de 0 a 5 anos.

Com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica através da LDBEN/96, as creches cariocas, que na época integravam a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), foram transferidas para a Secretaria Municipal de Educação (SME), a partir de 2003. Outras demandas, advindas do novo paradigma educacional apontado pela referida lei, como a necessidade de profissional habilitado para a docência na Educação Infantil, também marcaram o processo de transição.

A resolução SME Nº 816 de 05 de janeiro de 2004, cria a figura do Professor/a Regente Articulador/a, responsável pela articulação pedagógica nas creches públicas do sistema municipal de ensino, com o intuito de atender as exigências legais para esta etapa educacional. A lei apresenta as normas de funcionamento e composição técnico-administrativa, legitimando a função do Professor/a Regente Articulador/a em seu quadro de profissionais.

Por refletirmos sobre a importância desse profissional, torna-se imprescindível o estudo aprofundado e o registro documental da história desta função no cenário da Educação Infantil carioca. Para tanto, pesquisa acadêmica inédita encontra-se em andamento, desenvolvida pela mestrand Joana Possidônio Rosa Laranjeira, membro do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão - NEI:P&E/UERJ, da linha de Pesquisa "Infância, Juventude e Educação" - PROPED/UERJ, sob a coordenação da Profª. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

Para efetiva participação dos sujeitos que encontram-se em campo, no desempenho ou que já desempenharam a função de PA, foi estruturado questionário on-line objetivando o registro de dados que poderão possibilitar importantes contribuições para o campo das políticas públicas voltadas à Educação das crianças pequenas.

Esperamos a cooperação de todos para que essa história possa ser contada.

Atenciosamente!

Profª. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Mestranda Joana Possidônio Rosa Laranjeira

***Obrigatório**

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

1. E-mail *

2. *

Marcar apenas uma oval.☐ Opção 1

3. *

Marcar apenas uma oval.☐ Opção 1

4. *

Marcar apenas uma oval.☐ Opção 1

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

5. Termo de consentimento livre e esclarecido. Declaro que decidi participar da pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Estou ciente que: 1) A pesquisa está submetida às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde; 2) A participação é voluntária e o sigilo da identidade do participante é garantido; 3) Caso haja desconforto de qualquer natureza durante o preenchimento do questionário, o participante tem garantido o direito de interromper sua participação ou mesmo retirar-se da pesquisa, sem sanções ou constrangimentos; 4) Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos, podendo os resultados serem publicizados cientificamente. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo em participar da pesquisa.
- ☐ Não concordo em participar da pesquisa.

Pesquisa Professor/a Articulador/a

6. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Opção 1

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

7. Termo de consentimento livre e esclarecido. Declaro que decidi participar da pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Estou ciente que: 1) A pesquisa está submetida às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde; 2) A participação é voluntária e o sigilo da identidade do participante é garantido; 3) Caso haja desconforto de qualquer natureza durante o preenchimento do questionário, o participante tem garantido o direito de interromper sua participação ou mesmo retirar-se da pesquisa, sem sanções ou constrangimentos; 4) Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos, podendo os resultados serem publicizados cientificamente. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo em participar da pesquisa.
- ☐ Não concordo em participar da pesquisa.

Identificação / Experiência Profissional

8. 1- Como você se autodeclara?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

9. 2- Qual opção abaixo abrange sua faixa etária?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 a 24 anos
- ☐ 25 a 29 anos
- ☐ 30 a 34 anos
- ☐ 35 a 39 anos
- ☐ 40 a 44 anos
- ☐ 45 a 49 anos
- ☐ 50 a 54 anos
- ☐ 55 anos ou mais.

10. 3- Quantas matrículas você tem na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro?

Em caso de uma matrícula, responder as questões de número 4 e 5; Já em caso de duas matrículas, responder as questões de número 4, 5, 6 e 7.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Uma
- ☐ Duas

11. 4- Sua primeira matrícula corresponde a qual cargo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ PEI
- ☐ PI
- ☐ PII
- ☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

12. 5- Qual alternativa abrange o ano de posse de sua primeira matrícula?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2004 ou antes
☐ 2005 - 2008
☐ 2009 - 2012
☐ 2013 - 2016
☐ 2017 - 2020

13. 6- Sua segunda matrícula corresponde a qual cargo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ PEI
☐ PI
☐ PII
☐ Outro: _____

14. 7- Qual alternativa abrange o ano de posse de sua segunda matrícula?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2004 ou antes
☐ 2005 - 2008
☐ 2009 - 2012
☐ 2013 - 2016
☐ 2017 - 2020

15. 8- Trabalhou em outras redes com cargos vinculados a educação?

Em caso afirmativo, responder a questão de número 9.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

16. 9- Marque a/s alternativa/s que contemple/m sua resposta anterior:

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Federal
☐ Estadual
☐ Municipal
☐ Privada

Outro: ☐ _____

17. 10- Atualmente você atua como Professor/a Articulador/a (PA)?

Em caso afirmativo, responder a questão de número 12.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

18. 11- Se não atua mais como PA, qual função desempenha hoje?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ PEI
☐ PI
☐ PII
☐ Coordenador/a
☐ Diretor/a adjunto/a
☐ Diretor/a
☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

19. 12- Há quanto tempo trabalha/ou como PA?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0 - 3 anos
- ☐ 4 - 7 anos
- ☐ 8 - 11 anos
- ☐ 12 - 15 anos
- ☐ 16 anos

20. 13- Que cargos ou funções exerceu na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro antes de ser PA?

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ AAC
- ☐ AEI
- ☐ PEI
- ☐ PI
- ☐ PII

Outro: ☐ _____

21. 14- Marque todos os grupamentos que você já trabalhou.

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Berçário
- ☐ Maternal I
- ☐ Maternal II
- ☐ Pré-Escola I
- ☐ Pré-Escola II

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

22. 15- Neste momento você acumula outra função?

Em caso afirmativo, responder as questões de número 16 e 17.

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. 16- É na mesma unidade?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

24. 17- Qual função?

Marcar apenas uma oval.

☐ PEI

☐ PI

☐ PII

☐ Outro: _____

25. 18- Quantas horas você trabalha semanalmente?

Marcar apenas uma oval.

☐ 22h 30min

☐ 30h

☐ 40h

☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

26. 19- Qual o seu tempo total de experiência na Educação Infantil, incluindo tempos / períodos anteriores em instituições privadas ou públicas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 6 meses
- ☐ De 6 meses a 1 ano
- ☐ De 1 a 2 anos
- ☐ De 3 a 5 anos
- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

Formação

27. 20- Formação acadêmica no Ensino Médio. Preencha as opções compatíveis com sua formação.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino Médio – Magistério
- ☐ Ensino Médio – Formação Geral
- ☐ Ensino Médio – Outros
- ☐ Proinfantil

28. 21- Você tem formação acadêmica no Ensino Superior?

Em caso afirmativo, responder até a questão de número 27.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Cursada
- ☐ Em curso
- ☐ Não

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

29. 22- Em qual/is curso/s?

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Pedagogia
☐ Normal Superior
☐ Psicologia
☐ Licenciaturas (Português, Matemática, História e outros)

Outro: ☐ _____

30. 23- A instituição onde cursou a graduação é:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Federal
☐ Estadual
☐ Privada
☐ Outro: _____

31. 24- Caso tenha terminado a graduação, em que ano?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Entre 2015 e 2019
☐ Entre 2010 e 2014
☐ Entre 2005 e 2009
☐ Antes de 2004

32. 25- Fez/faz especialização (pós-graduação) em curso de interesse da Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

33. 26- Cursa/ou Mestrado ou Doutorado?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não
- ☐ Sim, mestrado em Educação
- ☐ Sim, doutorado em Educação
- ☐ Outro: _____

34. 27- Em qual Instituição de Ensino Superior e ano de conclusão?

Olhar do/a Professor/a Articulador/a

35. 28- As opções abaixo indicam as competências destinadas ao Professor/a Articulador/a descritas na Resolução SME nº 816/2004, no contexto de origem da função. Quais apresentam, na prática, suas atribuições?

Para melhor resposta desta pergunta, responder as questões de A até K.

36. A- Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

37. B- 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.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

42. G- Planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores (AEI, PEI e PAEI) as atividades concernentes aos alunos da creche.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

43. H- Acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

44. I- Coordenar a elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

47. 29- Outras atividades que você realiza.

Para melhor resposta desta pergunta, responder as questões de A até E.

48. A- Substituir o PEI ou PAEI na sua ausência.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca

49. B- Organizar murais, armários e materiais da unidade.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

50. C- Abrir e fechar a unidade.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ As vezes
☐ Nunca

51. D- Receber alimentos e materiais que chegam na unidade.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ As vezes
☐ Nunca

52. E- Outras atividades que você queira apontar:

53. 30- Você considera a função de Professor/a Articulador/a uma política pública da Educação Infantil carioca? Por quê?

54. 31- Como Professor/a Articulador/a, qual a sua visão sobre o direito à Educação Infantil das crianças de 0 até 3?

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

55. 32- Na sua opinião, para o cumprimento do direito da criança de 0 à 3 anos à Educação Infantil é necessário.

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Quantos bebês por turma de berçário? (Até 10).
- ☐ Quantos bebês por turma de berçário? (Até 15).
- ☐ Quantos bebês por turma de berçário? (Até 20).
- ☐ Quantos bebês por turma de berçário? (Até 25).
- ☐ Espaço físico adequado.
- ☐ Brinquedos e demais recursos materiais adequados a faixa etária.
- ☐ Equipe de profissionais com formação específica.
- ☐ Formação continuada dos profissionais.
- ☐ Garantida do tempo para estudo e planejamento da equipe.
- ☐ Garantia de horário integral.
- ☐ Fortalecimento do CEC.

Outro: ☐ _____

56. 33- O que pode contribuir para a valorização do/a Professor/a Articulador/a na Educação Infantil?

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Cursos específicos voltados a formação do/a Professor/a Articulador/ar.
- ☐ Tempo para estudo e planejamento com a equipe.
- ☐ Reconhecer suas competências evitando o desvio de função (ex.: substituir professores em caso de ausência).
- ☐ Recursos (computador, impressora, internet, entre outros) para a realização do trabalho.
- ☐ Mudar para a função de Coordenador Pedagógico.
- ☐ Gratificação para o cargo.

Outro: ☐ _____

Identificação / Experiência Profissional

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

57. 1- Como você se autodeclara?

Marcar apenas uma oval.☐ Masculino☐ Feminino☐ Outro: _____

58. 2- Qual opção abaixo abrange sua faixa etária?

Marcar apenas uma oval.☐ 20 a 24 anos☐ 25 a 29 anos☐ 30 a 34 anos☐ 35 a 39 anos☐ 40 a 44 anos☐ 45 a 49 anos☐ 50 a 54 anos☐ 55 anos ou mais.

59. 3- Quantas matrículas você tem na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro?

Em caso de uma matrícula, responder as questões de número 4 e 5; Já em caso de duas matrículas, responder as questões de número 4, 5, 6 e 7.

Marcar apenas uma oval.☐ Uma☐ Duas

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

60. 4- Sua primeira matrícula corresponde a qual cargo?

Marcar apenas uma oval.

☐ PEI

☐ PI

☐ PII

☐ Outro: _____

61. 5- Qual alternativa abrange o ano de posse de sua primeira matrícula?

Marcar apenas uma oval.

☐ 2004 ou antes

☐ 2005 - 2008

☐ 2009 - 2012

☐ 2013 - 2016

☐ 2017 - 2020

62. 6- Sua segunda matrícula corresponde a qual cargo?

Marcar apenas uma oval.

☐ PEI

☐ PI

☐ PII

☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

63. 7- Qual alternativa abrange o ano de posse de sua segunda matrícula?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2004 ou antes
☐ 2005 - 2008
☐ 2009 - 2012
☐ 2013 - 2016
☐ 2017 - 2020

64. 8- Trabalhou em outras redes com cargos vinculados a educação?

Em caso afirmativo, responder a questão de número 9.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

65. 9- Marque a/s alternativa/s que contemple/m sua resposta anterior:

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Federal
☐ Estadual
☐ Municipal
☐ Privada

Outro: ☐ _____

66. 10- Atualmente você atua como Professor/a Articulador/a (PA)?

Em caso afirmativo, responder a questão de número 12.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

67. 11- Se não atua mais como PA, qual função desempenha hoje?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ PEI
- ☐ PI
- ☐ PII
- ☐ Coordenador/a
- ☐ Diretor/a adjunto/a
- ☐ Diretor/a
- ☐ Outro: _____

68. 12- Há quanto tempo trabalha/ou como PA?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0 - 3 anos
- ☐ 4 - 7 anos
- ☐ 8 - 11 anos
- ☐ 12 - 15 anos
- ☐ 16 anos

69. 13- Que cargos ou funções exerceu na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro antes de ser PA?

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ AAC
- ☐ AEI
- ☐ PEI
- ☐ PI
- ☐ PII

Outro: ☐ _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

70. 14- Marque todos os grupamentos que você já trabalhou.
Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Berçário
☐ Maternal I
☐ Maternal II
☐ Pré-Escola I
☐ Pré-Escola II

71. 15- Neste momento você acumula outra função?
Em caso afirmativo, responder as questões de número 16 e 17.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

72. 16- É na mesma unidade?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

73. 17- Qual função?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ PEI
☐ PI
☐ PII
☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

74. 18- Quantas horas você trabalha semanalmente?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 22h 30min
☐ 30h
☐ 40h
☐ Outro: _____

75. 19- Qual o seu tempo total de experiência na Educação Infantil, incluindo tempos / períodos anteriores em instituições privadas ou públicas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 6 meses
☐ De 6 meses a 1 ano
☐ De 1 a 2 anos
☐ De 3 a 5 anos
☐ De 5 a 10 anos
☐ Mais de 10 anos

Formação

76. 20- Formação acadêmica no Ensino Médio. Preencha as opções compatíveis com sua formação.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino Médio – Magistério
☐ Ensino Médio – Formação Geral
☐ Ensino Médio – Outros
☐ Proinfantil

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

77. 21- Você tem formação acadêmica no Ensino Superior?

Em caso afirmativo, responder até a questão de número 27.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Cursada
- ☐ Em curso
- ☐ Não

78. 22- Em qual/is curso/s?

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Pedagogia
- ☐ Normal Superior
- ☐ Psicologia
- ☐ Licenciaturas (Português, Matemática, História e outros)

Outro: ☐ _____

79. 23- A instituição onde cursou a graduação é:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Federal
- ☐ Estadual
- ☐ Privada
- ☐ Outro: _____

80. 24- Caso tenha terminado a graduação, em que ano?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Entre 2015 e 2019
- ☐ Entre 2010 e 2014
- ☐ Entre 2005 e 2009
- ☐ Antes de 2004

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

81. 25- Fez/faz especialização (pós-graduação) em curso de interesse da Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

82. 26- Cursa/ou Mestrado ou Doutorado?

Marcar apenas uma oval.

☐ Não

☐ Sim, mestrado em Educação

☐ Sim, doutorado em Educação

☐ Outro: _____

83. 27- Em qual Instituição de Ensino Superior e ano de conclusão?

Olhar do/a Professor/a Articulador/a

84. 28- As opções abaixo indicam as competências destinadas ao Professor/a Articulador/a descritas na Resolução SME nº 816/2004, no contexto de origem da função. Quais apresentam, na prática, suas atribuições?

Para melhor resposta desta pergunta, responder as questões de A até K.

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

85. A- Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da creche.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

86. B- 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.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ As vezes
☐ Nunca
☐ Outro: _____

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ As vezes
☐ Nunca
☐ Outro: _____

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ As vezes
☐ Nunca
☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

91. G- Planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores (AEI, PEI e PAEI) as atividades concernentes aos alunos da creche.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

92. H- Acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

93. I- Coordenar a elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças.

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

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

Caso a resposta seja negativa (nunca), escrever (quem o faz) na opção "outros".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca
- ☐ Outro: _____

96. 29- Outras atividades que você realiza.

Para melhor resposta desta pergunta, responder as questões de A até E.

97. A- Substituir o PEI ou PAEI na sua ausência.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ As vezes
- ☐ Nunca

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

98. B- Organizar murais, armários e materiais da unidade.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ As vezes
☐ Nunca

99. C- Abrir e fechar a unidade.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ As vezes
☐ Nunca

100. D- Receber alimentos e materiais que chegam na unidade.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ As vezes
☐ Nunca

101. E- Outras atividades que você queira apontar:

102. 30- Você considera a função de Professor/a Articulador/a uma política pública da Educação Infantil carioca? Por quê?

03/10/2021 20:50

Pesquisa Professor/a Articulador/a

103. 31- Como Professor/a Articulador/a, qual a sua visão sobre o direito à Educação Infantil das crianças de 0 até 3?

104. 32- Na sua opinião, para o cumprimento do direito da criança de 0 à 3 anos à Educação Infantil é necessário.

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Quantos bebês por turma de berçário? (Até 10).
- ☐ Quantos bebês por turma de berçário? (Até 15).
- ☐ Quantos bebês por turma de berçário? (Até 20).
- ☐ Quantos bebês por turma de berçário? (Até 25).
- ☐ Espaço físico adequado.
- ☐ Brinquedos e demais recursos materiais adequados a faixa etária.
- ☐ Equipe de profissionais com formação específica.
- ☐ Formação continuada dos profissionais.
- ☐ Garantida do tempo para estudo e planejamento da equipe.
- ☐ Garantia de horário integral.
- ☐ Fortalecimento do CEC.

Outro: ☐ _____

105. 33- O que pode contribuir para a valorização do/a Professor/a Articulador/a na Educação Infantil?

Há possibilidade de ser marcada mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Cursos específicos voltados a formação do/a Professor/a Articulador/ar.
- ☐ Tempo para estudo e planejamento com a equipe.
- ☐ Reconhecer suas competências evitando o desvio de função (ex.: substituir professores em caso de ausência).
- ☐ Recursos (computador, impressora, internet, entre outros) para a realização do trabalho.
- ☐ Mudar para a função de Coordenador Pedagógico.
- ☐ Gratificação para o cargo.

Outro: ☐ _____