



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Lilian dos Santos Ferreira

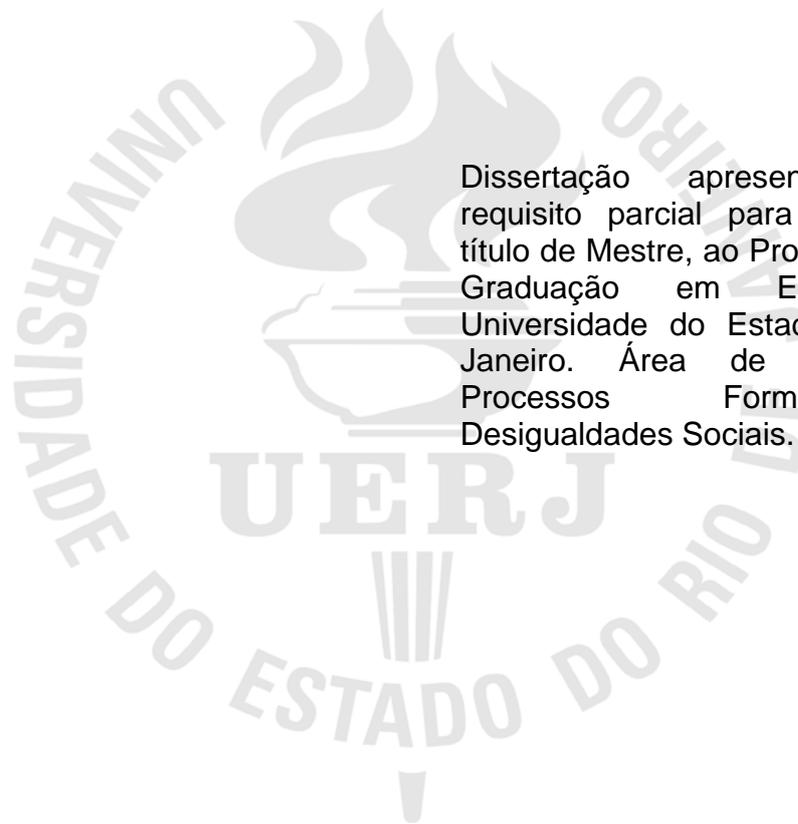
**Investigando processos identitários de agentes auxiliares de uma
creche no Rio de Janeiro**

São Gonçalo

2015

Lilian dos Santos Ferreira

**Investigando processos identitários de agentes auxiliares de uma creche no
Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2015

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

F383

Ferreira, Lilian dos Santos.

Investigando processos identitários de agentes auxiliares de uma creche no Rio de Janeiro / Lilian dos Santos Ferreira – 2016. 136f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Creches – Teses. 2. Educadores – Teses. 3. Educação de crianças – Teses. I. Tavares, Maria Tereza Goudar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Formação de Professores. III. Título.

CDU 373.22

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

Assinatura

Data

Lilian dos Santos Ferreira

**Investigando processos identitários de agentes auxiliares de uma creche no
Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 30 de Julho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Zoia Ribeiro Prestes
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Heloisa Josielle Santos Carreiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, José e Leila, que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas suas bênçãos.

A minha querida orientadora, professora Maria Tereza, por me orientar, acreditar em mim, me apoiar e me incentivar.

Aos meus pais, José e Leila, que não mediram esforços para que pudesse estudar, pelo amor e exemplo de vida que eles representam para mim.

As minhas irmãs, Lenita e Leidiane, pelas conversas.

As minhas amigas do curso e agora da vida, Marcia, Cintia pela compreensão, amizade e bons momentos compartilhados.

As professoras da banca, Mairce Araújo, Zoia Prestes e Heloisa Carreiro por aceitarem participar desta etapa da dissertação.

A equipe da creche em que trabalho, em especial, a Márcia, Andrea, Grazielle e Fernanda, por todo o apoio nessa trajetória.

Aos amigos de perto e de longe pelo apoio, amizade e ajuda no presente trabalho.

E a todos e todas, que, de alguma forma, colaboraram para o desenvolvimento e finalização da pesquisa.

Tudo o que não invento é falso

Cresci brincando no chão, entre formigas.

De uma infância livre e sem comparamentos.

Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:

de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças,

de um pássaro e sua árvore.

RESUMO

FERREIRA, Lilian dos Santos. *Investigando processos identitários das agentes auxiliares de uma creche no Rio de Janeiro*. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

A presente dissertação investigou processos identitários de quatro profissionais que atuam numa creche pública do município do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto que, historicamente na Educação Infantil, em especial no trabalho em creches, é frequente a inserção de profissionais que não possuem a formação legal exigida para trabalhar com crianças, tanto de 0 a 3 anos, quanto de 4 a 6 anos. Estes sujeitos, que são principalmente mulheres, aprendem através de suas experiências práticas, sem necessariamente ter acesso aos fundamentos práticos e teóricos exigidos e necessários para embasar o trabalho que desenvolvem com as crianças. No município do Rio de Janeiro, a escolarização mínima exigida para as agentes auxiliares de creche estabelecida no último concurso promovido pela prefeitura no ano de 2007, ainda é o Ensino Fundamental, ou seja, não lhes são exigidos institucionalmente, a formação específica para atuação com crianças pequenas, reiterando, muitas vezes, a compreensão de que só “amor” seria suficiente para o trabalho profissional na creche. Nesse sentido, a pesquisa em tela ao investigar processos identitários das Agentes Auxiliares de uma Creche pública de periferia urbana, buscou compreender questões centrais da política de formação de profissionais de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro: a constituição da formação dessas profissionais, as suas dificuldades no cotidiano de seu trabalho, como elas se sentem diante dos desafios que enfrentam quando lhes é exigido autonomia no trabalho pedagógico. Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho participativo que dialogou com autores do campo dos estudos sociais da infância, tais como Aquino, Farias, Kramer, Rosemberg, Tavares e Vaconcellos, dentre outros, intencionando compreender a partir das narrativas de formação de quatro (4) profissionais de uma creche pública de periferia urbana, aspectos da constituição de seus percursos profissionais na área da Educação Infantil, bem como problematizar a função/formação destas agentes no cotidiano do seu trabalho na creche investigada.

Palavras-chave: Agentes auxiliares de creche. Educação infantil. Processos formativos em creches. Narrativas de formação. Políticas de formação de educadores de educação Infantil.

ABSTRACT

FERREIRA, Lilian dos Santos. *Investigating identity processes of the auxiliary staff in a nursery school in Rio de Janeiro*. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This dissertation investigated identity processes of four professionals working in a public nursery school of the municipality of Rio de Janeiro, having as presupposition that historically in childhood education, in particular in the work at nursery schools, it is often the insertion of professionals who do not have the legal training required for working with children, both 0 to 3, and 4 to 6 years old. These professionals, mainly women, learn through their practical experiences without necessarily having any access to the required practical and theoretical foundations and then necessary to support the work they do with those children. In the city of Rio de Janeiro, the minimum education required for auxiliary staff nursery established in the last contest sponsored by the city in 2007, it is still the elementary school, or not they are required institutionally, specific training to operate with small children, reiterating often the understanding that only "love" would be enough for professional work in the nursery. In this context, the frame of this research intended to investigate identity processes of Auxiliary Staff in a public nursery school in the urban suburb, as an attempt to understand the main issues in the professional training for Children Education policy in the city of Rio de Janeiro: the training constitution of these professionals, their difficulties in everyday work, how do they feel about the challenges they face when autonomy is required in their pedagogic work. In the theoretic-methodological point of view, this is a qualitative research, with a participative nature, that dialogue with social studies field authors of childhood, such as Aquino, Farias, Kramer, Rosemberg, Tavares and Vasconcellos, among others, intending to understand from the four formation of narratives (4) professionals from a public day care urban periphery, aspects of the constitution of their professional careers in the field of early childhood education, and discuss the function / training of these agents in their daily work routine in the investigated nursery school.

Keywords: Nursery auxiliary staff. Child education. Formative processes in day care centers. Narratives training. Child educators training policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Agente Auxiliar de Creche
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento infantil
EI	Educação Infantil
FPEI	Fórum Permanente de Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Leis de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
ONG	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Professora Articuladora
PAC	Programa de Atendimento à Criança
PEI	Professora de Educação Infantil
PII	Professora do Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Plano Nacional de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
SMA	Secretaria Municipal de Administração
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para a Infância
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO	25
1.1	Contextualizando a educação infantil no Brasil contemporâneo	25
1.2	Percursos da educação infantil na cidade do Rio de Janeiro: panorama de um cenário em transformação	33
2	CAMINHOS DA PESQUISA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	48
2.1	Conhecendo a pesquisa: um pouco do mapa da viagem	48
2.2	Objetivos da pesquisa	50
2.3	Tipologia da pesquisa	50
2.3.1	<u>A pesquisa-intervenção como possibilidade de alteração da realidade pesquisada</u>	52
2.4	Sobre a entrevista compreensiva	53
2.5	Por que pesquisar as agentes auxiliares de creche?	56
2.6	O contexto da creche: a importância do lugar como contexto de investigação	61
2.7	O espaço da pesquisa: a favela do Jacarezinho	62
2.8	Os sujeitos da pesquisa	63
3	AS/OS PROFISSIONAIS DA CRECHE: QUEM SÃO? O QUE FAZEM? E POR QUE FAZEM?	67
3.1	Para início de conversa: a criação do cargo de agente auxiliar de creche no Rio de Janeiro	67
3.2	Discutindo identidades profissionais em conflito: as agentes auxiliares de creche	72
3.3	O cuidar e o educar	77

3.4	As narrativas de formação das agentes auxiliares: o que elas dizem sobre a identidade profissional?	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU SOBRE COMO NÃO CONCLUIR	98
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A – Questionário base para as entrevistas compreensivas .	107
	APÊNDICE B – Entrevistas	110

INTRODUÇÃO

Estou a tentar explicar o que consiste escrever, ter um determinado estilo. É preciso que isso nos divirta. E para nos divertir torna-se necessário que a nossa narração ao leitor, através das significações puras e simples que lhe apresentamos, nos desvende os sentidos ocultos, que nos chegam através da nossa história, permitindo-nos jogar com eles, ou seja, servir-nos deles não para os apropriarmos, mas pelo contrário, para que o leitor os aproprie. O leitor é, assim, como que um analista, a quem o todo é destinado.

Jean Paul Sartre

Este trabalho representa o esforço de dois (2) anos de estudos e investigação dedicados a uma pesquisa que se produziu inicialmente como uma questão no âmbito de minha trajetória profissional, e que veio a ganhar forma e escopo investigativo no mestrado em Educação pela Faculdade de Formação de Professores, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Essa preocupação investigativa, que no começo era fruto de uma curiosidade epistêmica, transformou-se numa questão de pesquisa acadêmica construída enquanto um difícil trabalho de estudo e investigação mais sistemáticos, reverberando na expectativa e desafio de me constituir como *professora-pesquisadora* (FREIRE, 1999), (ALVES; GARCIA, 2001) de minha prática docente, me provocando ao deslocamento (sempre tenso) da prática cotidiana à reflexão na ação, buscando consolidar uma prática reflexiva no cotidiano do meu trabalho numa creche pública Municipal. Nesta perspectiva, especialmente na trajetória do mestrado, nas disciplinas cursadas, nos trabalhos realizados, nos congressos dos quais pude participar, pude ir percebendo a importância da investigação, me desafiando a observar, pensar e repensar sobre tudo que me cerca e o que está a minha volta, tanto no mundo mais amplo, quanto no espaço microssociológico de meu trabalho com suas questões e dinâmicas próprias.

O processo da escrita ainda me é muito doloroso, principalmente porque, com minhas questões e dificuldades pessoais no campo da escrita, fui assumindo quase uma impossibilidade, uma ausência de confiança e crédito pessoal na minha capacidade de narrar o vivido, usando a palavra escrita como ponte e expressão autônoma do meu saber e fazer docente.

Porém, ajudada pelos colegas e professores(as) do Mestrado em Educação, e pela confiança de minha orientadora em meus processos formativos, fui construindo paulatinamente uma compreensão do papel da escrita na nossa formação pessoal e profissional, entendendo o exercício da escrita como fundamental na minha trajetória de professora pesquisadora. Neste sentido, a dissertação em tela, fruto de muito trabalho, sofrimento e alegrias é apresentada como *texto possível* no meu percurso no mestrado em Educação da FFP/UERJ.

Porém, como todo processo de pesquisa nos provoca e possibilita a experiência de autoconhecimento, pois concordando com Boaventura de Souza Santos (2000) pesquisar também é pesquisar-se, trago para contribuir com o meu movimento e desafio de me constituir como “professora-pesquisadora”, um conceito muito relevante sobre as minhas memórias-trajetórias de formação, sendo assim:

Um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 7).

Nesse primeiro momento, me coloco a pensar/rememorar com as experiências vinculadas ao meu processo de tornar-me professora da infância. Memórias estas que levam a compreender como iniciei a minha carreira docente e quais foram os caminhos que me levaram a realizar a escolha profissional/pessoal no campo da Educação Infantil.

Trajетória de uma docente que se constitui como professora da infância(s)

Desde muito pequena, minhas lembranças me dão fortes pistas de que a escolha da profissão já estava de alguma forma se desenhando no meu percurso

biográfico. Ao resgatar minhas lembranças de criança, me vejo brincando com minhas irmãs de escola. Nós nos revezávamos na função de professora, diretora, aluna e merendeira. Lembro-me de que frequentar a escola e ao chegar em casa, e brincar de escola, me fazia muito bem, me reconfortava junto aos meus planos e sonhos de futuros.

Do ponto de vista de minha trajetória pessoal, frequento a escola desde que eu tinha três anos. Lembro-me do espaço escolar e das professoras com muito carinho. Nesse lugar, fiquei até os seis anos, fazendo o maternal, e os dois períodos de jardins. Era uma escola de Educação Infantil que funcionava numa igreja católica, a Nossa Senhora da Conceição, localizada no bairro do Engenho Novo, subúrbio carioca. Recordo-me das missas, de quando formávamos para subir a rampa que acabavam num imenso corredor, no qual ficavam as salas de atividades. Recordo-me das apresentações de dança nas festividades da escola. Como eu gostava de dançar! Recordo-me do carinho que as professoras tinham comigo, eu era muito tímida e quietinha, falava muito pouco. As fotos tiradas por familiares na época me ajudam a lembrar desse período.

Em 1993, fui estudar em uma nova escola, na Escola Municipal Delfim Moreira, situada no bairro do Rocha, zona norte carioca. Lembro-me de que no ano que ingressei me colocaram numa turma de 1ª série na qual ninguém sabia ler, sendo que apenas eu já dominava o código escrito, já sabendo ler com alguma desenvoltura, pois já tinha aprendido a ler e escrever na escola que eu estudara anteriormente. Fizeram-me um teste e eu mudei para uma turma, da mesma série, mas que os alunos eram considerados mais avançados. Era uma época em que as professoras solicitavam a cada aluno que cobrisse a mesa, com um plástico, era como uma folha para cobrir os desenhos e rabiscos da mesa, protegendo-a de nossa curiosidade. Ao mudar de turma, tive que mudar de toalhinha. Isso causou uma dor em mim, eu gostava tanto dela, ela tinha cor azul e desenhos de bichinhos. Foi para mim mais uma tristeza além daquela de ter que mudar de escola. Acredito que naquele período, os meus pais estavam mais preocupados em colocar todos os filhos na mesma escola, mas além de ser uma mudança muito dolorosa para mim, meus pais não se preocuparam muito em me explicar como isso se daria. Lembro-me de que eles falavam que eu iria para a escola da minha irmã, sem uma

preparação prévia. Eu gostava tanto das minhas professoras, dos meus amigos de turma e tive que deixar para trás uma convivência de três (3) anos.

Parecia que eu deveria seguir os passos da minha irmã mais velha, se ela ia para essa escola, então, eu deveria ir também, sem questionamentos. Muitas comparações, até hoje, são estabelecidas entre nós: minha irmã mais velha e minha irmã caçula. Fomos criadas, ou pelo menos tentaram, de maneira igual. Minha mãe nos teve em pouco espaço de tempo, um ano e poucos meses nos separaram. Sempre escutei que somos *escadinhas*, devido essa estreita diferença de tempo. Minha mãe nos vestia com roupas iguais, só mudando a cor, bem como os sapatos idênticos, o mesmo penteado dos cabelos, as cores das mochilas, e das lancheiras. As disputas entre irmãs em relação às diferentes questões, os meus pais tentavam neutralizá-las, mas acredito que essa intencionalidade era pior, pois uma queria sobressair mais que a outra, o que muitas vezes é inevitável nas tramas e disputas familiares.

Comparações entre nós três sempre existiram e as carrego até hoje na minha fase adulta, até porque acabei me tornando professora igual a minha irmã mais velha, me inspirando em sua trajetória profissional. Tenho como algo muito forte em minha memória o meu processo de alfabetização. A minha irmã mais velha começou a aprender a ler aos 4 anos de idade e minha mãe gostaria que eu seguisse os mesmos passos. Infelicidade minha? Talvez! Eu uma criança de 6 anos, que adorava brincar, como as demais. Hoje sei que eu tentava ler o mundo, as pessoas objetos e brincadeiras que me rodeavam. Queria, sobretudo, brincar no quintal de casa, me alfabetizando com os cantos e tipos de passarinhos, com as brincadeiras e cantigas de roda, interagindo com minhas irmãs, tal quais os versos do Manoel de Barros (2010) para quem “pessoa que lê água está sujeita a libélula”. Recordo-me que sempre no final da tarde, minha mãe tentava me alfabetizar. Era da mesma forma que ela tinha aprendido e achava que daquele jeito eu também iria aprender. Ela pedia para que eu lesse, explicando: “B” com “A” faz “BA”, “L” com “A” faz “LA”. Em seguida, me solicitava que fizesse a mesma coisa. Mas eu, muito desatenta e sem interesse nenhum naquilo que ela estava me mostrando, respondia outra coisa, reproduzia outra sílaba. E tentava por diversas vezes e sem sucesso que eu lesse da forma que ela esperava, e por diversas vezes, eu apanhava dela. Hoje, sei que ela queria o melhor para mim, mas que, a meu ver, de uma maneira muito

equivocada, evitando deixar espaços para os “meus exercícios de ser criança” (BARROS, 1999).

Apesar desses problemas familiares iniciais, eu aprendi a ler e ao longo dos meus primeiros anos escolares, eu era uma aluna exemplar. Os professores me adoravam, a direção também, Por muitas vezes, eu era citada como um exemplo a ser seguido.

Quando eu estava na 3^o série, do antigo primário, estudava no turno da manhã. Minha mãe me deixava a esperando, pois levava as minhas irmãs que estudavam no turno da tarde e eu ficava ali naquele espaço tão grande, muitas vezes sozinha ou com alguma outra criança que acabava fazendo amizade, ou então na secretaria vendo as diretoras, a coordenadora, os secretários trabalharem. Os adultos passavam e me perguntavam: você não vai embora não? E eu dizia: estou esperando a minha mãe me buscar. Ao chegar à escola com as minhas irmãs, no horário da entrada dela, me vem à mente que eu pedia sempre para a minha mãe para eu ficar no turno da tarde com a professora que lecionava na minha turma na parte da manhã e na turma da minha irmã caçula que era à tarde. Eu adorava estar ali com aquela professora, ajudando-a com as tarefas da sala, escrevendo no quadro a giz, distribuindo os trabalhos, “ensinando” os que não conseguiam fazer o dever. Enfim, era um lugar que eu gostava de estar. Muitas vezes permanecia ali a tarde toda sem comer nada, pois eu não gostava de fazer as refeições na escola. Muitas vezes, essa professora me oferecia o seu almoço ou então pagava um lanche para mim. Eu não gostava de aceitar, achava que ela não tinha o porquê de fazer aquilo, já que era uma escolha minha ajudá-la.

Os anos se passaram e nessa mesma escola municipal continuei até a 8^a série. E durante esse percurso, muitas coisas aconteceram. Participei do grêmio escolar, uma tarefa muito difícil, pois ainda nem tinha completado 11 anos quando assumi essa ocupação política na escola, influenciada pela minha irmã mais velha. Foi uma experiência muito válida, pois pude conhecer um pouco mais sobre a escola e ter, dentro do possível, a responsabilidade de representar os meus colegas.

Mas nem só boas lembranças trago dessa fase estudantil. Recordo-me dos assédios que tinha por parte de algumas alunas da minha sala por eu tirar boas notas, por ser quieta, pelos professores gostarem de mim. Muitas vezes, fui acuada, assediada, ameaçada por algumas colegas, sem poder contar nada a ninguém,

inclusive aos meus pais. Foi, para mim, um período de muita angústia e medo, mas ao avançar nas séries, ia diminuindo a minha insegurança frente aos demais colegas. Não me lembro se as professoras percebiam o que estava acontecendo comigo ou com meus colegas em relação a isso.

Mesmo a escola tendo um poder de inibir, principalmente na figura da diretora da escola que ali estava, eu sentia receio de que fora dos muros da escola, poderia acontecer algo comigo. Uma aluna em especial era que mais me dava medo, e ainda lembro-me da minha decepção ao saber que ela continuaria a estar comigo na turma da 5ª série. Para o meu alívio, ela foi embora e as preocupações de assédios diminuam. Naquele período eu tinha muitos medos e era muito insegura em relação aos outros estudantes.

Foram oito anos naquela escola, anos esses que aprendi muito, com meus colegas com os meus professores, com os funcionários da escola. O respeito transmitido a mim pelos meus pais se estendia a todos que pertenciam à escola.

Quando eu entrei, nos dois primeiros anos, tinha na portaria um senhor de idade. Todos os dias, passávamos por ele, minhas irmãs e eu, e o cumprimentávamos com um bom dia e um beijo em sua mão.

Nesta escola, eu pude iniciar a minha participação na esfera da vida democrática e participação política, novamente, por influências da minha mais velha, resolvi participar do grêmio estudantil escolar, nos últimos anos da minha estadia lá. Foi um aprendizado e tanto. Não tínhamos muito poder para mudar as coisas na escola, mas éramos um elo entre os alunos e a direção da escola.

Por conta das minhas boas notas, fui convidada para estudar num colégio que estava em processo de implementação no bairro de Maria da Graça. Ele chama-se Colégio Estadual Professor Horácio Macedo. O que ele trazia de diferente e especial na época era a parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)¹. Os alunos eram indicados pelas escolas do município para estudar lá. Era um colégio novo, ele só tinha um ano de funcionamento. Quem frequentava a escola, ao final do 1º ano, realizava uma prova para saber qual curso técnico iria fazer. Porém, antes de ir para esse colégio, me

¹ O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), é uma instituição federal, vinculada ao Ministério da Educação, que oferece publicamente cursos nos níveis médio, profissionalizante (técnico), superior (graduação e pós-graduação). Sua sede se localiza no bairro do Maracanã (Rio de Janeiro), onde se localiza o seu campus I (Campus Maracanã).

inscrevi no Curso Normal oferecido pelo Colégio Estadual Júlia Kubitschek, cheguei a fazer matrícula. No entanto, optei por não ficar por lá, pois acreditava que seria uma formação desnecessária, pois nesse período, no início dos anos 2000 era muito forte a informação de que o Curso Normal iria acabar e eu seria obrigada a fazer o curso de Pedagogia, e que assim, eu não me prepararia para o vestibular por conta do currículo do curso Normal.

Acabei desistindo e resolvi ficar no colégio em Maria da Graça. Lá, fiquei entre os anos 2001 a 2003. Alguns amigos da escola anterior foram também. Nessa escola, eu fiquei em recuperação em algumas disciplinas, algo que, até então, era desconhecido por mim. Apresentei-me numa peça de teatro, fiz coreografias para as apresentações de dança, fiz muitos esportes, ganhei autonomia em relação aos meus pais, pois ia para a escola sozinha. Foi uma época de muito crescimento pessoal, inclusive para a minha autoestima.

No ano de 2002, comecei a fazer o curso de Turismo, participei da primeira turma do CEFET/RJ. Achava que ao fazer esse curso iria ter acesso a uma profissão e ser remunerada. Terminei em 2004 e pude, ao longo desses três anos, aprender com os professores, principalmente com a inesquecível professora Fernanda. Ela era excelente! Parecia ser uma professora preocupada com o conhecimento dos alunos, mostrava ser uma pessoa estudiosa e incentivava o grupo fazer o mesmo. Talvez eu goste tanto assim dela também pelas aulas de etiqueta que nos proporcionou, pela simplicidade que apresentava quando viajava com a gente e se mostrava uma pessoa ligada à sua família. Houve uma viagem, no último ano do curso em que pude levar meu pai, essa professora se mostrou muito atenciosa com ele. Considero-a uma pessoa especial, muito competente e uma das minhas inspirações para ser professora.

As viagens eram fundamentais para a nossa formação, as aulas de etiqueta, marketing e hotelaria. Para concluir o curso, a turma tinha que fazer estágio de mais ou menos 5 meses em um hotel. E, eu fui uma das últimas a fazê-lo. Era a minha primeira experiência com o trabalho, porém não ganhava nada para estar ali, a não ser conhecimento e alimentação. Trabalhei no departamento de alimentos e bebidas de um hotel no bairro de Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro, no qual arrumava e retirava a mesa de *coffee break*, quando no hotel acontecia algum evento. Depois, trabalhei como repositora do frigobar que se encontrava nos quartos

do hotel. Eu passava por todos eles. Era um trabalho muito cansativo que duravam 6 horas por dia. Enfim, conclui o curso, mas não segui adiante com a profissão.

Fiz vestibular em 2005 e no ano seguinte, passei para o curso de Letras (Português/Francês) da UFRJ e também para o Curso Normal Superior (CNS) oferecido pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Conclui ambos em 2011. Ao me propor estar em dois cursos de graduação, sacrifiquei alguns conhecimentos que poderiam ter tido uma atenção maior, caso cursasse apenas uma faculdade, como por exemplo, o estudo da língua francesa e sua literatura. Foram cinco anos difíceis de aquisição da língua, já que, só tive contato com francês nos quatro anos do ginásio e pouco dava atenção à língua francesa nesse período. No ISERJ, a grade era extensa, teve um período em que eu realizei 21 disciplinas de uma vez, só no CNS foram 14 disciplinas, o que me obrigava a ter uma carga de estudos muito intensa, com pouco tempo para me dedicar ao aprofundamento dos estudos.

Embora com essa carga pesada de disciplinas, foi no ano de 2008 que tive a minha primeira experiência como professora. Ela aconteceu no Projeto “Entre Jovens”, no qual eu pude lecionar para uma turma do 1º ano do Ensino Médio do Instituto de Educação Sarah Kubitschek, localizado no bairro de Campo Grande. As aulas aconteciam aos sábados e eu não faltava nenhuma aula, me sentindo muito bem em estar ali com aquelas jovens de entre 13 e 15 anos, podendo compartilhar o pouco que eu sabia e que aprendia na relação ainda muito tênue com o trabalho na docência.

Durante a semana, também trabalhava. Fazia parte de um projeto desenvolvido por uma das professoras do Instituto Superior de Educação, ele consistia na limpeza e catalogação dos livros da enorme biblioteca desta instituição. Foi um ano muito agitado e triste, pois, nesse ano, meu pai faleceu. Embora esse momento doloroso tenha acontecido, continuei realizando as atividades que eu estava desenvolvendo durante o ano, como seguir trabalhando em Campo Grande, num projeto, estar ainda envolvida num projeto de extensão e fazer as duas faculdades.

Acredito que durante essas vivências nos espaços formativos, me permitiram construir novos caminhos da minha profissão. Do ponto de vista conceitual, Tardif (2004) me auxilia na compreensão deste processo, ao afirmar que:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das Universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (p. 215).

As identidades dos sujeitos assim como os saberes são constituídos em diversos espaços e trajetórias de suas vidas. Em seus percursos biográficos, isto é, na experiência refletida que esse percurso lhes oferece. Assim sendo, minha ação profissional está atravessada pelas experiências construídas ao longo da minha vida.

Meus pais sempre foram referências para mim, principalmente meu pai. Fazíamos muitas atividades juntos, buscava estar com ele. Acreditava que ele fosse um herói. Ele sempre me incentivou a estudar, a ser uma mulher independente. Foi ele que me ensinou a dirigir, a dar valor ao dinheiro, ao trabalho, à família. Perdê-lo, foi um momento muito difícil na minha vida, ainda é. Pois as conquistas que tive, não pude compartilhar com ele, por exemplo, concluir as faculdades, ingressar no funcionalismo público. É uma pessoa que me faz muita falta e se ainda continuo estudando e buscando crescer profissionalmente, devo isso ao meu pai. Um homem simples, de origem humilde que hoje o tenho como referência para a vida toda.

A entrada profissional no campo de atuação ocorreu há menos de cinco (5) anos, ao ingressar na prefeitura do Rio de Janeiro, em 2011, através de um concurso para o magistério para trabalhar na Educação Infantil. Neste concurso, que foi realizado nesse mesmo ano, fui apresentada e começo a vivenciar um contexto no qual, nesse momento, era desconhecido por mim: a Educação Infantil. Ao fazer a graduação em Normal Superior, optei pelo Ensino Fundamental como formação, tendo em vista que o curso possibilitava somente a escolha de uma habilitação, deixando de lado a Educação Infantil na minha formação inicial, o aprofundamento teórico, e conseqüentemente, discussões e experiências de estágio voltadas para essa etapa da educação de crianças pequenas.

Porém, ao ingressar na rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, a SME/RJ, a partir de concurso para a Educação Infantil, fui lotada numa creche situada na favela do Jacarezinho, para trabalhar com crianças de três e quatro anos. Ao iniciar minha trajetória profissional nesta Unidade, me deparei com uma realidade muito instigante e renovadora. No meu imaginário, como docente, achava que a profissão docente se constituía ao longo da formação, envolvendo os saberes das dimensões da prática e da teoria, porém ao vivenciar uma realidade diferente daquela discutidas nas disciplinas que cursei na graduação e estágios nos quais vivenciados, pude perceber que não era assim que exatamente acontecia.

O primeiro desafio (quase um choque!) no trabalho na creche foi em relação às crianças, elas eram tão pequenas, tão inquietas, tão agitadas, tão carentes de atenção e carinho, que a minha preocupação inicial era cuidar delas, protegê-las. A creche era um espaço com o qual eu tinha pouca familiarização, tendo em vista a minha formação na graduação que foi focada no Ensino Fundamental e Médio. Tenho que confessar que fiquei apreensiva e com muito medo desse novo universo, mas, ao mesmo tempo, tive um acalanto, pois na sala já havia uma educadora, agente auxiliar de creche, que estava há pouco tempo com aquela turma, mas que já trabalhava em creches há mais de 10 anos. Ela desenvolvia um interessante trabalho pedagógico com aquelas crianças pequenas, e durante uma semana me possibilitou observar o que ela fazia e como conduzia o trabalho diretamente com as crianças, construindo com elas o trabalho pedagógico. Essa companheira de trabalho já trabalhava desde o 1º semestre durante um período do dia, sozinha, pois não havia pessoal suficiente na unidade para compartilhar o trabalho, sendo que eu ingressei no mês de novembro, praticamente no final do ano letivo. Mas esse momento foi enriquecedor e me fez aprender, ao menos um pouco, sobre a Educação Infantil.

Cabe ressaltar aqui que, dentre as minhas novas vivências, a violência social e econômica esteve muito presente, visto que a creche na qual fui trabalhar está localizada na favela do Jacarezinho, uma favela com histórico de muita violência e pobreza, situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, numa região de muita desigualdade social e descaso dos poderes públicos. Posteriormente, após

implementação da Unidade de Polícia Pacificadora² (UPP), a troca de tiros que acontecia em frente à creche pareceu diminuir significativamente, possibilitando um clima de maior segurança para crianças e aos profissionais da creche. Embora, cotidianamente, as marcas da violência urbana se fizessem presentes no entorno (e até mesmo dentro) da creche,

No ano de 2014, sou convocada para o concurso de magistério no município de Nova Iguaçu para minha segunda matrícula. Em um processo de muitas incertezas, entre elas se conseguiria trabalhar em dois turnos e concluir o mestrado, como seria este novo incerto espaço em que eu atuaria, qual turma eu pegaria, tendo em vista desenvolver um trabalho por 3 anos com turmas de Educação Infantil, começar tudo de novo. Enfim, questões que ainda carrego comigo, mas consigo lidar com as situações cotidianas que surgem nesse “novo” trabalho, como desenvolver um trabalho com pouco recurso material e físico.

Embora convocada no ano anteriormente citado, começo a trabalhar nessa cidade da baixada fluminense em fevereiro de 2015, no início do ano letivo. Começo a trabalhar com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Uma turma com 28 crianças de diferentes idades, e com um nível de aprendizagem formal diversificado (a maioria não sabe ler e nem escrever). E ali fiquei por três meses, (re) aprendendo a ser professora de crianças maiores.

Com a saída da professora da turma de Educação Infantil de 4 anos, fui convidada a mudar para essa turma, com muita alegria, pois era um território que, aparentemente, eu vivenciava minimamente. Mas que tolice a minha! Embora fosse Educação Infantil, percebi que mesmo com idade tão próxima ao público que eu estava acostumada, elas eram diferentes por diversas razões: a idade, o local que moravam, as experiências de vida, a estreia em um espaço formal de educação. E mais uma vez, me coloco a aprender no ofício de mestre, a me redescobrir como professora das infâncias.

Passo, atualmente fora de casa, para exercer a profissão que desde criança imaginei, doze horas fora. São dias de cansaço, dias que muitas vezes me pergunto

² A unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é uma pequena força da Polícia Militar com atuação exclusiva em uma ou mais comunidades, numa região urbana que tem sua área definida por lei. Cada UPP, segundo a Secretaria estadual de Segurança do Rio de Janeiro, tem sua própria sede, que pode contar com uma ou mais bases. Tem também um oficial comandante e um corpo de oficiais, sargentos, cabos e soldados, além de equipamentos próprios, como carros e motos.

se realmente todo esforço investido não só por mim, mas também pelos meus pais estão valendo a pena.

Ser professora das infâncias, pois é o lugar de onde falo e que tenho atuado por mais tempo ao longo do meu ofício de mestre, me faz pensar em estudar, em estar aprendendo. Espero continuar a estudar e não somente na universidade, mas em espaços como nas instituições que atuo, pois continuar a estudar e refletir juntamente com a teoria sobre a minha prática me motiva cada vez mais, apesar dos obstáculos do cotidiano (trabalhar longe de casa, acordar cedo todos os dias, abrir mão de um possível doutorado).

Escrevi este breve *memorial de formação* na expectativa de tornar um pouco mais nítido, pelo menos para mim mesma, as motivações internas, subjetivas desta pesquisa, tentando inventariar os meus percursos formativos, a minha constituição como professora de infância, minha experiência como aluna, na perspectiva de que esse esforço narrativo possa contribuir para a compreensão de algumas questões e motivações que atravessam a pesquisa e me fortalecerem para tentar concluí-la e contribuir para a minha prática enquanto professora das infâncias.

Nesse sentido, na arquitetura de minha dissertação, o primeiro capítulo com uma breve contextualização sobre a recente trajetória da Educação Infantil no Brasil e as políticas públicas no Rio de Janeiro, contexto geográfico, político e pedagógico de minha investigação.

No segundo capítulo, trago o percurso metodológico da pesquisa, com uma apresentação da pesquisa no que concerne os seus objetivos, os sujeitos participantes, os caminhos escolhidos, o tipo da pesquisa e uma breve discussão sobre a entrevista compreensiva e a pesquisa investigativa.

No capítulo terceiro, intitulado *As/os profissionais da creche: quem são? O que fazem?* Proponho a discussão do papel das Agentes Auxiliares de Creche do município do Rio de Janeiro. Além destes pontos, abordaremos, a partir das entrevistas de conversação realizadas com de quatro AAC da creche Espaço Infância – localizada no jacarezinho, na periferia do Rio de Janeiro, questões relativas ao trabalho desenvolvido e suas visões sobre a categoria profissional e o contexto de seu trabalho.

Por fim, faço as considerações finais. Trazendo um panorama geral do que foi apresentado no trabalho e as minhas reflexões, achados e questões sobre a pesquisa, bem como trago as referências e anexos.

1 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo introdutório, apresento uma contextualização da Educação Infantil e seus desdobramentos no município do Rio de Janeiro tendo em vista as políticas públicas adotadas nas últimas décadas no Brasil. Nessa perspectiva, entendo a importância de situar a Educação Infantil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, entendendo-a como um marco jurídico e legal para a contextualização da Educação Infantil no Brasil, principalmente pelos impactos trazidos pela LDB/96 na educação de crianças pequenas no país.

1.1 Contextualizando a educação infantil no Brasil contemporâneo

Realizar a contextualização de um campo de estudo não é uma tarefa simples nem fácil, pois exige bastante foco e capacidade analítica para dar centralidade aos aspectos mais relevantes que constituem a temática estudada. Assim, correndo inúmeros riscos de sermos muito sintéticos, procurei destacar neste momento, algumas políticas públicas que considero relevantes para a contextualização da Educação Infantil no Brasil. O que proponho, então, é abordar, mesmo que de forma breve, alguns percursos históricos da EI e para isso discutirei, a seguir, alguns documentos importantes sobre essa etapa da Educação Básica, tais como: a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil (DCNEI) do ano 2009, a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), de 2006 e o Plano Nacional de Educação – PNE aprovado em junho de 2014. Reitero que esses documentos em sua importância jurídica e institucional vêm oportunizando nas últimas décadas grandes alterações no modo de pensar e fazer a Educação Infantil no país.

A Educação Infantil brasileira passou nessas últimas décadas por transformações que trouxeram reflexões importantes para esse segmento da educação que, até então, era desconsiderada como tal, em especial após a promulgação da Constituição Federal de 1988, configurando um marco histórico no que se refere às políticas para a infância. Vemos que esse aspecto pode ser percebido no artigo 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: inciso IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Assim sendo, verificamos que existe por parte da legislação nacional a preocupação de explicitar que o caráter educativo junto às crianças pequenas esteja indissociável da função do cuidar, ou seja, a Constituição Federal criou uma obrigação para o sistema educacional, que foi obrigado a se preparar para dar respostas a esta nova responsabilidade. Deste modo, a Constituição Brasileira teve um papel decisivo na afirmação dos direitos da criança, ampliando o que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1942 já promulgava como direito das mulheres trabalhadoras à amamentação de seus filhos, legitimando o direito à educação da criança logo nos seus primeiros anos de vida.

Como fruto de lutas pela ampliação de marcos jurídicos e legais no campo dos direitos da Infância e da juventude brasileira, foi promulgado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que consiste na legislação específica que regulamenta o paradigma da proteção integral preconizado na Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) e no artigo 227 da Constituição Federal de 1988. O ECA, por sua vez, ratificou que "é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade" (ECA, artigo 54, inciso IV).

Neste mesmo documento podemos perceber que o mesmo não se refere especificamente ao termo Educação Infantil, porém traz em seu texto a preocupação em garantir os direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros, como pode ser percebido nos artigos 53 e 54 em destaque abaixo:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].

IV – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art.54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...].

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, ECA, 1990, art. 53 e art.54).

Dos artigos acima, depreende-se que o ECA reafirma o direito constitucional à educação, a ser garantido à criança e ao adolescente brasileiros, ratificando também o dever do Estado em assegurar-lhes o direito mediante o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças menores de seis anos de idade.

No Brasil, do ponto de vista de um marco legal e jurídico, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº 9394, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, dispõe a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, expressando e ressaltando nesta perspectiva, o reconhecimento do caráter educativo e pedagógico dos equipamentos de Educação Infantil no país.

O ordenamento legal, especificidade, princípios e diretrizes da Educação Infantil, no contexto brasileiro, confirmaram que mudanças de inegável importância têm permeado e determinado novas formas de trabalho junto às crianças de zero a seis anos de idade. São desafios ainda em processo de superação, principalmente quando há a constatação de que, apesar da EI constituir-se em direito de cidadania das crianças, milhares delas continuam sem acesso à mesma³. E, além disso, a qualidade do trabalho oferecido em muitas dessas instituições permanecem aquém dos parâmetros considerados satisfatórios pelo atual arcabouço legal, político e pedagógico.

Atualmente, como marco jurídico e legal, a LDB apresenta três artigos que falam sobre a Educação Infantil, embora de maneira muito sucinta e genérica na seção sobre a matéria, configurando, porém, um avanço, pois reafirma que a educação para as crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da Educação Básica no país.

Art. 29 A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

³ De acordo com o site da prefeitura do Rio de Janeiro, a cidade possui em creches: 69.911 crianças, sendo 53.595 de creches municipais e 16.316 de creches conveniadas Pré - Escola: 82.239 crianças. Sendo que o IBGE, através do Censo realizado em 2010 afirma que a população infantil na capital fluminense de até 4 anos é de 364.985. *IBGE, Censo demográfico 2010.*

Art. 31 Na Educação Infantil a avaliação faz – se – á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Nesses artigos, verificamos avanços significativos nas questões relativas à Educação Infantil. No artigo de número 29, depreende-se a concepção de desenvolvimento integral como finalidade dessa educação. Já no seguinte, observa-se a utilização da palavra creche e pré-escola somente para referir-se à faixa etária das crianças a serem atendidas pela Educação Infantil, ou seja, de 0 a 3 anos pelas creches; e 4 a 6 anos pelas pré-escolas.

No campo especificamente educacional, a LDB regulamentou os princípios constitucionais relativos ao direito social à educação e estabeleceu que a Educação Infantil, incluindo aí o atendimento em creches e pré-escolas, como a primeira etapa da Educação Básica.

As instituições de Educação Infantil devem, portanto, integrar o sistema de ensino fundamental, tendo como finalidade principal o desenvolvimento integral da criança. Para isso, essas instituições teriam que estar vinculadas às Secretarias Municipais de Educação e reorganizarem suas propostas pedagógicas à luz dos documentos pedagógicos e Curriculares, sobretudo pelas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

Do ponto de vista sociológico, nas últimas décadas no país, principalmente no período de lutas contra a ditadura militar no país, em função de históricas lutas dos movimentos sociais, principalmente das lutas das mulheres e de organizações feministas, foi possível construir uma legislação mais avançada para infância e a adolescência, conquistadas pela luta dos movimentos sociais que buscavam a expansão e a democratização dos serviços públicos, especialmente das creches e da melhoria do atendimento prestado por esses equipamentos. É importante ressaltar que do ponto de vista histórico e institucional, as políticas públicas para as crianças pequenas ainda apresentam-se como fragmentadas (ROSEMBERG, 2001), estando dispersas entre os órgãos federais, estaduais e municipais de Educação, Secretarias de Bem estar social, de Saúde e Direitos da infância.

Do ponto de vista da história recente das políticas para a educação da infância brasileira, recuperamos que somente em 1979, ou seja, há apenas 35 anos, demarcou-se a efeméride que se caracterizou no país como o ano internacional da criança. Contribuindo para que inúmeras questões sobre a educação das crianças

pequenas fossem levadas para discussões nas mídias e nos meios educacionais. Porém, é somente na década de 1980 que se iniciam mais fortemente algumas modificações na educação das crianças pequenas na sociedade brasileira.

Em 1981, o Ministério da Educação e Cultura lançou o “Programa Nacional de Educação Pré-escolar”. Nesta década, há um crescimento considerável das matrículas de educação pré-escolar. Entre os anos aqui citados, 1979 e 1989, houve uma triplicação do número de crianças matriculadas, de 1.198.104 foi para 3.530.000. A expansão maior de matrículas ocorreu em instituições públicas, conforme afirma Didonet (1992) em estudo realizado.

Essas conquistas expressas em leis também podem ser debitadas na mobilização da sociedade civil organizada, que se articulou desde o final dos anos 80, tendo em vista os vários movimentos de redemocratização do país e melhoria dos serviços públicos, dentre eles, a educação de crianças pequenas em equipamentos públicos específicos, tais como creches e pré-escolas. No entanto, do ponto de vista da legislação educacional mais específica, é fundamental destacar a LDB/1996. Essa lei tem como objetivos assegurar para as crianças, por meio de uma determinada concepção de Infância e de Educação Infantil, uma educação de qualidade para as crianças brasileiras.

Do ponto de vista da inclusão da Educação Infantil na LDB/96, o artigo 31, na busca de garantir o seu caráter educativo e incluyente, percebe-se uma coerência entre as concepções de criança e Educação Infantil, descritas em documentos anteriores tais como a LDBEN, RCNEI, PNE as DCNEI, nos quais é explicitado o caráter não excludente das avaliações na EI, determinado que a avaliação seja realizada compreendida em seu caráter processual sem o intuito de promoção, e sim do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança. Este artigo impede ou pelo menos dificulta que instituições e educadores reprovem e excluam as crianças que se encontram na pré-escola, possibilitando que as mesmas possam ingressar no ensino fundamental, obrigatório e que assim, comecem a sua escolaridade que pretensamente comprovem o não por volta dos seis/sete anos de idade.

Em relação ao Título VI, que se refere aos profissionais de educação, novamente vê-se a presença da Educação Infantil, desta vez, fala-se sobre a formação mínima que os profissionais preferencialmente tenham:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
2. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

Em consonância com a proposta para a formação dos/das profissionais da Política Nacional de Educação Infantil, de 2006, o artigo 61, citado anteriormente, propõe que a formação para a atuação na Educação Básica, lembrando que também a Educação Infantil parte dessa etapa, seja em nível superior, mas ainda não desconsidera a formação docente em nível médio.

A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino é esclarecida nos artigos 17, parágrafo único e 18, incisos I e II, que também engloba a educação privada. A LDB, no artigo 89, estabelece os prazos que as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos sejam integradas a seus respectivos sistemas de ensino.

Vemos, então, que os diferentes cenários que estão presentes nos sistemas para o atendimento às crianças pequenas devem ser repensados, uma vez que, a responsabilidade da EI ficaria a cargo dos Governos municipais, nas Secretarias de Educação. Ou seja, a EI deve ser integradas às Secretarias Municipais de Educação, migrando paulatinamente das áreas de assistência na qual historicamente se constituíram, especialmente às creches, sobretudo a educação das crianças de 0 a três anos.

Em relação ao cuidar e o educar, a LDB/96 avança, mas não muito, na discussão e estabelece que se promovam ações que sejam intersetoriais, possibilitando a integração permanente entre as instituições de Educação Infantil e a saúde, assistência e a educação.

Entendemos que a questão da ausência de ações integradas junto à infância seja fundamental, pois segundo Campos (1994), historicamente no Brasil, o divórcio entre a legislação e a realidade é uma situação muito presente no campo das políticas públicas brasileiras. Esse divórcio se revela, no caso da Educação Infantil, em tensões relativas às políticas de atendimento à criança e de formação dos

professores que dificultam a consolidação de uma identidade para a Educação Infantil e seus profissionais.

Essas tensões têm origem na cisão histórica entre os objetivos dessa etapa da Educação Básica, educação para subordinação X educação para emancipação - e se evidenciam nos discursos e nas práticas que se dirigem à criança pequena.

Além disso, a ausência de propostas pedagógicas ou curriculares que considerem as especificidades da criança de 0 a 6 anos, assim como a ausência de políticas sistemáticas de formação dos profissionais que atuam na área repercutem na construção de uma identidade fragmentada da Educação Infantil e de seus profissionais, representando desafios a serem enfrentados na formação dos docentes com foco na Educação Infantil.

Infelizmente, apesar de avanços consideráveis no plano jurídico e legal, os movimentos sociais na atualidade, não evidenciam uma focalização na pequena infância, como ocorrera em contextos anteriores. Por exemplo, o movimento feminista que foi um fator de intensa mobilização de luta por creche nas décadas de 70 e 80 de século XX, atualmente parece dirigir o foco de sua agenda política para políticas centradas na mulher adulta, tais como combate à violência doméstica, descriminalização do aborto, orientação sexual etc. (ROSEMBERG, 2006).

Em outra direção, e apontando outras perspectivas de lutas por políticas públicas de Educação Infantil no País, duas organizações se destacam no cenário institucional e da Sociedade Civil, sendo estes: O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), uma organização civil e laica, criada em 1999 e com presença organizada em quase todos os estados brasileiros, do qual faz parte o Fórum Permanente de Educação Infantil (FPEI) do Estado do Rio de Janeiro, que existe desde 1996 e que contribuiu decisivamente para a criação do próprio MIEIB.

O Fórum permanente de Educação do Estado do Rio de Janeiro tem como uma de suas ações, discutir as questões pertinentes à Educação Infantil, de forma coletiva e sistemática, a fim de estabelecer uma relação mais próxima entre o Estado e as municipalidades, objetivando:

- colaborar no sentido de fornecer e/ou agilizar o acesso a informações pertinentes à área junto aos municípios e outras entidades não governamentais;
- contribuir no debate e na busca de soluções para o enfrentamento das dificuldades e desafios postos pela realidade atual;

- atuar como veículo de reivindicações das educadoras (profissionais e pesquisadoras da Educação Infantil junto às instâncias de poder).

Outra organização importante e com vasto repertório de ação junto às lutas pelos direitos da criança pequena é a Pastoral da Criança. Esta organização é vinculada à Igreja Católica, com atuação em âmbito nacional, através do trabalho de seus agentes comunitários voluntários, especialmente mulheres, que prestam assistência materno-infantil a inúmeras crianças de contingentes populacionais de baixa renda, em situação de pobreza no país. A Pastoral da criança em muitos municípios brasileiros ainda é a única organização que prestam assistência à criança, sobretudo no norte do país.

O exercício de escrever e refletir sobre a contextualização do cenário político da Educação Infantil no Brasil contemporâneo, mesmo que elaborada de forma sucinta, nos possibilitou a compreensão de que inúmeros são os desafios colocados no campo da educação da infância, sendo a expansão do atendimento com critérios de qualidade, o financiamento da Educação Infantil, as políticas de formação inicial e continuada de professores/as, bem como a implantação cotidiana de diretrizes curriculares que dialoguem com a diversidade social e cultural presentes no país, algumas das questões nodais sobre as quais é necessário um programa articulado e estruturado de políticas públicas, que possam em médio prazo, garantir de forma Inter setorial, os direitos fundamentais das crianças pequenas no Brasil, principalmente, o seu direito em ter acesso a equipamentos de Educação Infantil que “integre os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais da criança entendendo que ela é um ser indivisível” (Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ceb Nº 1, artigo 3º, parágrafo III, Brasília, 1999).

Neste sentido, tomando estes desafios como possibilidade também de ampliação do conhecimento e de análises mais aprofundadas das políticas públicas para Educação Infantil na cidade carioca, território concreto do meu trabalho como professora de Educação Infantil numa creche pública desde 2011, é que me dedico na seção abaiEducação Infantil, a tomar o contexto local como contexto de investigação, tomando as interfaces entre as diferentes escalas e níveis de atendimento como possibilidade de compreensão e problematização das políticas públicas de EI no município do Rio de Janeiro.

1.2 Percursos da educação infantil na cidade do Rio de Janeiro: panorama de um cenário em transformação

A recente incorporação da Educação Infantil ao cenário dos sistemas municipais de Ensino é uma novidade em relação às formas e tradicionais de gestão das políticas sociais no campo do atendimento às crianças de zero a seis anos no Brasil. Dessa forma, nos parece ser fundamental compreender os movimentos dessa incorporação em diálogo com uma perspectiva histórica, que sem adotar uma matriz “evolucionista”, que não nos permita complexificar as políticas públicas nesse campo, entendendo os interesses em disputa que caracterizam os embates e determinado contexto histórico-cultural.

Na genealogia das instituições de Educação Infantil no Rio de Janeiro, encontramos as raízes da dicotomia que se estabeleceu entre o cuidar e o educar a infância carioca. A história da creche no Rio Janeiro parece ser caracterizada pela dubiedade das concepções que historicamente orientam a prática profissional e o atendimento concreto destinado às crianças pequenas.

No campo das políticas para a infância do município do Rio de Janeiro, inúmeras foram às mudanças desde o século XIX, período marcado pelo acelerado desenvolvimento industrial e urbanização, sendo criadas e implementadas instituições que tinham como marca o assistencialismo, como é o caso Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), fundado em 1899, pelo médico Artur Moncorvo Filho, e a creche da Companhia Fiação e Tecidos Corcovado, considerada a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro, fundada em 1889 como afirma Souza (2011).

A mesma autora também afirma (2011) que poucas foram as iniciativas até a década 1940 que envolvessem o atendimento às crianças pequenas. Do ponto de vista do atendimento concreto à Educação Infantil pública, na cidade do Rio de Janeiro nesse período, eram somente quatro Jardins de Infância pertencentes ao poder público – o Jardim de Infância do Instituto de Educação, a Escola Municipal Marechal Hermes, a Escola Municipal Cícero Penna, a Escola Municipal Campos Salles. Nessa época, não havia atendimento público para as crianças entre 0 e 3 anos.

Souza (idem) destaca que nessa mesma época foi lançado um Decreto Lei N° 7.758, que consistia em determinar a faixa etária de atendimento à criança pequena (4 a 6 anos), as finalidades dos Jardins de Infância, bem como a sua organização, os critérios de matrícula e o currículo. Segundo Oliveira (2007), em seu esforço de contextualização, a Educação Infantil nesse momento:

[...] deixa transparecer que a orientação para o atendimento exclusivo ao pré-escolar, sob responsabilidade da Educação, norteou a política educacional do município por quase cinquenta anos, em obediência ao Decreto Lei de 1944, que baniu a creche do âmbito educacional do atendimento público municipal (p. 77).

Em 1940 foi inaugurado o Departamento Nacional da Criança, cuja finalidade era a ordenação das atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, administrados pelo Ministério da Saúde. Por volta de 1950 disseminou-se a tendência médico-higienista do Departamento Nacional da Criança, desenvolvendo vários programas e campanhas visando o:

[...] combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizadas no Instituto Fernandes Figueira. Era também fornecido auxílio técnico para a criação, ampliação ou reformas de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades (KRAMER, 1995, p. 65).

Nos anos de 1960, o Departamento Nacional da Criança enfraqueceu-se e teve que transferir algumas de suas responsabilidades para outros setores, predominando o caráter médico-assistencialista, cuja ênfase eram ações de redução da mortalidade materna infantil.

Na década de 1970, tem-se a promulgação da lei nº 5.692, de 1971, a qual faz referência à Educação Infantil, dirigindo-a como ser conveniente à educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. A Lei nº. 5.692/71, da mesma forma, fixa a obrigatoriedade apenas para crianças a partir dos sete anos, ao dispor (art. 20) que “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.” Em relação à EI, apenas refere (art. 19, § 2º) que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”.

De acordo com essa legislação, o atendimento a crianças de zero a seis anos, vindas das classes populares, ficou em grande parte ao encargo dos órgãos públicos de assistência social que, com a finalidade de “cuidar”, visavam possibilitar às mães o acesso ao mercado de trabalho. Assim sendo, as creches, como instituições assistenciais, atendiam crianças de zero a dois anos ou mais. O atendimento educacional a crianças a partir de três anos, ocorria em geral, nas classes de pré-escola nas escolas primárias, de 1º grau ou de ensino fundamental, sujeito sempre ao número de vagas ofertadas, em geral muito inferiores à demanda.

Em outro artigo, é sugerido que as empresas particulares, as quais têm mulheres com filhos menores de sete anos, ofertem atendimento a estas crianças, podendo ser auxiliadas pelo poder público. Tal lei recebeu inúmeras críticas, quanto sua superficialidade, sua dificuldade na realização, pois não havia um programa mais específico para estimular as empresas à criação das pré-escolas.

Nesse período, as estatísticas e os constrangedores números do acesso à educação no país, confirmavam a denúncia de que a classe trabalhadora, principalmente a população pobre nos grandes centros urbanos, foi sempre interdito o direito de acesso, permanência e sucesso nos equipamentos públicos de Educação. E que os desajustes e dificuldades que atravessavam a educação brasileira eram crônicos, exprimindo os entraves estruturais de uma sociedade marcada por intensas desigualdades econômicas, políticas e culturais. Porém, na tentativa de questionar e romper com a seletividade crônica do sistema educacional brasileiro, as classes populares sempre formularam diferentes estratégias buscando pressionar o Estado ao atendimento de suas demandas educativas, principalmente pelo seu direito de entrar e permanecer na escola (TAVARES, 1992). Nesse sentido, a ideia propagada pela ideologia dominante e cristalizada em nível de senso comum de que as classes populares não demandam oportunidades educativas, que são refratárias à escola, se contrapõem as lutas concretas desses grupos pelo acesso à educação, pelo acesso à (pré) escola pela democratização do espaço escolar (TAVARES, 1992).

Na trajetória dessas lutas percebemos que as demandas populares, ao não obterem “respostas oficiais” para suas reivindicações, vão criando respostas alternativas para satisfazer as suas demandas educativas: recorrem às explicadoras, espaços de moradia e Associação de Moradores e igrejas são transformados em

espaços educativos e de atendimento às crianças... nascem as creches e (pré) escolas comunitárias.

Do ponto de vista histórico, as creches comunitárias tiveram expansão da década de 1970, reflexo de transformações do país como destaca Tavares (1992):

No Rio de Janeiro, o marco histórico do surgimento e da expansão das escolas comunitárias é a década de 1970. Nesse período, o processo de redemocratização do país leva a reorganização dos movimentos sociais, principalmente das associações de moradores e grupos de mulheres que vão encaminhar em suas lutas, a priorização da conquista de seus direitos básicos – terra, saúde, saneamento, trabalho, educação – e pela implantação desses direitos em seus locais de moradia (1996, p. 86-87).

Ao dialogar com a citação acima, observamos que no Rio de Janeiro, a implantação desses espaços de Educação Infantil foram inicialmente pensados e criados pelos moradores das áreas faveladas diante das necessidades de ter aonde deixar seus/suas filhos(as) para poder trabalhar, *ao sentir na pele* a total falta de vaga nas instituições públicas. A mulher trabalhadora das classes populares que trabalha fora de casa numa jornada de mais de 10 horas diárias, precisa que seus filhos sejam inseridos em algum tipo de espaço no quais existam atendimento socioeducativo, sendo que a falta de vaga nos equipamentos públicos foi um dos principais fatores para implantação de creches comunitárias.

Em 1979, principalmente por conta do grande expansão das áreas e da população favelada no município, ocorreu a criação da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), que tem como objetivo metas que visassem à melhoria na infraestrutura das favelas da cidade do Rio de Janeiro. O atendimento às crianças tinha como característica especial destaque para a ênfase no assistencialismo, apresentando as tendências marcantes dos diferentes períodos da história da Educação Infantil no nosso país. Nesse período, as creches estavam localizadas em espaços comunitários, especialmente nas Associações de Moradores, em prédios que não eram adequados para receber as crianças.

Numa parceria entre SMDS e UNICEF (Tavares, 1996) temos, entre outras estratégias, a extensão do serviço público nas favelas. As pessoas que ali moravam era aproveitadas como “agentes comunitários”, prestando serviços básicos:

Segundo os técnicos do projeto, esses agentes, além de conhecerem melhor a comunidade do que os profissionais dos serviços convencionais, não possuem os preconceitos manifestados muitas vezes pelos últimos em

relação ao trabalho com área que, além de carentes, exigem soluções não convencionais (1996, p. 89).

O trabalho com as crianças, nesse período, era desenvolvido pelos denominados (as) “agentes comunitários”. Estes (as) agentes eram de modo geral, mulheres e moradoras da própria comunidade que atuavam nesses espaços prestando atendimento às crianças pequenas. Como afirma Aquino (2009):

A criação de creches e escolas comunitárias ganhou impulso através de iniciativas da população, especialmente de mulheres que disponibilizavam suas casas como alternativa à ausência do poder público no atendimento à criança. Essas mulheres, ao coletivizarem a discussão sobre a educação e guarda das crianças de sua comunidade, passaram a usar outros espaços de caráter menos privado, como igrejas e associações de moradores (p. 209).

Nesse primeiro momento, tendo em vista as pressões e regulamentos criados pela própria SMDS, era levado em consideração alguma experiência e conhecimento anterior do/da agente comunitário/a enquanto morador/a do local e não, necessariamente, a sua experiência como um profissional com alguma formação para atuar na educação das crianças pequenas.

No início da década de 1980, uma parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Secretaria de Desenvolvimento Social desencadeou o Programa de Desenvolvimento das Comunidades Urbanas que ajudou algumas escolas comunitárias que se encontravam nas favelas, a se organizar e buscava dar capacitação para as crecheiras que ficavam com as crianças para que as creches domiciliares fossem ampliadas.

No ano de 1992, a Coordenação de Bem-Estar Social executou três projetos: Guardadeira Comunitárias, Creche Casulo e Assessoria Técnica às escolas comunitárias. O primeiro diz respeito a um projeto destinado às mães crecheiras, que faziam treinamentos para o cuidado das crianças pequenas, sendo incorporado em 1993, ao Projeto Famílias Solidárias. O trabalho consistia na mobilização das áreas faveladas, levantamento sócio-econômico das “guardadeiras” e crianças, entrevistas com os pais, reuniões semanais com os grupos, distribuição de complementação alimentar. Momentos mais tarde, esse projeto recebe outro nome, ao incorporar as pessoas que acompanhavam as famílias fornecendo orientações e fiscalizando o trabalho das mães crecheiras, passando a se chamar Consolidação e

Apoio às Creches Domiciliares em Áreas de Baixa Renda, como foco nas comunidades pobres.

Em 1974, o Brasil tem o seu primeiro projeto no que se refere à Educação Infantil e que teve um grande atendimento de massa, o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esse projeto se caracterizava pela maximização do atendimento e a redução de gastos, destacado, desta forma, a participação da comunidade para que seus objetivos, como por exemplo, obter pequenos gastos com investimentos orçamentários. Outro propósito do projeto era atender a população mais pobre, dando-lhe serviços que visavam conter e responder de alguma forma as demandas por creches e atendimento às crianças pobres, das camadas populares. De acordo com Kramer (1982):

Quanto à concepção de infância subjacente aos documentos oficiais do Projeto Casulo, parece existir toda uma preocupação com a caracterização concreta da criança e, ainda, a negação de qualquer caráter compensatório de seu programa. A despeito dessa posição assumida pelo Grupo Executivo do Projeto Casulo no sentido de não pretender suprir deficiências culturais, a tônica explícita pela LBA parece ser a considerar a pré-escola como solução aos problemas de ensino de 1º grau (p. 78).

Além disso, segundo Rosemberg (2001), o projeto obteve a sua primeira avaliação em 1975

[...] evidenciava já seus problemas estruturais decorrentes do modelo a baixo custo com o apoio da comunidade: falta de pessoal capacitado; pouco conhecimento da cultura das famílias atingidas a cujo nível educacional e econômico eram atribuídas dificuldades no desenvolvimento das atividades; inadequação do espaço físico e falta de água nos locais em que a creche era implantada; falta de verbas e de recursos humanos, materiais e equipamentos. Ou seja, já se percebia a dificuldade de implantação de um programa apoiado em grande parte dos recursos de comunidades pobres. (p.154)

As Creches Casulo desenvolviam um trabalho que era concebido por pessoas que ocupavam diferentes áreas, porém tinham alguma relação na sua atuação com as crianças, dentre elas ressaltamos: professoras formadas, que tinham o auxílio de babás que possuíam somente o Ensino Fundamental, estagiárias do Curso Normal e também pessoas que faziam voluntariado, mas que nesse caso, não possuíam nenhuma experiência com crianças pequenas. Podemos destacar também a relação entre o número de crianças que eram atendidas para o número de adulto, a proporção era de algo próximo a 35 crianças para 1 adulto.

As Creches Casulo, na cidade do Rio de Janeiro, apresentavam como peculiaridade a participação comunitária em suas ações, atribuindo à comunidade a função de implementar e administrar as creches. Segundo Souza (2011), “a entidade que representava a comunidade estabelecia convênio com a LBA e tinha que articular com a comunidade para conseguir o local de funcionamento da creche, a seleção de pessoal, a manutenção da instituição”. Embora houvesse a supervisão parcial da Prefeitura, o trabalho cultivado pelas Creches Casulo sobrevivia com dificuldades. O seu principal objetivo de oferecer atendimento às crianças com o menos investimento, passando à família o encargo de ser a mantenedora do projeto, deixando, desta maneira, de ser a responsabilidade do Estado.

Barbosa (2006) questiona que não somente as condições precárias dos prédios em que funcionavam as creches, os ditos “puxadinhos”, mas também o trabalho de pais no sistema de rotatividade de função como meios encontrados pelo poder público para às pressões sociais no oferecimento de um atendimento para as crianças pequenas. De acordo com a autora, houve um primeiro tratado firmado com a Prefeitura do Rio de Janeiro previa que 100 Creches Casulo, e cada uma atenderia, durante 8 horas, 30 crianças das comunidades entre a faixa etária de 2 e 6 anos.

No ano de 1984, termina a parceria entre a SMDS e o UNICEF, e, desta forma, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social se torna responsável única pelas creches domiciliares. Para Oliveira (2007), nesse período, movimentos de luta comunitária ganham força, principalmente pela conjuntura política do momento, na qual os interesses políticos de cooptar lideranças comunitárias para os projetos do governo estadual e municipal eram bastante evidentes. As primeiras construções de creches comunitárias são realizadas pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Antes do fim do convênio entre SMDS e UNICEF, tem-se a criação do Programa de Creches e Escolas Comunitárias da SMDS (1983). Oliveira (2007) assinala o primeiro momento do trabalho do programa como: “[...] atendimento assistencial à criança, através de programas de guarda e alimentação infantil, ao mesmo tempo em que promovia a liberação das mulheres para o mercado de trabalho” (p. 83). Em 1985, Projeto Creche e Projeto Escola Comunitária transformaram no Programa de Atendimento à Criança (PAC) dando apoio às creches e pré-escolas comunitárias. Desde esse

momento então, acontece uma assistência pedagógica a essas instituições. Oliveira destaca:

Ainda neste período, o trabalho realizado com as crianças era visto também como um meio de se educar a família e a comunidade, usando como estratégia seu envolvimento na discussão e na busca de soluções para questões emergenciais da comunidade. Desta forma, a creche comunitária era concebida como um local de aglutinação da comunidade para resolução de seus problemas, inclusive os que extrapolavam as questões da criança e da escola, características que parecem perpassar o âmbito das creches comunitárias até pouco tempo atrás. O trabalho com as crianças era desenvolvido pelos próprios moradores, dos quais não era exigida qualquer formação escolar, mas sim vontade de ajudar e participação comunitária (2007, p. 84).

Embora o aporte de recurso orçamentário não fosse muito presente entre as ações do poder público, além da falta de competências e habilidades profissionais para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, surgem alguns grupos de educadores (as) comunitárias que começam a discutir e a implementar uma visão pedagógica das creches e escolas comunitárias, mesmo considerando a peculiaridade destes espaços e do saber popular como um fator inquestionável.

A partir da discussão ampliada sobre as questões educacionais que estavam envolvidas no trabalho das creches comunitárias, foi criada a Coordenadoria Psicopedagógica e tem-se formalização de Princípios e Normas do PAC, através da Resolução N° 28/86. Anos depois, o Decreto N° 98/89 torna oficial a orientação pedagógica para as Creches Comunitárias e Escolas Comunitárias, também estabelece normas para a adequação do espaço físico às necessidades de trabalho (SOUZA, 2011) e criando meios de participação da comunidade na gestão das unidades. Em 1992, o PAC foi substituído pelo Departamento de Programas de Apoio às Creches e Escolas Comunitárias.

Ressaltamos que em 1985, através de uma parceria entre Estado e Município, é originada a Casa da Criança, onde as crianças de 3 a 6 anos são atendidas em tempo integral. Esse lugar era pertencente ao Programa Especial de Educação (PEE) junto com o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Esse programa tinha como característica pensar sobre questões do ensino fundamental como a evasão, a repetência escolar e a distorção série/idade. Para o trabalho na Casa da Criança, foram selecionadas pessoas que eram da própria comunidade, os chamado “agentes educadores”.

Posteriormente, a partir da Constituição de 1988, Souza (2007) afirma que “tem-se o processo de descentralização político administrativa e a municipalização de políticas públicas sociais como consequência desse processo”. Destacamos que esse documento de 1988 antecipa que fica a cargo do município atuar no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, sendo destinados 25% da receita provindo de impostos para a manutenção e desenvolvimento destas etapas da Educação Básica. Posteriormente, a LDB de 1996 junto com esta Constituição supracitada vai determinar a função do município enquanto autônomo na formulação e administração da política da educação municipal.

A partir dos anos 90, tem início uma década que se configura como muito importante no que se refere à expansão das creches comunitárias na capital fluminense. Segundo Souza (2007) relata que “essa ampliação aconteceu em um contexto de políticas neoliberais em que ao Estado mínimo caberia apenas subsidiar as políticas públicas e sociais e não assumi-las efetivamente”. Em 1993, o repasse financeiro da SMDS para as entidades conveniadas acontece por meio de Organizações não Governamentais (ONG) que representavam as creches. A autora afirma:

Dentro desse novo contexto, a SMDS amplia sua proposta de atendimento. A lei Orgânica do Município (1990) reforça o atendimento gratuito às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, como integrantes do sistema municipal de ensino, supervisionadas pela SME. Corsino (2003) sinaliza que esse reconhecimento só começa a ser efetivado dez anos depois, de forma parcial. (p. 52)

Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME) estabelece uma Política de Revitalização da Educação Infantil, criando assim várias ações que se integram, como por exemplo, a expansão do atendimento e a compra de materiais didáticos e mobiliários. Ao mesmo tempo, nesse mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Deliberação nº 204) define que o atendimento até dois anos estaria relacionado à atenção materno-infantil, dando a função do atendimento às crianças profissionais da área da saúde; de dois aos três anos o trabalho deveria ser desenvolvido por recreadores (as): as crianças de três aos quatro anos estariam no Jardim de Infância I, dos quatro aos cinco anos no Jardim de Infância II, dos cinco aos seis anos no Jardim de Infância III. Esta deliberação ia de encontro com os processos que estavam gestando a Nova LDB,

trazendo consigo a visão ainda presente nas creches públicas, comunitárias e conveniadas de que não seria pertinente a formação específica para o trabalho com as crianças.

Segundo Souza (2007), no ano de 1997, a resolução nº 405/97 determina que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses seria responsabilidade da SMDS e das crianças de 4 a 6 anos da SME. Assistimos então, o início do movimento responsável pela política de incorporação da EI à SME, dado que, esse documento previa gradativamente a redução do atendimento da SMDS.

Em 14 de setembro de 1999, o Decreto nº 20.525 transferiu o atendimento da Educação Infantil da SMDS para a SME. A pesquisadora Corsino (2003, p. 205) ao discutir esse decreto de transferência, comenta:

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

Para pensar e definir caminhos da transferência do atendimento à pequena infância pobre e favelada, nesse período um Grupo de Trabalho (GT), foi criado em 2001, tendo como finalidade fazer um levantamento sobre como funcionava as creches vinculadas ao poder público do município. Além disso, o GT faria propostas para objetivar o processo de transição e a incorporação dessas instituições à Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com Oliveira (2007) o GT proposto encontrou o seguinte cenário nas creches vinculadas à SMDS: 468 creches com algum tipo de vínculo com a prefeitura, atendendo 39.508 crianças entre 0 e 6 anos, sob a responsabilidade de 4060 trabalhadores – 468 diretores, 2.642 recreadores (as), 110 lactaristas, 642 cozinheiras e 407 auxiliares de serviços gerais.

Ressaltamos que os profissionais que atuavam nas creches tinham diversos vínculos com a Prefeitura, como nos explica Souza (2007):

Vínculo direto (creches que funcionavam em prédio público e eram mantidas pela Prefeitura integralmente), indireto em convênio de apoio (creches que funcionavam em prédios que não eram da Prefeitura, mas esta era responsável pelo atendimento), indireto em convênio de apoio nutricional (creches que também não funcionavam em prédios da Prefeitura, mas esta era responsável pela merenda), indireto do convênio SEAS (creches que recebiam verba do Governo Federal através da SMDS).

O GT propôs que a SMDS e a SME dessem início a uma gestão compartilhada das creches. Em 2001, a SME ficaria responsável pela supervisão pedagógica das instituições localizadas em prédios públicos, incorporando-as integralmente a partir de 2002.

No final de 2003 as creches conveniadas assistidas pela SMDS seriam totalmente incorporadas à SME. O mesmo grupo se referia à necessidade dos (as) recreadores (as) serem substituídas gradativamente por professores (as). De acordo com o Decreto nº 20525, assinado pelo então prefeito César Maia, a integração sugerida pelo GT foi mantida no documento:

1ª etapa – até 21/12/2001 deveria ser efetivada a transferência da responsabilidade da supervisão de todas as instituições de Educação Infantil;

2ª etapa – até 31/12/2002 ocorreria a transferência de instituições de Educação Infantil da SMDS para a SME, sendo totalmente mantidas pelo Poder Público;

3ª etapa – até 31/12/2003 serão cumpridas pela SMDS os convênios firmados pelo município, apoiando a EI até a plena transferência de todas as unidades conveniadas para a SME.

Recuperando o movimento institucional de transição vivida pelas creches, Oliveira (2007) nos apresenta o panorama do 1º semestre de 2003, sinalizando que as instituições de Educação Infantil na modalidade pré-escola já se encontravam sob a responsabilidade da Educação desde 1997, no tempo em que as creches eram de responsabilidade integral pelo poder público municipal compondo o sistema municipal de ensino. As creches comunitárias que ainda possuíam convênio com o Município permaneceram ligadas à SMDS, com previsão do término em dezembro de 2003.

Em 2006, a Secretaria de Educação Municipal cria o programa Primeira Infância Completa que consiste oferecer atendimento às crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses que ainda não estavam matriculadas em unidades educacionais infantis. O programa se originou a partir de uma parceria entre as Secretarias de

Educação, Saúde e Assistência social, contemplando principalmente famílias em vulnerabilidade social que recebem auxílio por meio do Cartão Família Carioca⁴.

Nesse breve inventário realizado, percebemos como a história da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro é de longa data e repleta de questões que mereceriam maior aprofundamento, mas que fugiriam ao objetivo de meu trabalho dissertativo. No entanto, enfatizo que a integração entre creches e pré-escolas é recente, sendo as mesmas, equipamentos cindidos na origem e no movimento de sua expansão na cidade. Distantes de uma da outra pela própria população atendida – os pobres e favelados nas creches e as crianças de classes populares e médias na pré-escola.

Ainda é muito recente a concepção do direito da criança pequena a um atendimento educacional de qualidade, em espaços educativos que tenham como eixo o cuidado e a educação das crianças pequenas, independente de sua origem de classe, de sua etnia, de seu lugar de moradia etc. Nessa perspectiva, o processo de construção dos sentidos dos equipamentos de Educação Infantil- creche e pré-escola estão sendo construído, vivendo avanços e retrocessos na compreensão da especificidade do trabalho da EI.

As creches e pré-escolas entram na agenda política do Município, as mudanças legais permitem dar outros sentidos a função, das práticas, rotinas, objetivos e formação dos profissionais. Porém, Nunes (2005) destaca:

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

Na origem das instituições de Educação Infantil no Rio de Janeiro encontramos alguns sinais da ambiguidade que se estabeleceu entre o cuidar e o educar, especialmente no que tange à concepção de formação profissional e trabalho docente. Em linhas gerais, percebemos que a creche pública no Rio de Janeiro é caracterizada pela dicotomia das concepções que orientam o trabalho com as crianças pequenas.

⁴ O Cartão Família Carioca é um programa que garante uma renda mensal complementar às famílias do programa Bolsa Família. O valor do benefício depende da renda e do número de pessoas da sua família.

Aqui a história chega aos dias atuais, quando novos projetos passam a fazer parte da pauta do novo governo que assume o poder em 2009. A partir do mesmo ano, os Agentes Auxiliares de Creche tomam posse e começam o trabalho na creche.

Ao serem inseridas as creches e pré-escolas no sistema educacional, vemos que isso se torna algo diferente uma vez que as instituições de Educação Infantil fazem parte da Secretaria de Assistência Social ou da Secretaria de Saúde.

Se há um ganho para as crianças no que é relativa a essa questão de quem é responsável institucional pela primeira etapa da Educação Básica, em contrapartida, existe a falta de integração entre o administrativo e pedagógico, uma vez que temos várias questões, como o número de crianças discrepante em relação à quantidade de profissionais que desenvolvem o trabalho com elas, bem como a falta de vagas para as crianças entre 6 meses e 4 anos.

No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, em parceria com a Universidade Unigranrio, elaborou um curso de capacitação para os Agentes Auxiliares de Creche que atuam nas unidades de EI do Município. Denominado Curso On-line de Educação Infantil: Conhecimentos e Perspectivas para Agentes de Educação Infantil essa capacitação – como os organizadores afirmam – é em modalidade Ensino a Distância. De acordo com os idealizadores do curso, essa formação tinha como objetivo dar instrumentos aos profissionais em questão, visando melhorar o preparo para o exercício de suas atribuições, em seu ambiente de trabalho.

Ainda baseado na proposta do curso, vemos que ele tem, de acordo com os organizadores, um modelo pedagógico cognitivo-interacionista, em que a construção do conhecimento, mediante a orientação e mediação de um tutor, o participante interage com o objeto de conhecimento.

O curso teve duração de nove meses, com uma carga horária de 128 horas, 8 horas presenciais e 120 horas à distância. Os conteúdos abordados neste curso divididos em seis módulos: Módulo I – Gestão de Pessoas, ele visa informar e discutir a estrutura organizacional da SME e as normas específicas à gestão de pessoal; Módulo II - Legislação e Política da Educação Infantil, sua ementa abrange e estudo da legislação sobre a EI nas esferas federal, estadual e municipal e sua aplicação nas unidades de EI da cidade; o Módulo III - Saúde e Educação abordam

os conceitos de saúde aplicados ao público da EI e a importância da prevenção e cuidados com as doenças, assim como da alimentação; o Módulo IV – Infância em que busca uma discussão sobre as transformações socioculturais sofridas pela sociedade; o Módulo V – Prática Pedagógica visa mostrar um panorama que envolve o cotidiano pedagógico no universo Espaço de Educação Infantil; e por fim o Módulo VI – Língua Portuguesa em que busca analisar a cadeia da comunicação de diferentes tipos de texto.

Podemos observar que é um curso que busca discutir de maneira ampla as questões que envolvem a Educação Infantil e o trabalho dos profissionais dessa área.

Sabemos que o quadro de profissionais de algumas unidades de EI não é composto somente de AAC, existem profissionais contratados por uma empresa terceirizada que disponibiliza funcionários que exercem a mesma função que os agentes.

Assim sendo, vemos que a preocupação de formar está voltada somente para quem é do quadro da prefeitura, não havendo, de certo modo, uma preocupação em formar outros e outras profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Atualmente, discutimos as diferentes concepções de educação, principalmente em relação às crianças pequenas em espaços coletivos. A transição de responsabilidades institucionais e educativas entre a SMDS e SME, que tinha como principal característica o atendimento infantil na perspectiva do cuidado, apesar dos inúmeros e reiterados esforços de seu corpo técnico e profissional de prestar um trabalho de qualidade educativa às crianças das favelas e dos bairros pobres da cidade, e o esforço da SME, em prestar um atendimento de caráter mais educativo e pedagógico, percebemos a necessidade de intensificar o debate entre esses dois elementos como indissociáveis numa educação integral da criança pequena.

Podemos considerar, através das reflexões aqui tecidas, que a Educação Infantil e suas especificidades necessitam ser pensada com intuito de se perceber a ruptura dos aspectos assistencialista, compensatório e preparatório que caracterizam historicamente os percursos de atendimento às crianças pequenas, repensando também uma forma de não escolarizar o trabalho com a faixa etária de 0 a 6 anos, sem deixar de garantir o atendimento às necessidades básicas de

cuidado (higiene, alimentação, atenção, etc.) e o acesso aos conhecimentos culturalmente historicamente produzidos e sistematizados, levando em conta o papel da criança pequena como produtora da cultura e de conhecimentos socialmente relevantes.

Tendo em vista o que foi abordado aqui, ressaltamos a fundamental importância de pensar na formação dos e das profissionais que atuam nessa etapa fundamental da Educação Básica. No capítulo segundo, apresento os caminhos teóricos e metodológicos de minha pesquisa, explicitando os procedimentos metodológicos, o desenho sempre provisório de minha investigação.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo objetiva apresentar questões teóricas e metodológicas da pesquisa realizada, principalmente dar visibilidade ao seu percurso e aos desafios encontrados em minha trajetória investigativa. Pretendo também anunciar os objetivos previamente definidos na pesquisa, descrevendo um pouco das dificuldades epistêmicas e políticas referentes à sua execução.

2.1 Conhecendo a pesquisa: um pouco do mapa da viagem

Sabemos que muitos são os (des) caminhos de uma pesquisa, que seus (des) caminhos envolvem sempre inúmeras questões, que muitas vezes fogem ao “controle” do/da investigador/a. Do ponto de vista da minha investigação, a mesma foi arquitetada de uma forma, com um desenho específico, mas por diferentes motivos desenrolou-se diferentemente do que num primeiro momento foi pensada, nos convidando a pensar nos desafios de uma pesquisa qualitativa, que envolve diferentes pessoas, não com objetos da pesquisa, mas como sujeitos alteritários, que se movem e “escapam” de nossas pretensas regulações conceituais.

Os caminhos escolhidos caracterizam-se por desafios e oportunidades que surgiram ao longo, assim podemos dizer dessa viagem acadêmica. E como tal, ela teve um planejamento prévio, com uma lista do que levar na mala, as passagens, onde se hospedar, qual meio de transporte utilizado etc.

E, para pesquisar, não foi diferente, tínhamos uma ideia de onde seria essa viagem, ou seja, a pesquisar. A partir das inquietações, foram decididos os caminhos que este estudo iria percorrer – quem seriam os sujeitos, onde pesquisar, quais foram as motivações para essa pesquisa, que autores e autoras acrescentariam e dialogariam com trabalho. Até o prazo que essa viagem teria foi alterado, diante dos percalços encontrados nessa trajetória. Mas nada que afetasse de maneira significativa o andamento da mesma, pelo menos em nossa

compreensão. Mas sabemos que as “afetações” são de outras ordens, outras regulações e expectativas: Os prazos do programa, os problemas com a orientação, o desgaste com o tempo que passa rápido e nos consome, as escolhas feitas... muitas e difíceis questões.

Para contribuir nessa concepção da pesquisa a metáfora *da viagem*, nos apoiamos em Pereira et al. (2012):

Pesquisar é como viajar: é se deslocar ao outro; descobrir e se descobrir; transformar e se transformar; permitir-se revelar algo inesperado e ser revelado a partir da relação com o outro que, mais que um objeto de pesquisa, é seu interlocutor e aquele que lhe permite encontrar o desconhecido (p. 91).

Podemos perceber que a inserção já construída no campo da Educação Infantil como professora possibilitou diálogos frequentes entre o grupo da creche, sujeito da investigação a partir dos enfrentamentos vivenciados no saber-fazer pedagógico, na relação profissional e com os responsáveis pela criança, bem como na relação entre as profissionais da creche, leia-se professoras e agentes, além da importância de uma investigação mais aprofundada sobre os processos identitários das Agentes Auxiliares de Creche da unidade. E por isso, levantamos algumas questões que consideramos importante para nortear a pesquisa. Foram elas:

- 1- Quem são os/as agentes Auxiliares de Creche? Qual o seu perfil profissional?
- 2- Como elas se constituem como profissionais de Educação Infantil?
- 3- Quais os principais desafios e tensões vividos pelas AAC no cotidiano do trabalho da Creche?
- 4 - Por que a prefeitura do Rio de Janeiro vem priorizando a contratação de Agentes Auxiliares de Creche e quais as suas concepções formativas?

Ao atentarmos sobre a importância de aprofundamento das concepções de Educação Infantil e do trabalho desenvolvido pelas profissionais que estão envolvidas dentro deste processo, o trabalho dissertativo teve, como recorte, a pesquisa com o/as agentes de auxiliares de Educação Infantil, que atuam na creche municipal situada na favela do Jacarezinho. Não faremos uso do nome a instituição onde desenvolveremos a pesquisa, assim sendo, chamaremos a creche de “*Espaço infância*”. Não há nenhuma justificativa para a utilização desse nome, a não ser a

reiteração das dificuldades e burocracias previstas no trabalho de investigação de nosso próprio trabalho, além, claro, dos processos inerentes de implicação e subjetividade presentes no desafio de realizar uma investigação de cunho participante.

2.2 Objetivos da pesquisa

Geral

Investigar processos identitários de Agentes Auxiliares de uma Creche pública de periferia urbana, buscando compreender questões norteadoras da política de formação de profissionais de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro.

Específicos

- Pesquisar os percursos da Educação Infantil no Rio de Janeiro pós LDB/96;
- Compreender, a partir das narrativas de formação de quatro (4) profissionais de uma creche pública de periferia urbana, aspectos constitutivos de sua trajetória profissional na área da EI;
- Contribuir para o fortalecimento de uma política de formação de profissionais de creche que leve em consideração os percursos formativos das Agentes Auxiliares de Creches.

2.3 Tipologia da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, no que diz respeito a seu caminho metodológico e descritivo, optamos por uma investigação de cunho qualitativo, a qual procurou ter como parâmetro uma discursividade polifônica, com privilégio à *escuta sensível* (BARBIER, 1992), além de outros procedimentos metodológicos, tais como entrevistas de aprofundamento.

Acreditamos que a *escuta* é diferente de ouvir tendo em vista que ouvir, a meu ver, confere uma função fisiológica ao ouvido, sendo que escutar me remete a

um momento cuidadoso e de responsabilidade, que traz consigo o respeito, atenção e porque não dizer afeto a quem se permite escutar.

Escutar o outro, objetiva voltar-se para o outro, tentar compreender suas lógicas e modos de representação da realidade que o cerca, atravessa. Escutar nos exige uma reflexividade compreensiva do outro, isto é, tentar compreendê-lo em seu contexto histórico e cultural (MELRO, 2013).

Sendo assim, o desafio epistêmico e político de escutar o outro, não é somente ouvir o que os sujeitos desta pesquisa têm para contar, mas sim compreender algumas questões importantes que foram tematizadas na pesquisa. Neste sentido, acredito que a pesquisa é caracterizada como uma produção coletiva, em existem relações de saber/saberes configuradas pelos participantes da investigação.

Minayo (2001, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa possui um nível da realidade que não pode ser quantificado, mensurado em toda a sua complexidade. Deste modo, pretendi, então, desenvolver uma pesquisa qualitativa, na qual busquei compreender alguns dos processos identitários e formativos das/o agentes auxiliares de educação de Educação Infantil de uma creche do Jacarezinho.

Para essa pesquisa, utilizarei alguns aspectos destacados por Freitas (2003) e que se fazem necessário para compreender a arquitetura da pesquisa qualitativa. A autora afirma que a fonte de dados é o próprio contexto, mesmo que se focalize uma realidade parcial, pode-se ter uma noção de totalidade da realidade. Ela também propõe a possibilidade de conhecer os participantes da pesquisa e, por meio deles, é possível compreender o contexto.

Freitas (2003) ainda entende que as questões que norteiam a investigação não são construídas, mas sim, orientadas através da busca pela compreensão da complexidade do fenômeno o qual se pretende estudar. Partindo deste princípio, não se cria uma situação para que haja a pesquisa, mas ela começa a partir de um acontecimento em seu desenvolvimento. A autora afirma, ao se referir à coleta de dados na pesquisa qualitativa, que a mesma deve envolver a compreensão dos fenômenos estudados, sendo consideradas as inter-relações entre o individual e o social.

No que diz respeito ao pesquisador/a, Freitas (2003) acredita que ele/ela é um dos principais instrumentos da pesquisa, pois é parte integrante, e, também,

ele/ela parte de suas compreensões construídas do lugar de onde ele se encontra. O/a pesquisador/a também é impelido à busca de transformações, pois, ao investigar, o/a pesquisador/a pode reconstruir a sua história e dos sujeitos com os quais trabalha, numa perspectiva de auto formação e de autoconhecimento.

A autora (FREITAS, 2003) considera não ser critério de busca de uma pesquisa participante o conhecimento preciso, a “verdade presente na realidade”, o envolvimento e participação daqueles que estão envolvidos no processo investigativo, ou seja, o (a) investigador (a) e o investigado (a). E é nesta relação que é possível refletir sobre a pesquisa e o processo que está conferido a ela. Assim sendo, buscamos com este trabalho dissertativo, um diálogo que permita à articulação entre os sujeitos da pesquisa desenvolvida, possibilitando um diálogo e respostas relacionadas às questões que norteiam esta investigação.

2.3.1 A pesquisa-intervenção como possibilidade de alteração da realidade pesquisada

Para realizar com maior vigor e reflexividade o presente estudo, além de classificá-lo em sua tipologia como pesquisa qualitativa, observamos que a mesma também se caracteriza como pesquisa-intervenção. Tal aspecto é relacionado ao fato de percebermos que dentro do perfil da pesquisa-intervenção, existem características epistêmicas e políticas de sua utilização.

Tais características podem se evidenciar, por exemplo, durante a realização das entrevistas com os sujeitos participantes, pois, ao analisarmos alguns discursos estabelecidos entre o pesquisador e o(s) entrevistado(s), podemos perceber uma notória interseção entre as vivências e as práticas que atravessam o fazer profissional de ambos, ou seja, possíveis relações que eles mantêm em comum são demonstradas ao longo da construção da pesquisa.

Para Besset (2008, p. 12), “[...] a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já constituem uma intervenção”, assim sendo, o/a pesquisador/a não se encontra isento e nem distante da pesquisa a que propõe. Dentro dessa perspectiva, ela torna-se parte

presente não somente por estar desenvolvendo o trabalho, mas também por torna-se pertencente do mesmo. Assim sendo, a pesquisa de intervenção caracteriza-se um processo de investigação em que quem pesquisa faz parte do contexto.

Nesse sentido, compreendemos que através da pesquisa-intervenção é possível contribuirmos para a construção de novos espaços de problematização, colaborando ainda com a produção de novas reflexões acerca das situações cotidianas e demais experiências vividas, em função da interação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

A aproximação entre as/os sujeitos que estão envolvidos na pesquisa torna-se fundamental para o desenvolvimento da mesma, uma vez que o tema em questão atravessa a todos e todas.

2.4 Sobre a entrevista compreensiva

Neste primeiro momento, destacamos como ponto de partida uma breve discussão sobre o conceito de *entrevista compreensiva* (KAUFMANN, 2013) que me auxiliará a nortear o desenvolvimento do trabalho que aqui proponho.

A entrevista compreensiva é fundamentada na análise compreensiva do discurso, configurando-se como uma abordagem metodológica, concebida pelo sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann. Tal abordagem propõe um processo inverso na maneira de construir o objeto de estudo. A entrevista compreensiva mostra-se como uma ruptura progressiva e relativa com o senso-comum a partir de um processo que circunda entre a compreensão, a escuta atenta, o distanciamento do pesquisador e a análise crítica.

Para Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva não se limita apenas a colher/produzir informações sobre uma dada realidade. O entrevistado, ao se comprometer e se implicar ao longo da entrevista, desenvolve intenso e profundo trabalho de reflexão sobre si mesmo para construir sua própria identidade, assim como a realidade social a qual está inserido.

Neste sentido, Kaufmann (2013) afirma que o informante/o entrevistado/a é levado a sentir-se o centro da conversa sem depender do conteúdo de uma opinião

que é dada, até porque a entrevista não é pensada como um interrogatório de perguntas fechadas, e o/a entrevistado/a por possui um saber, uma história particular, que (ainda) o/a entrevistador/a desconhece, mas que buscará conhecer e registrar na medida em que souber orientar a conversa segundo os objetivos da pesquisa.

Na constituição da análise dos discursos, é que a entrevista compreensiva, configura-se como uma sociologia de processo, permitindo assim, ao pesquisador, instaurar-se como um “artesão intelectual” (MILLS apud KAUFMANN, 2013) no movimento de (re) construção do seu objeto de estudo.

É por meio da compreensão da rede de singularidades sinalizadas, no campo de pesquisa, que o/a pesquisador/a pode construir sua teoria singular sobre o seu objeto de estudo, delimitando-o melhor, fazendo desvios, novas arquiteturas no desenho sempre aberto de uma pesquisa qualitativa.

Na entrevista compreensiva, as variáveis de estudo são construídas no processo de escuta das entrevistas, tendo como fio norteador os núcleos de significados que surgem a partir das falas dos sujeitos.

Sendo assim, essa entrevista enfoca a palavra como um sistema em rede que expressa às valorações de homens e mulheres, em sua construção singular de intersubjetividades com o outro, na imersão cultural e social da qual a entrevista, uma conversa se situa. Queremos reforçar com estas questões a natureza sempre complexa e tensa da “entrevista”. Por mais que o roteiro, as questões de pergunta estejam preparadas, o contato direto com o outro, “face a face”, ou melhor dizendo “entre-vistas”, é sempre um disparador de questões e tensões, tornando o nosso roteiro muitas vezes inútil, dispensável e/ou regulador demais.

O processo que envolveu a feitura das entrevistas foi um tanto *incômodo*, se assim podemos dizer. Pois se tratavam de conversas que seriam feitas por uma Professora de Educação Infantil que desenvolve um trabalho junto, direta e indiretamente, com os sujeitos em questão.

Na conversa prévia sobre a pesquisa, seu contexto e a proposta que ela trazia naquela conversa inicial, houve uma *resistência* de algumas Agentes Auxiliares⁵ que foram convidadas a participar desta dissertação.

⁵ Neste trabalho, usaremos a referencia da marca de gênero feminino, pois entendemos que a maioria das profissionais que exercerem a profissão docente principalmente com crianças

Muitas delas, de um total de oito, questionaram se a pesquisa em questão apresentaria quem eram elas, no sentido de expor os seus nomes ou o local onde elas trabalhavam, visto a exposição na pesquisa de alguma forma, fragilizá-las frente aos processos de trabalho na instituição.

Outra questão importante é a relação de empoderamento existente, partindo do princípio que há, de forma velada, uma relação hierárquica entre as Agentes Auxiliares de Creche e as Professoras de Educação Infantil, fruto de um paradigma de trabalho que histórica e sociologicamente aparta o trabalho intelectual do trabalho manual nas sociedades ocidentais.

Não sendo diferente nas Creches, nas quais o trabalho de educar e cuidar são pouco complexificado, sendo hegemonicamente dicotomizado no cotidiano do trabalho das instituições que trabalham com crianças da EI.

Assim, sendo, poucas se propuseram a participar. Umas alegaram ser por motivos pessoais, profissionais ou até mesmo por não ser interessante para elas a entrevista gravada.

As entrevistas foram feitas na própria instituição em questão, no final de 2014. Para que os sujeitos pudessem participar da pesquisa, inicialmente, foi feita uma reunião com todo o grupo de Agentes Auxiliares para que elas ficassem sabendo como seria o processo do estudo, quais os objetivos dela, como elas participariam do processo. Em seguida, foi distribuído o questionário com perguntas que seriam aprofundadas num outro momento.

A partir dessa primeira abordagem, foram selecionadas para a pesquisa quatro agentes que, cujo seria relevante por conta da história de sua vida profissional.

Isto posto, vimos que para a entrevista compreensiva, embora os sujeitos tivessem se colocado à disposição para contribuir nesse trabalho, foi um tanto quanto resistente, pois ali estariam sendo colocadas questões com uma professora-pesquisadora, um sujeito que mesmo não trabalhando diretamente com elas no cotidiano, pertencia a outro lugar social e institucional na relação e trabalho exercido.

Mesmo havendo um conhecimento prévio de como seria a conversa, muitas, de prontidão, pediram para que não fossem identificadas na pesquisa. E isso foi

pequenas, são mulheres, assim sendo, assumiremos no discurso a marcação do gênero feminino ao tratar das mesmas.

respeitado, tendo em vista que pertencia a um dos *combinados* para a participação no estudo em questão.

Por fim, diante dos perfis apresentados na primeira sondagem em que foi feito um questionário em que todas as Agentes e o Agente responderam por escrito, ao todo oito profissionais, fizemos uma espécie de triagem levando em conta as respostas dadas no questionário, consideramos importante desenvolver alguns pontos importantes conforme mostraremos mais a frente no nosso trabalho.

Sujeitos escolhidos, fizemos as entrevistas em meio às possibilidades de cada participante. Evitamos ter a conversa no horário do trabalho para que não houvesse prejuízo no atendimento junto às crianças.

Procuramos deixar as Agentes e o Agente muito à vontade, a ponto de questões de enfrentamentos ocorridos em anos anteriores serem resolvidos no momento que a conversa estava ocorrendo, como veremos mais a frente.

2.5 Por que pesquisar as agentes auxiliares de creche?

No município do Rio de Janeiro, de acordo com a historicidade das políticas de Educação Infantil, a partir de 2005, o concurso para Agente Auxiliar de Creche foi uma tentativa da prefeitura de estar de acordo com o que a legislação determina. Mas ao analisarmos o edital, por exemplo, as regras que foram estabelecidas as regras do concurso de 2005, verificarão que as atribuições dadas a essas profissionais, dentre elas, destacamos a atribuição básica:

Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências (RIO DE JANEIRO, 2005).

Percebemos nessa atribuição o surgimento do termo sócio pedagógico, fazendo referência às atividades que devem ser desenvolvidas e constituídas pelas AAC. Entendemos que dentro dessa perspectiva, faz-se necessário que se tenha a formação para a execução do que lhes é atribuídas como o que são descritas nesse

documento. Ressaltamos também outro momento do edital que nos remete a uma formação específica desse (as) profissionais:

Participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças. Participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do educador; Colaborar e assistir permanentemente o educador no processo de desenvolvimento das atividades técnico-pedagógicas; Receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do educador no trato e atendimento à clientela; Auxiliar o educador quanto à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infantil; Participar juntamente com o educador das reuniões com pais e responsáveis; Disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades; Auxiliar nas atividades de recuperação da autoestima, dos valores e da afetividade; Observar as alterações físicas e de comportamento, desestimulando a agressividade; Estimular a independência, educar e reeducar quanto aos hábitos alimentares, bem como controlar a ingestão de líquidos e alimentos variados; Responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários; Cuidar da higiene e do asseio das crianças sob sua responsabilidade; Dominar noções primárias de saúde; Ajudar nas terapias ocupacionais e físicas, aplicando cuidados especiais com deficientes e dependentes; Acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade; Executar outros encargos semelhantes, pertinentes à função (RIO DE JANEIRO, 2005).

Ao fazer uma leitura crítica dessas atribuições específicas determinadas no primeiro concurso para AAC, percebemos que aparece mais uma vez, dentre as responsabilidades desses profissionais, a dimensão do trabalho pedagógico. Essas atribuições vão de encontro com o perfil, ou seja, há uma exigência mínima de escolaridade o Ensino Fundamental, que é exigido nesse mesmo documento. Além disso, é comum a não existência de professores que trabalhem com as auxiliares, pois não há professores suficientes na rede para que se tenha parceria no trabalho com as crianças, tendo, portanto na turma duas Agentes que desenvolvem o trabalho em conjunto ou, até mesmo, elas trabalham sozinhas, tendo somente o direcionamento da Professora Articuladora.

A Professora Articuladora (P.A.), nos espaços de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, é uma profissional da própria rede, normalmente é um PII⁶ que atua na Pré-Escola ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela atua em um turno, com uma carga horária semanal de 22h30min por semana, não recebendo nenhuma gratificação suplementar, diferentemente da Coordenadora

⁶ Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundametal na cidade do Rio de Janeiro.

Pedagógica, que recebe um pouco mais de R\$ 500,00 de gratificação pela mesma carga horária de trabalho na creche.

A professora articuladora é escolhida por meio de indicação da direção da unidade de Educação Infantil, ou Indicação da Coordenadoria Regional de Educação trabalhando a função de PA. Suas principais atribuições são: participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico; articular o desenvolvimento do trabalho do grupo de crianças sob sua responsabilidade, interagindo em diferentes momentos dos processos cotidianos com as crianças e demais pessoas envolvidas no processo; indicar à direção da creche que crianças apresentam necessidades educacionais diferenciadas e, conseqüentemente, necessitam de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff; colaborar com a direção na coordenação de atividades de higienização do ambiente, equipamentos e utensílios da Creche.

Tendo em vista o trabalho educativo com as crianças pequenas na creche, no qual cuidar e educar não deveriam ser dimensões apartadas do trabalho pedagógico, visto o entrelaçamento destas dimensões no cotidiano da creche, entendemos a centralidade da categoria infância na formação dos profissionais de creche, principalmente, pelas concepções que estes/as profissionais possuem sobre as crianças com as quais trabalham.

Neste sentido, entendemos a importância do trabalho integrado de todos/as os/as profissionais da creche, inclusive das Agentes Auxiliares de Creches junto às crianças, pois consideramos que a Educação Infantil, por ser um campo de direitos historicamente novos e fundamentais para o desenvolvimento humano, nos exige um aprofundamento teórico e político sobre o/a profissional que atua nesses equipamentos educativos.

A criança necessita que o seu processo educativo seja pensado em diálogo com o seu desenvolvimento global, e para isso, se faz necessário que aqueles que trabalham com ela tenham uma formação construída a partir da reflexão, da discussão e da compreensão dos fundamentos de sua prática político e pedagógica. Porém, nas Creches do Município do Rio de Janeiro, essas questões ficam muitas vezes dificultadas, devido à ausência de políticas de formação institucionalizadas, e sistemáticas, bem como a formação em serviço na unidade de ensino em que as Agentes Auxiliares de Creche trabalham.

No ano de 2012, aconteceram mudanças no regime de trabalho na creche em que eu trabalho. Foi acordado junto à Prefeitura, após uma luta contínua, que a carga horária de trabalho das Agentes Auxiliares de Creche iria ser reduzida. Antes, quando ingressaram em 2007, e quando teve o primeiro concurso para essa função no município do Rio de Janeiro, a carga horária de trabalho era de 40 horas semanais, ou seja, oito horas por dia. Com essa nova proposta, seriam seis horas/dia mais um complemento de duas horas por semana para atividade que é denominada planejamento. Ou seja, a carga horária semana das/do ACC seria de 32 horas semanais.

Essas questões e outras relacionadas ao trabalho das AAC continuam em discussão. É uma briga política que envolve o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), as profissionais dos espaços infantis, a prefeitura e vários atores da sociedade como os vereadores, e a Câmara municipal, bem como a Associação de Moradores do Jacarezinho, pois quando esta creche iniciou os seu trabalho com as crianças no início dos anos de 1990, na época do convênio com a SMDS, a Associação era responsável por repassar o dinheiro da prefeitura para a creche o qual era destinado a compra de matérias, pagamentos das funcionárias que ali estavam e contas em geral.

Do ponto de vista dos nossos interesses e motivações na pesquisa, o que vem nos desafiando a pesquisar sobre as Agentes Auxiliares de Creche (AAC) e sua formação profissional, foram os diálogos e situações que temos oportunidade de presenciar e ser, de certa forma, “confidente” das profissionais que compartilham do cotidiano no trabalho.

Muitas delas sentem, de forma muito conflituosa, os desafios quais se deparam ao trabalharem com crianças pequenas, pois elas mesmo sem uma formação específica desenvolvem o mesmo trabalho que uma professora de EI, pelo menos atua como tal: planejam e executam as atividades, organizam atividades, fazem relatórios que exigem critérios de elaboração os quais muitas vezes não se sentem preparadas para fazê-lo.

Em alguns momentos, o grupo de profissionais da creche, inclusive eu, conversamos e nos questionávamos se existiam e quais seriam as diferenças, efetivamente, das funções das AAC e as Professoras de Educação Infantil. Embora estivesse previstas no edital do concurso que realizamos, na prática, ao trabalhar

diretamente com as crianças, não havia distinção claras no que cada profissional deveria fazer. O que nos parecia mais evidente era a divisão social do trabalho implícita e naturalizada no “trabalho manual”- realizado pelas Agentes e o “trabalho intelectual” realizado pelas professoras na Creche.

Assim, neste cenário ainda bastante contraditório, com expectativas distintas do trabalho dos profissionais que atuam nas creches vimos considerando a importância de uma prática planejada e reflexiva sem que, no entanto, esta seja impositora e limitadora de movimentos no tempo espaço de ser criança, e no tempo espaço de ser professora de crianças pequenas.

Bufallo (1997) observa, em um primeiro momento, não ser prática corrente para as monitoras (a creche pesquisada pela autora conta com uma educadora/professora e uma auxiliar para assuntos diversos, denominada monitora para cada turma) a elaboração do planejamento. Questionadas sobre o fato, responderam que embora haja interesse não lhes é atribuído tempo para a realização deste projeto. Enquanto as professoras realizam esta função, caberiam as monitoras apenas sua execução. A título de hipótese, a autora relaciona a questão estrutural às práticas profissionais historicamente presentes na sociedade capitalista, na qual a divisão social do trabalho (ainda) se baseia numa forte e hierárquica (e falsa) divisão entre o trabalho manual e o intelectual, na qual o trabalho manual é historicamente desqualificado.

Assim sendo, existiria na creche pesquisada a dissociação dos aspectos do cuidar e do cuidado, uma vez que à professora cabe a organização e o planejamento dos aspectos ditos pedagógicos, enquanto que à monitora, sem um planejamento próprio, cabe o “enquadramento” e a execução dos aspectos relativos ao cuidado das crianças – atividades ditas não pedagógicas.

Tanto professoras quanto as agentes auxiliares acabam por vivenciar a prática educativa nos espaços de Educação Infantil de modo fragmentado, negligenciando a condição de indissociabilidade entre os aspectos do cuidado e da educação. Aspectos esses fundamentais à educação e formação humana da criança pequena, e inerente a todo projeto de Educação Infantil, pelo menos em seus aspectos legais e marcos documentais, tais como Diretrizes Curriculares nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB /96).

2.6 O contexto da creche: a importância do lugar como contexto de investigação

A creche investigada possui mais de duas décadas de existência na favela do Jacarezinho, sendo uma referência educativa importante na vida das famílias e crianças do local. Antes de ser um espaço dedicado a um trabalho para as crianças, no prédio eram desenvolvidos trabalhos voltados para cultura popular.

O espaço tem capacidade de atender quatro turmas que são divididas em 4 salas, sendo Berçário II, um Maternal I e dois Maternais II. A instituição conta com um refeitório, dois banheiros coletivos para as crianças, um espaço denominado parquinho, um ambiente em que se encontram fantasias e brinquedos, quatro salas de atividades, uma secretaria, uma enfermaria (que no momento está sendo utilizada para guardar materiais diversos, pois não existe enfermeira na creche).

Atualmente, o quadro de funcionários não está completo, ou seja, não tendo profissionais suficientes para o atendimento junto às crianças, faltando professoras de Educação Infantil, secretário escolar, porteiro. Dentre a equipe, do ponto de vista de sua organização e estrutura profissional, a creche possui uma diretora geral, uma diretora adjunta, que atua também como professora articuladora, quatro (4) professoras de Educação Infantil, oito (8) agentes auxiliares de creche, três (3) recreadoras, quatro (4) cozinheiras e duas (2) auxiliares de serviço geral, contabilizando um total de 24 profissionais, das quais 23 são mulheres e apenas 1 homem no cotidiano do trabalho. Ainda faltariam quatro (4) professores/as de Educação Infantil na unidade.

O prédio da creche é muito pequeno, assim como as suas dependências, principalmente as salas de atividades. A instituição possui dois andares interligados por uma escada. São quatro salas de atividades, sendo três no andar de cima, em que ficam as duas turmas de Maternal II e uma turma de Maternal I. A sala de baixo atende as crianças do Berçário II.

A unidade conta com uma área externa onde tem brinquedos como casa de bonecas, escorregadores, brinquedos que trabalham equilíbrio e pula-pula. Ela tem também um refeitório em que tem capacidade para atender uma turma por vez e um anexo com cozinha e dispensa. Há também uma pequena lavanderia. Além desses

espaços, existe a secretaria em que dá acesso ao banheiro dos funcionários. Após a obra, foi instalado um elevador, que nunca funcionou por questões de instalações elétricas que não suportam a capacidade do objeto e um banheiro para cadeirantes.

Nos anos de 2010 e 2011, aconteceram reformas no espaço da instituição, trazendo algumas melhorias para o trabalho com as crianças. Mas, mesmo assim, o espaço não é adequado, tendo em vista ser um lugar que elas passam 10 horas por dia, cinquenta horas por semana, não oportunizando uma maior diversificação do trabalho das educadoras não só com as crianças, mas também com a comunidade escolar. Não tem um espaço amplo para que as crianças brinquem de forma diversificada, não há um lugar onde os responsáveis de uma só vez possam estar na creche, tendo eles que se acomodarem em uma sala muito apertada para a realização de reuniões gerais. Vale ressaltar que a instituição pode atender por volta de 100 crianças, 25 crianças aproximadamente em cada turma, sendo difícil reunir os adultos e as crianças num mesmo espaço, como por exemplo, para encontros de planejamento e ou reuniões integradas, tão necessárias à construção de um projeto de Educação Infantil popular e comunitário.

2.7 O espaço da pesquisa: a favela do Jacarezinho

A creche em que a pesquisa foi desenvolvida encontra-se na favela do Jacarezinho. Situada na zona norte da cidade carioca, num bairro chamado Jacaré.

Segundo o Censo realizado em 2010, tal comunidade possui 33.836 de habitantes, proporcionalmente, 2,3 % da população da capital fluminense. Muitos problemas são observados nesse lugar que presencia a contradição: os bairros que estão ao redor da favela configuram-se com saneamento básico, saúde, escolas, serviços que não são encontrados no Jacarezinho. Temos casas bonitas nos bairros e barracos de madeira na favela, o que ressalta como a desigualdade social e urbana ainda é tão forte na “cidade maravilhosa”.

Nas décadas de 1940 e 1950, o bairro do Jacaré e suas adjacências passaram por uma acelerada transformação urbanística. Muitas fábricas foram instaladas e trazem consigo a oportunidade de trabalho. Nessa época, o Jacaré é

considerado o segundo polo industrial do Estado do Rio de Janeiro, tendo ele uma diversidade de produção de roupas, materiais farmacêuticos, metalúrgicas, café, açúcar, vidro, entre outras. Nos anos 70, houve um declínio por conta da crise do petróleo, muitas fábricas fecham, foram para outros locais.

A favela passou por uma intervenção do poder público, havendo, no ano de 2013, a implantação de uma Unidade de Polícia Pacificadora- UPP, trazendo assim, pelo menos aos de fora da favela, a sensação de pacificação. Antes dessa instalação, diariamente, na comunidade havia troca constante de tiros entre a polícia e os traficantes.

Embora a “presença” do poder público, e não pretendemos aqui fazer essa discussão, temos a constante sensação de que a qualquer momento, haverá confrontos novamente na favela em questão. Percebemos que as crianças continuam brincando de forma violenta, traduzidas em forte violência simbólica, com o uso e a brincadeira constantes dos *pequenos* como o uso de “armas de fogo imaginárias”, reiterando um modelo de socialização que não é específico das favelas cariocas, mas fruto de uma concepção de sociedade profundamente violenta, hierárquica, machista e excludente.

2.8 Os sujeitos da pesquisa

Na creche em questão trabalham, atualmente, 8 agentes auxiliares de creche. São na sua maioria, mulheres, entre 30 e 60 com diferentes formações e histórias de vida. Na instituição há um único profissional homem, dentre mais de 20 mulheres profissionais de Educação Infantil.

As Agentes Auxiliares de Creche, que constituem o grupo- sujeito de nossa investigação possuem diferentes formações. Algumas, que ingressaram para o cargo de AAC, não possuíam formação em magistério, porém esse perfil vem apresentando mudanças, pois verificamos entre elas o interesse em fazer cursos técnicos que formam docentes, visando o conhecimento ou crescimento econômico.

Nesse espaço educativo, temos a presença de um único homem ⁷ que exerce a função de AAC. No princípio, houve um estranhamento por parte dos responsáveis, tendo em vista ser um lugar ocupado em sua grande maioria por mulheres, mas após desenvolver o seu trabalho, obteve aceitação por parte das demais profissionais e famílias da creche. A questão de gênero no trabalho cotidiano da creche, e dos equipamentos de Educação Infantil de modo mais amplo, tem se tornando uma questão de aprofundamento e estudos, que não nos foi possível ignorar e/ou negligenciar. Deste modo, procuraremos investigar e compreender melhor como as questões de gênero refletem e refratam no cotidiano da creche, e como os diferentes sujeitos pensam e vivenciam essas marcações de gênero, ainda de que de uma maneira superficial e que poderá ser aprofundada em um próximo trabalho.

Esses aspectos serão importantes para a construção do conhecimento e o pensar da formação enquanto sujeitos, das/do profissionais que trabalham diariamente nessa instituição.

Para a pesquisa, participaram oito (8) AAC, como exposto no quadro abaixo:

Tabela 1 - Tempo de trabalho e formação das Agentes Auxiliares (continua)

NOME	Tempo de trabalho na creche	Formação
1. F LC	Desde abril de 2011	Ensino Médio
2. J. M. C	Desde maio de 2011	Ensino Médio
3. K. C.	Desde abril de 2011	Ensino Médio Normal Graduação em andamento de Direito
4. L. F. S	Desde 2000	Ensino Médio Normal
5. L. L.	Desde abril de 2011	Ensino Médio
6. M. C. S.	Desde abril de 2011	Graduação em Pedagogia

⁷ Com a inserção, praticamente majoritária, das mulheres no magistério da Educação Infantil, este se caracteriza como feminino, tendo atributos relacionados às mulheres, como amor, cuidado, sensibilidade, delicadeza, entre outros. Sendo assim, para cuidar das crianças pequenas, quase se *naturalizou* a presença de mulheres como referência para o trabalho educativo nesse nível de educação.

Tabela 1 - Tempo de trabalho e formação das Agentes Auxiliares (conclusão)

7. M. D. B.	Desde 1992	Ensino Médio Normal Técnico
8. V. A.	Desde abril de 2011	Ensino Médio Normal Graduação em Pedagogia

Fonte: Entrevistas do Anexo A.

Muitos são os perfis encontrados num mesmo contexto profissional, principalmente no trabalho na Educação Infantil, na qual inúmeros são os/as profissionais envolvidos/as. Assim sendo, por meio de diferentes particularidades, podemos observar que a pesquisa proposta procurou apresentar e discutir essas experiências (TARDIF, 2004).

E para compreender não só as identidades nas quais as experiências profissionais se constituem, mas principalmente o papel das/o AAC na creche, procurou-se delimitar os sujeitos da pesquisa. Para isso, delimitamos o corpus investigativo com quatro (4) Agentes Auxiliares de creche tendo a entrevista compreensiva como procedimento metodológico, a fim de entender um pouco mais sobre as identidades dos sujeitos da pesquisa.

Para tal feito, escolhemos quatro profissionais da creche, todas/o AAC que passamos a observar de forma mais detalhada, e por meio de uma conversa compreensiva, utilizando a “escuta sensível”, elegemos alguns pontos-chaves para a nossa pesquisa. Esses pontos-chaves serão aprofundados no próximo capítulo, no qual pretendíamos realizar uma análise das entrevistas/conversas compreensivas, destacando alguns aspectos políticos, culturais e sociais das falas das/dos quatro sujeitos desta investigação.

Para a seleção dessas participantes, elegemos critérios que consideramos relevantes para a contribuição na pesquisa desenvolvida. Dentre eles, destacamos o tempo de trabalho na instituição, a relação de gênero (foi feita uma entrevista compreensiva com um agente auxiliar de creche homem), questão da formação específica para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças.

Assim sendo, entre os sujeitos temos Agente 1, Agente 2, Agente 3 e Agente 4. A seguir, faremos um breve histórico das AAC participantes e do AAC participante.

Agente 1 – Mulher, 63 anos. Atua na creche desde a sua fundação (1992), isto é, há 23 anos, trabalhando no começo como merendeira até ser chamada no concurso para AAC. Trabalhou nas turmas de Maternal II e Berçário. No ano de 2012, inicia o curso técnico em Normal, formando-se no ano seguinte.

Agente 2 – Mulher, 47 anos. Trabalha na creche há quinze anos. Na época que entrou, era contratada por uma ONG e desenvolvia a mesma função que esta atuando nos dias de hoje, porém, tinha outra nomenclatura, chamava de recreadora que tinha um desenvolvimento direto com as crianças. Formou-se em Normal Médio em sua adolescência.

Agente 3 - Mulher, 32 anos. Atua na creche há quatro anos e na área de Educação. Ainda não tem formação em Normal ou alguma graduação na área de magistério. Atualmente, faz um ⁸curso oferecido pela prefeitura do Rio de Janeiro. Na creche, desenvolve trabalho com as crianças do Berçário e dos Maternais I e II.

Agente 4 – Homem, 36 anos. Trabalha na creche há quatro anos. Atualmente, faz o curso promovido pela Prefeitura do Rio para ter a formação em magistério. Antes de ingressar na creche, não tinha trabalhado com o público infantil.

Os caminhos escolhidos para essa pesquisa mostram que embora tenha sido um planejamento prévio das ações que ocorreriam para a sua confecção, há muitas nuances que apareceram ao longo do caminho traçado.

Sendo assim, no próximo capítulo, procurarei apresentar as entrevistas realizadas com os quatro AAC, intencionando um diálogo mais teórico e reflexivo como conteúdo das entrevistas de conversação. Os quatro participantes dessa pesquisa falaram sobre a sua rotina de trabalho, como ingressaram na creche, quais são as suas preocupações e possíveis tensões existentes no trabalho, principalmente no que tange à relação profissional com as demais profissionais, preferencialmente professoras que atuam na creche “Espaço Infância”.

⁸ Esse curso é oferecido pela prefeitura do Rio de Janeiro, mais especificamente pela SME em parceria com a UNIGRARIO, como apresentado no 1º capítulo deste trabalho.

3 AS/OS PROFISSIONAIS DA CRECHE: QUEM SÃO? O QUE FAZEM? E POR QUE FAZEM?

A proposta deste capítulo consiste em apresentar e discutir o papel das Agentes Auxiliares de Creche do município do Rio de Janeiro. Além destes pontos, abordaremos, a partir das entrevistas compreensivas realizadas com de quatro AAC da creche Espaço Infância – localizada no jacarezinho, na periferia do Rio de Janeiro, questões relativas ao trabalho desenvolvido e suas visões sobre a categoria profissional e o contexto de seu trabalho.

3.1 Para início de conversa: a criação do cargo de agente auxiliar de creche no Rio de Janeiro

Historicamente, o enfoque assistencialista e compensatório de carências familiares, fundamentado numa concepção naturalizada de infância que marcou as origens da Educação Infantil no Brasil, permaneceu hegemônico por várias décadas.

Nesse período, não houve um significativo aumento do atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições educacionais, ficando a responsabilidade por tal atendimento ora imputada ao poder público, ora a cargo da iniciativa privada, caracterizando uma situação na qual:

O governo proclama(va) a sua importância [do atendimento à criança em idade pré-escolar] e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor (KRAMER, 1987 , p. 64).

Uma questão central no atual momento da Educação Infantil é a de seu papel educativo. O debate sobre o cuidar-educar dominou de certa forma os posicionamentos sobre o papel da creche e da pré-escola, em que ocupou os espaços de pesquisa, formação e atuação a partir do momento em que se optou pela assunção do segmento integralmente pela educação.

Pois então, ficamos com uma de várias questões a ser (re)pensadas: quem é o/a profissional responsável por educar e cuidar das crianças na creche?

No Rio de Janeiro, observamos que, de acordo com o edital conjunto SME/SMA nº 08, DE 05 de abril de 2005, foi colocado à disposição 1.600 vagas para Agentes Auxiliares de Creche (AAC). Com as seguintes atribuições básicas:

Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências.(Lei nº 3.985 de 08/04/2005)

Isso posto, vemos que tais atribuições trazem consigo elementos específicos para o trabalho diretamente com as crianças, como planejar, executar e avaliar as atividades que serão desenvolvidas. E temos, então, a primeira tensão

Não encontramos, ainda, dentre as nossas pesquisas, o quantitativo efetivo desses profissionais que atuam em creches e EDI⁹ (Espaços de Desenvolvimento Infantil).

Nas instituições de Educação Infantil, além das AAC, têm-se também Professores de Educação Infantil, que ingressaram em concursos promovidos nos anos de 2011 e 2012 e recreadoras, que são contratadas por empresas que exercem a função de agentes auxiliares de creche. Ao pesquisar, até este momento, não foi também encontrado o número recreadoras contratadas pela prefeitura embora saibamos pela empiria que são muitas.

Como anteriormente abordado, houve uma mudança de responsabilidades no que se refere às secretarias do município do Rio de Janeiro. Antes, as creches comunitárias (diretas ou conveniadas) da Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS) ficaram a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SME). Vasconcellos et al.(2003) afirmam que esse órgão municipal auxilia com iniciativas comunitárias, as apoiando de maneira orgânica, os movimentos sociais organizados buscam creches e pré-escolas para a comunidade.

⁹ O Espaço de Desenvolvimento Infantil , projeto criado pela prefeitura do Rio de Janeiro, atende de crianças de seis meses a 5 anos e 11 meses.

Algumas políticas são colocadas para a Educação Infantil, dentre elas destacou-se o Projeto Casulo¹⁰, que trazia consigo a função existencialista nas creches.

Vasconcellos et al. (2003) destacam também durante esse período em que as creches era de incumbência da SMDS a publicação de um manual denominado “Vamos fazer uma Creche”, elaborada pelo o Ministério da Previdência e Assistência Social, em 1981. Por meio deste documento, as creches e pré-escolas apontam como objetivo a promoção de pleno desenvolvimento das crianças, reconhecendo, assumindo, desta forma, a função pedagógica além da guardiã.

No início da década de 1990, na maioria dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, as Secretarias de Assistência passaram a prestar atendimento prioritário às crianças de baixa renda (até dois salários-mínimos), entendendo-se que essas instituições de Educação Infantil possuía duas funções, a de guarda e a de ensino, vendo-as como confluentes e não opostas.

As autoras indicam que foram elaboradas propostas curriculares e buscando registrar o trabalho que existe nesses espaços, visando um atendimento de qualidade que favorecesse o desenvolvimento das crianças, ampliando o conhecimento que elas já possuem, sendo valorizadas e reconhecidas na sua pluralidade.

As creches conveniadas passaram a existir em maior número na década de 1990, com apoio da SMDS, sendo este um estímulo a mais para a aderência dessas instituições, possibilitando a entrada de mais crianças à rede, favorecendo a entrada de mais mulheres no mercado de trabalho, bem como a função educacional das creches.

Vasconcellos et al mostram que:

Além do art. 89 da nova LDB, que afirma a necessidade de todas as creches serem integradas ao respectivo sistema de ensino (municipal), a vinculação das creches às SME cria a expectativa de uma mudança que represente, efetivamente, um novo enfoque no trabalho voltado para a criança de zero a seis anos (2003. p. 245).

¹⁰ Projeto pertencente à Legião Brasileira de Assistência (LBA), criado em 1976, foi o primeiro projeto de Educação Infantil de massa. As unidades do Projeto Casulo atendiam crianças durante quatro a oito horas diárias, realizando atividades que atendessem às especificidades de cada faixa etária. Além de uma preocupação com a alimentação das crianças, o Projeto Casulo realizava atividades recreativas, atendendo às necessidades infantis, mas, em toda a bibliografia consultada, não há informações detalhadas a respeito dessas atividades.

O que se pode perceber é que existe um novo olhar para as crianças pequenas tem é o seu desenvolvimento, que as reconhecendo como sujeitos que devem ter um espaço para se desenvolver pedagogicamente falando, no sentido que as crianças que estão nas creches possam ser educadas-cuidadas.

Após a sanção da LDB, outro documento importante surgiu: O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998). De acordo com as autoras “o RCNEI oficializa a visão da creche e da pré-escola da classe média, onde frequentemente se observa uma supervalorização da escrita e de conteúdos escolares, fazendo um arremedo ao Ensino Fundamental,” (VASCONCELLOS et al., 2003, p. 245). Deixa-se evidente pela equipe que elaborou este referencial que é uma proposta “aberta, flexível e não obrigatória que poderá subsidiar os sistemas educacionais que o assim desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e necessidades específicas” (BRASIL, 1998, p. 14 apud VASCONCELLOS et al).

Os apontamentos contidos no RCNEI não são obrigatórios, porém, são de forma mais ampla, levados à risca, pouco possibilitando flexibilidade ou pluralidades na elaboração dos currículos locais, trazendo consigo um viés inibidor, à medida que os programas locais de sistemas educacionais infantis se fundamentam quase sempre na repetição e reiteração dos documentos nacionais.

Barbosa (2006) ao descrever as transformações políticas no que tange a Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro explicita que:

Um ano antes de iniciar-se os preparativos para que ocorresse a transferência das creches da SMDS para SME, o Conselho Municipal de Educação, através da Deliberação E/CME Nº 003, de 09 de agosto e 2000 fixou as normas para a autorização de funcionamento de todas as instituições privadas de Educação Infantil (p.155).

É a partir dessa deliberação que surgem parâmetros para o trabalho direcionado para as crianças de 0 a 6 anos que são atendidas em instituições comunitárias, particulares, confessionais e filantrópicas.

No que se refere à responsabilidade das creches, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) visando o cumprimento da LDB com a finalidade de mapear a situação na cidade.

De acordo com Barbosa (2006), para o levantamento de dados e a proposição de medidas para o processo de transição entre as secretarias, três

representantes da Secretaria Municipal de Educação e três representantes da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social foram designadas para a elaboração de um relatório. Dentre os apontamentos deste documento, destacamos:

Era urgente seleção e capacitação de profissionais da SME para atuarem como supervisores das creches localizadas em prédios públicos, para sua “garantir a vinculação pedagógica” com a SME. Definiu-se que deveria ser um docente com uma matrícula única ativa, a fim de que não prejudicasse o exercício de outras atividades. Esses supervisores deveriam iniciar suas atividades em julho de 2011 e seria criado um mecanismo específico que viabilizasse remunerá-los de forma diferenciada (p. 156).

Pensamos que esses profissionais descritos na citação acima são as Professoras Articuladoras, anteriormente apresentadas. Outro ponto que chama a atenção encontrada nesse relatório é: “recreadores que trabalhavam nas creches fossem gradativamente substituídos por professores, aceitando-se que, inicialmente, em cada creche houvesse 50% de profissionais sem formação.” (BARBOSA, 2006, p.157).

Algumas sugestões foram apontadas nesses relatórios, Contudo, até os dias atuais, mais de uma década depois, e da expedição de vários documentos específicos a essa transição não foram atendidas. A trajetória, histórica e política da Educação Infantil, são importantes para a compreensão da situação dos profissionais atualmente. Pretendemos, mais adiante, pesquisar um pouco mais sobre a transição significativa não somente no ímpeto da mudança das secretarias municipais, mas, também, as consequências que elas trouxeram para essa importante etapa da educação.

Uma questão central no atual momento da Educação Infantil é a de seu papel educativo. O debate sobre o cuidar-educar dominou de certa forma os posicionamentos sobre o papel da creche e da pré-escola, ocupou os espaços de pesquisa, formação e atuação a partir do momento em que se optou pela assunção do segmento integralmente pela educação.

3.2 Discutindo identidades profissionais em conflito: as agentes auxiliares de creche

Do ponto de vista histórico e epistêmico, evidencia-se que a identidade pessoal foi definida em diversas perspectivas. No Iluminismo, por exemplo, a lógica era centrada no indivíduo, no potencial que o indivíduo de auto emancipação através da razão. Para a epistemologia cartesiana, a identidade do ser cognoscente era ponto pacífico (RAJAGOPALAN, 2002).

Woodward (2000) ressalta que para definir identidade é preciso verificar o que acontece com as questões de identidade em diversos níveis. De maneira ampla, preocupa-se com as identidades nacionais e étnicas. Em um contexto mais específico, a preocupação que se tem é em relação à identidade de cada sujeito, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. As mudanças verificadas no mundo globalizado seriam responsáveis pela crise de identidade, não só nos aspectos pessoais mas também as que tem a ver com a profissão de cada um.

Hall (2006) afirma que as identidades são definidas historicamente, e não biologicamente; o sujeito possui identidades em diversos espaços em diferentes momentos. De acordo com o pesquisador, dentro de cada indivíduo há identidades que se contradizem, que nos levam em diferentes direções, de tal maneira que suas identificações estão em constante transformação, são fluidas e, em muitos momentos, contraditórias.

Por sua vez, Moita Lopes (1998) aponta que as identidades sociais, além de serem fragmentadas, elas são sempre construídas por meio de nossas práticas discursivas em relação ao outro. Ou seja, que somos seres fragmentados por nos constituirmos a partir da linguagem em diversos contextos sociais, mas que, ao mesmo tempo, somos seres únicos e pertencentes a um todo. Nesse sentido, o termo fragmentado é entendido como multifacetado, plural, e que ainda não acabou e não como algo isolado, desconectado do todo.

O autor em diálogo com Shotter & Gergen para afirmar que

o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas através de nossas práticas discursivas com o outro”, pois as pessoas têm suas

identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros (Shotter; Gergen, 1989: ix apud Moita Lopes, 1998, p.306).

Vê-se que Moita Lopes quer nos mostrar que não existe construção identitária sem se considerar o discurso social. A identidade do professor, portanto, também se constrói nas diferentes práticas discursivas em que ele se engaja e pelas quais se relaciona com o outro. Portanto, o indivíduo constitui-se num movimento de vai e vem da percepção e da representação do outro sobre ele mesmo (MOITA LOPES 2002, p.198).

Para esse estudioso, é por meio da linguagem que as pessoas agem no mundo e constituem significados, na relação com os outros que participam do discurso, tornando-se desta maneira, conscientes de si mesmas e reconstruindo suas identidades.

Em nossa pesquisa, desenvolvida por intermédio das narrativas profissionais de quatro sujeitos que trabalham no mínimo por quatro anos com crianças entre um e quatro anos, consoante com Bauman (2001), as pessoas ao buscarem a identidade, almejam alcançar o que se encontra fora de seu alcance, o que pensamos ser algo que não se pode realizar num tempo real, mas que se dá através de um tempo diante do infinito. Presumimos, então que as identidades se caracterizam como flutuantes, elas dependem das opções que são disponíveis por aqueles que estão ao nosso redor.

Bauman (2001) nos atenta sobre a invenção e descoberta da identidade, e afirma que a identidade aparece como algo que não é descoberto, mas sim inventado, como consequência de algum objetivo, como algo que seja indispensável ser construído ou escolhas feitas entre situações, lutando por elas e finalmente, como conquista garantida apesar de a identidade não ser considerada algo que foi finalizado e tenha seguidamente a tendência à supressão.

Ainda para esse autor (2001) é reiterado que depende de cada indivíduo capturar a sua própria identidade através dos seus recursos próprios.

Buscar a identidade é também buscar possuir segurança. Pode-se sentir aguçado em um curto espaço de tempo, cheio de promessas por algo ainda não vivido, mas, em longo prazo, flutuam ter onde se apoiar, em um espaço não determinado, tendo uma sensação enervante e de ansiedade.

De outra maneira, por estar consolidado, dentro de inúmeras possibilidades que são ofertadas na época líquido-moderna, em que o indivíduo livre é o que se mostra ser reconhecido como não flexível, e fixo transforma-se uma característica negativa (BAUMAN, 2001).

Na colocação fixa, o indivíduo sentia-se pertencente ao ambiente de trabalho, à família, à vizinhança, mas atualmente esse sentimento traz consigo certa desconfiança. Assim sendo, muito provavelmente diminua ou até mesmo termine com o medo da solidão e o sentimento de estar abandonado. Possivelmente por isso, esse sentimento de abandono esteja presente no centro da atenção dos indivíduos pós-modernos e em suas problemáticas existenciais (BAUMAN, 2001). Os docentes, dentre eles/elas os/as AACs diante das tensões e questões de sua profissão, podem também sentir que as diferentes situações que acontecem na sua vida, no seu cotidiano, interferem, de alguma forma, de maneira decisiva no seu trabalho, fazendo com que se tornem não tão seguros diante dos acontecimentos futuros.

O ensinar faz parte da identidade da/o professora/professor e implica em um processo de reflexão da prática pedagógica, depende da metacognição do professor, quando ele se olha também como o que processa do seu próprio conhecimento.

Para os teóricos Paris, Cross e Lipson, a partir da discussão de Magalhães (2001), há três tipos de conhecimento que fazem parte da conscientização do comportamento do sujeito, em especial, na figura do professor. São eles: conhecimento declarativo, conhecimento procedimental, conhecimento condicional. O conhecimento declarativo se refere ao que o sujeito diz que sabe, ao seu conhecimento teórico, mesmo que possa não haver estreita relação entre o que se diz e o que se faz, diz respeito ao “o quê”. O conhecimento procedimental está em consonância com o jeito que o professor coloca em prática seus conhecimentos, diz respeito ao “como”, e o conhecimento condicional se refere ao “quando” e “por que” atuar desta ou daquela maneira, e esse conhecimento se constrói no trabalho, não existindo regras para a sua construção. Estes três conhecimentos são importantes na formação do profissional reflexivo e, sendo assim, na constituição da sua identidade.

Ao pensarmos na construção da identidade de quem trabalha com a Educação Infantil, há de se fazer uma associação com contexto histórico e cultural tanto dessa modalidade educacional, quanto dos profissionais envolvidos com ela, tendo em vista que ela não se constitui independente das identidades individuais e sociais desses sujeitos. O movimento em que ela está inserida em um processo, como afirma Lages (2009).

Dinâmico, complexo e que precisa ser analisado em suas múltiplas dimensões, sendo portanto, necessário considerar os significados e os sentidos construídos no diálogo, nos acontecimentos e nas relações que assinalam as trajetórias dos profissionais (p. 3)

Atualmente, apesar dos documentos oficiais, estudos e pesquisas tornarem cada dia mais claro a necessidade da não segmentação do cuidar-educar na Educação Infantil, isso persiste em muitos sistemas de ensino.

É comum observar a presença de dois profissionais, nas turmas de creche cabendo ao professor à tarefa de educar, de desenvolver atividades pedagógicas e ao outro profissional (auxiliar docente, monitora, etc.), a tarefa de cuidar das crianças. Pajens, babás, crecheiras, monitoras, auxiliares docentes, etc., foram alguns termos utilizados para definir a educadora de creche no Brasil.

A mudança dos termos para profissionais de creche ocorreu desde a década de 80, como forma de designar essas profissionais consideradas não habilitadas. O debate sobre a questão da identidade dessas profissionais revelou-se importante diante de um quadro marcado por indefinições do trabalho desenvolvido por elas e de termos considerados inadequados e que não apresentavam o caráter da atividade exercida (SILVA, 2004).

A existência da baixa qualificação, do desprestígio e da conseqüente desvalorização da professora da Educação Infantil no país reflete as concepções revestidas de preconceito, que consideram o trabalho na creche como algo que poderia ser realizado por mulheres com pouca ou nenhuma formação.

O perfil profissional na Educação Infantil, historicamente, esteve atrelado às concepções tradicionais de infância e cuidado, fundamentando-se na dicotomia cuidar – educar (CAMPOS, 1994). Os modelos de caráter compensatório, exigiam profissionais que apenas cuidassem, alimentassem e evitassem que a criança sofresse riscos. O trabalho poderia ser desenvolvido por “mulheres de baixa instrução” (ICAMPOS, p. 33).

Por outro lado, para as atividades ditas escolarizadas, voltadas para o ensino de leitura, escrita e cálculo (KISHIMOTO, 1998), estas, eram conferidas aos professores formados em nível de magistério correspondente, atualmente, ao Ensino Médio.

Nesse sentido, é importante considerar que na instituição educacional pensada para os pobres, as crianças das camadas populares, perpassava hegemonicamente, uma *pedagogia da submissão*, que oferecia atendimento como dádiva, como favor. A educação oferecida de baixa qualidade visava uma prática intencional de preparo do sujeito para a resignação da condição social em que ele se encontrava.

Essas instituições educavam para a subordinação e por isso a educação oferecida não era a mesma para todos, cabendo à educação voltada para as crianças pobres, prepará-las para o futuro que lhes fosse destinado (KUHLMANN JR, 2010). Esse modelo trouxe como consequência a discriminação entre os profissionais da Educação Infantil considerando as atividades de cuidado como coisa de menor valor sendo colocada para profissionais com menor salário e status - monitoras ou auxiliares docentes ou outra denominação conforme os sistemas de ensino. Em contrapartida, as atividades denominadas educativas eram mais valorizadas e desempenhadas por professores (CAMPOS, 1994).

Um novo perfil profissional para a primeira etapa da Educação Básica implica a compreensão da infância, como um tempo que precisa ser vivido plenamente pela criança, em que os profissionais conheçam as especificidades do trabalho a ser desenvolvido, mobilize saberes, competências e habilidades que atendam às necessidades infantis e concebam o cuidar-educar como atos indissociáveis.

Pensar, portanto, a profissionalidade na Educação Infantil é pensar as especificidades de trabalho para as crianças pequenas Oliveira- Formosinho (2005), utilizando as idéias de Katz (1993), conceitua profissionalidade como algo que diz respeito “ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 134).

Considera que ser professor/a de crianças pequenas, exige uma profissionalidade específica, fundamentada tanto em conhecimentos e

competências, quanto na dimensão moral da profissão, o que a torna singular. A profissionalidade docente vista na perspectiva das educadoras da infância, envolve um trabalho integrado da educadora com as crianças e as famílias, em que os profissionais colocam em ação “seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000; 2005, p.135).

Essa especificidade é conseqüente das características da criança pequena cujo trabalho exige enxergar a globalidade, o desenvolvimento infantil numa perspectiva holística; a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócios emocionais da criança; a interação e dependência da família.

Ao refletirmos sobre a profissionalidade na Educação Infantil, Kramer (2005) constatou em investigação realizada, que o cotidiano e a inserção das professoras no trabalho com as crianças pequenas, são atribuídos por elas ao amor e ao afeto pelas crianças; sendo indispensável nos processos formativos de profissionais de EI evitar paradigmas naturalizantes e conceber as práticas de cuidado na Educação Infantil como históricas, construídas socialmente.

Desta maneira, não vemos como possibilidade esconder que essas práticas estariam vinculadas às mulheres, é preciso evidenciar também as relações de poder que perpassam o trabalho docente e sobrelevar essa situação por meio da “apropriação de uma consciência profissional valorativa por parte das professoras, aliada à ontologia de ser mulher” (KRAMER, 2005, p. 77).

Kramer (2005) ainda nos adverte que “a ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão” (KRAMER, 2005, p. 125).

3.3 O cuidar e o educar

A percepção de que a/o educadora/or de creche é uma/um profissional responsável pelos cuidados básicos da criança, tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo, verificado em expressões como: “ter jeito”, “ter amor às crianças”,

“gostar”, tem ajudado para o pequeno investimento, até então empreendido na formação docente destas profissionais. Isto quer dizer que, se o que caracteriza uma boa educadora de creche são aspectos que não se associam à aquisição de conhecimentos acessíveis, somente, através de formação acadêmica, não há porque insistir na mesma.

Por certo, as pesquisas vêm apresentando que as educadoras são compreendidas, mas que também se compreendem, como mães substitutas, tendo nos modelos de maternagem, obtidos ao longo de suas histórias de vida, a fonte de sua identidade “profissional” e de suas práticas do cotidiano das instituições que atendem crianças na faixa etária para a Educação Infantil.

A fim de estabelecer parâmetros para o currículo para a Educação Infantil, o Ministério da Educação cria, no final da década de 1990, um documento normatizador – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – que propõe a indissociabilidade das ações de educar e cuidar crianças de zero a seis anos. Lá encontramos a seguinte definição sobre o que se considera educar em creche e pré-escola:

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCN/I, 1998, 23).

Já o cuidar pode ser compreendido como

[...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (...) Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (RCN/I, 1998, p. 24/25).

Na impossibilidade de nos aprofundarmos aqui, sobre questões referentes a este documento, de grande repercussão nacional, embora que de pequena

compreensão e aplicabilidade nos meios em que se objetivou a atingir, ou seja, as creches e as pré-escolas de todo o país, salientamos apenas o seu caráter teórico e pouco esclarecedor, principalmente de como a ação de cuidar poderia estar inserida nas propostas pedagógicas e na prática cotidiana das educadoras, que participam do quadro destes profissionais hoje na nossa realidade.

O cuidar pode ser compreendido como um ato que se refere tanto aspectos afetivos e emocionais, quanto cognitivos como pensar, refletir, planejar; quer dizer, quando se há a compreensão do cuidar como uma ação racional, estamos considerando é que existem possibilidades de educar para o cuidado.

Por meio da compreensão dos pontos descritos acima, podemos discutir o quão importante à concepção de que a Educação Infantil, principalmente na primeira fase da vida da criança, pois é a partir desta que o indivíduo tem a possibilidade de se desenvolver como ser humano e de compreender-se como sujeito dotado da capacidade de construir seus conceitos e desenvolver suas habilidades e perceber-se parte integrante do meio social ao qual está inserido.

A discussão sobre a relação do cuidar e educar nas instituições infantis faz-se cada vez mais pertinente no decorrer da história do país. No ano de 2006, o documento da Política Nacional para a Educação Infantil, pelo direito às crianças de 0 a 6 anos à educação, expõe como definição:

A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país (PNEI, 2006:9).

Deste modo, o ato de educar não exclui a função de cuidado e vice-versa, pelo contrário. Através da relação de ambas as práticas, que se estruturam o fazer pedagógico nas escolas de Educação Infantil, contribuindo para a formação das crianças em seu processo de construção de conhecimento, considerando, o bem estar desta no âmbito escolar. Em base as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (2006, p.17), “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”.

Consequentemente, a legislação nacional esclarece em seus documentos (como os citados no decorrer deste estudo) que não há educação sem cuidado e esta articulação deve ser à base do trabalho pedagógico nas unidades de Educação

Infantil, para que deste modo, possibilitem em seus procedimentos da prática educativa, ações condizentes com as demandas de desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças.

Neste sentido, pensar as dimensões inerentes à Educação Infantil como a saúde, segurança o afeto e a alimentação, bem como a interação, estimulação, brincadeira, entre outros, precisam constituir ações de cuidado e educação de forma dinâmica, para que se perceba a relação constante entre tais funções básicas da Educação Infantil.

Neste sentido, o atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil, não deve restringir apenas aos cuidados físicos, necessários, mas que não são absolutos do desenvolvimento, eles precisam ir além ao abranger a necessidade de se criar um ambiente que proporcione, concomitantemente ao cuidar, oportunidades de exploração e construção de conceitos referentes ao mundo em que a criança faz parte, e que dele é sujeito. (OLIVEIRA in Pátio, 2007:15).

De acordo com Montenegro (2001), o educador é o mediador entre a criança e o conhecimento, no qual se faz questionar a importância da profissionalização¹¹ das educadoras de Educação Infantil, indagando que tipos de formação estão recebendo e de que forma estão sendo repassados esses conhecimentos.

A formação do educador deve estar baseada na concepção de que se deve buscar a superação da dicotomia educação/assistência, considerando o duplo objetivo da Educação Infantil de cuidar e educar. Nesse sentido, as instituições de EI (creches e pré-escolas) incorporam as funções de educar e cuidar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, compreendendo a criança como um ser total, completo, que aprende a ser e conviver consigo mesmo, com o seu semelhante e com o ambiente que a cerca.

De acordo com Kuhlmann (1998), a educação de uma criança pequena está associada ao seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de Educação Infantil. Kramer (2005) afirma que não é possível educar sem cuidar. Através de tal perspectiva, situações que ocorrem diariamente na rotina

¹¹ Contreras (2002) utiliza o termo profissionalidade diferentemente de profissionalismo. Para o autor, essa opção visa “diferenciar-se de outras preocupações e de identificarem-se com aquelas profissões liberais clássicas que gozaram de maior reconhecimento e prestígio em nossa sociedade” (CONTRERAS, p. 73).

das crianças que frequentam creches, como tomarem banho, por exemplo, consideremos um momento educativo e lúdico à medida que o adulto interage com a criança, estreitando-se os vínculos afetivos. A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar, deve começar a ser desmistificada.

Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Tal fato dependerá de como se pensam e se procedem às ações. Ao promovê-las, possibilitamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, habilidades, do conhecimento físico e social (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 70).

Com isso devemos compreender que não é possível trabalhar a concepção de cuidar e educar de maneira separada, pois, em todos os momentos do cotidiano escolar, a criança está sempre em constante aprendizado, para isso se faz necessário planejamento por parte de quem está educando.

3.4 As narrativas de formação das agentes auxiliares: o que elas dizem sobre a identidade profissional?

Neste momento, trazemos aqui as entrevistas compreensivas realizadas com quatro Agentes Auxiliares de Creche. Pretendemos aqui apresentar e discutir alguns pontos que consideramos importantes para a compreensão da construção da identidade dessas e desse profissional através das suas falas.

Estudos sobre o processo de desenvolvimento profissional de professores têm evidenciado o impacto da trajetória vivida, experienciada tanto como estudante, como profissional ou familiar, entre outro no processo de construção da identidade profissional.

Dubar sustenta a ideia que a socialização profissional

Se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator (2005, p. 17).

O autor pondera ainda que:

Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social. Essa “trajetória subjetiva” resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro”. (DUBAR, 2005, p. 19).

De certo, no decorrer da socialização profissional, cada indivíduo desenvolve um sentido de identidade e de capacidade para o pensamento e a ação individual construído na sua relação com os acontecimentos, experiências, interações sociais, partilhas afetivas etc. Assim, como afirma Josso:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (2004, p. 48).

A utilização das histórias de vida em processo de formação para Pineau (2003, p. 195) pode ser entendido como uma forma de sincronizar a vida pessoal que permite produzir uma historicidade de cada aos pedaços de vida dispersos ao longo dos anos. Para o teórico, os dados de história de vida são como: “mina animada de conhecimentos concretos pessoais que vem a céu aberto e cintila com mil fogos” Ele pondera que na experiência que é narrada “ganga e mineral ainda estão misturados, sem que ninguém saiba bem o que é o quê e, menos ainda, o meio de separá-los e tratá-los” (PINEAU, p. 195).

Escrever a sua história constitui, para Pineau (2003, p. 196-198) antes de tudo, um instrumento de busca, isso implica em uma perspectiva formativa que o próprio autor analise sua história. As histórias de vida são produzidas para dar sentido a sua vida, a sua experiência, para compreendê-la. Assim sendo, o autor nos adverte que “Tentar dizer sua vida é tentar fazê-la, produzi-la e não apenas exprimi-la, comunicá-la, reproduzi-la”(PINEAU, p. 196).

Josso (2004) também afirma que a narrativa pode ser vista como um processo de produção da vida e não apenas como forma de comunicação. Ao tratar das experiências formadoras, ela destaca três modalidades de elaboração: 1. “ter

experiências”: são vivências de acontecimentos que ocorreram durante a vida e se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; 2. “fazer experiência”: são vivências que nós próprios provocamos, criamos, de propósito, as situações para fazer experiências; 3. “pensar sobre as experiências”: tanto sobre aquelas que tivemos sem procurá-las, quanto sobre aquelas que nós mesmos criamos.

De acordo com a autora, os contextos nos quais vivemos as experiências de “ter e fazer” são do tipo de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, portanto mais localizados. Enquanto o “pensar sobre” são mais gerais, pois colocamos em relação a outras experiências de nossa vida, estabelecendo novas relações e novos significados que nos servem de interpretação. Nesse ponto tanto Josso como Pineau destacam a importância da reflexão que produz o sentido da experiência a sua compreensão e permite à assunção de um novo sentido.

As implicações dos processos de elaboração das vivências em experiências trarão, para Josso (2004, p. 51) o “alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização e estão inscritas nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação”.

A finalidade de evocar o vivido em um processo formativo de professores iniciantes ou em serviço está na sua potencialidade para oferecer recursos, material para a reflexão, pois como afirma Josso:

Eu aprendo com o que cria ou criou “experiência” para mim, daí extraio “alguma coisa”, algo que passo a guardar comigo, cuja evocação me pode permitir uma retomada, uma reinterpretação e que serve de referencial para a minha ação ou pensamento (2004, p. 214).

Deste modo, a formação pode configurar-se como uma das suas referências a experiência vivida no passado para balizar decisões do presente e planejar o futuro profissional. De acordo com Souza e Abrahão (2006) a experiência refletida pode denominar a dialética entre o vivido: passado e as prospecções de futuro.

Por meio da narrativa de formação são potencializadas as reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, do saber-fazer e dos conhecimentos implicados na transformação e autotransformação do sujeito em formação. Por tratar-se de uma atuação profissional complexa, a formação desse profissional – inicial ou contínua – em termos de aquisição de conteúdo específico

vai além do como ensinar, sua formação deve ajudá-lo a desenvolver conhecimentos mais gerais que possam ser aplicados a novas situações.

A aprendizagem das educadoras é situada na prática, além da instrução em sala de aula o planejamento, a reestruturação de aulas, a avaliação, a colaboração com colegas são partes integrantes deste processo. A narrativa como recurso formativo funciona na expressão de Pineau (2003) como sincronizador pessoal, na medida em que possibilita ao professor ou futuro professor sincronizar essas experiências formadoras que estão em tempos e espaços diferentes atribuindo um sentido, uma unidade.

A nossa proposta é apresentar fragmentos das entrevistas de compreensivas e, por meio delas, fazer uma discussão sobre pontos específicos relacionados ao trabalho desenvolvido.

A partir da *escuta sensível* (BARBIER, 1992) e do diálogo com as entrevistas, procuramos elencar três questões que à luz de uma análise compreensiva pudesse contribuir para o aprofundamento da identidade do profissional da Educação Infantil. São elas:

1. **A escolha da profissão;**
2. **A relação do cuidar e educar;**
3. **A relação com as professoras: tensões identitárias.**

Começamos então a nossa análise compreensiva com a primeira questão, aquela que se refere o porquê das e do profissional ter escolhido fazer o concurso e atuarem como Agentes Auxiliar de Creche. Faremos a exposição dos fragmentos das entrevistas, e a seguir, a reflexão acerca dos pontos salientados anteriormente. Começamos com Agente 1 e assim por diante

Entrevista 1

Pesquisadora: O que fez você fazer o concurso? Por que você fez o concurso?

Agente 1: Ah, eu queria... Vim pra sala. Sair da cozinha. Eu achei uma possibilidade na prefeitura de ganhar mais um pouco, ficar estável, né. Só isso.

Pesquisadora: E a função também te atraiu?

Agente 1: Estar com as crianças, principalmente.

Entrevista 2

Pesquisadora: Então você tinha trabalhado com outras crianças. Não foi sua primeira experiência, né? O que te motivou a fazer o concurso? Vou fazer este concurso por quê?

Agente 2: Primeiramente, eu queria ganhar um pouco mais, porque o nosso trabalho é muito difícil. Muitas pessoas falam assim: trabalho em creche não faz nada, eu já escutei falarem isso, mas gente, é muito trabalhoso, é muito trabalho. Então primeiramente eu queria em relação ao salário também, né. Ah, tinha plano de saúde, antes eu não tinha um plano de saúde. Então esses benefícios também.

Pesquisadora: Uma estabilidade que o concurso já te proporcionava?

Agente 2: É! E muitas pessoas que já trabalhavam aqui não conseguiram passar.

Entrevista 3

Pesquisadora: E por que você fez esse concurso para Agente Auxiliar de Creche? Qual foi o motivo?

Agente 3: O motivo foi que eu achava que funcionário público trabalhava pouco.

Pesquisadora: E você ainda acha isso?

Agente 3: Não.

Pesquisadora: Você ainda acha que funcionário público trabalha pouco?

Agente 3: Aqui não.

Pesquisadora: E tem mais algum motivo para você ter feito esse concurso?

Agente 3: Eu queria também ter uma estabilidade. E eu vi a facilidade do concurso, que era nível fundamental..

Entrevista 4

Pesquisadora: E por que você fez esse concurso?

Agente 4: Oportunidade de entrar no serviço público, o atrativo foi a quantidade de vagas, eu achei que tinha chance de entrar por causa disso, nível de escolaridade não é alto, busca pela estabilidade porque lá fora é complicado, você pode até estar empregado, mas as vezes acontece alguma coisa, um revés na economia do Brasil e você é obrigado a ser demitido.

Cada participante apresenta uma motivação pelo qual que se interessou em fazer o concurso e nas respostas de todos, podemos ler a busca pela estabilidade profissional e financeira. A concepção de que ser funcionário público garantiria uma estabilidade profissional encontra-se fortemente presente no imaginário e falas desses sujeitos.

Colocamo-nos também nesta perspectiva, uma vez que, a posição de estabilidade de atuar no serviço público, parece nos garantir segurança profissional, no sentido em que somente por um motivo muito grave, é que podemos ser demitidos, fazendo com que a estabilidade profissional e um maior lastro de direitos, contribua e provoque interesse em atuar em cargo público.

Outro ponto que ressaltamos é o imaginário criado acerca do funcionalismo público em relação à dedicação ao trabalho. Na fala da Agente 3, vemos que a uma das intencionalidades para prestar o concurso era trabalhar pouco. Em seguida, ela diz que no lugar que ela atua não se trabalha pouco, evidenciando que as atividades exercidas na creche, e especificamente lá, não são poucas.

Um aspecto relevante, ao nos atentarmos para as falas desses sujeitos também, é a possibilidade do concurso proporcionar um ganho maior em relação ao financeiro. Na época do concurso, os ganhos eram relativos a um salário mínimo, isso sem os descontos. E mesmo assim, foi um atrativo para que elas e ele fizessem a prova.

Cabe ressaltar também o nível de escolaridade exigido para o cargo, nível fundamental, que foi um dos motivadores para que os participantes dessa pesquisa pudessem realizar o concurso.

Vamos agora para a segunda questão que consideramos importantes para esse trabalho, a relação do cuidar e educar. Veremos a seguir as falas das Agentes sobre esse ponto.

Entrevista 1

Pesquisadora: Você saiu do trabalho de cozinheira num dia e no outro dia estava trabalhando aqui com as crianças?

Agente 1: Foi um espaço de uma semana.

Pesquisadora: Uma semana depois já estava aqui. E como é que foi essa mudança?

Agente 1: Foi assim, meio insegura, né?

Pesquisadora: Por quê?

Agente 1: Porque eu não sabia se eu ia acertar. Era um trabalho diferente. Lida com vidas.

Pesquisadora: Na cozinha você tinha uma função específica, né? Havia uma relação com as crianças, né?

Agente 1: Sim, mas era assim meio afastado. Não era tão o tempo todo. O período era só o almoço, era só. Só tinha essa relação durante o almoço e o jantar.

Pesquisadora: E com as crianças (com o trabalho como auxiliar)?

Agente 1: Com as crianças é diferente. Estou lidando com vidas.

Entrevista 2

Pesquisadora: Eu queria que você me descrevesse o que você fazia na creche. O que você fazia efetivamente, não o que te pedem para fazer? O que você acha que faz? A minha função enquanto auxiliar de creche é...

Agente 2: Olha, eu faço o trabalho pedagógico com eles, né? Fora também aquela parte de limpeza, de ir ao banheiro, de dar um banho.

Pesquisadora: O que é um trabalho pedagógico? Defina pra mim o que é um trabalho pedagógico aqui na creche

Agente 2: Olha, eu acho assim, que antes a gente não tinha trabalho pedagógico. Não tinha PA. A diretora que... Antigamente era mais o brincar, não tinha esse pedagógico de folha, era mais brincadeira, muitas casinhas, massinhas. Era assim aqui fora tinha um espaço sala do MI. Então, era muito pular corda, amarelinha, era brinquedo.

Pesquisadora: Mas as crianças eram maiores naquela época, ou não?

Agente 2: Eram um pouquinho, pouquinho maiores. Aqui na frente, a gente descia era banho de mangueira. Então, realmente, teve uma grande mudança, que assim, como vou falar... Como eu vou falar, porque ter uma PA, a gente não tinha essa orientação. Entendeu?

Pesquisadora: Uhum!

Agente 2: A gente planejava, ela falava assim: vai ser brincadeira e trabalhava muito de... com rabisco, grafismo. Não tinha essas coisas toda PPA (Projeto Pedagógico Anual). Acho que eles brincavam mais, não tinham horários determinados para aquilo.

Entrevista 3

Pesquisadora: É a mesma coisa? Deixa eu me expressar melhor, o trabalho que você desenvolve aqui é o mesmo com que você desenvolve com os seus filhos?

Agente 3: Não!

Pesquisadora: Por quê?

Agente 3: Porque a aqui a gente não pode fazer a mesma coisa que faz com filho. Corrigir.

Pesquisadora: Quais são suas rotinas e quais são suas atribuições aqui na creche?

Agente 3: Tudo, eu recebo as crianças, a PEI pega a agenda e distribui. Se tiver necessidade a gente pega a agenda, verifica se a criança está bem, se está alimentada. A gente brinca com as crianças, coloca para dormir, faço isso tudo. A gente acaba conhecendo a criança e sabemos quando a criança está bem ou quando não está.

Entrevista 4

Pesquisadora: Como e que foi trabalhar no berçário?

Agente 4: Foi interessante, porque por eles estarem acostumados a só ver mulher... Ver um homem e ficavam assim espantados, curiosos, alguns me chamavam de pai... Porque nessas comunidades a situação e meio complicada, negócio de família. Quer dizer, nem sempre e aquela formação clássica, homem, mulher e filhos. Muitas vezes, a mulher é sozinha, tem casos até de mesmo sexo. Ai eu acho que teve essa estranheza no início, mas depois...

Pesquisadora: Mas você trocava fralda das crianças, dava banho em todo mundo, ate nas meninas?

Agente 4: Nos meninos.

Pesquisadora: Só nos meninos. O que você acha disso, de ter esse cuidado da higiene só nos meninos?

Agente 4: Até entendo essa separação porque infelizmente tem muitos casos ai envolvendo abusos, então e preferível ate evitar, como eu disse numa ocasião que eu fui numa palestra, ouvi dizer que os agentes entravam, eram hostilizados, maioria do pessoal que tinha criança na creche se organizava para que não deixasse que trabalhasse. Quer dizer, aqui eu tive sorte, eu tive muita lábia ou muita sorte de não ter sido afastado, obviamente devem ter tido estranheza, devem ter perguntado a ela...

Pesquisadora: Mas nunca ninguém falou nada, nenhum pai, nenhuma mãe, nenhum responsável?

Agente 4: Não, pelo que ouvi de outras comunidades, posso dizer que aqui fui bem recebido. Ninguém questionou nada, ninguém perguntou se eu dava banho em todo mundo, só nos meninos... Se fizeram essa pergunta foi só com a diretora. Porque chegou a mim não.

Pesquisadora: Mas você se incomoda com essa diferenciação de trabalho?

Agente 4: Não é questão de gostar, e só o que eu tenho que fazer, é uma função que eu tenho que fazer. Eu acho até bom porque evita uma possível confusão, então é bom que me resgata também um pouco.

Pesquisadora: Mas me parece, a meu ver, que a questão do assédio sexual está muito ligada à menina, mas e como se não pudesse ser feito com o homem também.

Agente 4: Pois é, o foco tá ligado nisso, homem fica dando banho em menina. Mas pedofilia tá provado que acontece na maioria das vezes dentro de casa com uma pessoa conhecida da família, quando não é próprio pai, quer dizer...

Pesquisadora: Não necessariamente não é somente o homem que faz a pedofilia, a mulher pode ser pedófila também, não?

Agente 4: Sim, o foco é o homem.

Pesquisadora: Eu queria que você descrevesse para mim como é o seu trabalho.

Agente 4: Auxiliar o professor, pegar materiais, distrair um grupo, enquanto o outro faz um trabalho. Fazer agenda às vezes, dar banho, trocar a roupa para quem tem dificuldade de trocar. Praticamente auxiliar o professor.

Nas falas apresentadas anteriormente, vemos que existem diferentes concepções entre o cuidar e o educar. Na primeira entrevista, podemos observar a que a concepção do cuidar e educar aparece dissociado, a partir do momento que o trabalho na cozinha não era para educar. A nosso ver, o trabalho da profissional que atua na cozinha, como é nesse caso, não se refere ao educar. Quando ela coloca que ao atuar como a gente, ela está lidando com vidas, senso responsável pela vida das crianças da creche, percebemos que o cuidado com as crianças, por exemplo, de quem trabalha na cozinha é diferente e que o educar também não se faz presente.

Em relação à Educação Infantil, as atribuições das diferentes profissionais pertencem a um campo de disputa, em que está em questão a relações de poder inerentes ao binômio cuidar-educar. Historicamente, as atividades relacionadas ao cuidado são desvalorizadas no que diz respeito às práticas de ensino/educação. Nessas relações de poder, estão intrínsecas as que permeiam as questões de gênero e de história social. Segundo Kramer:

É importante registrar que a história da sociedade brasileira, que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado - e relegado - àquelas pessoas com menor grau de instrução. Ou seja: cuida quem não aprendeu a fazer outra coisa ou não teve escolha (quem é servo ou escravo). O ato de cuidar aparece sempre como uma tarefa menor; sem prestígio ou reconhecimento (2005, p. 56-57).

Assim sendo, acreditamos que as e os profissionais que atuam nas instituições de ensino, e neste caso, nas unidades que desenvolvem um trabalho junto com as crianças não somente cuidam, à medida que possibilitam recursos como alimentação, limpeza e outros, também são sujeitos que participam direta e indiretamente do ato de educar.

Educar para o cuidado – o cuidado com o outro como ser integral, o cuidado do corpo e da mente – é compreender que a educação não é restrita, que ela ultrapassa os processos cognitivos, pois se constitui, sobretudo, próprio ao sensível, tanto a criança quanto o adulto.

Mesmo que a teoria pretenda uma concepção de infância e Educação Infantil específica, se empenhado em assegurar às crianças pequenas o direito a uma educação que atenda a suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas, isto quer dizer que, concebendo a criança como um todo, a dicotomia entre educar e cuidar continua resistindo, figurando práticas de uma educação fragmentada, tanto em relação à compreensão de infância quanto em relação à função docente. Neste sentido, é preciso refletir tanto os cursos de formação de professores quanto às políticas públicas. Como afirma Campos:

Em primeiro lugar, se realmente acreditamos em uma visão integrada da Educação Infantil, teríamos de repensar o perfil dos dois tipos de profissionais mencionados no início. Ou seja, tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes (1994, p. 38).

Não é possível pensar o cuidar sem o educar e vice-versa, parece genuíno pensar que todos cuidam e educam. Embora, o ato de educar precisa ser uma ação consciente e intencional. E só é possível tomar consciência e transformar a prática através do conhecimento. Conhecimento este que precisa se reconhecer na

Educação Infantil, compreendendo que ações historicamente reconhecidas como subalternas podem cooperar positivamente para formação humana, tão necessária atualmente.

Na entrevista 2, podemos entender na fala da Agente 2 que o trabalho pedagógico era desenvolvido. Portanto, o educar era feito somente pela professora articuladora (PA), excluindo, desta maneira, o seu trabalho feito anteriormente enquanto recreadora, época em que atuava com contrato, não existindo, nessa interpretação um trabalho pedagógico quando a creche era da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMDS).

Outro aspecto importante e que nos ajuda refletir sobre a fala da Agente 2 é a concepção de que ao brincar, como ela descreve, pular corda, fazer rabiscos, brincar de massinha, entre outras atividades lúdicas também não pertencessem ao campo da educação, por serem, através de um olhar ingênuo somente brincar, não considerando a aprendizagem presente e pertinente nesses tipos de atividade.

Na fala da Agente 3, destacamos o momento da conversa em que diz que diferente com ela faz com filhos, ela não pode corrigir as crianças da creche, pelo menos não da mesma maneira com que age em sua casa. De certo, não acreditamos que a mesma forma que educamos e cuidamos das crianças da creche seja de fato da mesma com que fazemos com pessoas que sejam da nossa família ou que não haja uma relação profissional entre as partes. A correção é uma palavra que pode trazer várias concepções e interpretações.

Ainda na entrevista 3, vemos que algumas atividades são inerentes à PEI e outra AAC. Como ver agenda, algo mais formal, em que há registro da escrita e o brincar, o colocar para dormir e alimentar as crianças.

Na entrevista 4, temos diferentes pontos que consideramos importantes para a compreensão da relação entre o cuidar e o educar. Começamos então, sobre a questão da presença de um homem na creche e numa turma de berçário. As reações que o Agente 4 expõe sobre a sua presença em um meio que é predominantemente feminino.

A curiosidade e o espanto se faziam presentes, assim como a estranheza por parte dos responsáveis em relação à figura masculina naquele espaço. Outro ponto interessante em relação a sua atuação diz respeito ao trabalho com as crianças em

que ele, inclusive depois desses quatro anos exercendo a função de auxiliar, realiza no que se refere aos cuidados com o corpo e higiene somente os meninos.

A justificativa que é dada faz alusão à questões que envolvem “abusos/assédios sexuais”, como se já estivesse estabelecido pelo senso comum que um homem ao higienizar uma menina aumenta as chances de haver qualquer tipo de agressão a nível sexual.

Ainda na conversa com o Agente 4, vemos que em outro momento há descrição do seu trabalho, o que ele acredita que faz. Algo que nos chama atenção em sua fala é a descrição das atividades que são desenvolvidas e que ele marca que tem como função auxiliar a Professora da turma. Ele ele nos diz, por exemplo, que distrai as crianças enquanto a Professora está desenvolvendo alguma atividade. O que fortemente nos faz pensar sobre as dificuldades epistêmicas e pedagógicas que o trabalho com a pequena infância ainda produz entre os profissionais da Educação Infantil.

Nesse sentido, mesmo que a creche seja um suporte à esfera doméstica e tenha importantes impactos na estrutura familiar, além da presença de homens como trabalhadores nesse campo profissional, principalmente nas classes médias urbanas já existir uma maior divisão e responsabilização na família inclusive, com a efetiva presença masculina nas atividades de educação e cuidado das crianças pequenas, o que prevalece na educação das crianças pequenas, de 0 a 3 anos, é que a questão da creche ainda é fortemente associada à esfera do privado e de responsabilidade feminina.

Subtrair a creche da esfera do privado e de que a “maternagem”, de que educar crianças pequenas *não é trabalho*, bem como do cuidado com um ofício predominantemente feminino, do baixo valor social das atividades de cuidar, enfim, a desvalorização social do cuidado como outro(s), faz com que atividades profissionais a ele relacionadas sejam de modo geral mal remuneradas e pouco valorizadas no campo da profissão (TAVARES, 2015).

Com relação a essa questão, Flávia Biroli, nos alerta que:

O treinamento social das mulheres para cuidar dos outros e sua especialização no cuidado dos dependentes em sociedades nas quais a divisão sexual do trabalho continua a ter importância na organização da vida privada e na esfera da vida pública, as mantém nas posições mais baixas das hierarquias salariais e de prestígio, mesmo que se desdobrem no exercício de atividades remuneradas (2014, p. 57).

Sobre a questão que envolve as tensões identitárias em relação às professoras temos os seguintes trechos que nos ajudam a refletir e a problematizar sobre esse tema:

Entrevista 1

Pesquisadora: Como é que é a sua relação com as PEI? Como você vê a relação de trabalho?

Agente 1: Eu acho que depende muito em relação da PEI. Às vezes tem um trabalho lá e a PEI não faz. Não contribui. E fica sobrecarregado.

Pesquisadora: Você acha que tem certos tipos de coisas que são função da PEI e da AAC?

Agente 1: Não. Tudo é nossa função. É a função do grupo que está na turma.

Pesquisadora: Para você, existe distinção entre PEI e Auxiliar na prática?

Agente 1: Não tem.

Pesquisadora: Você acha que tem algum problema entre as Auxiliares e as Professoras? Há algum conflito?

Agente 1: Conflito? Eu acho que não.

Entrevista 2

Pesquisadora: Com relação às PEI. (Risos) Pode falar a vontade, esquece que é a PEI que está aqui. A gente teve problemas, sabemos disso.

Agente 2: Assim, cada um pensamento, Quando trabalhei com a L., assim... Não tivemos tempo para nos conhecer melhor, porque foi uma coisa muito rápida. Você tem as suas opiniões eu tenho as minhas, você tem o jeito de ser e eu tenho o meu, mas assim a gente ficou na minha cabeça tudo resolvido. Entendeu? Com a G. eu tenho uma relação boa, a gente tem um bom entendimento, ela é uma pessoa assim e ela fala se está bom está e senão, não está. O que foi totalmente diferente quando fui trabalhar com a L. Não é porque eu tenho mais tempo de creche, que eu acho que sempre temos algo a aprender. Assim, eu tenho 49 anos, tenho muita coisa pra aprender. A L., a G., é uma juventude nova e uma nova tecnologia. Então, gente, não curto nada disso. Então, G., diz que você acha de fazer esse painel? Aí, dou minhas ideias e faço, mas quando tem aquela parte de, de, de, digitar já é com ela. Digita pra mim meu relatório? Aí, vai e digita. Entendeu?

Entrevista 3

Pesquisadora: Você acha que a sua função é diferente da PEI de maneira geral?

Agente 3: Não, acho que a gente faz a mesma coisa.

Pesquisadora: Só que ganha menos, não é isso?

Agente 3: Ganha menos e acho que também não é reconhecido.

Pesquisadora: Então você acha que a imagem da PEI é mais valorizada do que a de auxiliar?

Agente 3: Sim, porque já diz auxiliar parece que a gente não tem estudo. Parece que está ali só para auxiliar, parece que não tem autonomia de reger um trabalho, que não é capaz.

Pesquisadora: Como é a relação das professoras com você? É uma relação tranqüila?

Agente 3: Boa, uma relação tranqüila.

Pesquisadora: Você acha que existe algum enfrentamento (acho que é isso)?

Agente 3: Não, mesmo dando autonomia eu não vou passar a frente. Deixo-as tomarem à frente, eu tenho uma relação boa com elas. Comunico-me com elas, ajudam a cuidar das crianças e ajudam a fazer todas as tarefas.

Pesquisadora: Você acha que a PEI tem têm que assumir a turma na frente das auxiliares?

Agente 3: Não

Entrevista 4

Pesquisadora: Você acha que tem diferença a professora e o auxiliar?

Agente 4: Tem, porque ela tem mais conhecimento pedagógico por ter feito faculdade, curso normal.

Pesquisadora: Mas e no caso do auxiliar que tem todos esses cursos também?

Agente 4: Mas aí é a desvantagem de muitos aqui, foi a labuta de muitos, quando entraram não tinham a qualificação, mas com o tempo foram se igualando academicamente no mesmo patamar, mas quando eles tomaram posse era para outra coisa, foi então que eles lutaram para que houvesse a equivalência... Basicamente e isso, na época menos qualificada para serem professor, fizeram a prova sabendo que iam ser auxiliares, aí houve toda a imobilização, até justa.

Procurando resolver esse problema, pelo diminuir bastante.

Pesquisadora: Você acha que é diferente o trabalho da professora e do auxiliar? Efetivamente falando, você acha que tem diferença?

Agente 4: Sim, porque muitos se recusam a fazer a parte do cuidar, do dar banho...

Pesquisadora: a Professora?

Agente 4: Sim.

Pesquisadora: Mas aqui na creche isso acontece?

Agente 4: Não posso falar porque as salas que eu trabalhei as professoras faziam essa função também e esta também no regulamento.

Começamos, então, a nossa análise pela entrevista 1, em que vemos a Agente 1 afirmando que as atribuições das Agentes e das PEI se configuram da mesma maneira, não existindo distinção entre as atividades que são desenvolvidas por essas profissionais. Embora ela diga que não há conflitos, acreditamos que as relações de trabalho sejam perpassadas por diferentes conflitos, pois existem relações de hierárquicas nessa convivência, por diferentes fatores da dinâmica cotidiana do trabalho. Entre os principais conflitos, destacamos a carga horária de trabalho diferenciada, por exemplo, as responsabilidades delegadas como a produção de relatórios das crianças em que as professoras fazem a sistematização dos mesmos, ficando ao critério das docentes a correção e a legitimidade do documento.

Na fala da Agente 2, podemos observar que a relação entre ela e cada PEI com que trabalhou se configura de uma forma diferente. Vemos que com a professora G. foi estabelecido um contato mais próximo, de escuta, dar crédito às colocações que a professora fazia, ao contrário da L. em que a AAC afirma que não ter havido tempo o suficiente para elas pudessem se conhecer. O fato ocorrido entre as duas profissionais, a Agente 2 e a professora L. foi um problema decorrido da falta de diálogo entre ambas as partes. Tal situação gerou de certo modo, prejuízos em atividades do cotidiano da creche, como o registro das atividades feitas pelas crianças. Durante a pesquisa, houve certo entendimento entre as duas profissionais.

Vale ressaltar aqui que esses conflitos e tensões existentes foram algumas das motivações para a elaboração deste trabalho acadêmico. Foi a partir deste mal-entendido inicial, de dúvidas sobre atribuições de cada cargo que permitiram

problematizar as relações existentes entre as profissionais docentes das instituições de Educação Infantil.

Na entrevista 3, temos a posição da Agente sobre como podemos perceber que a visão acerca sobre as diferenças de cargo são notórias, a ponto da AAC se colocar incomodada com as diferenças entre a remuneração, o reconhecimento do trabalho, mesmo tendo as duas profissionais, efetivamente, tendo que desenvolver o mesmo trabalho. Ela indaga sobre o fato de não serem reconhecidas pela a formação que tem, mas sim pelo cargo que ocupa.

O Agente 4 expõe que a Professora se recusa a fazer a parte do cuidar, lembramos que defendemos que cuidar e educar são indissociáveis, assim sendo, para muitas docentes, por meio do que foi exposto pelo entrevistado, não existe essa relação entre essas duas práticas, como se elas fossem separadas, ficando a cargo do AAC fazer algumas tarefas específicas.

Outro aspecto que o profissional coloca refere-se à distinção entre as concepções sobre cada cargo. Ainda que haja a mesma formação acadêmica, existia, até então, uma diferenciação nos aspectos salariais. Essa situação foi resolvida temporariamente com a criação de uma gratificação de quase mil reais para quem tivesse o curso Normal Médio ou a formação promovida pela prefeitura.

A partir do que foi posto e discutido anteriormente, as questões referentes sobre a escolha da profissão, a relação entre o cuidar e o educar e as tensões e conflitos estabelecidos entre a relação das AAC e as PEI, nos levam a compreender que a noção da identidade é influenciada pelas decisões individuais, isto é, que não há uma identidade estabelecida, mas marcas identitárias que são construídas e incompletas (BAUMAN, 2005).

No caso da Educação Infantil, foram conquistas políticas e sociais que deram visibilidade legal ao atendimento à criança pequena e ao profissional que trabalha diretamente com ela. Estas questões, como assim como outras mereceriam um maior aprofundamento teórico e político que, infelizmente, não terei como realizar neste trabalho dissertativo. Reitero que a questão da profissão na Educação Infantil é na contemporaneidade uma das principais questões que atravessam o campo da identidade profissional. Lembramos que a Sociedade capitalista se reorganiza fundamentalmente na tensão capital/trabalho. Assim sendo, as contradições

existentes entre o trabalho da professora de EI e os Agentes de creche não podem ser efetivamente compreendidos fora desse contexto.

Compreender e lutar pela transformação desse contexto de fragmentação do trabalho e sua possibilidade de não alienação, tanto para professoras como para as/o agentes é tarefa cotidiana, muito difícil, eu diria, mas que nos leva a caminhar na direção de outra sociedade, outras relações humanas e na construção de outras relações profissionais e educativas, tanto na creche, como nas escolas de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU SOBRE COMO NÃO CONCLUIR

Este trabalho de pesquisa foi orientado pela compreensão de que as experiências de formação dos profissionais de Educação Infantil, especialmente das creches públicas podem e devem ser narradas, principalmente por se tratar-se de profissionais docentes que atuam frente à pequena infância, segmento educativo que historicamente é marcado pela desvalorização do trabalho profissional.

Podemos perceber que a Educação Infantil é uma construção histórica, relacionada com as transformações sociais ocorridas em nosso país, principalmente com a inserção das mulheres no mercado de trabalho.

Deste modo, é importante que essas profissionais se percebam enquanto autores de seus discursos e se apresentem, tenha a sua voz reconhecida. Em vista disso, procuramos a construção de uma base teórica na perspectiva de investigar políticas públicas tanto a nível nacional quanto a nível municipal, visando conhecer a formação, a experiência e a relação do cuidar e educar no campo da pequena infância no município do Rio de Janeiro.

As situações apresentadas marcam uma experiência de pesquisa que, não se propondo à generalização, indicam para uma situação que possivelmente se repete nas outras unidades de Educação Infantil.

Ao retomarmos o que foi discutido no trabalho, sobre as políticas públicas nas diferentes esferas, mas principalmente na cidade do Rio de Janeiro, podemos perceber pequenos avanços no que se refere à concepção de Educação Infantil, sendo ela repensada e discutida, ao ponto de mudá-la do âmbito da assistência para o sistema educacional. Mas ainda há algumas questões que precisam ser revistas, como a falta de profissionais no quadro das instituições, a obrigatoriedade da EI para as crianças de 0 a 3 anos, discutir sobre os espaços em que as infâncias estão vivenciando a descoberta, o aprendizado através do brincar em espaços não adequados ao que a legislação atual determina.

Esses e outros aspectos nos permitem ponderar e discutir o lugar que a Educação Infantil ocupa na sociedade e quais medidas legais estão sendo pensadas para que ela seja destinada adequadamente ao público que é atendido por este segmento da Educação Básica.

A Educação Infantil está posta teórica e legalmente, tendo espaço definido no quadro da legislação e das políticas da Educação Brasileira. Pesquisas e trabalhos importantes em diferentes partes do mundo apontam a importância do segmento educativo que, além de ser direito da criança, possui grandes possibilidades de contribuir para a construção de outra sociedade, tendo às crianças como foco de outro processo de formação humana.

Sabemos que não basta ampliar a oferta, embora esta seja uma questão ainda fundamental no campo das políticas públicas de Educação Infantil. O desafio é também construir boas instituições de Educação Infantil, que respeitem os direitos das crianças, de seus familiares e trabalhadores/as.

Outra discussão que buscamos fazer nesta pesquisa diz respeito sobre a formação que as Agentes Auxiliares estão de fato tendo. Vimos que o único concurso feito para este cargo, realizado em 2007, exigia como formação mínima o Ensino Fundamental. Além do baixo salário, outras questões dificultadoras estão presentes partindo desta premissa sobre a baixa escolaridade exigida no concurso.

Destacamos o despreparo inicial das profissionais que lidam no dia-a-dia com as crianças. Nas entrevistas realizadas, podemos notar que essa foi umas das críticas feitas pelos sujeitos da pesquisa, embora não tenha entrado na discussão do texto principal, pode ser percebida na fala das agentes a dificuldade do trabalho sem ao menos saber o básico pertinente ao atendimento das crianças.

A compreensão da educadora de creche como uma profissional responsável pelos cuidados básicos da criança, tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo, verificado em expressões como: “ter jeito”, “ter amor às crianças”, “gostar”, acarretam num pequeno investimento, até então empreendido na formação docente destas profissionais. Em outras palavras, se o que define uma boa educadora de creche são características que não se referem à aquisição de conhecimentos acessíveis, apenas, através de formação acadêmica, não há porque insistir nesta.

Entendemos que não devemos estar indiferentes à própria situação, uma vez que participamos de uma formação crítica, em que existe a possibilidade de reencontro com sua própria história e com a narração de sua experiência.

Embora não seja fácil transformar a realidade de um sistema educacional que não parece ter interesse por uma valorização coerente da Educação Infantil, o estudo se propõe a desdobrar outras perspectivas a partir das falas das profissionais

entrevistadas, ao ampliar a visão de criança como sujeito social, ser integral, que precisa de atendimento que visem suas especificidades, e ao serem viabilizadas.

Efetivamente, os trabalhos de pesquisa vêm demonstrando que as educadoras são compreendidas, e também ainda se compreendem, como *mães substitutas*, tendo nos modelos de maternagem, obtidos ao longo de suas histórias de vida, a origem de sua identidade “profissional” e de suas práticas do cotidiano nas creches.

As atividades de cuidados básicos das crianças são aquelas que mais caracterizam a função das educadoras. Porém, as diferenças que observamos na forma como elas são desenvolvidas na creche, sugerem que a formação profissional e o processo de construção da identidade destas mulheres, nas instituições em que trabalham, especialmente na creche pesquisada, são elementos importantes de serem aprofundados, principalmente para que possamos compreender o significado e o sentido de suas práticas profissionais, e repensarmos a (tensa) dinâmica das relações presentes nestas instituições, no contexto atual da sociedade contemporânea.

Entretanto, podemos desde já verificar que a formação profissional precisa contemplar espaços para o diálogo entre todas as instâncias envolvidas na Educação Infantil. E que a ação de cuidar – como a principal atividade que caracteriza o trabalho nas creches – precisa ser revista e considerada tanto no sentido de encarregar-se do outro, quanto de observar, refletir, pensar...

Devemos desconstruir o olhar estereotipado de que o trabalho com características do feminino é menos do que um trabalho assalariado que mantenha as características tidas como masculinas, supõe apanhar uma contradição maior, que é, de um lado perceber estas características em sua positividade e, além disso, apontar a importância desta vivência mais social das crianças com homens e mulheres, sem negar o espaço para o homem enquanto constitutivo de uma totalidade, indo contra a tendência de manter a segregação e dicotomização dos gêneros na divisão social e sexual do trabalho na Educação Infantil.

Percebemos que a formação das profissionais da Educação Infantil, tanto inicial como continuada, ainda tem muito a ser aprimorada para que se possa ter efetivamente uma Educação Inicial de qualidade. Trata-se de uma condição desafiadora, exigindo esforços, tanto dos órgãos governamentais, como da

sociedade como um todo e, em especial, da comunidade educacional, dos centros e grupos de ensino e pesquisa, para a superação das distâncias entre o discurso das políticas e sua efetivação objetiva.

A formação dessas profissionais deve ser assumida, implementada e avaliada pelo poder público e pelos sujeitos da instituição, para que de fato se coloque em vigor o espírito da LDB/96.

É fundamental lutarmos por uma concepção de formação que privilegie as peculiaridades e necessidades das crianças na faixa etária de até 6 anos, incorporando temas próprios ao campo de conhecimentos que vêm sendo construído pela área e na consolidação de uma pedagogia da infância que dialogue com as especificidades da área. Além do que, se fazem necessários mais trabalhos que problematizem e discutam as questões acerca da identidade desses diferentes profissionais da educação e como tais devem ser respeitados e valorizados.

Outro ponto muito relevante e pertinente diz respeito à promoção de recursos financeiros e orçamentários correspondentes, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho cotidiano nas creches.

Destacamos que as/os profissionais também devem assumir suas responsabilidades políticas e epistêmicas quanto formadoras/es social e cultural de crianças pequenas, que estarão em seu primeiro contato com ambientes educativos ampliados, como a creche pública. E que estes/estas profissionais devem ter o direito de refletir constantemente sobre sua prática pedagógica, de forma individual e coletiva, ampliando o seu papel de ensinar, mas de aprender também com os pequenos.

Decerto, as reflexões contempladas neste trabalho não encerram as discussões possíveis sobre as Agentes Auxiliares de Creche no município do Rio de Janeiro. Temos clareza de que inúmeros aspectos ficaram de fora do recorte desta pesquisa, no entanto, as questões aqui contempladas possibilitam o diálogo com os outros trabalhos de pesquisa que já foram desenvolvidos, bem como com aqueles que ainda se pretendem desenvolver.

Assim sendo, as conclusões aqui apresentadas longe de serem conclusivas, se abrem para futuros diálogos e novas construções de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Creches comunitárias e a política da educação infantil pública na cidade do Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 207-218, jan./jun. 2009.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Revista da Anped**, Caxambu, 1992.

BARBOSA, Ana Paula Tabagiba. **O que os olhos não vêem...**: práticas e políticas em educação infantil no Rio de Janeiro. 2006. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006.

BARROS, Manoel. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

_____. **Exercícios de ser criança**. Bordados de Antônia Zulma et. al. Sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BESSET, Vera Lopes; COUTINHO, Luciana Gageiro; COHEN, Ruth Helena Pinto. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

BIROLI, Flávia. **Autonomia e desigualdades de gênero**: contribuições do feminismo para a crítica democrática. Vinhedo: Horizonte, 2014.

_____. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Constituição (1988)**. 5. ed. ver. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche**: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. 1997. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 15-33, jan./abr. 2011.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil, In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, maio de 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 2003. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CRAIDY, Camem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 10, n. 50/51, p. 19-33, abr./set. 1992.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange. Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrita, 1998.

KRAMER, Sônia. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: achiamé, 1982.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAGES, Ilma Lemos Pinheiro. A profissão docente e a construção da identidade na educação infantil: problemas desse e de outros tempos. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2009, Montes Claros. **Anais...** Montes Claros: UFV, 2009. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Ilma.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 239-257.

MELRO, Renata dos Santos. **O que as vozes têm a nos ensinar?: percursos de uma investigação com crianças**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-29.

LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**: um estudo das estratégias municipais de atendimento. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Renata. Guimarães. **Infância, cidadania e educação**: um estudo da integração das creches comunitárias ao sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano V, n.13, p.14-16, mar./jun. 2007

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 144-159.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2003.

PRADO. Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p.143-153, set./dez. 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A construção de identidades e a política da representação. In: FERREIRA, Lúcia Maria.; ORRIGO, Evelyn. (Org.) **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-88.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o projeto Casulo a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, Marcos. Cezar. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 141-161.

_____, Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 44-75, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Isabel. de Oliveira. e. **Profissionais de creche no coração da cidade**: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte. 2004. 297 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. **PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro**: de agentes auxiliares de creche a professores? 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 38, p. 84-99, ago. 1998.

_____. **Caminhos e descaminhos da educação paralela**: um estudo sobre o cotidiano das creches e escolas comunitárias da Maré. 1992. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Ligia Maria Leão de; LANTER, Ana Paula Santos Lima. A integração da educação infantil ao sistema de ensino: exigências pós-LDB. In: SOUZA, Donaldo B. de; FARIA, Lia C. M. de (Orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOODWARD, Kath. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICE A – Questionário base para as entrevistas compreensivas**Questionário**

Desde já, agradeço a sua participação na pesquisa que estou desenvolvendo cujo título é “Investigando os processos identitários de uma creche do Rio de Janeiro”. Por favor, peço que não se prenda às linhas oferecidas nestas folhas. Caso necessite, escreva no verso Indicando o número da questão.

1) Nome: _____ Idade _____

Cor: _____ Sexo: _____

2) Escolaridade: Nível Fundamental () Nível Médio () Nível Médio Normal ()

Graduação () em _____ Pós-Graduação() em _____

3) Há quanto tempo você trabalha na creche *Espaço Infância*? Por que escolheu trabalhar _____ nessa _____ creche?

4) Você já tinha trabalhado com crianças pequenas antes de fazer o concurso para Agente Auxiliar de Creche? Se a resposta for positiva, por favor, qual o local de seu trabalho? Era em casa, em creche, em escola, na igreja? Por quanto tempo? _____

5) O que te motivou a fazer o concurso para Agente Auxiliar de Creche?

6) Descreva em linhas gerais o seu trabalho na creche, apontando as suas principais questões profissionais, sejam estas positivas e/ ou negativas:

7) Você participa de algum grupo sindical? Em caso positivo, nos conte suas motivações.

8) O que você acha da sua relação com as/o Agente(s) Auxiliar (es) da creche na qual você trabalha? E com as Professoras?

9) Você acredita que a sua formação profissional(anterior e em serviço) que teve contribuiu no seu trabalho na creche? Por quê? _____

10) Se você pudesse mudar alguma coisa no seu trabalho, o que seria? _____

11) Você acredita que o seu trabalho desenvolvido na creche é reconhecido, valorizado e bem remunerado? Por quê? _____

APÊNDICE B – Entrevistas

Agente Auxiliar 1

Pesquisadora: *Agente 1, quantos anos você tem?*

Agente 1: *Eu tenho 63 anos.*

Pesquisadora: *Você trabalha aqui (na creche) há quanto tempo?*

Agente 1: *Há mais de 20 anos.*

Pesquisadora: *Você inaugurou a creche, né?*

Agente 1: *Eu inaugurei a creche.*

Pesquisadora: *E como foi a inauguração da creche, quem estava presente neste momento?*

Agente 1: *Você está falando dos funcionários?*

Pesquisadora: *É!*

Agente 1: *Então, daquele tempo, aqui neste momento, só tem eu.*

Pesquisadora: *Mas como foi a inauguração, como é que iniciou a creche? Como a creche abriu? Quem estava aqui presente para abrir?*

Agente 1: *Eram os funcionários mesmo. Não tinha coordenadora, não tinha ninguém. Escolhemos uma funcionária para...*

Pesquisadora: *Mas como é foram escolhidos os funcionários? Como é que você veio trabalhar aqui?*

Agente 1: *Foi uma inscrição, pela associação de moradores do Jacarezinho, então, eu me inscrevi e fui chamada para trabalhar na cozinha.*

Pesquisadora: *Mas poderia se inscrever para atuar em qualquer função? Para trabalhar com criança, trabalhar na cozinha, trabalhar na limpeza?*

Agente 1: *Podia.*

Pesquisadora: *E todo mundo era contratado?*

Agente 1: *Sim. Era contratado.*

Pesquisadora: *E como era feito esse contrato? Quem gerenciava esse contrato?*

Agente 1: Na época, era a prefeitura mesmo. Só que tinha a associação dos moradores para tomar conta desse setor aí. Porque foi ela que fez a inscrição das pessoas.

Pesquisadora: A associação?

Agente 1: Isso. A associação.

Pesquisadora: Qual é a associação que fez? Você sabe?

Agente 1: A dos moradores do Jacarezinho.

Pesquisadora: Mas aqui tem várias, né?

Agente 1: Não. Só tem uma só.

Pesquisadora: Ah, achei que tivesse mais.

Agente 1: No Jacarezinho, na época, só tinha essa. Se tem outras agora eu não sei.

Pesquisadora: E aí, essa associação que era responsável por fazer o pagamento de vocês, não era?

Agente 1: Também.

Pesquisadora: E atrasava o pagamento?

Agente 1: Atrasava.

Pesquisadora: E atrasava de todo mundo?

Agente 1: Inclusive tinha um funcionário que era responsável, trabalhava na associação e ele que recebia. O presidente da associação recebia o dinheiro, né, que vinha para o banco e esse rapaz que é que ficava responsável por dizer o dia que vinha o cheque. Era com cheque tudo isso.

Pesquisadora: E aí, você começou a trabalhar como merendeira/cozinheira, né?

Agente 1: Merendeira, era merendeira entre aspas.

Pesquisadora: Por quê?

Agente 1: Não tinha um nome assim cozinheira.

Pesquisadora: Não tinha um cargo?

Agente 1: Não tinha um nome definido.

Pesquisadora: Mas vocês tinham formação para trabalhar na cozinha ou não? Entrava e já iniciava o trabalho?

Agente 1: Entrava, depois fazia um tipo cursinho. Fazia um curso, uma provinha e aí...

Pesquisadora: Nessa função, você ficou quanto tempo?

Agente 1: Dezesete anos.

Pesquisadora: E aí, você fez o concurso em dois mil e?

Agente 1: 2008. Fui chamada em 2011.

Pesquisadora: Ai, você começou a trabalhar aqui em que mês?

Agente 1: Maio de 2011.

Pesquisadora: Em maio de 2011, você começou a trabalhar aqui na creche. E como foi a sua chegada aqui? A sua volta, né? Você chegou a sair, deu um tempo e voltou como auxiliar? Ou você emendou uma coisa na outra?

Agente 1: Emendou.

Pesquisadora: Saiu da cozinha num dia e no outro dia estava trabalhando aqui com as crianças?

Agente 1: Foi um espaço de uma semana.

Pesquisadora: Uma semana depois já estava aqui. E como é que foi essa mudança?

Agente 1: Foi assim, meio insegura, né?

Pesquisadora: Por quê?

Agente 1: Porque eu não sabia se eu ia acertar. Era um trabalho diferente. Lida com vidas.

Pesquisadora: Na cozinha você tinha uma função específica, né? Havia uma relação com as crianças, né?

Agente 1: Sim, mas era assim meio afastado. Não era tão o tempo todo. O período era só o almoço, era só. Só tinha essa relação durante o almoço e o jantar.

Pesquisadora: E com as crianças (com o trabalho como auxiliar)?

Agente 1: Com as crianças é diferente. Estou lidando com vidas.

Pesquisadora: Você fez cursos antes para trabalhar com as crianças ou não?

Agente 1: Não.

Pesquisadora: Então, você entrou com “a cara e a coragem”?

Agente 1: Foi.

Pesquisadora: E como foi o seu primeiro ano aqui na creche?

Agente 1: Foi meio descabelado, né. Fiquei assim meio desorientada, mas deu tudo certo. Aprendi! Aprendi muito, porque eu não sabia lidar. Quer dizer, eu não fiz curso. Eu não tinha experiência com eles. Mas, deu tudo certo...

Pesquisadora: Você está gostando de trabalhar com as crianças? Você gosta do que você faz?

Agente 1: Sempre gostei.

Pesquisadora: Sempre gostou?

Agente 1: Sempre!

Pesquisadora: Então antes você nunca tinha trabalhado com crianças pequenas, antes de ser cozinheira aqui?

Agente 1: Não.

Pesquisadora: Você já tinha alguma experiência?

Agente 1: Não. Eu trabalhei em laboratório...

Pesquisadora: Você tem filhos?

Agente 1: Sim. Só tinha lidado com os meus filhos.

Pesquisadora: Você tinha trabalhado em outro lugar?

Agente 1: Só em laboratório.

Pesquisadora: O que você fazia lá no laboratório?

Agente 1: Era embalagem, com embalagem dos remédios.

Pesquisadora: O que fez você fazer o concurso? Por que você fez o concurso?

Agente 1: Ah, eu queria... Vim pra sala. Sair da cozinha. Eu achei uma possibilidade na prefeitura de ganhar mais um pouco, ficar estável, né. Só isso.

Pesquisadora: E a função também te atraiu?

Agente 1: Estar com as crianças, principalmente.

Pesquisadora: Qual é o grupamento que você mais gostou de trabalhar?

Agente 1: Acho que eu não tenho preferência não. Eu gosto de estar com as crianças. O MII é muito bom, porque no final você as crianças com aquele apego com você. É muito bom.

Pesquisadora: Me descreva o que você faz no seu trabalho. Ou que você acha que você tenha que fazer no seu trabalho.

Agente 1: Eu cuido e educo.

Pesquisadora: O que é cuidar é cuidar e o que é educar as crianças?

Agente 1: Cuidar é dar banho, alimentar...

Pesquisadora: E o que você faz para educar?

Agente 1: Educar é colocar as regras, mostrar o lúdico...

Pesquisadora: Você participa de algum grupo sindical?

Agente 1: Sindical não.

Pesquisadora: Você pertence ao SEPE?

Agente 1: Eu pertença ao CEC.

Pesquisadora: O que é o CEC?

Agente 1: É o conselho escola comunidade daqui da creche.

Pesquisadora: Você reconhece o SEPE como o eu sindicato?

Agente 1: Não. De jeito nenhum.

Pesquisadora: Quem te representa? Quem representa a sua categoria?

Agente 1: Ninguém.

Pesquisadora: tem alguém que faz por você ou pela categoria das Agentes Auxiliares de Creche?

Agente 1: Bem só o vereador P. M.

Pesquisadora: E o que você acha da atuação dele representado você?

Agente 1: Pode ser uma coisa política, né? Mas eu acho que está fluindo.

Pesquisadora: o que ele fez por vocês?

Agente 1: Acho que ele fez tudo.

Pesquisadora: Tudo o quê?

Agente 1: Avançou.

Pesquisadora: o que ele fez especificamente?

Agente 1: O salário, a gratificação, a redução de carga horária.

Pesquisadora: Vocês trabalhavam 8 horas por dia?

Agente 1: Isso, começamos a trabalhar nessa carga horária, ganhávamos um salário bem baixo. Agora trabalhamos 6 horas, ganhamos gratificação e o salário está estabilizado.

Pesquisadora: O salário está bom?

Agente 1: Não é essa maravilha pelo o que a gente trabalha, mas...

Pesquisadora: Você acha que você é reconhecida financeiramente no seu trabalho?

Agente 1: Não.

Pesquisadora: Você acha que é reconhecida de alguma outra forma pelo seu trabalho?

Agente 1: Não.

Pesquisadora: por parte de ninguém. Não há um reconhecimento do seu trabalho?

Agente 1: Não. É muita exigência.

Pesquisadora: Que tipo de exigência?

Agente 1: Não sei te responder. (pausa longa)

Pesquisadora: Pense em algo que você fez aqui na creche e que você não se sentiu preparada para fazer.

Agente 1: Ah! O PPA. O projeto político anual. Já consegui entender um pouco, mas nem tudo.

Pesquisadora: Alguém alguma vez te ensinou o processo de como fazer? Você um curso fora? Normal técnico?

Agente 1: Fiz. Mas foi muito vago.

Pesquisadora: Mesmo com esses três anos que você trabalha aqui, você ainda não se sente preparada?

Agente 1: Não. Eu gostaria de ter uma amostra de como é que se elabora ele. Entendeu? Por etapas. Por exemplo, esse último agora eu não entendi. O que eu precisava escrever. Eu entendi que era em cima da comunidade e da creche, mas o que tem que ser colocado ali, eu não entendi.

Pesquisadora: Como é que é a sua relação com as PEI? Como você vê a relação de trabalho?

Agente 1: Eu acho que depende muito em relação da PEI. Às vezes tem um trabalho lá e a PEI não faz. Não contribui. E fica sobrecarregado.

Pesquisadora: Você acha que tem certos tipos de coisas que são função da PEI e da AAC?

Agente 1: Não. Tudo é nossa função. É a função do grupo que está na turma.

Pesquisadora: para você existe distinção entre PEI e Auxiliar na prática?

Agente 1: Não tem.

Pesquisadora: Você acha que tem algum problema entre as Auxiliares e as Professoras? Há algum conflito?

Agente 1: Conflito eu acho que não.

Pesquisadora: Você acha que a formação que tem aqui na creche, as capacitações, esses encontros.

Agente 1: Ajudam em parte, eu acho que precisava de mais.

Pesquisadora: Em relação a quê? Eu preciso que você descreva para mim.

Agente 1: A entender o trabalho totalmente. Ele não me dá capacidade.

Pesquisadora: O que ele precisa então?

Agente 1: Uma outra formação.

Pesquisadora: Do quê?

Agente 1: Precisa mostrar mais atividades, ser mais prático. Sei lá, eu não entendo muito bem, mas eu acho que precisa de uma formação mais prática. Esse negócio de só ficar lendo, lendo, lendo. EU quero aprender fazendo.

Pesquisadora: Se você pudesse mudar algo no seu trabalho, o que você faria?

Agente 1: Quantitativo de crianças em sala. Porque diminui o espaço depois da obra. Não tem um espaço bom pra lazer das crianças. Um espaço para crianças correrem livremente. A sala também muito apertadinha para as crianças.

Pesquisadora: O que é ser AAC em três palavras?

Agente 1: É saber que você está construindo o pouco que você faz com as crianças. (muito emocionada).

Pesquisadora: Obrigada pela conversa!

Entrevista 2

Pesquisadora: Queria que você falasse seu nome.

Agente 2: ?

Pesquisadora: Quantos anos você tem

Agente 2: Quarenta e seis.

Pesquisadora: Você fez o normal médio, só?

Agente 2: Só.

Pesquisadora: faz muito tempo que você fez o normal médio?

Agente 2: faz uns 20 anos.

Pesquisadora: 20 anos! Por que você escolheu essa profissão de professora?

Agente2: Oh, primeiramente, não queria ser professora. Queria ser enfermeira.

Pesquisadora: É?

Agente 2: só que fui fazer um trabalho na 8º série lá no Pedro Ernesto. Entramos lá aí tava o formol. Tinha que fazer uma pesquisa para biologia, e o formol passei mal e eu descobri que não podia ver sangue porque desmaiava. (Risos da pesquisadora). Tanto que (alguém passou mal) e ficou internado no Salgado Filho, e eu com ela que começou arrancar ficar nervosa lá e começou a puxar tudo, aí eu vi o sangue e desmaiei. Aqui na creche mesmo eu vejo sangue e desmaio. Foi nessa sala aqui tinham umas torneiras aqui, o garoto veio correndo de lá e bateu ali na quina. Foi sangue pra tudo que era lado, aí eu fui caindo. Aí o pessoal veio me socorreu e socorrer a criança também, levaram para o hospital, e teve que me socorrer também por que eu estava desmaiando aqui. Aí tinha contabilidade e nunca gostei de negócio de matemática, nunca fui boa em matemática, aí eu falei a opção: professora.

Pesquisadora: Aí você fez escola normal?

Agente 2: Fiz escola normal.

Pesquisadora: Pode falar você também

Agente 2: Aí uma colega minha falou assim, então vamos fazer normal. Eu estava em Pernambuco com a minha vó, quando voltei. Aliás, eu minto eu terminei o 2º grau com vinte anos. Então faz vinte e seis anos que sou professora. Aí quando ela falou: vamos fazer o normal eu já fiquei entusiasmada já.

Pesquisadora: Aí você fez normal e foi logo trabalhar com criança?

Agente 2: Aí fiz estágio, aí eu não consegui comecei a trabalhar como babá. Aí depois eu consegui em uma escola particular aqui na comunidade mesmo.

Pesquisadora: E desde então trabalha sempre com criança? Nunca trabalhou com outra coisa?

Agente 2: Aí, quando surgiu, aí eu fiquei desempregada, aí uma amiga minha, não sei se você conhece a T. que trabalhava aqui nesse creche, aí falou para dona M. uma amiga minha que tinha uma vaga aqui, que eu tinha que vir aqui. Até coloquei aí no depoimento que tive um sonho que eu passava em frente a essa creche, mas eu não sabia que iria trabalhar nessa creche, aí tive um sonho incrível, aí vim aqui, aí falaram que eu tinha que ir para CRE fazer a inscrição e fazer uma prova, aí eu fiz uma prova lá, aí vim pra cá. Fui avaliada pela dona N. e tive que ficar no berçário. Todos que entravam tinham que ficar no berçário.

Pesquisadora: Quanto tempo você trabalha aqui?

Agente 2: 15 anos

Pesquisadora: Pra você entrar aqui como educadora, qual era o cargo que era denominado? Professora, ou era auxiliar?

Agente 2: Recreadora.

Pesquisadora: Então pra ser recreadora aqui na creche tinha que se fazer uma prova?

Agente 2: eu fiz a prova lá na CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

Pesquisadora: Era de educação? Era de SMDS. Então, a secretária de educação interferiu nisso?

Agente 2: Com certeza.

Pesquisadora: Foram elas que aplicaram a prova? Então, você fez a prova, passou e veio trabalhar no berçário?

Agente 2: É. A diretora falou que todos que entravam teriam que trabalhar no berçário.

Pesquisadora: Ah, é?

Agente 2: Aí eu fiquei assim no início sem experiência nenhuma, aquelas crianças de 1 aninho, cheio de cocô, vômito e eu ficava: “ai, meu Deus!”.

Pesquisadora: Mesmo com filho?

Agente 2: É porque na escola que eu trabalhei tinha 30 alunos na sala, era diferente. Não tinha aquele cuidado de pentear cabelo, limpar cocô e vômito. Então no início pra eu me adaptar foi um pouco difícil. Aí ela falou assim quando surgir uma vaga eu te coloco na MII. Vamos fazer um teste, aí eu subi. Mas passei 6 anos no berçário.

Pesquisadora: Sério?

Agente 2: Seis anos passei no berçário. Acho que por isso que estou com este problema de coluna.

Pesquisadora: De tanto tempo que você trabalhou com criança pequena?

Agente 2: De pegar no colo.

Pesquisadora: Poxa! Muito tempo. E aí você está o tempo todo aqui.

Aí, você fez o concurso em 2007?

Agente 2: 2008.

Pesquisadora: Você veio pra trabalhar aqui ou não?

Agente 2: Não. Não tinha vaga aqui. Aí eu fui trabalhar na comunidade do Jacarezinho, eu fiquei lá em um berçário que é a partir de 6 meses. Fiquei 3 meses lá, aí quando voltei fiquei naquela turminha lá do MII.

Pesquisadora: Em 2011?

Agente 2: Sim, nesse ano.

Pesquisadora: Você gostou de trabalhar lá na outra turma na creche ou não?

Agente 2: Eu gostei.

Pesquisadora: Por que você saiu de lá?

Agente 2: *Porque aqui fica próxima a minha casa. Então como tenho problema de saúde, tenho pressão alta, diabetes, aí a diretora falou assim: tem uma menina que quer trabalhar aqui. Vamos fazer a troca? Eu disse eu quero. Aqui é perto da minha casa, como eu passei mal na semana passada tenho que sair correndo aí não dá tempo de chegar lá. Eu cheguei lá, mas fiquei com muito medo no início. Porque lá é muito tiro. A sala que eu fiquei do berçário as paredes são tudo perfuradas de tiro, então tinha aquele tiroteio intenso antes de UPP assumir aí eu chorava muito, que eu me abaixava. Aí, tinha uns berços, né, tinha que tirar as crianças do berço colocar no chão, deitar no chão. Aquele tiroteio intenso, então eu chorava muito. Eu gostei muito de ter vindo pra cá por causa disso também. (Risos).*

Pesquisadora: Por que era menos perigoso?

Agente 2: **É!**

Pesquisadora: Passamos por cada coisa, né? Mas também você tinha uma relação aqui de afetividade, porque você trabalhou muito tempo aqui.

Agente 2: *Muito tempo. Foi 3 anos com dona N. na direção, 12 anos com a M.. Quinze anos e agora 4 de janeiro faço 16 anos.*

Pesquisadora: 16 anos na creche? Que legal! Igual a Agente 1, já patrimônio da creche.

Agente 2: *A Agente 1 tem mais de 20 anos.*

Pesquisadora: Então você tinha trabalhado com outras crianças. Não foi sua primeira experiência, né? O que te motivou a fazer o concurso? Vou fazer este concurso por quê?

Agente 2: *Primeiramente, eu queria ganhar um pouco mais, porque o nosso trabalho é muito difícil. Muitas pessoas falam assim: trabalho em creche não faz nada, eu já escutei falarem isso, mas gente, é muito trabalhoso, é muito trabalho. Então, primeiramente eu queria em relação ao salário também, né. Ah, tinha plano de saúde, antes eu não tinha um plano de saúde. Então esses benefícios também.*

Pesquisadora: Uma estabilidade que o concurso já te proporcionava?

Agente 2: *É! E muitas pessoas que já trabalhavam aqui não conseguiram passar.*

Pesquisadora: E o que você achou a prova estava fácil?

Agente 2: *Olha, não estava difícil, mas muitas amigas minhas pagaram curso. Eu estudei em casa.*

Pesquisadora: Mas caiu muita coisa da área de educação, ou não?

Agente: **Não!**

Pesquisadora: Eram matemática e português na área específica de educação?

Agente 2: *É, porque tanto que foi a nível de primeiro grau, 8ª série.*

Pesquisadora: Então, relativamente, a prova estava fácil?

Agente2: É fácil!

Pesquisadora: Eu queria que você me descrevesse o que você fazia na creche. O que você fazia efetivamente, não o que te pedem para fazer? O que você acha que faz? A minha função enquanto auxiliar de creche é...

Agente: Olha, eu faço o trabalho pedagógico com eles, né? Fora também aquela parte de limpeza, de ir ao banheiro, de dar um banho.

Pesquisadora: O que é um trabalho pedagógico? Defina pra mim o que é um trabalho pedagógico aqui na creche

Agente 2: Olha, eu acho assim, que antes agente não tinha trabalho pedagógico. Não tinha PA. A diretora que... Antigamente era mais o brincar, não tinha esse pedagógico de folha, era mais brincadeira, muitas casinhas, massinhas. Era assim aqui fora tinha um espaço sala do N1. Então era muito pular corda, amarelinha, era brinquedo.

Pesquisadora: Mas as crianças eram maiores naquela época, ou não?

Agente 2: Eram um pouquinho, pouquinho maiores. Aqui na frente, a gente descia era banho de mangueira. Então, realmente, teve uma grande mudança, que assim, como vou falar... Como eu vou falar, porque ter uma PA, a gente não tinha essa orientação. Entendeu?

Pesquisadora: Uhum!

Agente 2: A gente planejava, ela falava assim: vai ser brincadeira e trabalhava muito de... com rabisco, grafismo. Não tinha essas coisas toda PPA (Projeto Pedagógico Anual). Acho que eles brincavam mais, não tinham horários determinados para aquilo.

Pesquisadora: Pra hora do banho, pra hora do parquinho...

Agente 2: Não!

Pesquisadora: Não havia uma rotina?

Agente 2: não era tão amarrado assim.

Pesquisadora: E você acha que isso é bom ou ruim, esta "amarração"?

Agente: 2: Por um lado eu acho bom, por outro lado eu acho que eles deviriam brincar mais.

Pesquisadora: Você acha que eles brincam menos por quê? Por causa da amarração? Pela falta de espaço?

Agente 2: A falta de espaço em primeiro lugar.

Pesquisadora: Antes tinha mais espaço?

Agente 2: Tinha mais espaço, eles tinham esse espaço aqui, aquele espaço na frente. Agente descia com eles e trabalhavam muito com giz. Eles desenhavam muito o chão, pintavam, né. Aqui a área também. Eu acho que o espaço ficou reduzido.

Pesquisadora: Você participa de algum sindicato? Você participa do SEPE?

Agente 2: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Agente 2: Acho que é mais uma responsabilidade. Eu tenho responsabilidade de estar aqui no horário, eu tenho responsabilidade com a minha mãe, tenho com a minha irmã que mora em Brasília, outra em Inhaúma e outra em Brasília, aí eu fico responsável pela minha mãe aqui.

Pesquisadora: Você acha que tem algum representante o SEPE, ele te representa quanto categoria, enquanto sindicato eles faz alguma coisa por você?

Agente 2: Não.

Pesquisadora: E o P. M., o cara que é o vereador muito citado e preocupado com as pessoas não só aqui na creche, mas em outros lugares que eu leio, ele te representa?

Agente 2: De uma certa forma sim, porque quando a Conceição me convidou para ir a uma reunião eu nem sabia quem era P. M. Então as coisas que ele falou lá, que ele prometeu, ele realmente cumpriu.

Pesquisadora: Ele está cumprido?

Agente 2: Ele está cumprindo sim.

Pesquisadora: De uma certa forma é quem te representa, pois ele é o que corre atrás das coisas pra vocês.

Agente 2: Sim.

Pesquisadora: Faz acontecer na realidade.

Agente 2: Isso!

Pesquisadora: O que ele fez pra vocês?

Agente 2: Fez várias coisas. A redução do horário.

Pesquisadora: Teve mais coisa? O salário, a gratificação?

Agente 2: Isso. O salário.

Pesquisadora: queria que você me falasse sobre a sua relação com as PEI e com a direção. Como elas são?

Agente 2: Na minha opinião, assim, a outra equipe que saiu ficou bons frutos, nós somos amigos até hoje, essa equipe também é ótima.

Pesquisadora: Com relação às PEI. (Risos) Pode falar a vontade, esquece que é a PEI que está aqui. A gente teve problemas, sabemos disso.

Agente 2: Assim, cada um pensamento, Quando trabalhei com a L., assim assim... Fomos assim não temos tempo para se conhecer melhor, porque foi uma coisa muito rápida. Você tem as suas opiniões eu tenho as minhas, você tem o jeito de ser e eu tenho o meu, mas assim a gente ficou na minha cabeça tudo resolvido. Entendeu? Com a G. eu tenho uma relação boa, a gente tem um bom entendimento, ela é uma pessoa assim e ela fala se está bom está e senão, não está. O que foi totalmente diferente quando fui trabalhar com a L. Não é porque eu temos mais tempo de creche, que eu acho que sempre temos algo a aprender. Assim, eu tenho 49 anos, tenho muita coisa pra aprender. Você, a G., é uma juventude nova e uma nova tecnologia. Então, gente, não

curto nada disso. Então, G., diz que você acha de fazer esse painel? Aí, dou minhas ideias e faço, mas quando tem aquela parte de, de, de, digitar já é com ela. Digita pra mim meu relatório? Aí, vai e digita. Entendeu?

Pesquisadora: E com a direção, como é?

Agente 2: *É uma relação boa também. No início, quando a M. chegou aqui, ela era uma pessoa, mas conforme o tempo foi passando. Porque, tipo assim, ela veio para ser a diretora, ela nunca tinha sido diretora, então ela mostrou, assim, firmeza, determinação, algumas coisas eu não concordei, mas agente foi fazendo trabalho.*

Pesquisadora: Mais pontos positivos que negativos?

Agente 2: *Com certeza!*

Pesquisadora: Você acredita na sua formação profissional? Primeiro, a sua formação normal mesmo, ela ajudou no seu trabalho aqui na creche?

Agente 2: *Acredito que sim.*

Pesquisadora: Em relação ao quê?

Agente 2: *Assim, tipo assim dominar a turma, quando você vai estagiando. Estagiei no C.A., na primeira, segunda, terceira e quarta. Na quarta fiquei um pouco assustada porque tinha rapazes de 13, 14 anos, mas aí você vai pegando aquela estrutura né, você tem que ter firmeza e domínio, e assim trabalhar assim, assim, sempre no tom.*

Pesquisadora: Sem se alterar.

Agente 2: *É!*

Pesquisadora: E a formação que agente tem aqui na creche? Planejamento, a jornada pedagógica, você acha que ajuda?

Agente 2: *Me ajuda bastante. Acho que sim, pois estou muito tempo longe da escola sem fazer curso. E ajuda a entender um texto, entender as coisas.*

Pesquisadora: Se você pudesse mudar alguma coisa no seu trabalho, o que você mudaria?

Agente 2: *Eu acho que eu falaria mais.*

Pesquisadora: Mais com as crianças ou com os adultos?

Agente 2: *Mais com os adultos.*

Pesquisadora: Você acha que atrapalha a sua relação com as pessoas?

Agente 2: *Eu acho que sou muito observadora. Eu falo pouco, tanto que quando fui fazer o trabalho lá na CRE ela viu minha prova e falou pra mim: Ana, sabe o que falta em você? Falar mais e expressar o que você acha. Eu sou tímida, às vezes eu quero falar aquilo, aí eu penso: vou falar não.*

Pesquisadora: Você fica pensando nas consequências do que pode ocorrer sobre o que você fala? Talvez se tivesse conversado melhor não teríamos aproveitado mais esse tempo.

Agente 2: *Também não tínhamos muito tempo para conversar.*

Pesquisadora: mas eu também sou assim, guardo muito e não falo muito. Eu estou aprendendo. Meu problema com você foi profissional. As pessoas vêm me perguntar qual foi meu problema com você e eu falo que foi profissional. Pode ser que daqui a um tempo agente possa trabalhar junta de novo e dê super certo. Parece que não se entrosou talvez daqui um tempo. Talvez falta de diálogo.

Agente 2: Quando a M. veio falar comigo ela falou: olha a L. pediu pra ver se fazia uma troca.

Pesquisadora: Mas não é pessoal, pois poderia ser um trabalho ruim tanto pra mim como pra você. Estamos vivendo um inferno aqui, mas não quer dizer que ano que vem ou outro agente não possa trabalhar junto. Eu estou aprendendo eu me sinto melhor como professora do que aquela que entrou lá no Planejamento que não sabia dar conta, eu converso muito mais com as meninas. Às vezes eu deixo de falar, deixo as coisas acontecerem e a falha é minha. Eu estou aprendendo a conversar mais com as pessoas, às vezes eu fico achando que as pessoas vão ficar chateadas comigo. Entendeu?

Agente 2: Uhum.

Pesquisadora: e aí dessa chateação eu não falo e deixo as coisas acontecerem e deixo acumular, talvez tenha sido esse nosso erro. Deixar acumular, porque deixou para o ultimo dia de puxar o relatório, foi a explosão.

Agente 2: A gota d'água.

Pesquisadora: Se a gente tivesse conversado desde antes, se acertado, e não tinha acontecido isso.

Agente 2: Tanto que agora na sexta feira tem as reuniões, né, e a Márcia vinha na sala e pergunta se está tudo bem você, com a G, aí pergunta pro J., pra G...

Pesquisadora: Mas isso é uma falha minha porque quando comecei o ano passado com a Fernanda com a Adriana e com a Maria deu problema logo no começo e agente se resolveu logo no começo. E aí agente conversou e resolveu. Eu estou aprendendo. Pode ser que daqui algum tempo consigamos trabalhar junto. Eu estou aprendendo. Eu não tenho nada contra você.

Agente 2: Fico feliz com isso.

Pesquisadora: Eu separar muito bem o que é trabalho do problema pessoal.

Pesquisadora: Você acha que o trabalho que você faz é reconhecido?

Agente 2: Não!

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Agente 2: Porque por mais que você faça, tente fazer um bom trabalho exigem mais de você. É minha opinião, pois quem tá na direção sempre exige mais. E acho que eu tenho a obrigação de fazer o que eu faço, porque eu gosto de fazer, gosto de trabalhar aqui.

Pesquisadora: Queria que você definisse o seu trabalho em três palavras. Ser auxiliar de creche é...

Agente 2: Amor, troca, recebo muito carinho das crianças. Assim, especialmente esta turma. Essa turma foi a melhor turma que trabalhei, gente, são muitos carentes.

Pesquisadora: A gente reclama que é ruim trabalhar sozinha, mas faz toda diferença. Naquele momento por algum motivo a turma é só nossa.

Agente 2: A gente não fica com aquele pensamento que tenho que fazer não sei o que rápido, fulano vai achar alguma coisa.

Pesquisadora: Você fica preocupada com que a parceira de sala está achando? Será que ele concorda comigo?

Agente 2: Como eu trabalhei com parceria, ah, você gosta mais de fulano do que ciclano. Aí eu falava assim: não é que essa criança eu acho ela mais assim. Um exemplo: a R. quer ficar no meu colo passando a mão na minha cabeça, então eu quero que aquele amor também por ela. Não é que eu goste mais da R. eu gosto de todos.

Pesquisadora: Mas têm algumas crianças que te cativam mais, e aí as pessoas acabam interpretando, julgando, como um xodozinho a mais, e aí o carinho que você dá a ela não é o mesmo que você dá quando está com ela. Você pega essas mesmas crianças no colo e trata da mesma forma quando está na frente do Jairo?

Agente 2: Acho que é diferente.

Pesquisadora: eu tento respeitar o que o grupo escolheu, porém quando estamos sozinhas ficamos com a escolha. Não é assim?

Agente 2: Agente fica mais solto, mais de conduzir a turma com mais liberdade da nossa maneira.

Pesquisadora: Eu sinto a mesma coisa, é ruim eu trabalhar sozinha. Não recomendo a ninguém. Essa turma pra mim foi um máximo.

Agente 2: E aí, você tem que ir para o banheiro, mas a turma de você vem de lá. Às vezes tem criança que eu vejo passando com a boca... Meu filho você vai aonde? Volta aqui vai para o banheiro, aí eu vou lá limpar. Entendeu? Então tem isso essa questão também, mas é diferente. É como se a turma fosse sua. A obrigação é sua, você está no controle da situação.

Pesquisadora: Não tem que dividir com ninguém.

Agente 2: Um exemplo o M1, tinha pessoa que eu trabalhei tinha aquele criança subindo naquela cadeira, já que a outra pessoa não foi tirar, eu vou lá tirar.

Pesquisadora: ou nunca tira né?

Agente 2: Ou nunca tira. Na sala sozinha eu tenho o controle. Fica leve solta.

Pesquisadora: Você trabalhou muito tempo sozinha aqui?

Agente 2: Trabalhei muito tempo sozinha.

Pesquisadora: É? Mas as turmas eram de faixa etária maior?

Agente 2: No primeiro ano sim, no segundo, não. Até comentei com a A. eu era berçário d. N. diretora na época chamou eu e a Na. e falou assim: gente, vou pedir a vocês: Tem como vocês subirem e assumir a turma M II ? Pois colocamos dois recreadores lá e não estão dando certo. Quando cheguei e olhei assim, um em cima da mesa, tacando sapato na outra. Gente, nossa que reponsabilidade ficar sozinha nessa turma. Ela ficava de manhã e eu de 11h às 17h, ela 7h às 11h, sozinha.

Pesquisadora: Você dava banho também?

Agente 2: Tinha uma pessoa que eles pagavam para dar banhos nas crianças.

Pesquisadora: Não tinha como dar banho em 25 crianças e a turma que eu ficava tinha muita criança, aqueles cabelões imensos. E na hora de descer a escada, era difícil, mas eu acho que por isso eu amadureci e consigo dominar a turma sozinha por isso. É muita reponsabilidade. Aí a diretora falou que tínhamos as características diferentes, pois conseguimos ficar no berçário se tornar criança, conseguíamos ficar no M1 e no M2 tomar dominar a turma também.

Pesquisadora: “Davam conta” do recado. Como você se vê no seu trabalho daqui a 10 anos?

Agente 2: Não sei.

Pesquisadora: Você pretende se aposentar logo?

Agente 2: Vou me aposentar com 60 anos mais ou menos.

Pesquisadora: É.

Agente 2: Trabalhei pouco de carteira assinada. Acho que a Agente 1 vai se aposentar agora. Não sei por que tenho que fazer fisioterapia e terapia. Eu gosto muito de desenhar e pintura. Vou ver se ano que vem eu consigo fazer.

Pesquisadora: Obrigada pela sua contribuição na pesquisa!

Entrevista 3

Pesquisadora: Qual o seu nome?

Agente 3: Agente 3.

Pesquisadora: Qual a sua idade?

Agente 3: 34 anos.

Pesquisadora: Você se considera de qual cor?

Agente 3: Branca.

Pesquisadora: Qual o seu nível de escolaridade?

Agente 3: Estudei até o nível médio.

Pesquisadora: Faz quanto tempo que voe trabalha aqui nessa creche?

Agente 3: Desde 2011... Faz quatro anos.

Pesquisadora: Qual foi o motivo da sua escolha para trabalhar aqui nessa creche?

Agente 3: Escolha do local?

Pesquisadora: É. Por que você veio para essa instituição?

Agente 3: Porque me disseram que aqui era melhor do que trabalhar no Alemão (Complexo do Alemão).

Pesquisadora: Melhor em relação a quê?

Agente 3: Melhor em relação à localidade, a andar menos da estação do trem pra mim.

Pesquisadora: Não por conta de algum tipo de perigo?

Agente 3: Não! Até porque perigo eu achava nos dois lugares.

Pesquisadora: Então você trabalha aqui há quatro anos, escolheu pela localidade, por ser perto da estação de trem. Você teve alguma referência dessa creche?

Agente 3: Não. Só que era nova. Estava reformada.

Pesquisadora: Você já tinha trabalhado com criança pequena antes do concurso?

Agente 3: Não!

Pesquisadora: Então você não tinha nenhuma experiência?

Agente 3: Não!

Pesquisadora: Mas você tem filhos?

Agente 3: Sim.

Pesquisadora: É a mesma coisa? Deixa eu me expressar melhor, o trabalho que você desenvolve aqui é o mesmo com que você desenvolve com os seus filhos?

Agente 3: Não!

Pesquisadora: Por quê?

Agente 3: Porque aqui a gente não pode fazer a mesma coisa que faz com filho. Corrigir.

Pesquisadora: Então, a forma como você age com filho não pode ser da mesma forma aqui?

Agente 3: Isso!

Pesquisadora: E experiências na área da Educação você teve?

Agente 3: Não. Nada.

Pesquisadora: E você pensou em fazer Normal alguma vez? Antes do concurso?

Agente 3: Eu sempre quis.

Pesquisadora: E por que você não fez?

Agente 3: Porque na época em que eu fiz o segundo grau, estava na febre da informática e fui na onda das colegas.

Pesquisadora: Você se arrepende?

Agente 3: Me arrependo. Eu gosto dessa área da Educação e gostaria de ter dedicado os meus estudos nela.

Pesquisadora: E por que você fez esse concurso para Agente Auxiliar de Creche? Qual foi o motivo?

Agente 3: O motivo foi que eu achava que funcionário público trabalhava pouco.

Pesquisadora: E você ainda acha isso?

Agente 3: Não.

Pesquisadora: Você ainda acha que funcionário público trabalha pouco?

Agente 3: Aqui não.

Pesquisadora: E tem mais algum motivo para você ter feito esse concurso?

Agente 3: Eu queria também ter uma estabilidade. E eu vi a facilidade do concurso, que era nível fundamental.

Pesquisadora: E você acha que vale a pena trabalhar aqui? Sabemos que você mora em outra cidade que fica um pouco distante daqui. Mesmo assim você acha que vale a pena?

Agente 3: Vale!

Pesquisadora: Por quê?

Agente 3: Como eu te falei, eu gosto da área de Educação. Eu gosto do trabalho que eu faço aqui.

Pesquisadora: Você fez ou faz outros concursos ou não?

Agente 3: Não.

Pesquisadora: E por que você não faz?

Agente 3: Não faço por questões financeiras. Sempre que acontece algum concurso, eu estou sem dinheiro, eu também não me interessei mesmo.

Pesquisadora: E hoje em dia, você ainda se interessa?

Agente 3: Só para a área de Educação.

Pesquisadora: Para outras áreas como auxiliar administrativo ou para informática?

Agente 3: Não! Por causa do período, do horário de trabalho, a carga horária reduzida comparada a outros tipos de trabalho. As férias são juntas com os meus filhos, temos recesso no meio do ano. Mais também por conta da minha família.

Pesquisadora: E o que você faz aqui na creche? Como você descreve o seu trabalho? Se alguém da sua família te pergunta sobre o que você faz aqui na creche

Agente 3: Falo como se tivesse cuidando como se eu fosse uma babá além do pedagógico. A gente tem que cuidar, trocar, dá banho e cuidar quando se machucar e quando falta professor ou mesmo tendo, a gente ajuda no pedagógico. Então eu acho que a gente faz tudo.

Pesquisadora: Você acha que sua profissão é ser babá?

Agente 3: Não.

Pesquisadora: O que difere a sua profissão de uma babá?

Agente 3: Acho que o é mesmo trabalho, tipo educação, tipo uma escolinha. Eu acho mais pro lado da escola do que babá.

Pesquisadora: Por conta do pedagógico ou por causa do cuidar?

Agente 3: Por conta do pedagógico.

Pesquisadora: Você acha que é separado o cuidar do pedagógico?

Agente 3: Não!

Pesquisadora: Mas porque não são coisas diferentes?

Agente 3: Porque quando você está cuidando, você ta ensinando a autonomia, está ajudando também a criança a se desenvolver.

Pesquisadora: Quais são suas rotinas e quais são suas atribuições aqui na creche?

Agente 3: Tudo, eu recebo as crianças, a PEI pega a agenda e distribui. Se tiver necessidade a gente pega a agenda, verifica se a criança está bem, se está alimentada. A gente brinca com as crianças, coloca para dormir, faço isso tudo. A gente acaba conhecendo a criança e sabemos quando a criança está bem ou quando não está.

Pesquisadora: Você acha que a sua função é diferente da PEI de maneira geral?

Agente 3: Não, acho que a gente faz a mesma coisa.

Pesquisadora: **Só que ganha menos, não é isso?**

Agente 3: Ganha menos e acho que também não é reconhecido.

Pesquisadora: Então você acha que a imagem da PEI é mais valorizada do que a de auxiliar?

Agente 3: Sim, porque já diz auxiliar parece que a gente não tem estudo. Parece que está ali só para auxiliar, parece que não tem autonomia de reger um trabalho, que não é capaz.

Pesquisadora: Mas muda a nomenclatura?

Agente 3: Sim, mudou pra agente da Educação Infantil.

Pesquisadora: Você acha que mudando essa nomenclatura, muda alguma coisa?

Agente 3: Não, só o salário que mudou.

Pesquisadora: O que mudou no seu salário?

Agente 3: Tem a gratificação para aqueles que têm a formação normal, novecentos e oitenta reais a gratificação.

Pesquisadora: Qual é o salário base que vocês ganham?

Agente 3: Mil e cem.

Pesquisadora: O salário base de vocês é de mil e cem?

Agente 3: Sim.

Pesquisadora: E com a gratificação ganham dois mil reais?

Agente 3: Isso, mas tem uns descontos.

Pesquisadora: O bruto são dois mil reais?

Agente 3: Sim.

Pesquisadora: Você participa de algum grupo sindical? Por quê?

Agente 3: Não, porque não gosto.

Pesquisadora: Como é a relação das professoras com você? É uma relação tranqüila?

Agente 3: Boa, uma relação tranqüila.

Pesquisadora: Você acha que há algum enfrentamento (acho que é isso)?

Agente 3: Não, mesmo dando autonomia eu não vou passar a frente. Deixo-as tomarem à frente, eu tenho uma relação boa com elas. Comunico-me com elas, ajudam a cuidar das crianças e ajudam a fazer todas as tarefas.

Pesquisadora: Você acha que a Pei tem têm que assumir a turma na frente das auxiliares?

Agente 3: Não.

Pesquisadora: Você acha que a formação que é dada aqui na creche ajuda no seu trabalho? Em relação a que?

Agente 3: Ajuda, esclarece em caso de mordida a gente já teve palestra sobre isso. Acho que ajuda muito a gente a compreender, cuidar faz parte do pedagógico. Isso tudo faz parte da creche.

Pesquisadora: Qual a sua formação? O que você está fazendo no curso?

Agente 3: O curso é muito bom, ele esclarece tudo. Daria para ser um curso de formação, eu esqueci o nome... Fiquei decepcionada por não ser um curso que a gente possa pelo menos fazer um concurso no município do Rio de Janeiro. Só mesmo para ganhar dinheiro, mas acho que está capacitando a gente para assumir uma turma mesmo.

Pesquisadora: Se você pudesse mudar alguma coisa no seu trabalho, o que você mudaria?

Agente 3: Acho que eu ia mudar o tirar o tradicional.

Pesquisadora: O que tem de tradicional no trabalho?

Agente 3: Trabalhar com papel.

Pesquisadora: Você gosta? Você tiraria ou não?

Agente 3: Eu gosto, não tiraria e também tem umas atividades tipo dever que tem aquela antiga cartilhinha.

Pesquisadora: Você sente falta disso? O que você acha que é preciso?

Agente 3: Eu sinto falta, porque você ali ajuda a criança a aprender, tirando claro que brincar é essencial até porque está na idade deles, mas poderia ter também as cadeirinhas. Eles fazem os deverzinhos, não a, e, i, o, u.

Pesquisadora: Dever de casa?

Agente 3: Sim!

Pesquisadora: Você acredita que o seu trabalho desenvolvido aqui está sendo valorizado e bem remunerado?

Agente 3: Não.

Pesquisadora: Por todo mundo? E pela direção?

Agente 3: Não por todos. Até pela direção agora não no início sim, eu achava muita diferença aqui e a gente como limpadoras de coco antes. Agora a visão está começando a mudar.

Pesquisadora: Agora ou de um tempo pra cá?

Agente 3: Posso dizer que tem uns dois anos, mesmo assim tem algumas coisas que você vê que não tem o mesmo direito.

Pesquisadora: Você entrou aqui sem saber trabalhar com criança?

Agente 3: Sem saber o que fazer.

Entrevista 4

Pesquisadora: Eu queria que você falasse seu nome todo. Qual o seu nome todo?

Agente 4: Epaminondas.

Pesquisadora: Epaminondas, você tem quantos anos?

Agente 4: Quarenta e quatro.

Pesquisadora: Você trabalha aqui há quanto tempo na creche?

Agente 4: Três anos e alguns meses, três anos e dez meses, mais ou menos.

Pesquisadora: E por que você fez esse concurso?

Agente 4: Oportunidade de entrar no serviço público, o atrativo foi a quantidade de vagas, eu achei que tinha chance de entrar por causa disso, nível de escolaridade não é alto, busca pela estabilidade porque lá fora é complicado, você pode até estar empregado, mas as vezes acontece alguma coisa, um revés na economia do Brasil e você é obrigado a ser demitido.

Pesquisadora: Você fez normal médio?

Agente 4: Não, só o ensino médio. Formação geral eles chamam.

Pesquisadora: Você pensa em fazer esses cursos que a prefeitura está oferecendo?

Agente 4: Vou fazer, vou procurar me organizar financeiramente para fazer faculdade.

Pesquisadora: Você vai fazer faculdade em que área?

Agente 4: Pedagogia mesmo.

Pesquisadora: Você quer fazer Pedagogia?

Agente 4: E, aquele negócio você entrou sem saber qual era o esquema, a rotina, como funcionava uma creche por dentro. Como eu disse eu fiz para puxar estabilidade, tomei posse e fui orientado pelas meninas que trabalhavam aqui já, fui bem recebido, tava olhando o procedimento para troca de fralda,

banho, essas coisas, quer dizer, com o tempo, vai aprendendo. Como praticamente todo dia a rotina e a mesma, você vai assimilando e... Não achei difícil.

Pesquisadora: Qual foi a primeira turma que você pegou aqui?

Agente 4: Berçário.

Pesquisadora: Como e que foi trabalhar no berçário?

Agente 4: Foi interessante, porque por eles estarem acostumados a só ver mulher... Ver um homem e ficavam assim espantados, curiosos, alguns me chamavam de pai... Porque nessas comunidades a situação e meio complicada, negocio de família. Quer dizer, nem sempre e aquela formação clássica, homem, mulher e filhos. Muitas vezes a mulher é sozinha, tem casos até de mesmo sexo, aí eu acho que teve essa estranheza no início, mas depois...

Pesquisadora: Mas você trocava fralda das crianças, dava banho em todo mundo, até nas meninas?

Agente 4: Nos meninos.

Pesquisadora: Só nos meninos. O que você acha disso, de ter esse cuidado da higiene só nos meninos?

Agente 4: Até entendo essa separação porque infelizmente tem muitos casos aí envolvendo abusos, então é preferível até evitar, como eu disse numa ocasião que eu fui numa palestra, ouvi dizer que os agentes entravam, eram hostilizados, maioria do pessoal que tinha criança na creche se organizava para que não deixasse que trabalhasse. Quer dizer, aqui eu tive sorte, eu tive muita lábia ou muita sorte de não ter sido afastado, obviamente devem ter tido estranheza, devem ter perguntado a ela...

Pesquisadora: Mas nunca ninguém falou nada, nenhum pai, nenhuma mãe, nenhum responsável?

Agente 4: Não, pelo que ouvi de outras comunidades, posso dizer que aqui fui bem recebido. Ninguém questionou nada, ninguém perguntou se eu dava banho em todo mundo, só nos meninos... Se fizeram essa pergunta foi só com a diretora. Porque chegou a mim não.

Pesquisadora: Mas você se incomoda com essa diferenciação de trabalho?

Agente 4: Não é questão de gostar, e só o que eu tenho que fazer, e uma função que eu tenho que fazer. Eu acho até bom porque evita uma possível confusão, então é bom que me resgata também um pouco.

Pesquisadora: Mas me parece, ao meu ver, que a pedofilia está muito ligada a menina, mas e como se não pudesse ser feito com o homem também.

Agente 4: Pois é, o foco tá ligado nisso, homem fica dando banho em menina. Mas pedofilia tá provado que acontece na maioria das vezes dentro de casa com uma pessoa conhecida da família, quando não é próprio pai, quer dizer...

Pesquisadora: Não necessariamente não é somente o homem que faz a pedofilia, a mulher pode ser pedófila também.

Agente 4: Sim, o foco é o homem.

Pesquisadora: Você já tinha experiência trabalhando com criança? Você tem filhos? Sobrinhos?

Agente 4: Filho que eu saiba não, sobrinho eu tenho alguns, um grande já.

Pesquisadora: Mas você participou desse cuidado de dar banho?

Agente 4: Não.

Pesquisadora: Era tio só distante?

Agente 4: Pra brincar, visitar a casa, mas... Quando eram pequenos assim só via de longe, mas não participava não.

Pesquisadora: O que que as pessoas acham quando você diz que trabalha numa creche?

Agente 4: Acham engraçado porque eu nunca tinha trabalhado com isso eu digo que no começo foi difícil, mas eu fui aprendendo. A parte mais difícil é a disciplina.

Pesquisadora: Eu queria que você descrevesse para mim como é o seu trabalho.

Agente 4: Auxiliar o professor, pegar matéria, distrair um grupo, enquanto o outro faz um trabalho. Fazer agenda às vezes, dar banho, trocar a roupa para quem tem dificuldade de trocar. Praticamente auxiliar o professor.

Pesquisadora: Você acha que tem diferença o professor e o auxiliar?

Agente 4: Tem, porque ele tem mais conhecimento pedagógico por ter feito faculdade, curso normal.

Pesquisadora: Mas e no caso do auxiliar que tem todos esses cursos também?

Agente 4: Mas aí é a desvantagem de muitos aqui, foi à labuta de muitos, quando entraram não tinham a qualificação, mas com o tempo foram se igualando academicamente no mesmo patamar, mas quando eles tomaram posse era para outra coisa, foi então que eles lutaram para que houvesse a equivalência... Basicamente é isso, na época menos qualificada para serem professor, fizeram a prova sabendo que iam ser auxiliares, aí houve toda a imobilização, até justa. Procurando resolver esse problema, pelo diminuir bastante.

Pesquisadora: Você acha que é diferente o trabalho do professor e do auxiliar? Efetivamente falando, você acha que tem diferença?

Agente 4: Sim, porque muitos se recusam a fazer a parte do cuidar, do dar banho...

Pesquisadora: Professor?

Agente 4: .

Pesquisadora: Mas aqui na creche isso acontece?

Agente 4: Não posso falar porque as salas que eu trabalhei as professoras faziam essa função também e esta também no regulamento.

Pesquisadora: Até hoje você trabalhou com uma PEI não é?

Agente 4: E, trabalhei só com a G.

Pesquisadora: Ano que vem você vai mudar de PEI?

Agente 4: A principio não se sabe.

Pesquisadora: Se entrar outra PEI você vai trabalhar com outra pessoa?

Agente 4: Com essa prova que vai vir agora, muita gente se recusa a trabalhar aqui, apesar da pacificação.

Pesquisadora: Você participa de algum grupo sindical Do SEPE?

Agente 4: Eu não me interesso, só quando há mobilização.

Pesquisadora: De participar das reuniões?

Agente 4: Ah sim, A. era nossa representante, tinha as reuniões lá, ela participava e nos repassava o que foi acertado. Foi dito. Agora ir na reunião e coisa e tal, mas tem um representante que me deixa a par das reuniões lá.

Pesquisadora: Você acha que o P. M. te representa?

Agente 4: Em relação às coisas que ele prometeu que ia fazer, ele tá cumprindo, esse negocio do curso, eu achei que não ia sair, mas saiu. Esse aumento para o salário nosso, apenas para quem tem segundo grau, com o normal seria outro salário, foi feito.

Pesquisadora: Mas o salário de vocês vai aumentar ou e gratificação?

Agente 4: Aumentou em relação à escolaridade. Eu estava na duvida se ia aumentar só quando tivesse o normal ou segundo grau.

Pesquisadora: Então, quem tem ensino médio ganha mais quem tem só o fundamental?

Agente 4: É lógico. Era tudo nivelado no mesmo salário. Com a proposta dele quem tivesse mais escolarização ganharia mais. Um aumento de 95% do básico.

Pesquisadora: Quase dobra o salário?

Agente 4: Sim, para quem tem o normal iria para faixa etária de quem tem o normal e realmente foi feito.

Pesquisadora: Então, se você tem um representa para lutar pela classe do auxiliar, você considera que e o P. M?

Agente 4: E. Até então... Tem uma mulher, uma representante, que eu esqueci o nome que também e mais próxima à gente.

Pesquisadora: Você acha que o grupo dos auxiliares e um grupo unido?

Agente 4: Acho, pode ate não ter uma união total, mas bem mais unido porque eu já participei de reuniões dos encontros municipais, e vieram bastante pessoas. E todos ou maioria viriam com a mesma reivindicação, ou quase maioria. Podia ter um puxando para um lado ou para outro, mas todo mundo queria lutar para ter mais gratificações. Até na ultima que eu fui escolheram um auditório para a gente fazer reunião e foi chegando gente e deram a ideia

da gente ir para o ginásio de basquete. E tava chegando gente, tava chegando e foi dado depoimento que não se esperava tanta gente assim. E teve mobilização também, no dia da votação a gente foi para Cinelândia... Quer dizer eu acho que é unido o suficiente para ter força para reivindicar as coisas.

Pesquisadora: Como é sua relação com as auxiliares, com as PEI e com a direção? Como você descreve sua relação?

Agente 4: Boa, cordial.

Pesquisadora: Você acha que tem algum problema, algum conflito?

Agente 4: Não, não. Às vezes a gente senta para conversa sobre alguma ideia que vai ter, cada um da uma ideia, se minha ideia não for aceita...uma ideia que tenha algum detalhezinho, já colocam... quer dizer, nunca vi problema nenhuma.

Pesquisadora: Você é tranquilo?

Agente 4: Sou tranquilo.

Pesquisadora: Você acha que a formação que você tem hoje é suficiente para atuar com as crianças? Ou deixa a desejar em algumas questões?

Agente 4: Não, não é suficiente, porque é bem básico. O que vai fazer você ganhar experiência e o dia a dia, tudo bem que a técnica vai ajudar... Por exemplo a pessoa que nunca trabalhou com isso, tem faculdade, tem a parte teórica, já ajuda, mas vai ver mesmo na rotina, no dia a dia vai adquirindo aquela coisa. Então, quer dizer o que foi dado até hoje pela prefeitura não foi tudo, o crucial mesmo foi trabalhar lado a lado de pessoas da creche e adquirindo a experiência necessária.

Pesquisadora: Quero saber... Como você se sente fazendo algumas atividades, como por exemplo, o relatório da turma? Você se acha preparado para fazer um relatório?

Agente 4: É o segundo ou terceiro que eu faço, o segundo ainda fiquei meio perdido, o segundo não sei se foi você ou foi a Paula de montar o esboço de como se montaria negócio de coordenação motora, parte cognitiva, tem uma noção melhor da diretriz de como fazer e tendo uma noção mais clara de como se fazer relatório para fazer uma coisa mais técnica, melhorei... bastante em relação ao primeiro. Tudo bem que você observava uma ou outra criança e anotava no caderno para ter uma noção que a criança fez desde o primeiro período. Mas com aquele papel que vocês fizeram aí melhorou bastante, me deu uma nova de como realizar o relatório, tem um modelo...

Pesquisadora: É o projeto político?

Agente 4: É discutido pela articuladora, tem mais experiência, trabalha com isso há mais tempo, deixa a gente a vontade para escolher, das sugestões para acrescentar alguma coisa, eu acrescento o que eu vivenciei até hoje. Dou minhas sugestões, pode ser aceito ou pode não ser, da oportunidade para você contribuir com a elaboração da coisa.

Pesquisadora: Você acha que você tem preparação para fazer isso?

Agente 4: *Para fazer sozinho não, posso até dar minha sugestão e tal, como foi da última. Mas tecnicamente não, mas como tem uma pessoa técnica por trás me orientando e dando suporte para você dar sua opinião e coisa e tal... se tiver alguma coisa errada ela corrige, se tiver uma coisa certa ela aproveita.*

Pesquisadora: Se você pudesse mudar algumas coisas na sua profissão, o que você mudaria?

Agente 4: *A quantidade de funcionários deveria mudar, acho que deveria ter uma quantidade razoável ou que pelo menos o que diz a lei para cumprir... Para ter um trabalho menos cansativo e mais produtivo, às vezes tem que fazer um monte de coisa que... tem que dar banho, cuidar e não da conta de tudo, muitas vezes você faz uma coisa mais rápida e deixa de lado outra tarefa porque o tempo é curto. Material pelo a gente pede a gente recebe.*

Pesquisadora: Você acha que seu trabalho é bem favorecido, e bem valorizado?

Agente 4: *Ainda não, acredito que não.*

Pesquisadora: Por quê?

Agente 4: *Porque tem a sociedade de maneira geral. Tem algumas pessoas que dizem trabalham com criancinha e tal, mas acho que com o tempo vai mudando... Então, fazer uma coisa mais, fazer prova para PEI, dando qualificação para gente, dando um olhar mais profissional para a coisa, a coisa mudou, uma mudança lenta, mas tiveram que avançar.*

Pesquisadora: Se você pudesse definir seu trabalho em três palavras, o que você definiria? Ser agente auxiliar de creche e?

Agente 4: *Desafio... e uma superação.*

Pesquisadora: Por que é um desafio?

Agente 4: *Desafio porque tem que lidar com as desconfianças dos pais, no meu caso... Teve um caso de uma mãe que mencionou que a criança teve problema de abuso e coisa e tal. Então, é o desafio de sempre, provar que você não tem nada de mais, e normal como qualquer outro trabalho qualquer e não tem aquele negócio de: será que vai abusar do meu filho... Qual outra palavra que falei?*

Pesquisadora: Você falou superação

Agente 4: *Superação para aprender a se superar e com ajuda desses cursos e fazer um trabalho cada vez melhor... como eu falei a rotina de trabalho vai fazendo você adquirir mais experiência e acaba espelhando no trabalho, que o trabalho do ano posterior fique melhor do que do ano anterior.*

Pesquisadora: E porque que é uma gratificação para você?

Agente 4: *No começo e tudo estranho, chora quando você chega perto, tem medo e aquela coisa toda, fica receosa, o tempo vai criando aquela amizade, aquela simpatia toda e às vezes você chega e todo mundo quer abraçar, quando trabalhei no berçário e no M1 também, alguns me chamavam de pai, e aí quer dizer, mudança de comportamento deles... no começo estranha, mas no meio e no final do ano, já tão chamando pelo nome mesmo, toda hora vem te abraçar, te mostrar alguma coisa.*

Pesquisadora: Só pra terminar, o que você espera da sua função, da sua profissão aqui na creche? Daqui a 10 anos?

Agente 4: Espero que esteja plenamente reconhecida, valorizada e que a estrutura melhore principalmente na questão da quantidade de funcionários para o trabalho fluir, então vai ser melhor.

Pesquisadora: Obrigada pela entrevista.