

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sílvia Cavalcante Lapa Lobo

OS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO E O SEU TRABALHO

SOROCABA/SP

2008

Sílvia Cavalcante Lapa Lobo

OS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO E O SEU TRABALHO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles.

SOROCABA/SP

2008

Ficha Catalográfica

L785a Lobo, Sílvia Cavalcante Lapa
Os auxiliares de educação e o seu trabalho / Sílvia Cavalcante Lapa Lobo. -- Sorocaba, SP, 2008.
67 f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2008.

1. Educação infantil. 2. Creche – Educação infantil. 3. Educação infantil – Auxiliares. I. Salles, Fernando Casadei, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

A todos os Auxiliares de Educação

AGRADECIMENTOS

A Deus!

Ao querido orientador Prof. Dr. Fernando Casadei Salles, pela paciência, pelas críticas, por dividir comigo uma pequena parte da sua imensa e admirável sabedoria e por reanimar em mim uma visão de educação que desconhecia. Obrigada por me acolher e me orientar nesse difícil processo.

Ao Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano González, por me abrir uma porta, acreditando sempre em minha capacidade. Muito obrigada por tudo!

À Prof.^a Dr.^a Roseli Esquerdo Lopes e ao Prof. Dr. José Luis Sanfelice, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e defesa, auxiliando a conduzir o trabalho propondo reflexões importantes.

A minha amada filha e exemplo de mulher, Mestra em Fonoaudiologia, Tatiana, fonte de inspiração.

Aos meus pais Sérgio Lapa e Maria Aparecida Cavalcante pelo amor incondicional.

Ao esposo Célio, amigo, companheiro, digitador, crítico, tabulador de dados, leitor, que se tornou mestre na arte da paciência. Você foi, é e sempre será fundamental!

Aos filhos Rafael e Renan por compreenderem a minha ausência.

A amiga do coração Márcia Giaponesi por dividir comigo alegrias e tristezas.

A todas as pessoas que, de alguma forma, torceram por mim.

RESUMO

A fim de acrescentar à pauta de debates o assunto Auxiliares de Educação, esta pesquisa tem como objetivo verificar quais os trabalhos exercidos por esses profissionais e qual a formação exigida para exercerem tal cargo. Esta dissertação buscou conhecer nos pressupostos teóricos, qual conhecimento necessário a um profissional para exercer o trabalho docente a que são convocados, tendo em vista o binômio cuidar/educar. Verificaram-se as questões metodológicas que perpassam o universo escolar e qual seria a formação adequada para tais profissionais da educação. Buscou-se verificar as condições de trabalho do Auxiliar de Educação na dinâmica do cotidiano das instituições escolares. Quem são e como compreendem sua função no binômio cuidar/educar? Pesquisa realizada com e sobre esses profissionais revelou que quando faltam, são substituídos por professores, com formação específica para serem educadores, enquanto os Auxiliares de Educação têm como exigência apenas o Ensino Médio. Os desafios concretos da prática cotidiana revelam a necessidade de um preparo que não existiu. As entrevistadas percebem que cuidar em casa (como mãe) não é a mesma coisa que cuidar e educar (como Auxiliar de Educação). A busca dos referenciais teóricos permitiu observar mudanças significativas na área da educação, especialmente as relativas à educação infantil, a partir da redemocratização do país, década de 1980. Apareceram, então, as creches como parte integrante do sistema escolar, mas a questão que se levanta é que continuam à margem da legislação, alguns agentes educativos incorporados à educação infantil: monitores, crecheiros, recreacionistas, pajens e Auxiliares de Educação. Apesar de as crianças no Brasil terem assegurado o direito à educação infantil, o que se verificou na cidade de Sorocaba é que o atendimento em creches está bem longe do ideal. Crianças de quatro meses a três anos estão sob a responsabilidade de Auxiliares de Educação, “profissionais” que não possuem conhecimento específico sobre o processo de crescimento, desenvolvimento orgânico (promoção da saúde), aquisição de habilidades psicomotoras e desenvolvimento das funções intelectuais. A pesquisa verificou em que medida os Auxiliares de Educação tem consciência da relação educar/cuidar, no desenvolvimento de suas atribuições cotidianas. Os resultados revelaram que é necessário deixar claro qual é o papel que deve desempenhar a creche no sistema educativo uma vez que esses profissionais denominados Auxiliares de Educação percebem não estar preparados para as atribuições que lhes são impostas no dia-a-dia.

Palavras-chaves: Educação infantil; Creches; Auxiliares de Educação; Cuidar/educar

ABSTRACT

To add to the agenda of discussions on the subject to Education Auxiliaries, this research aim is verify which work carried out by these professionals and what the training required to perform that role. This dissertation sought to learn the theoretical assumptions, which required knowledge to a professional to exercise the teaching profession to which they are summoned, in view of the binomial take care / educate. Checked methodological issues that passed the school universe and what would be the proper training for such professionals in education. We verified the conditions of work of the Education Auxiliaries in the dynamics of everyday life of schools. Who are they and how to understand their function in the binomial take care / educate? And on research conducted with these professionals has shown that when missing, they are replaced by teachers, specifically trained to be educators, while the Education Auxiliaries have as requirement only a high school degree. The challenges of daily practice show the need for a preparation that did not exist. The interviewees perceive that care at home (as mother) is not the same as caring for and educating (as Education Auxiliary). The search for theoretical references allowed to observe significant changes in education, especially those relating to early childhood education, from the democratization of the country, in the 1980s. Appeared, then, daycares as part of the school system, but the question that arises is that continue outside the regulations, some agents incorporated into the educational preschool: monitors, daycare professionals, recreationists and Education Auxiliaries. Although children in Brazil have secured the right to childhood education, which occurred in the Sorocaba city is that attendance at daycare is far from ideal. Children from four months to three years old are under the responsibility of Education Auxiliaries, "professionals" who do not have specific knowledge about the process of growth, organic development (health promotion), psychomotor skill acquisition and development of intellectual functions. The research verified at what level Education Auxiliaries are aware in the relationship educate / take care in developing their daily assignments. The results revealed that it is necessary to make clear what role daycare should play in the education system since these professionals so called Auxiliaries Education have known do not to be prepared for the duties imposed on them from day to day.

Keywords: Early childhood education; daycare; Auxiliary Education; take care / educate

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA HISTÓRIA DE TENSÃO ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR	16
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA: UMA TRAJETÓRIA E OS ATORES EM CENA.....	35
3. A PRÁTICA E OS DESAFIOS CONCRETOS: A ÓTICA DOS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO.....	46
CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS.....	66

INTRODUÇÃO

No início do corrente ano, assumi a direção de um Centro de Educação Infantil e, de imediato, percebi a empreitada difícil que se apresentava, por ter sob minha orientação - entre tantos profissionais necessários ao cotidiano de um Centro de Educação Infantil como: merendeiras, auxiliares de limpeza e professores - vinte profissionais, responsáveis diretos pelo atendimento das crianças de quatro meses a três anos, intitulados Auxiliares de Educação.

Estes profissionais possuem, entre outras atribuições, a tarefa de dar banho, alimentar, dirigir atividades que estimulem o desenvolvimento infantil, sem formação específica para esse tipo de trabalho, pois a formação exigida para o ingresso na carreira é o Ensino Médio.

Devido às atribuições, carga horária de trabalho e baixa remuneração, o índice de ausência no trabalho é alto, necessitando, assim a contratação de um profissional que o substitua; o professor, com formação em Pedagogia e habilitação em Educação Infantil situação, esta, motivadora de alguns questionamentos.

A 1ª questão a chamar a atenção foi verificar que os Auxiliares de Educação são chamados a exercer um trabalho docente sem possuírem formação adequada para isto, sem conhecer os pressupostos teóricos, as questões metodológicas que permeiam o universo escolar e, ainda, uma reflexão crítica sobre o papel da creche na vida das crianças e das suas famílias.

A 2ª. questão é a de entender por que para substituir os Auxiliares de Educação, o que ocorre com muita freqüência dadas as características do trabalho como: carga, função, necessidades particulares do ser mãe/pai, tia/tio, filho/filha, aluno/aluna, sobrinha/sobrinho, neto/neta, esposo/esposa, pai/mãe, baixa remuneração, exoneração, entre tantos outros, só podemos chamar para substituição professores formados em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil.

Estes questionamentos nos remetem ao binômio cuidar e educar, dicotomia desencadeadora de tantas reflexões por diversos autores que, igualmente, se preocupam com o atendimento em creches.

Na narrativa apontada, até aqui, pelo menos três contradições estão permeando o cenário descrito, quais sejam: educar x cuidar, profissionais x leigos e professores x cuidadores.

Ao integrar a Educação Básica em conjunto com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no. 9394/96 garantiu que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, não obrigatória em nossa sociedade, podendo ser desenvolvida em diferentes tipos de organização institucional, em creches ou pré-escolas. Este fato tornou difícil a tarefa de construir a identidade dessas instituições, bem como dos profissionais que nelas atuam.

Por terem sido criados à sombra das mães e à sombra do professor, falta aos Auxiliares de Educação, a experiência de construir seu próprio trabalho.

É isto o que propomos: ouvir os Auxiliares de Educação, algo um tanto quanto inédito nas pesquisas acadêmicas, na literatura, nos ordenamentos legais e, até mesmo, nos estudos relacionados a este segmento da educação escolar.

Segundo levantamento realizado com o tema “profissionais de Educação Infantil” em sete periódicos de expressão nacional: Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista da ANDE, da Associação Nacional de Educadores; Série Idéias, da Fundação para o Desenvolvimento em Educação (FDE); Cadernos CEDES, do Centro de Estudos Educação e Sociedade; Educação & Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade; Perspectiva, do CED/UFSC; e Cadernos do CED, da UFSC, temos apenas artigos relacionados à formação dos professores de Educação Infantil. Relacionado aos Auxiliares de Educação, encontramos apenas um artigo: Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu de Claudia Fernandes Volpato e Suely Amaral Mello, ambas da Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Marília/SP.

O referido artigo tem por objetivo conhecer as condições de trabalho e de formação dos educadores – acreditamos que a função dos “educadores” é semelhante à dos Auxiliares de Educação - com base em dados que permitissem avaliar os procedimentos de educação inicial e continuada a que foram submetidos, as concepções subjacentes à sua prática profissional, suas expectativas sobre os programas de formação em serviço, assim como as efetivas necessidades a que

esses programas precisam responder em vista dos parâmetros de qualidade estabelecidos para a educação infantil.

Não podemos nos esquecer de que é recente o processo de transição democrática, iniciado no país, menos de trinta anos atrás, na década de 1980, processo que possibilitou a expansão da luta pela cidadania, desencadeou inegáveis repercussões na educação escolar, sobretudo nessa primeira modalidade da educação básica, a educação infantil. Entre essas repercussões, temos a ênfase, que os documentos oficiais do MEC e tantos outros autores dão à ambigüidade entre o educar e o cuidar e sua implicação na ação educativa.

Segundo Nascimento (2005:104), uma outra questão relevante diz respeito a uma tensão entre a legislação, que:

determina que a creche é parte integrante do sistema escolar – e a política educacional que a define como uma instituição educativa sem caráter escolar. Ou seja, enquanto a L.D.B. afirma o caráter escolar da creche os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução da política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição.

Para Faria e Palhares (2005:107), embora a educação infantil seja integrante da educação básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada.

As diretrizes mais recentes, fundadas nas definições presentes na LDB, enfatizam apenas ações institucionais sobre os professores, excluindo outros profissionais como: os pajens, os auxiliares de educação, os agentes infantis, entre tantas outras denominações existentes, enquanto que os documentos anteriores enfatizavam a exigência de que o profissional cumprisse as funções de educar e cuidar, assim como reconheciam a diversidade de qualificação e de agentes educativos em exercício na educação infantil.

Conforme FARIA e PALHARES (2005:107), apesar do avanço da legislação, é necessário frisar o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos.

Uma questão que esta inclusão suscita, em relação aos profissionais da educação infantil, é que a abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, o professor. Em decorrência, continuam à margem deste parâmetro legal os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições

de educação infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens, os auxiliares de educação etc .

Diante desse impasse, buscamos um recorte no tema que pudesse ser investigado e conhecido na sua especificidade e, ao mesmo tempo, que acumulasse indícios ou conhecimento de base, necessários à realização de um discurso explicativo mais amplo.

Tendo em vista esse contexto de mudanças, a questão que se apresentou, foi o de conhecer o ponto de vista dos auxiliares de educação, acerca da forma como concebem a prática do seu trabalho.

Atualmente, pelo ordenamento legal, temos assegurado no Brasil a Educação Infantil como direito de todas as crianças. No entanto, a realidade das crianças brasileiras e do atendimento em creches e pré-escolas, ainda está bem longe do ideal de atendimento.

Atuando diretamente em um centro de educação infantil do Município de Sorocaba, percebemos (em linhas gerais) que o atendimento às crianças pequenas, de quatro meses a três anos, está sob a responsabilidade de profissionais denominados Auxiliares de Educação, cujo ingresso na “profissão” ocorre por meio de concurso público, o qual exige como escolaridade apenas o Ensino Médio e nenhum conhecimento mais específico sobre o processo de crescimento, o desenvolvimento orgânico (promoção da saúde) que ocorre integrado ao processo de construção da identidade, à aquisição de habilidades psicomotoras e ao desenvolvimento das funções intelectuais.

Segundo Campos (1994: 32), “as características que geralmente acompanham estes profissionais são: alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos em serviço”.

A autora prossegue afirmando que:

“a qualidade melhor ou pior do seu desempenho costuma depender muito mais de características individuais de personalidade e/ou de seu compromisso em relação às famílias das crianças. Além disso, depende, também, das condições de vida de sua própria família relacionadas à moradia precária, saúde frágil, parentes e filhos com problemas, causas indiretas de faltas, sintomas de stress e abandono do emprego”.

Espera-se, entre outras atribuições, que estes profissionais apresentem características próprias à função de cuidar, alimentar, limpar e proteger de situações que ofereçam riscos à saúde e ao bem estar da criança. As mulheres, geralmente, são as que se dispõem à execução dessas tarefas e devido à baixa escolaridade, a remuneração é precária e a jornada de trabalho (oito horas diárias) é estafante.

Recorrendo novamente aos escritos de Campos (1994: 32), encontramos a seguinte afirmação que vem ao encontro das nossas inquietações e interrogações: “formados no antigo curso de magistério de 2º grau, espera-se que esse profissional seja capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que as adaptem à rotina escolar”.

A questão dos requisitos mínimos dos profissionais que atuam com crianças pequenas, mostra a presença da dicotomia de concepções presente no cotidiano destas creches em relação ao trabalho dos Auxiliares de Educação, realizado nos centros de Educação Infantil da Prefeitura de Sorocaba. Os professores possuem maior prestígio social, plano de carreira, salários e jornada de trabalho, melhores do que a dos profissionais citados anteriormente.

Essas questões direcionam nossa atenção para a ótica dos Auxiliares de Educação, sobre o seu trabalho, a fim de conhecermos tanto a prática quanto a visão que possuem desta prática.

A complexidade do problema apresentado decorre da hipótese de que estes profissionais que atuam em creches e pré-escolas encontram dificuldades na definição da identidade profissional.

A fim de atingir nossos objetivos, este estudo terá como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Além disso, no que se refere à educação infantil, apontaremos as conseqüências da determinação legal acerca do binômio cuidar e educar e, também, trataremos de explicitar as preocupações com relação ao atendimento definido em lei, de acordo com os estudos das autoras Faria e Palhares (2005).

Cabe esclarecer a trajetória percorrida até a escolha do tema de investigação: conhecer o ponto de vista dos auxiliares de educação, dos centros de educação Infantil, pertencentes ao município de Sorocaba, acerca da forma como concebem a prática do seu trabalho.

Discutiremos o binômio cuidar e educar na perspectiva histórica, das mudanças desencadeadas a partir, principalmente, da década de 1970, quando o

mundo assistiu não só à intensificação, como também, ao aumento radical da velocidade dos processos sociopolíticos e econômico-culturais.

Como a instituição escolar de educação infantil, mais especificamente, as creches, a criança e suas famílias e os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino não são alheios, tampouco imutáveis às transformações que atingem as mais variadas esferas e dimensões da vida humana, espera-se que todos se posicionem no campo das mudanças ocorridas na sociedade.

Além de corroborarem com esta afirmação, Faria e Palhares (2005) lembram o momento extremamente importante de introdução de reformas em vários campos educacionais. A reorganização institucional e legal iniciada a partir da redemocratização do país incluiu decisivas mudanças na educação, estando aquelas relativas à educação infantil talvez entre as mais relevantes.

Para Campos (2005: prefácio) a partir dessa reordenação,

as diversas áreas governamentais e não governamentais vêm se mobilizando por meio de iniciativas que visam concretizar o que a nova Constituição e a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – prescrevem: a educação infantil é um direito das crianças, embora não seja obrigatória, e a creche faz parte da educação básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

A autora nos lembra, também, de que as assimilações que são feitas pelas instituições de educação infantil resultam sempre invariavelmente de conflitos políticos estabelecidos a partir de concepções de mundo, muitas vezes, profundamente antagônicas. Nesse sentido, cabe questionar em que medida os auxiliares de educação têm consciência de que esta relação educar/cuidar, binômio gerador de conflitos nas creches, interfere de fato em seu perfil profissional.

A realização destas reflexões não possui a pretensão de chegar a conclusões definitivas, mas ser o elemento desencadeador de outras discussões. Por isso recorreremos a conhecimentos já elaborados teoricamente que ajudaram na formação de novos conhecimentos para além do senso comum, ou seja, fundamentar a pesquisa, leitura e reflexão de autores que já investigaram o cotidiano de uma creche e ajudaram a embasar teoricamente a história da educação infantil, seus desafios, os documentos oficiais e leis brasileiras que deram a esta modalidade de ensino licença para entrar no debate.

Em função dos delineamentos apresentados estruturamos este trabalho em três capítulos:

No **primeiro capítulo**, buscamos um breve histórico das instituições de educação infantil com enfoque na tensão entre o cuidar e o educar, em especial nas creches e o impacto pós LDB/96, que geraram mudanças no perfil dos profissionais. As interlocuções acontecem com as idéias de CAMPOS (2001), KRAMER (1982), KUHLMAMM (2000), CAMPOS, ROSEMBERG & FERREIRA (1990 e 2001), FARIA E PALHARES (2005).

No **segundo capítulo**, nossa preocupação está voltada à trajetória dos Auxiliares de Educação e a formação das instituições de atendimento da criança pequena, bem como dos profissionais que atuam nestas instituições, na cidade de Sorocaba, e, ainda as questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. As interlocuções acontecem com as idéias de CAMPOS (1994); os documentos elaborados pelo MEC para a Educação Infantil, principalmente as creches como RCNEI, ainda sob o enfoque educar/cuidar, além das mudanças históricas no perfil dos profissionais que este binômio exige.

No **terceiro capítulo**, damos voz aos auxiliares de educação que foram selecionados como público-alvo para a presente pesquisa. Elaboramos um questionário semi-estruturado com o objetivo de obter dados dos auxiliares de educação sobre como estes profissionais percebem o seu trabalho. Mostraremos os desafios concretos da prática cotidiana sob a ótica dos Auxiliares de Educação, extraída da pesquisa realizada com estes profissionais.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA HISTÓRIA DE TENSÃO ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

No decorrer da história do atendimento à criança pequena brasileira, em instituições escolares, não são raras as divergências de concepções sobre a sua finalidade social.

Apresentando, em sua maioria, o objetivo do atendimento às crianças de baixa renda as creches e as pré-escolas eram utilizadas como estratégia em todos os dilemas relacionados à sobrevivência da criança.

A estratégia de combate à pobreza, por meio da manutenção das crianças em instituições escolares mantidas pelo poder público, ajudou a dissimular, orçamentos, recursos materiais, profissionais e a formação insuficiente de profissionais para lidar com o número de crianças atendidas.

Atuando de forma compensatória na tentativa de remediar a suposta privação da criança com o convívio familiar, o atendimento era visto como um favorecimento para os que, por meio de critérios excludentes, eram escolhidos.

Marcada por uma concepção assistencialista a concepção educacional desconsiderava os ideais de igualdade e liberdade de uma vida cidadã.

Segundo Regina Alcântara de Assis, relatora conselheira do Parecer CEB 022/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

esta discriminação histórica explica, em boa medida, o tipo de políticas públicas voltadas para a infância que, desde o século XIX, abarcaram as iniciativas voltadas para a educação, saúde, higiene e nutrição no âmbito da assistência. Sem se constituir como uma prática emancipatória, a educação assistencialista caracterizou-se como uma proposta educacional para os pobres vinculadas aos órgãos assistenciais.

Buscar a superação da dicotomia de uma educação assistencialista e emancipatória é prioridade de propostas educacionais que priorizem as concepções sobre crianças, educar, cuidar e aprendizagem numa perspectiva de educação indivisível em toda sua extensão humana.

Historicamente as diferenças de concepções sobre “criança” e “infância” acompanham a história que foi se construindo e mudando ao longo do tempo, mostrando-se heterogênea mesmo no interior da mesma sociedade. Diferenças estas das quais sobressaem as diferenciações por etnia e ou classe social.

Nos escritos de Kramer (1995) encontramos que, ao longo do século 20, cresce o esforço pelo conhecimento da criança em vários campos, desde que Áries, citado por Kramer, publicou, nos anos de 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna.

Sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis na sociedade, variam de acordo com as formas de organização social.

Sujeito histórico e social, como toda condição humana, fazendo parte de várias instituições como a família, escola e inserida em uma determinada sociedade e cultura, a idéia de infância, ainda, segundo Kramer (op.cit), surge no contexto histórico e social da modernidade.

A autora afirma, ainda, que a idéia de infância nem sempre existiu, nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Portanto, conhecer as crianças exige compreender a infância e sua natureza própria, cujas características as definem como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito singular nas relações estabelecidas nos primeiros instantes do nascimento, com as pessoas mais próximas e que vão se estendendo na medida em que se estabelecem outros contatos com o meio que as circunda.

No entanto, ter esse conhecimento, ainda não está garantindo práticas educativas coerentes, isto ocorre não apenas por questões sociais, mas também pela difusão de ideologias educativas que aceitam modelos de desenvolvimento da realidade infantil em que se acentua a importância da dimensão biológica e dos fatores de crescimento relacionados à dimensão cultural e aos processos de socialização.

As contribuições da sociologia acrescidas da medicina, da antropologia e da psicologia são de grande valia para o conhecimento do universo infantil e não podem, por essa razão, ser desconhecidas em qualquer plano de formação de Auxiliares de Educação, pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação de Sorocaba. Continuando nossas reflexões, apresentaremos fatos históricos, ocorridos a partir da década de 1970, em instituições educacionais de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, que permearam a expansão deste atendimento, com

base no binômio cuidar/educar. Nosso foco está nas determinações e concepções existentes na legislação e as propostas formuladas pelas políticas educacionais.

De acordo com Campos:

de esquecido e ignorado, o pré-escolar foi repentinamente colocado sob os holofotes de educadores, sanitaristas, assistentes sociais e autoridades. No início de forma discreta, e depois cada vez mais, ele tem se tornado o alvo de inúmeros programas governamentais, projetos de pesquisa, reivindicações de grupos privados. (1979:53)

De certa forma, estas contradições, ainda permeiam o cotidiano destas instituições de Educação Infantil - creches e pré-escolas – primeira etapa da Educação Básica e vem incentivando, de forma discreta, pesquisas, artigos e debates, dada a relevância e complexidade de tratamento e entendimento sobre o tema.

Desencadeado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente /1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-1996, e pelo Referencial Curricular Nacional este tema remete na atualidade:

“polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil”. (Brasil, MEC, RCNEI, 1975 c, vol I)

Ao realizarmos os estudos dos fatos históricos que permearam a expansão do atendimento em instituições educacionais às crianças pequenas, percebemos o quanto é básico o conhecimento histórico. Sem uma visão histórica bem definida, é inviável conseguirmos compreender as garantidas na Constituição de 1988.

Por que recorremos à história?

A resposta a esta pergunta foi dada por Kuhlmann Jr.(1998:6), ao afirmar que quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente.

Não temos a intenção de reinventar a roda, por isso correremos o risco de reproduzir fatos narrados anteriormente por autores como Kuhlmann Jr.(1998), Kramer (1995), dado o contexto no qual a pesquisa se inseriu: o cotidiano das instituições de Educação Infantil – Creches – atendidas pela Prefeitura de Sorocaba.

Nossa pretensão - nesse capítulo - foi de, além de resgatarmos na história as formas de atendimento dispensadas às crianças brasileiras em décadas passadas, buscar marcas e características existentes nos dias atuais, pois:

A história mais próxima é muito mais difícil de compreender, pois participamos diretamente dela, o que interfere nas interpretações. Ainda seria trabalhoso elaborar, hoje, uma compreensão ampla desse período que levou à expansão das instituições. Mas o conjunto de temas já estudados fornece elementos mais claros desse processo. (Kuklmann Jr. 1998: 9)

O crescimento do operariado, a organização dos trabalhadores do campo para reivindicar melhores condições de trabalho, a redução dos espaços urbanos (quintais e ruas) propícios às brincadeiras infantis, fruto da especulação imobiliária e do agravamento do trânsito e a preocupação com a segurança abriam momentos para discussões que contribuíram para que as creches e as pré-escolas fossem defendidas por diversos segmentos sociais. Entretanto, outro movimento social, o da entrada de mulheres no mercado de trabalho, ampliou a discussão e o crescimento significativo de creches e pré-escolas.

Para Kuhlmann Jr.(1998), as instituições de educação de crianças pequenas estão em estreita relação com esses movimentos sociais que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção, etc.

As creches passaram, então, a ser sinônimo de conquista, como afirma Kuhlmann Jr.:

As creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia... e por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. (1998:180)

Como consequência, tivemos o aumento do número de creches e de classes pré-primárias no país, além de irem sendo modificadas algumas representações sobre educação infantil, com a valorização do atendimento fora da família a crianças de idade cada vez menor.

A referida pressão da demanda por pré-escola e os polêmicos debates acerca de sua natureza – cuidado/educação -, na segunda metade dos anos de 1970, marcaram um dos momentos mais importantes trazidos por este processo qual seja:

a nova legislação sobre ensino formulada em 1971 (Lei 5692) que trouxe novidades ao dispor que: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes”. Outras conseqüências trazidas também para a área foram a criação pelo Ministério de Educação e Cultura, em 1974, do Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar.

Nos escritos de Kramer (1995), encontramos a afirmação de que, nos anos 1980, com o processo de abertura política, as eleições diretas e a instalação do Congresso Constituinte, as lutas pela escola pública recrudescem em todo o país. As eleições estaduais e municipais favorecem o delineamento de diversas políticas públicas locais e aumentaram as pressões para que o Estado reconhecesse, cada vez mais, a educação pública em todos os níveis como sua responsabilidade e dever. O direito à educação de todas as crianças de zero a seis anos é bandeira de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadores em geral.

Na visão da autora (op.cit.), isso criou novos canais de pressão sobre o poder público. O resultado desses movimentos foi a elevação, naqueles centros, do número de creches diretamente mantidas e geridas pela administração pública e a multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo municipal, estadual e federal.

Ao mesmo tempo, negociações trabalhistas ocorridas no período que antecedeu à elaboração da Constituição de 1988 fomentaram a discussão acerca do atendimento aos filhos dos trabalhadores. Resultaram ainda, em maior número de creches mantidas por empresas, industriais e comerciais e por órgãos públicos para os filhos de seus funcionários, bem como a concessão, por parte de algumas empresas, de uma ajuda de custo às funcionárias com crianças pequenas, para pagarem creches particulares de sua livre escolha.

Mesmo assim, a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, das quais a comunidade carente já lançava mão fazia tempo, constituiu alternativas emergenciais e inadequadas dada à precariedade de sua realização.

Em relação ao trabalho pedagógico, no início da década de 1980, muitos questionamentos eram feitos pelos técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola.

Com o término do período militar de governo, em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Começava a ser admitida a idéia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas. A questão foi cada vez mais incluída nas campanhas eleitorais de candidatos a prefeitos e governadores nos anos de 1985 e no plano de governo de muitos dos eleitos.

Marcou o período um grande questionamento político, feito pelos educadores, acerca da possibilidade do trabalho realizado em creches e pré-escolas: alicerçar movimentos de luta contra desigualdades sociais. Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças.

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

A luta por creches e pré-escolas como DIREITO DE TODOS ecoou no parlamento no bojo da ampla discussão sobre os direitos da infância e da adolescência. (1995:122)

Temos hoje, então a primeira Constituição brasileira que reconhece o *direito* de todas as crianças a creches e pré-escolas e o *dever* do Estado de provê-las. (Kramer,1995:122)

Para Campos (2001:15), pela primeira vez, uma lei, no caso, aquela que prevalece sobre todas as outras, reconhece, como direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escolas.

A Constituição Federal de 1988 determinou que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fossem destinados aos programas de alfabetização – momento em que era defendida a alfabetização de crianças em idade anterior a do ingresso no ensino obrigatório - houve expansão do número de pré-escolas e

alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitas vezes já incluída no quadro do magistério.

Entretanto, as creches ficaram esquecidas nesta expansão que, embora fosse reconhecida como instituição educacional, permanecia identificada com a idéia de favor e de situação de exceção.

A Constituição Federal, conseqüentemente, as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios asseguraram direitos para as crianças e partir de então, passaram a ser consideradas sujeitos de direitos. A educação infantil passa a ser dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ;
(...)
IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (...)" (Constituição brasileira, artigo 208, 1988).

Em seu artigo 30, a lei usa a nomenclatura “creche” e “pré-escola” apenas para designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela educação infantil – zero a três anos pelas creches e quatro a seis anos pelas pré-escolas. Ela deixa claro que a primeira etapa da educação básica é a educação infantil, independentemente do nome da instituição que cuida/educa as crianças menores de seis anos.

Inicialmente o aspecto educação estava subordinado ao atendimento em creches e pré-escola, porém, após a lei, pelo menos no nível do texto constitucional, houve um grande passo em direção à superação do caráter assistencialista, que predominava nos programas voltados para essa faixa etária. Isto é, essa subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional.

No caso específico das creches, tradicionalmente vinculadas às áreas de assistência social, essa mudança é bastante significativa e supõe uma integração entre creches e pré-escolas – estas na maioria ligadas à área educacional.

No Art. 208, a Constituição, ao definir que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outros, “o atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (inciso IV), cria uma obrigação para o sistema educacional, que certamente terá de se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade.

Quanto às atribuições dos Municípios, essa questão não só é considerada como parte de suas obrigações, mas, além disso, é definida como prioritária, ao lado da educação elementar. Em seu Artigo 211, parágrafo 2º, a Seção sobre Educação determina que “Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e pré-escolar”, percebendo-se, mais uma vez, a exclusão da creche.

Assim, as novas obrigações para o sistema educacional, decorrente da Constituição, são grandes. Desde a coleta de dados estatísticos, passando pelas legislações complementares, até as prioridades no planejamento e implementação de políticas educacionais, a creche e a pré-escola não poderão mais deixar de ser incluídas, ao lado dos demais níveis de ensino.

Entretanto, a execução dos programas é atribuída aos Municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (Art. 30, inciso VI), como mencionado anteriormente.

Não resta dúvida de que a Constituição de 1988 colocou a criança no centro das atenções e garantiu muitos direitos a esta população, como, também, explicita os deveres dos representantes políticos e governos na garantia desses direitos.

Afirmam Campos, Rosemberg e Ferreira (2001:27), que, a partir da promulgação da nova Carta, a tarefa de elaborar legislação complementar, formular políticas sociais, estabelecer prioridades orçamentárias e expandir o atendimento em creches e pré-escolas respaldam-se em direitos constitucionais adquiridos pelas crianças brasileiras de zero a seis anos de idade.

Conforme preconizam as autoras, a importância deste momento histórico vai além de reconhecer como direito da criança e dever do Estado o acesso à educação em creche e pré-escola.

Compreende-se que as instituições que atendem crianças, sejam creches, sejam pré-escolas, atendam-nas na perspectiva do direito e não mais do favor e que família e escola atuem em forma de parcerias, uma complementando a outra.

Novas mudanças despontaram no cenário global: políticas de atendimento haviam sido implantadas, as mudanças haviam chegado às bases, o programa de formação em serviço havia sido estruturado e em 1989, assiste-se ao colapso do modelo assistencialista e, conseqüentemente, há enfraquecimento dos programas sociais de fortalecimento do mercado. É o início da globalização, cuja marca são os programas de políticas compensatórias.

Diante disso, segundo Haddad (2002: 13):

algumas tendências se colocam nesse início de século: a segmentação do atendimento, pois as creches que atendiam crianças de zero a seis anos passam a se responsabilizar, especificamente, pela faixa etária de zero a três anos; crianças de quatro a seis anos passam a ser atendidas prioritariamente em período parcial, priorizando-se os mais velhos, com vistas a absorver os de seis anos no ensino fundamental, sem adequação ao projeto pedagógico; perda dos recursos anteriormente destinados à creche, via Secretaria de Ação Social; redução ou paralisação da ampliação do atendimento público à criança de zero a três anos.

Percebe-se, claramente, nas afirmações de Haddad, a cisão entre o cuidar e o educar, diferentemente do que determina a Constituição. O cuidar ficava a cargo do âmbito privado, enquanto educar era visto como responsabilidade do poder público, de escolarização. Essa é uma discussão que deve ser enfrentada, porque não são raros os estudos que apontam para o fim da dicotomia entre o cuidar/educar, tendo em vista a integração das creches nas redes de ensino.

E é neste processo de redemocratização da sociedade, que na década de 1990 outras novidades importantes contribuíram para a melhoria do atendimento nas instituições de educação infantil. Na Constituição de 1988 o atendimento passou a ser direito das crianças e responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças cujas famílias desejem ou necessitem deles.

De acordo com Kuhlmann Jr.(1998), esta década de 1980 foi palco de novas datas marcantes para a criança em sua infância. Um deles foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – lei 8069/90 – conhecido como ECA. Ele, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, concretizando as conquistas dos direitos das crianças e adolescentes promulgados pela Constituição/1988, especificamente no mundo dos Direitos Humanos, reconhece-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos. Pelo ECA a criança é considerada como sujeito de direitos.

Na área de Educação Infantil, o debate que acompanhou a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Câmara de Deputados e no Senado Federal, impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, à defesa de um novo modelo de Educação Infantil.

Nesse período, a Coordenação de Educação Infantil (Coedi) do MEC desenvolveu, por meio da promoção de encontros, pesquisas e publicações, importante papel de articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população até seis anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas.

Para Kuhlmann Jr. (op.cit.), esses fatos prepararam o “ambiente infantil” para a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, inserindo a educação infantil como etapa inicial da educação básica, o que significa para as crianças e a educação em geral, a saída de seus confinamentos em instituições vinculadas a órgãos de assistência social para um atendimento em instituições escolares.

Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no 9394/96. Esta lei postula que a educação infantil é resultado da mobilização da sociedade civil organizada que se articulou, desde o final dos anos 80, com o objetivo de assegurar para as crianças, na legislação brasileira, a partir de uma determinada concepção de criança e de educação infantil, uma educação de qualidade para a infância. As conseqüências desse movimento já haviam sido expressas tanto na Constituição (1988) como no ECA (1990) e na Política Nacional de Educação Infantil (1994).

Diante do novo contexto mundial de globalização da economia e de expansão tecnológica das fontes de informação, surgindo nas últimas décadas do século XX, essa lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Vincula o conceito de educação ao processo formativo para o mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social.

Essa mesma lei aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomias pedagógicas, administrativas e de gestão financeira a suas unidades escolares. Estimula ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional.

A lei 9394/96 dispõe, ainda, princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais. Ela atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Segundo o autor, a atual

LDB, embora só apresente três artigos que tratam da educação infantil de forma sucinta e genérica na seção específica sobre a matéria, avança significativamente, ao reafirmar que a educação para as crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da Educação Básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como 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 sociedade.

No Título VI, que trata dos profissionais da educação, reaparece a educação infantil; desta vez, assegurando formação mínima para os seus profissionais.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos 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, é oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Em sintonia com o proposto pela Política Nacional de Educação Infantil, esse artigo determina a formação em nível médio para os profissionais de creches e pré-escolas. Esse é o texto que integra a letra da lei, embora o que hoje mais tem incomodado os educadores e dirigentes da Educação Infantil seja o que ficou determinado nas disposições transitórias da LDB. Art. 87. IV §4o "Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

A integração da educação infantil aos sistemas de ensino é esclarecida nos artigos 17, parágrafo único; 18, incisos I e II, inclusive, no que se refere à rede privada. A LDB estabelece no seu artigo 89, nas disposições transitórias, os prazos para que as instituições que atendem crianças de zero a seis anos, existentes ou que venham a ser criadas, sejam integradas a seus respectivos sistemas de ensino.

Após a promulgação da LDB/96, foram criados fóruns estaduais e regionais de educação infantil como espaços de reivindicações por mais verbas para programas de formação profissional para professores dessa área.

A implantação do FUNDEF – Lei 9.424/96 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – foi a resposta a estas reivindicações, porém colocou restrições às esperanças de

democratização do atendimento das creches e pré-escolas: a primeira restrição foi anunciada já na denominação do Fundo, ao restringir-se ao Ensino Fundamental excluindo a educação infantil. Sem apoio financeiro da União e dos Estados, as crianças passaram a sofrer os efeitos de uma política de municipalização que repassava apenas responsabilidades. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, junho de 2000, deixa claro que foi posta de lado a intenção de expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos, como propunha o MEC no documento “Política de Educação Infantil”, de 1994. No caso das creches, há uma clara tendência a transferir a responsabilidade da oferta dos serviços às organizações da sociedade civil, reeditando programas de baixo custo, já anteriormente experimentados e fracassados.

Essa situação somente foi revertida dez anos mais tarde, com a criação do FUNDEB – Lei 11.494/2007 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica.

Em vigência até 2020, esta lei contempla, hoje, ao menos no corpo da lei, milhões de alunos da Educação Básica, o que inclui, entre o ensino fundamental e o médio, as creches e pré-escolas e também outras modalidades igualmente esquecidas, ao menos no corpo da lei como a educação especial e a educação de jovens e adultos.

Duas tendências são observadas no final do século: (i) diminuição das taxas de natalidade e, portanto, da população até seis anos, especialmente dentro de família com maior escolaridade, (ii) a inclusão de alunos de seis anos já no ensino fundamental. Além disso, novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas.

A LDB/96 ressalta que as instituições de educação infantil, em sua proposta pedagógica, desenvolvam ações intersetoriais e integradas de saúde, assistência e educação (cuidar e educar) e sejam integradas aos sistemas de ensino.

Nesse contexto, norteado pela Constituição Federal e pelo ECA, é que o Ministério da Educação e Desporto (MEC) assume, em 1994, o seu papel insubstituível e inadiável de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil.

Ainda, de acordo com a Constituição Brasileira e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) creches e pré-escolas são parte do

sistema de ensino, e, por isso, devem estar sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação. Nesse novo quadro, é no plano local que as políticas passarão a ser definidas e implementadas.

Em 17 de dezembro de 1998, a conselheira do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Básica, professora Regina Alcântara de Assis, relata e aprova o parecer número 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Esse parecer faz alusão a uma política que ainda não está definida, quando afirma: "Uma política nacional, que se remeta à indispensável integração do Estado e da sociedade civil, como co-participantes das famílias no cuidado e educação de seus filhos entre zero e seis anos, ainda não está definida no Brasil". (Parecer 022/98, p.01).

Segundo esse mesmo parecer, uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir dessa definição, além das próprias crianças de zero a seis anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais.

O referido documento do CNE deixa claro que as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, além de nortearem as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção desses programas de cuidado e educação, com qualidade.

O relatório da conselheira afirma, ainda, ser indispensável que os educadores, ao elaborarem suas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O relatório percorre ainda o caminho histórico, mostrando como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos. Se, por um lado, a criança foi considerada como "bibelô", "bichinho de estimação" ou "adulto em miniatura", o que pode ter permitido encargos e abusos como os de negligência, o trabalho precoce e a exploração sexual; por outro lado, a ausência de uma definição de criança de direitos trouxe, sem dúvida, como consequência, através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades do estado e da sociedade civil. Ele registra com propriedade a utilização histórica e dicotômica dos termos creche e pré-escola no Brasil. Creche associada a uma instituição que

oferece uma educação pobre para os pobres e pré-escola àquelas freqüentadas pelas crianças de famílias de renda média e alta da sociedade.

Essas diretrizes constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientará as instituições de educação infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

A concepção de criança cidadã não vem assegurando mudanças na realidade do atendimento às crianças brasileiras em creches e pré-escolas por, ainda não apresentarem em suas propostas e seus trabalhos pedagógicos, sentido coerente com as novas leis e diretrizes, para um desenvolvimento de acordo com uma pedagogia centrada na formação do ser integral.

Em defesa de uma educação democrática, igualitária, excluindo, completamente formas de marginalização de crianças das camadas menos privilegiadas da sociedade, a creche e a educação do pré-escolar necessitam se encarregar da educação de crianças provenientes de diferentes culturas considerando-as para poder articular os diversos contextos de vivência e desenvolvimento.

Como vimos, somente a partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil passa a ser um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. Constrói-se uma proposta que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança pequena, integrando educação e cuidado. No entanto, no cotidiano das instituições, ainda coexistem os modelos assistencialista e educacional, uma vez que a história não é linear e um modelo não se supera totalmente. Algumas idéias, crenças e concepções ainda sobrevivem. A interferência dessa história se faz presente na relação com as famílias, nas políticas públicas, na formação e papel dos professores e demais profissionais de Educação Infantil.

Toda a narrativa histórica nos mostra que as instituições creches foram fundadas para abrigar e salvar crianças pobres, cujas famílias não possuíam estrutura para fazê-lo. Assim, a maior preocupação das propostas presentes nas creches era com a higiene, noção de educação e de assistência considerada extremamente precária entre as camadas populares, e com a saúde, tendo em vista o altíssimo grau de mortalidade infantil. Enquanto a pré-escola, desde a sua origem, evidencia um caráter educacional, de preparação para a escola regular.

Fator determinante para as creches, que desencadeou pesadas conseqüências a essas instituições, tanto na perspectiva de sua expansão, como na busca de sua identidade, foi a conotação dada de substituta materna, ou seja, como uma instituição que acolhia crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam fora de casa.

Após a guerra fria, ao adotar o modelo americano de escola, o Brasil atribuiu o cuidar à responsabilidade da família e o educar sob a responsabilidade do Estado. Ainda nesse período, muitas famílias encontraram na creche um local provisório para deixar seus filhos, até que pudessem fazê-lo. Percebe-se, aqui, a cisão entre o cuidar e o educar.

Nas décadas de 1960 e 1970, a mobilização das mulheres, que passaram a ocupar maior espaço na esfera pública, a questionar sobre o seu papel – exclusivo no cuidado e educação das crianças, desencadeou movimentos em busca de responsabilidade social compartilhada. Essa mobilização impulsionou movimento de luta pelas creches, como serviço de qualidade, como instituição de direito e de educação das crianças e das mães.

Segundo Didonet, a LDB manteve as instituições históricas - creche e pré-escola, mas com duas modificações: (i) introduziu o termo "instituições equivalentes" e (ii) omitiu a expressão "jardim de infância". A distinção entre creche e pré-escola é feita exclusivamente, pela idade das crianças que as freqüentam. Isso significa que, segundo a LDB, essas duas instituições não se distinguem quanto à finalidade ou aos objetivos e, portanto, também não quanto ao conteúdo dos serviços prestados às crianças. Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, adotou, no art. 211, a expressão Educação Infantil, numa tentativa de superar a dicotomia creche e pré-escola. A lei previa um atendimento completo para todas as crianças segundo suas necessidades, desde os primeiros meses até seu ingresso no ensino fundamental. Esse atendimento inclui o cuidar e o educar.

A LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação (que também tem força legal, originário da lei nº 10.172, que o aprovou) repisam a necessária junção e complementação do cuidar e do educar no atendimento das crianças de zero a seis anos. (Didonet)

Essa insistência é porque existe uma dicotomia profunda entre esses dois componentes na atenção que se dá à criança no Brasil. Dito de forma bem simples,

na prática, cabe à creche cuidar e à pré-escolar, educar. Porém, o fenômeno é mais complexo. Não se trata apenas de duas instituições com caráter distinto e formas de atuar diferentes, que a origem e os condicionamentos históricos (sócio-econômicos) determinaram.

Trata-se também de uma concepção errada do que significa o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Essa concepção vem de longe, de um passado em que se pensava que a criança pequena era uma "tabula rasa" na qual a família e a sociedade inscreviam os conhecimentos, os hábitos, os comportamentos. Ou da idéia inatista de que tudo estava adormecido, como germe ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para vir à tona. Bastava esperar. Portanto, era suficiente cuidar da criança, para que sobrevivesse às intempéries físicas, psicológicas e sociais. O adulto desenvolvido seria uma consequência natural. (Didonet)

Por mais que as ciências do desenvolvimento humano, especialmente a psicologia genética, tenham demonstrado que a criança se torna inteligente, forma a personalidade, constrói o conhecimento, aprende pela atividade que realiza com iniciativa na interação com os outros - e isso desde os primeiros momentos de vida - muita gente ainda desconhece isso ou age como se ignorasse. As creches que apenas cuidam das crianças - alimentam, dão banho, protegem contra acidentes, desenvolvem hábitos sociais e de higiene - estão aplicando na prática essa concepção parcial de criança. Inversamente, a pré-escola nas suas diversas formas de organização se voltou predominantemente para o cognitivo e o social, menosprezando o cuidado das crianças, como se fosse desnecessário ou não constituísse atribuição de uma instituição que atende crianças de quatro, cinco e seis anos de idade.

A opção da LDB/96 para superar as dicotomias creche x pré-escola, cuidado x educação, assistência x desenvolvimento e aprendizagem inclui duas decisões: atribuir à creche da faixa de zero a três anos e à pré-escola, da faixa de quatro a seis anos, o mesmo objetivo de desenvolvimento integral de todas as áreas da personalidade humana nesses períodos. Temos, assim: Creche (zero a três anos) Cuidar e Educar, Pré-escola (quatro a seis anos) Cuidar e Educar.

Evidentemente, há diferenças nos cuidados a uma criança de três meses e a outra, de quatro anos, da mesma forma que a educação de um bebê tem conteúdos e formas de relacionamento diferentes daqueles entre um adulto e uma criança de três ou cinco anos. O que essa dupla finalidade - cuidar e educar - quer exprimir é que, tanto na creche, quanto na pré-escola, a criança tem necessidade e direito a

ser cuidada e educada; e a “educação” com a tarefa de cuidar. Com isso, a LDB/96 quis dizer que a creche também é uma instituição educacional e que o cuidado da criança é parte indissociável de sua educação. Em outras palavras, não pode haver educação de crianças pequenas sem o cuidado de seu corpo, sua alimentação, sua saúde, higiene, crescimento e desenvolvimento motor e físico.

Na prática, essa opção tem alguns desdobramentos: (a) tanto a creche quanto a pré-escola podem ser de tempo integral ou tempo parcial; (b) a proposta pedagógica pode ser única para a faixa de zero a seis anos; (c) o sistema de ensino tem que estabelecer diretrizes relativas ao cuidar e ao educar que devem ser realizados nas instituições que estão sob sua responsabilidade.

O que não mostra toda a narrativa histórica é que, após decorridos vinte anos da promulgação da Constituição de 1988, não conseguimos garantir, efetivamente, ao menos que todas as crianças tenham vagas nas creches ou pré-escolas, ou que tenham o direito de permanecerem vivas condignamente.

A partir da Constituição de 1988, os ordenamentos legais determinaram mudanças nas instituições e também na definição do papel e da função dos professores e demais profissionais que atuam diretamente com a educação de crianças pequenas.

No entanto, a indefinição do que seja “educativo” tem acarretado a não concretização de uma diretriz comum, válida e obrigatória, para a questão do perfil e identidade dos profissionais que atendem a esta demanda, em nível nacional, diferentemente do que acontece para os profissionais que atendem as crianças de três a seis anos. Para estes profissionais – os professores – ao contrário, existem orientações, programas nacionais, formação inicial e continuada que delineiam as finalidades e os objetivos da ação educativa.

Talvez, a indefinição do que seja educativo e, conseqüentemente, a indefinição da identidade profissional dos auxiliares de educação, em creches, esteja relacionada à dificuldade de definição de modelos pedagógicos bem precisos, tanto no aspecto educar como no aspecto cuidar. Estas duas dimensões – cuidar e educar – são tratadas em dimensões e articulações metodológicas e operacionais freqüentemente imprecisas e diferenciadas, cujas referências estão, intimamente inter-relacionadas com algumas das características sociais e familiares predominantes, nos tempos atuais, em nossa sociedade.

Desse modo, também caminha a indefinição das especificidades dos profissionais para atender as crianças nas instituições de educação infantil, mais especificamente as creches.

Talvez, o tempo não tenha sido suficiente para a concretização de todos os direitos previstos na carta máxima de nosso país, dada a morosidade que com freqüentemente tem caracterizado os processos de realização das políticas públicas, daquilo que está contido nas leis.

Nesse sentido, considera-se importante salientar que não bastam mudanças formais, a pura e simples passagem de uma rede para outra, mas tornam-se necessárias mudanças de ordem interna, de concepções de atendimento e, principalmente, de políticas de atendimento.

Como já dissemos, é grande a preocupação dos profissionais e de pesquisadores que de alguma forma, direta ou indiretamente, estão ligados às crianças pequenas. Porém, passados vinte anos, ainda estamos tentando superar a dicotomia cuidar e/ou educar, vencendo obstáculos, sem, no entanto, ignorar os avanços e conquistas alcançados até o momento presente.

As instituições podem adotar práticas de cuidado, ampliando o universo cultural, o conhecimento de mundo, colaborando com o desenvolvimento pessoal, social e intelectual das crianças pequenas, bastando, para isso, definir quais os objetivos que pretendem alcançar com estas crianças. Em virtude disso, essas instituições precisam ter condições e recursos materiais e humanos voltados para o trabalho de cuidado e de educação dessa clientela, como está garantido nas normatizações, porém muito distantes de concretização nas ações públicas.

E, é a partir dessa construção de princípios e metas pedagógicas norteadoras do trabalho que emerge nossa preocupação central; a questão dos profissionais; Auxiliares de Educação que atuam diretamente em instituições de Educação Infantil mantidas pela Prefeitura de Sorocaba.

A multiplicidade de funções, bem como a ausência de um contorno orientador desta profissão, tem tornado a figura do Auxiliar de Educação anormal no panorama nacional. Apesar dos avanços existentes, do interesse teórico de pesquisadores da educação, que vem pouco a pouco se construindo em torno das creches, ainda não há uma discussão global da profissão, capaz de definir um perfil profissional.

No próximo capítulo, descreveremos a trajetória da construção da profissão dos Auxiliares de Educação, bem como das instituições de Educação Infantil na

cidade de Sorocaba. Buscaremos apoio em educadores como Campos (1994), Faria e Palhares (2005), entre outros autores que iniciaram o debate e pesquisas sobre a construção de identidades dos profissionais de educação infantil.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA: UMA TRAJETÓRIA E OS ATORES EM CENA

No capítulo anterior, realizamos um breve histórico de como as instituições de educação infantil, em especial as creches, foram ganhando espaço nas discussões políticas e no cenário educacional, a partir de movimentos sociais como a luta das mulheres e da promulgação da nova Constituição em 1988, tornando a criança sujeito de direitos.

Relatamos, ainda, que, a partir da Constituição de 1988, vários ordenamentos foram necessários na tentativa de garantir o cumprimento de todos os direitos à criança pequena e ao adolescente.

O primeiro ordenamento legal foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, sendo seguido pela LDB/96, que descreu como os artigos da Constituição e do E.C.A., relativos à Educação, seriam colocados em prática nas instituições específicas da educação escolar; dentre elas, a Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, incluiu e reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo seguida pelo Ensino Fundamental e Médio. Ordenamento legal de suma importância, como já dissemos, na garantia de uma Educação de Qualidade para todos; foi, sem dúvida, uma das principais ações de efetivo reconhecimento da importância da Educação Infantil.

Didonet relata com muita pertinência que:

A educação infantil recebeu um impulso muito grande com o estabelecimento, pela Constituição Brasileira, do direito à educação a partir do nascimento. Sobre esse direito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional construiu a nova concepção de Educação Infantil, precisando sua finalidade: o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade. Daí se pode deduzir o conteúdo e a forma da educação naquela primeira fase da vida.

Ainda, segundo Didonet:

A LDB manteve as instituições históricas – creche e pré-escola, embora já com duas modificações: a) introduziu o termo “instituições equivalentes” e b) omitiu a expressão “jardim de infância”. A distinção entre creche e pré-escola é feita exclusivamente pela idade das crianças que as freqüentam.

Isso significa que, segundo a LDB, essas duas instituições não se distinguem quanto à finalidade ou aos objetivos e, portanto, também não quanto ao conteúdo dos serviços prestados às crianças. Já a Emenda Constitucional Nº14, de setembro de 1996, adotou, no art. 211, a expressão Educação Infantil, numa tentativa de superar a dicotomia creche e pré-escola.

A mudança da expressão “jardim de infância” para “educação infantil”, assegurada na Emenda Constitucional Nº 14/96, art. 211, não foi suficiente para superar a dicotomia entre creche e pré-escola. Questionamentos e inquietações sobre essa dicotomia e sua repercussão no perfil dos profissionais que atendem esta faixa etária, instigaram-nos a investigar o cotidiano das creches, mantidas pela Prefeitura de Sorocaba sob a ótica dos Auxiliares de Educação.

Conhecer a trajetória da formação desses profissionais e o seu trabalho que acontece entre fraldas, banhos, chupetas, mamadeiras, cadernos e lápis, educação e cuidado, que exercem a função de “educadores”, “cuidadores”, “tias”, “tios” e de “professores” e que possuem jornada de trabalho exaustiva, não sendo reconhecidos e nem mesmo contemplados nos textos legais é o objetivo deste capítulo. Para tanto, pretendemos iniciar uma discussão de questões que necessitam de muitos interlocutores e de outros questionamentos.

Desde a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. Porém, há de se reconhecer que a própria trajetória das instituições, responsáveis pela guarda e educação de crianças pequenas, é uma trajetória de discriminação.

É o que nos relata Haddad (2002:21)

Em sua trajetória a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído a família e à mulher no cuidado com a criança têm sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches.

A existência da creche está sempre condicionada a variações políticas, econômicas e sociais, dificultando o estabelecimento de suas funções específicas.

Desde a sua formação, a creche vem ocupando lugar de substituta materna, já que, por diversos motivos – abandono do marido, não casar, ser arrimo de família, desemprego do companheiro – as mães necessitam sair à procura de emprego.

Esse quadro não foi diferente na formação das instituições de atendimento da criança pequena, bem como dos profissionais que atuam nestas instituições, na cidade de Sorocaba.

Segundo relato do presidente do Sindicato dos Funcionários Públicos Municipais de Sorocaba, entre os anos de 1987 e 1988, criaram-se as creches domiciliares, que tinham como responsáveis diretas as “mães crecheiras”. Nessa ocasião, na cidade só existiam creches filantrópicas. Essas creches, segundo o presidente do Sindicato, tinham o conceito assistencialista, o mesmo que acompanhou a história das creches no país.

Nos anos de 1989 a 1992 mudou-se o conceito de creche assistencialista para educacional, com a passagem das creches domiciliares para as institucionais. Nesse período, a Secretaria de Promoção Social era quem administrava as creches.

Houve a preocupação, nesse momento, por parte de seu dirigente, o Prefeito Antonio Carlos Pannunzio, em tornar as antigas mães crecheiras, devido à experiência acumulada no trato com as crianças pequenas, em regentes maternais. Porém, a responsabilidade maior (do cuidado e da educação) deveria ser dos profissionais habilitados, os professores, fato que perdurou até meados de 1993.

O prefeito municipal da época, Paulo Francisco Mendes, alegando altos custos salariais e a não aceitação de alguns professores nas tarefas de higienização das crianças pequenas, criou o cargo de Agente de Desenvolvimento Infantil com faixa salarial igual a dos agentes maternais.

Vale ressaltar que as antigas mães crecheiras foram admitidas pelo regime trabalhista C.L.T., diferentemente dos agentes maternais ou agentes de desenvolvimento infantil.

O gestor municipal do período entre 1989 e 1992, prefeito Antonio Carlos Pannunzio, substituiu os professores, devido ao alto custo e, também, pela não identificação destes com o ato de “cuidar” (trocar fraldas, dar banho), atividade desenvolvida pelos agentes de desenvolvimento Infantil.

Na gestão municipal seguinte, Prefeito Paulo Francisco Mendes, no período entre 1993 e 1996, foi criado o cargo de agente de recreação infantil que viria a colaborar e dividir as responsabilidades de “cuidado” nas creches.

Em 1995, nas creches, já havia: professores, com formação inicial do magistério em nível médio; regentes maternais sem escolaridade - antigas mães crecheiras; agentes de recreação contratadas - na época, projeto experimental, hoje,

cargo extinto - e os agentes infantis - possuindo a mesma função dos agentes de recreação, cuja escolaridade exigida era o ensino fundamental.

Em 1997, na gestão do então prefeito Renato Fauvel Amary, foram criadas as “creches da vizinhança”, com o objetivo de resgatar a aproximação das creches ao local de trabalho dos pais, situadas nas proximidades da rodoviária. Essas creches funcionavam com a mesma estrutura das demais, porém em casas, com número reduzido de crianças.

Em 1999, uma das primeiras ações do então gestor Renato Fauvel Amary, foi a de extinguir as creches da vizinhança, exonerar os funcionários em estágio probatório de todas as secretarias e extinguir, também, o cargo de agente de desenvolvimento infantil, contratando estagiários para substituir os profissionais exonerados. Ainda, segundo relato do presidente do Sindicato, essa forma de contratação gerou alta rotatividade e critérios de seleção pouco definidos, podendo ou não, o candidato possuir, como escolaridade mínima exigida, o magistério.

Essa situação ocasionou problemas de ordem trabalhista junto ao ministério público do trabalho, que proibiu a contratação de estagiários para as creches e determinou a regularização da situação, criando-se assim o cargo de Auxiliar de Educação. Esse acordo foi firmado entre os representantes da prefeitura e os representantes do ministério público, emergencialmente, e em caráter experimental.

Optou-se em criar um cargo distinto do de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil para fugir da similaridade deste cargo e também para atender a todas as necessidades pedagógicas e administrativas, a questão da multifuncionalidade. Isso não permitiu que os, até então, Auxiliares de Desenvolvimento Infantil tivessem o direito de pleitear ou assumir o cargo de Auxiliar de Educação - direito adquirido. Porém, quatro funcionárias ganharam, por meio de ato judicial, o direito de permanecerem no cargo.

O cargo de Auxiliar de Educação não foi, inicialmente, pensado para as creches, mas sim para as escolas de Ensino Fundamental a fim de ocuparem função de secretaria, porém devido à municipalização e ao aumento do número de escolas municipais, entre as quais se incluem as creches, estes funcionários passaram a ser designados para o atendimento em creches municipais.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, esses profissionais não podem ser enquadrados integrantes do quadro do magistério, por não possuírem habilitação e formação específica ao desempenho da função.

O FUNDEB – LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - que substituiu o FUNDEF, LEI Nº 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996, não previu em nenhum de seus artigos recomendações específicas para os chamados profissionais de apoio, tão importantes e necessários na garantia do atendimento de qualidade nas creches.

Não podemos nos esquecer de que toda essa trajetória histórica esteve acompanhada por movimentos políticos e sociais no Brasil inteiro, o que ocasionou uma reorganização social, política e familiar dentro de uma sociedade moderna. Esses movimentos acabaram desencadeando uma reorganização familiar em seus papéis, cargos e funções em nossa cidade, em nossas famílias, em nossa sociedade e conseqüentemente, nas creches.

Segundo Haddad (2002:25 e 26)

Por atuar desde sua origem num campo que não lhe era legítimo, a existência da creche tem se justificado como um paliativo, não se configurando enquanto instituição permanente, que necessita de recursos próprios para sobreviver. Sua marca de instituição emergencial se evidencia na precariedade e insuficiência de recursos; na má qualidade do atendimento; nos quadros profissionais deficitários sem formação específica e muitas vezes composto por voluntários; na baixa razão adulto-criança; na ausência de legislação específica e normas básicas de funcionamento. Enfim, nas dificuldades generalizadas de investimentos de qualquer natureza – de ordem física, material ou humana

A citação acima nos mostra que a existência da creche está sempre condicionada a variações políticas, econômicas e sociais que interferem diretamente na sua expansão ou retraimento

Segundo relato do presidente do Sindicato, o número de atendimento, atualmente, pela prefeitura de Sorocaba em creches é superior a 1.800 crianças, em oitenta e sete Centros de Educação Infantil e o número de Auxiliares de Educação é de, aproximadamente, 761, todos efetivos. Destes, 45 atuam no Ensino Fundamental e 1% afastado para tratamento de saúde, resultando 709 atuando em creches.

Os Centros de Educação Infantil que atuam em período parcial e integral, são aproximadamente 46. Possuem:

Berçário – atende a crianças nascidas entre junho de 2008 a outubro de 2008 , cuja responsabilidade está a cargo de três a quatro auxiliares de educação – esta

variação fica por conta do número de crianças atendidas entre 15 a 20, dependendo da metragem quadrada da sala e da demanda da unidade;

Maternal I - atende a crianças nascidas entre julho de 2007 a maio de 2008, com as mesmas características de atendimento profissional do berçário, porém com 25 alunos por sala;

Maternal II - atende a crianças nascidas entre julho de 2006 a junho 2007 e possui número de funcionários semelhante aos das salas anteriores. No entanto a capacidade de atendimento aumenta para vinte e oito alunos.

Maternal III - atende a crianças nascidas entre julho de 2005 a junho de 2006. A partir do Maternal III, o atendimento se diferencia em relação ao número de alunos (30) e aos profissionais: um professor e um Auxiliar de Educação. Essa diferenciação é percebida também nas primeiras e segundas etapas, atendendo crianças nascidas em julho de 2003 a junho de 2005, pois seu atendimento é em período parcial, contando com 32 crianças e, com apenas um professor em cada sala. O profissional Auxiliar de Educação só atua nessas etapas de ensino quando a unidade oferece esse atendimento em período integral. Nesse caso, as características de atendimento profissional são as mesmas descritas no Maternal III.

No quadro a seguir, apresentaremos a rotina diária tanto no atendimento em período parcial como integral, nas salas existentes nos Centros de Educação Infantil.

Rotina das atividades

	Berçário	Maternal I	Maternal II	Maternal III A	Maternal III B	1ª Etapa Manhã	2ª Etapa Manhã	1º Etapa Tarde	2º Etapa Tarde
7h00	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada				
7h50	-----					Entrada	Entrada		
8h00	Café na sala	Café na sala	Café refeitório	Atividade de recepção	Atividade de recepção	Atividade de recepção	Atividade de recepção		
8h30	Solário	Iniciação do banho	Parque interno	Café refeitório	Café refeitório				
9h00	Colação/ início do banho	Colação/ parque interno	Colação	Atividade na sala	Parque externo	Café	Café		
9h20	Banho	Atividade na sala	Atividade na sala	Colação	Colação	Atividade na sala	Atividade na sala		
9h30	-----			Parque externo					
9h50	Almoço	Almoço				Parque externo			
10h00				Parque interno					
10h20	Higiene	Higiene	Almoço	Atividade na sala	Atividade na sala		Parque externo		
10h45	Repouso	Repouso	Higiene				Atividade na sala		
10h50	-----		Repouso	Almoço	Almoço				
11h15				Higiene	Higiene	Almoço	Almoço		
11h35				Repouso	Repouso	Higiene	Higiene		
11h50						Saída	Saída		
13h00	Colação parque interno							Entrada	Entrada
13h15		Colação						Atividade na sala	Atividade na sala
13h30	Sala de vídeo	Parque interno	Colação						
13h45				Colação	Colação				
14h00	Atividade na sala	Atividade na sala	Parque interno	Atividade na sala	Atividade na sala			Parque externo	Atividade na sala
14h30			Atividade na sala					Atividade na sala	
14h40				Lanche	Lanche				
15h00	Janta	Janta		Higiene	Higiene				
15h20	Higiene	Higiene	Lanche	Atividade na sala	Atividade na sala				
15h30					Parque interno				
15h40	Atividade na sala	Atividade na sala	Higiene					Lanche	Lanche

16h00			Atividade na sala	Parque interno	Atividade na sala			Higiene	Higiene/parque externo
16h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída			Sala	Sala
17h00								Saída	Saída

O quadro nos mostra a cisão do atendimento em creches e pré-escolas, entre os seus profissionais e, ainda, entre o cuidar e o educar.

As crianças de quatro a seis anos são atendidas em período parcial por professores formados no Magistério e/ou graduados em Pedagogia e as crianças de seis meses a três anos são atendidas em período integral pelos Auxiliares de Educação que não possuem formação específica para o exercício de atividades com crianças desta faixa etária.

As diferenças entre as instituições e o perfil profissional dos trabalhadores destas instituições podem ser acompanhadas também no quadro seguinte:

CRECHE	PRÉ-ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> • período integral • seleção da demanda (renda familiar e mãe trabalhar fora) • funciona 11 a 12 meses ao ano • atividades de cuidado (ligadas ao corpo) • maior interação com a família 	<ul style="list-style-type: none"> • período parcial • não há seleção (priorizam-se os mais velhos) • acompanha o calendário escolar • atividades de cunho escolar (geralmente em sala de aula) • menor interação com a família
AUXILIAR DE EDUCAÇÃO	PROFESSORA
<ul style="list-style-type: none"> • Leiga • Jornada de até 40h/semanais • Salário menor • Menor status • Trabalha 11 meses/ano • Trabalho ligado ao corpo (cuida-se dos pequenos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitada • Jornada de 20h/semanais • Salário maior • Maior status • Segue o calendário escolar • Trabalho ligado à mente (escolariza os maiores)

Diferentemente de como mostra o quadro, acreditamos que os cuidados com o desenvolvimento orgânico não são separados das ações que contribuem para o

crescimento intelectual da criança. Cuidar e educar são inseparáveis porque promovem e ampliam o conhecimento humano.

Diante das tensões até aqui apresentadas entre o cuidar e o educar, indagamos o que efetivamente pensam os auxiliares de educação sobre este binômio e sua repercussão na profissão e na rotina de trabalho diante desta indefinição de atendimento.

A pesquisadora Maria Malta Campos (1994:32) afirma que “quando pensamos no perfil do profissional que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças”.

Para esta autora

parece mais ou menos óbvio que, se queremos apenas garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças. Geralmente as pessoas que se dispõem a estas tarefas são mulheres de baixa renda, em decorrência, seu salário é baixo”. Porém, se, por outro lado, o objetivo é “preparar as crianças para o ingresso na 1ª. Série”, o profissional exigido é o professor, geralmente formado em nível médio ou superior. (op cit: 32)

Reforçando as afirmações acima, encontramos nos escritos do filósofo Milton Mayeroff (1990) que:

cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é ajudá-la a crescer e realizar-se. É uma forma de relação com o outro que envolve uma atitude de preocupação com o crescimento e desenvolvimento da pessoa humana em toda sua complexidade. Esta atitude se desdobra em procedimentos que requerem conhecimentos. Aponta, ainda, que para cuidar de alguém eu devo saber muitas coisas, eu devo saber, por exemplo, quem é o outro, quais são suas limitações e seus poderes, quais são suas necessidades e quais são minhas próprias capacidades e limitações como cuidador.

Para incorporar este caráter educacional e transformar seus espaços em ambientes de desenvolvimento integral da criança, as creches estão assumindo gradativamente este caráter educacional, oferecendo, cada vez mais, espaços e condições para que os Professores e os Auxiliares de Educação também o assumam.

Como é sabido, o desenvolvimento integral de uma criança compreende tanto os cuidados com os aspectos biológicos do corpo como alimentação, saúde,

cuidados, como também o oferecimento de oportunidades de acesso aos mais variados tipos de informação.

Denohue-Colleta (apud Evans, 1993: 03) resume, da seguinte forma, as necessidades das crianças entre zero e seis anos de idade.

Crianças de zero a um ano necessitam:

- proteção para perigos físicos;
- cuidados de saúde adequados;
- adultos com os quais desenvolvam apego;
- adultos que entendam e respondam a seus sinais;
- coisas para olhar, tocar, escutar, cheirar e provar;
- oportunidades para explorar o mundo;
- estimulação adequada para o desenvolvimento da linguagem.

Crianças de um a três anos necessitam de todas as condições acima e mais:

• apoio na aquisição de novas habilidades motoras, de linguagem e pensamento;

- oportunidade para desenvolver alguma independência;
- ajuda para aprender a controlar seu próprio comportamento;
- oportunidades para começar a aprender a cuidar de si próprias;
- oportunidades diárias para brincar com uma variedade de objetos.

Crianças entre três e seis anos (e acima desta idade) necessitam de todas as condições acima, mais:

• oportunidades para desenvolver habilidades motoras finas;

• encorajamento para exercitar a linguagem, por meio da fala, da leitura e do canto;

• atividades que desenvolvam um senso de competência positivo;

• oportunidades para aprender a cooperar, ajudar, compartilhar; experimentação com habilidades de escrita e leitura.

O novo ordenamento constitucional brasileiro atribui às crianças direitos de cidadania, define que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público com absoluta prioridade.

Conforme afirmação de Norberto Bobbio (1992: 24),

é no momento da aplicação dos direitos que as contradições renascem: “quando se trata de anunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade,

independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o seu fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. Cabe-nos, nessa nova fase da educação infantil, identificar e compreender as motivações e as redes de sustentação das reservas e oposições aos avanços legais e sugeridos pelo conhecimento na área”.

Como vimos, neste capítulo, a existência da creche é influenciada pelas variantes políticas, econômicas e sociais, o que dificulta estabelecer funções específicas de atendimento e a formação do perfil profissional dos trabalhadores destas instituições.

Sendo assim, a importância do fato histórico, narrado no presente capítulo, poderá ajudar os trabalhadores de educação infantil a tomarem consciência das suas funções e as perspectivas para a sua ação hoje.

O próximo capítulo será destinado a mostrar os desafios concretos da prática cotidiana sob a ótica dos Auxiliares de Educação, extraída de pesquisa realizada com estes profissionais.

3. A PRÁTICA E OS DESAFIOS CONCRETOS: A ÓTICA DOS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO

O presente capítulo procura registrar as dimensões qualitativas do trabalho, percorrendo, por assim dizer, o chão da creche, nos seus múltiplos atos cotidianos e nas várias tarefas realizadas no dia-a-dia pelos Auxiliares de Educação.

Não se trata de partir de um modelo de trabalho definido, mas sim daquilo que os Auxiliares de Educação fazem para tentar identificar a realidade do seu trabalho, seus modos de organização próprios, seus conteúdos e suas condições.

Definiremos quem são as Auxiliares de Educação que colaboraram com a nossa investigação tanto no tocante à situação pessoal e familiar, à condição de vida (idade, situação civil, a existência, ou não, de filhos) como no tocante ao seu perfil profissional (início do trabalho na creche, tempo de serviço, diplomas, cursos de formação continuada).

Foi possível, pela realização das entrevistas, delinear os pontos mais relevantes do percurso profissional das entrevistadas, conhecer as motivações que as levaram a fazer esta escolha profissional e perceber, assim as dificuldades encontradas no primeiro contato com a realidade cotidiana.

Com a intenção de trazer alguns dados para respostas, foram examinadas variáveis, sobretudo quantitativas, como o tempo de trabalho e a diversidade de tarefas. Outra maneira de considerar a tarefa dos Auxiliares de Educação consiste em tomar por base a análise da jornada de trabalho e seguir passo a passo as atividades que nela se desenvolvem. Interessamo-nos, igualmente, pelas diferentes formas de trabalho coletivo entre os Auxiliares de Educação, ou seja, a sua colaboração cotidiana nas creches e nas salas.

Mas quem, realmente, são os Auxiliares de Educação e como compreendem sua função na relação cuidar e educar?

O primeiro concurso oferecido pela Prefeitura de Sorocaba para o provimento de cargos de Auxiliar de Educação foi realizado no ano de 2001, pela Fundação Vunesp, conforme Boletim informativo distribuído a todos os interessados pelo concurso.

Segundo o edital de abertura de inscrições 04/2001, a Prefeitura Municipal de Sorocaba, nos termos do Processo administrativo 21.681/01, Município de

Sorocaba, por intermédio da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – VUNESP, CONCURSO PÚBLICO para provimento de cargos vagos de AUXILIAR DE EDUCAÇÃO, que foi regido pelas presentes Instruções especiais e Anexos I,II,III que, para todos os efeitos, constituem parte integrante do Edital.

O cargo foi assim descrito no Edital citado:

Função	Vagas	Jornada semanal	Salário	Requisito básico
Auxiliar de educação	397	40h	R\$ 447,87	Ensino Médio completo

Maio/2001

E, em seu anexo I, as atribuições do cargo foram assim elencadas:

I- Executar sob supervisão ações educativas e de cuidado para as diversas faixas etárias, cumprindo o disposto na proposta político-pedagógica da escola;

II- Participar da organização e executar atividades de cuidar que envolvam a dimensão afetiva e cuidados com os aspectos biológicos do corpo, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento global do aluno;

III- Participar da organização de situações de aprendizagem através de jogos e brincadeiras, de forma integrada, propiciando à criança o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, motor e psicológico.

IV- Participar da organização e desenvolver atividades de caráter cultural, voltadas à realização de projetos, ao acompanhamento de pesquisas educacionais junto aos alunos e à seleção de matérias de leitura.

V- Participar de reuniões, treinamento e cursos de aperfeiçoamento, quando convocados.

VI- Auxiliar a direção e professores nas atividades que envolvam a comunidade e no atendimento aos pais.

VII- Auxiliar a direção nas atividades de rotina, como matrícula, organização de turmas, recepção de alunos e pais e outras atividades administrativas, sempre que for necessário.

VIII- Elaborar relatório das atividades desenvolvidas.

IX- Executar atividades básicas de informática.

As atribuições para o cargo deixam claras as expectativas em relação a este profissional que, além de não serem poucas, exigem conhecimentos técnicos variados como os de: informática, elaboração de relatórios, atividades administrativas de secretaria, atendimentos a pais e comunidade, execução de atividades de cuidar que envolvam as dimensões afetivas, biológicas do corpo, cognitiva e psicológica do aluno.

Trata-se de atribuições que colocam estes profissionais numa posição de multifuncionalidade, ficando difícil construir uma imagem profissional específica.

Esses funcionários possuem o Ensino Médio como requisito para a ocupação do cargo, carga horária de trabalho de oito horas diárias, salário diferenciado de um professor, porém cumprindo quase que a totalidade de obrigações que emanam da rotina de um professor: planejamento e diário de classe, entre outras.

Neste momento, mostraremos alguns dados iniciais extraídos de uma reunião de capacitação com auxiliares de educação, realizada pela autora da dissertação, na unidade em que exerce o cargo de diretora ,sobre as atribuições e a rotina de seu trabalho.

Segundo duas auxiliares de educação entrevistadas, uma recém chegada ao cargo que atua no berçário e outra concursada no ano de 2001, que atua no maternal III, em conjunto com uma professora, a rotina foi assim descrita:

Auxiliar de educação 1 – Berçário

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h00	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
8h00	Café da manhã				
8h30	Solário	Solário	Solário	Solário	Solário
9h00	Colação/Atividade	Colação/Atividade	Colação/Atividade	Colação/Atividade	Colação/Atividade
9h00	Iniciação do banho				
9h50	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10h20	Escovação/Higiene	Escovação/Higiene	Escovação/Higiene	Escovação/Higiene	Escovação/Higiene
10h30	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
13h00	Colação	Colação	Colação	Colação	Colação
13h00	Parque Interno				
13h30	Sala de vídeo				
14h00	Atividade na sala				
15h00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
15h20	Troca	Troca	Troca	Troca	Troca
16h00	Biblioteca	Sala	Sala	Sala	Sala
16h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Auxiliar de educação 2 – Maternal III

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h00	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
8h00	Atividade de recepção				
8h30	Café da manhã				
9h00	Parque externo	Parque externo	Quiosque	Parque externo	Parque externo
9h20	Colação	Colação	Colação	Colação	Colação
9h30	Parque interno				
10h00	Atividade na sala	Atividade na sala	Atividade na sala	Vídeo	Atividade na sala
10h50	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h25	Escovação/Higiene	Escovação/Higiene	Escovação/Higiene	Escovação/Higiene	Escovação/Higiene
11h35	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
13h30	Colação	Colação	Colação	Colação	Colação
14h20	Atividade na sala	Atividade na sala	Atividade na sala	Atividade na sala	Biblioteca
14h40	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15h00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15h30	Parque interno				
16h00	Atividade na sala	Vídeo	Atividade na sala	Atividade na sala	Atividade na sala
16h30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Nas atividades de rotina apresentadas, o aspecto educar é percebido, apenas, como atividades pedagógicas, inseridas no intervalo de uma rotina rígida e voltada para higiene e o cuidado com o corpo. Esse aspecto se assemelha aos cuidados, atribuídos às mães e às mulheres, dada a natureza feminina do trabalho.

As tarefas relacionadas ao educar/pedagógico são compreendidas, pelas auxiliares de educação, como “só se sobrar tempo”.

O modelo materno também é percebido na urgência do atendimento à criança quando esta demonstra a necessidade de ser atendida quando chora ou alerta semelhante. Quando perguntado como adquiriu essa experiência e sincronia com as crianças, diz que foi com o tempo de trabalho desenvolvido junto aos bebês e que não trocaria de sala por estar acostumada a esta rotina.

A entrevistada 2 percebe sua rotina mais escolarizada, mesmo quando a professora não está presente. Alega que a ausência do banho ou troca de fraldas dá à rotina um aspecto mais de escolarização, a preparação para a próxima fase, a pré-escolar. Alega, ainda, que há maior interação a partir do momento em que as crianças já dizem o que querem ou não fazer.

O que se assemelha na fala das duas Auxiliares de Educação é o cansaço da rotina, a multiplicidade da função e a ausência de uma política de valorização da profissão pelos pais das crianças e pelos órgãos públicos.

A respeito disso, Campos (1994) faz uma intervenção por serem profissionais que trabalham com alunos muito pequenos, o prestígio e o salário costumam ser mais baixos do que os salários das professoras de pré-escola. Quanto menor a criança, menor o status de seu “educador”.

Percebe-se que a distância entre a realidade desses profissionais e as atribuições a eles impostas são bastante grandes. Sem formação, esses profissionais, “alheios às imposições de regras e normas”, construíram no seu dia-a-dia “um saber-fazer carregado das experiências e contradições inerentes às práticas sociais” (MEC, 1996:8).

Faria e Palhares (2005:103) afirmam que:

Ainda que destaquemos o avanço da legislação, é necessário aclarar o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos. Uma questão que esta inclusão suscita, em relação aos profissionais da educação infantil, é que a abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao professor. Em decorrência,

continuam à margem deste parâmetro legal os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de educação infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pagens etc.

O contato com as duas auxiliares de educação visaram a uma continuidade agora mediante pesquisa voltada para a investigação da imagem pessoal e profissional construídas por estes profissionais.

Nosso objetivo com a pesquisa apresentada neste capítulo, não é o da definição de um perfil profissional, mas sim compreender a ótica que os auxiliares de educação têm desta profissão, aspecto que nos parece ainda não suficientemente explorado.

A pesquisa foi realizada em dois momentos diferentes: o primeiro, já mencionado acima, foi realizado com duas auxiliares de educação, em horário de formação continuada; o segundo, que será tratado a seguir, entrevistamos oito auxiliares de educação, alunas do curso de pedagogia, em determinada faculdade de Sorocaba.

Procuramos seguir alguns critérios como: diferentes tempos de serviço, diferentes idades e experiência familiar. Os temas analisados foram: perfil pessoal (idade, estado civil, número de filhos, formação); perfil profissional (tempo na profissão, treinamentos, expectativas, nível de satisfação, funções específicas, eventuais motivações para mudanças) e a relação estabelecida com o binômio cuidar e educar.

A seguir, apresentaremos os resultados relativos ao segundo momento, ou seja, o questionário, que diz respeito a ótica dos auxiliares de educação sobre o seu trabalho.

Apresentaremos um quadro descritivo dos resultados obtidos, procurando mostrar todos os aspectos que fazem parte da ótica que os auxiliares de educação têm do próprio trabalho.

A ótica dos auxiliares de educação

O perfil pessoal

A maior parte (50%) das auxiliares de educação da nossa mostra tem menos de 24 anos, 25% tem de 24 a 29 anos e os outros 25% estão entre 30 a 39 anos; 50% delas são solteiras, 38% são casadas e 13% estão na faixa outros. Poucas

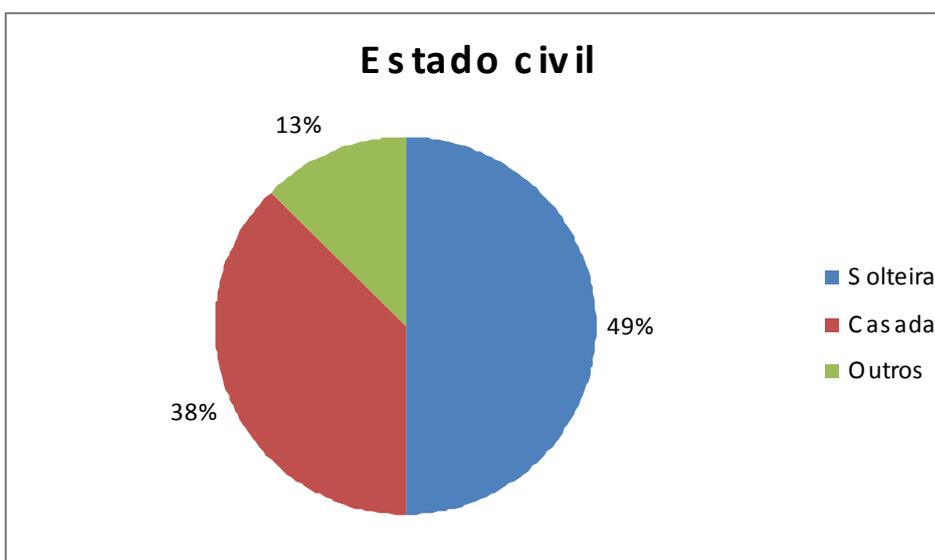
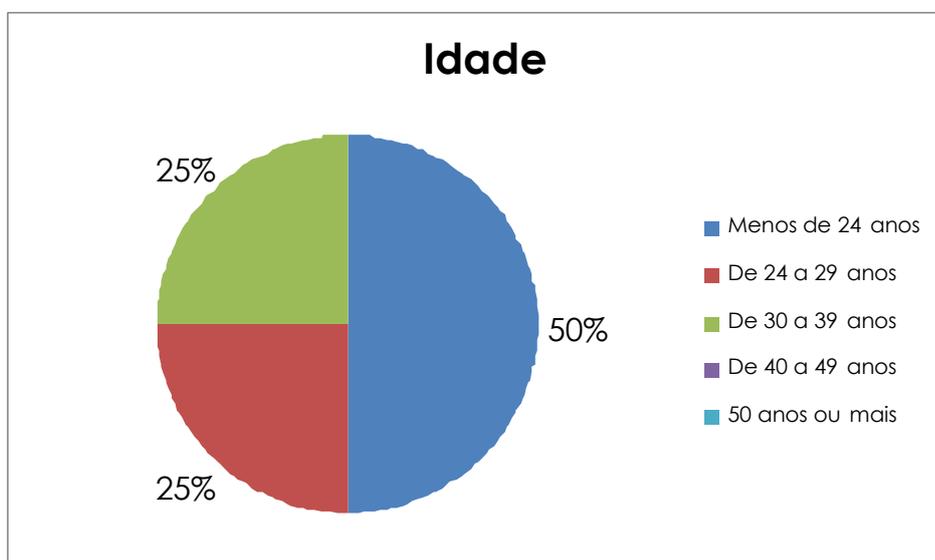
25% tem filhos e 75% não tem filhos. Em relação a formação 75% possui diploma do Ensino Médio, nenhuma possui magistério e 25% já possuem diploma universitário.

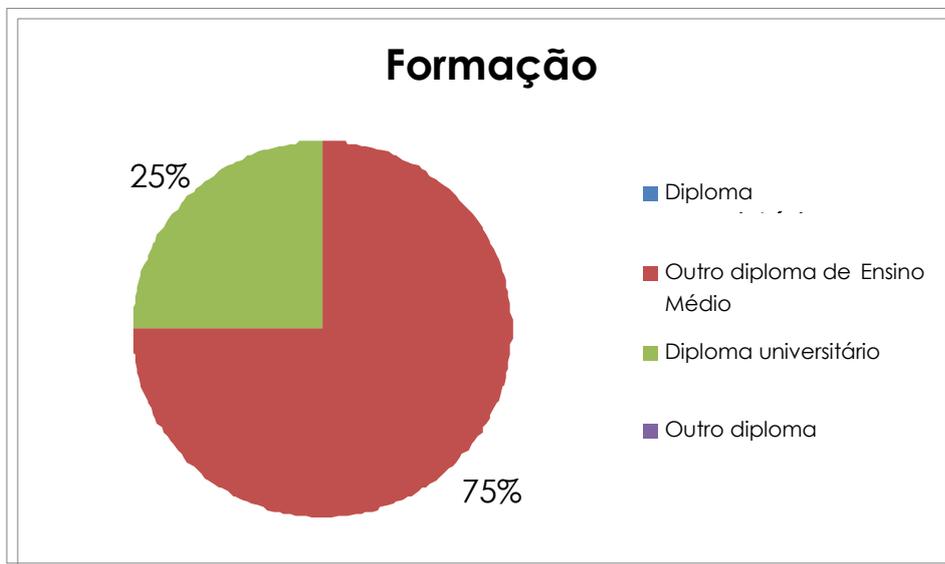
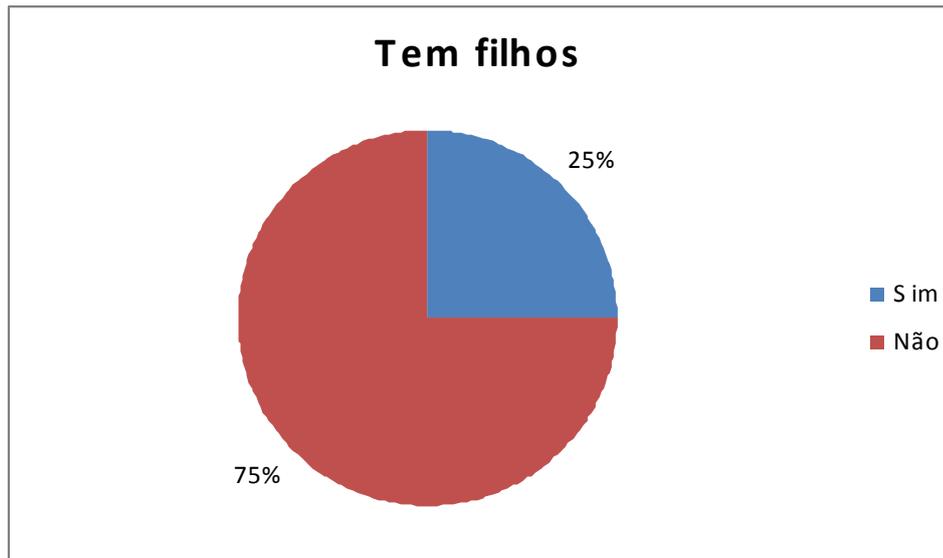
Todas, (100%), estudam atualmente no curso de Pedagogia.

Trata-se, portanto, de mulheres relativamente de pouca idade, sem filhos, solteiras e que estão em busca de formação superior coerente com a profissão que exercem atualmente.

Os dados descritos acima poderão ser visualizados nos seguintes gráficos :

Gráficos do Perfil Pessoal





O perfil profissional

Segundo dados obtidos, 88% das entrevistadas estão ocupando o cargo de Auxiliares de Educação recentemente, ou seja, menos de 1 ano e, apenas 13% estão de 1 a 3 anos no cargo. Vale a pena ressaltar que 100% das entrevistadas são auxiliares de educação efetivas.

Este fato é também percebido na questão relativa ao motivo que as levou a trabalhar nesta função, ou seja, 63% foram em busca da estabilidade, enquanto que apenas 38% procuraram a profissão por se tratar de trabalho realizado com crianças.

A busca da estabilidade no cargo denota uma conotação de etapa final do percurso profissional.

Em relação à satisfação de exercer a função de auxiliar de educação 13% se sentem muito satisfeitas enquanto que 88% se sentem satisfeitas. 75% das profissionais entrevistadas acreditam que o diretor e o professor acham o seu trabalho importante e, apenas 25% acreditam que o diretor e o professor acham o trabalho muito importante. Ainda, sobre a importância do trabalho dos auxiliares de educação, em relação a importância atribuída pelas famílias, 63% dos entrevistados acreditam que o trabalho é visto como muito importante e 25% como importante.

E como as auxiliares de educação vêem o seu trabalho?

Aqui temos um empate. 50% acreditam ser muito importante e a outra metade acredita ser importante o seu trabalho.

Portanto, escolha profissional realizada parece ser motivo de satisfação para maioria das entrevistadas.

Este dado é particularmente importante, pois mesmo com uma carga de trabalho e salário maior do que o do professor, ainda assim, sentem-se satisfeitas com a função.

Aqui caberia uma indagação: será que a satisfação seria mesmo com a função ou confundem com a estabilidade e as outras vantagens inerentes ao tipo de contrato de trabalho?

Como vimos até aqui, as auxiliares de educação entrevistadas demonstram uma grande satisfação em relação à escolha profissional. A partir deste ponto

refletiremos sobre a prática do trabalho e a relação estabelecida entre o cuidar e o educar.

A ótica do trabalho

Quando perguntado se participam de reuniões de planejamento do trabalho escolar, 100% responderam que participam de “algumas” reuniões já, sobre a participação das decisões importantes sobre o trabalho com as crianças 38% disseram que participam sempre, 38% participam as vezes e 25% não participam nunca.

Percebemos, aqui, uma dissonância entre a participação em reuniões de planejamento e decisões sobre a criança e a ótica da importância atribuída pelo diretor e pelo professor.

Ficou claro que não participam de todas as reuniões e, infelizmente não temos dados suficientes para saber de quais reuniões participam e sobre qual enfoque teriam estas reuniões, seriam administrativos ou pedagógicos?

Por qual motivo não participam de todas as reuniões? Será que escolhem quais desejam participar? Os horários são pertinentes à participação em todas as reuniões?

Infelizmente estas questões necessitariam de um novo questionário e novas reflexões posteriores.

Em relação a alternativa que proporciona maior grau de satisfação no trabalho 50% responderam que é a possibilidade de atualização contínua, 25% responderam que cuidar de criança pequena causa mais satisfação, 13% responderam que a estabilidade no cargo é o fator desencadeador de satisfação empatando com a competência profissional.

Sobre a atribuição do trabalho para o desenvolvimento da criança, a principal atribuição ficou por conta de aumentar a capacidade de relacionamento das crianças com 63% das respostas e 38% em ajudar a serem independentes.

Quando perguntado sobre a realização de algum tipo de planejamento e avaliação dos alunos houve um empate, 50% responderam que sim e a outra metade responderam que não.

Quando perguntado qual o aspecto que causa maior satisfação no relacionamento com a criança, a resposta foi de 50% em atividades didáticas guiadas, 13% observação das brincadeiras e 36% brincadeiras ao ar livre.

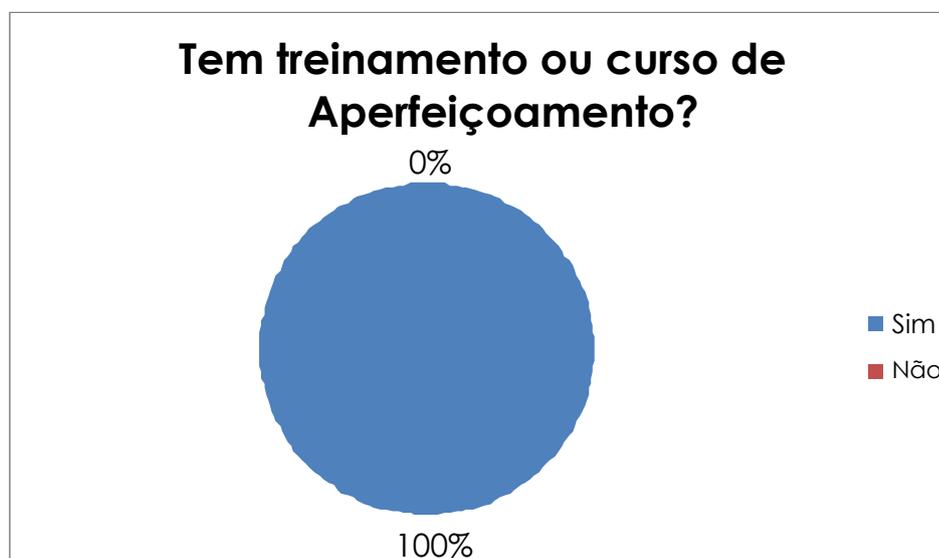
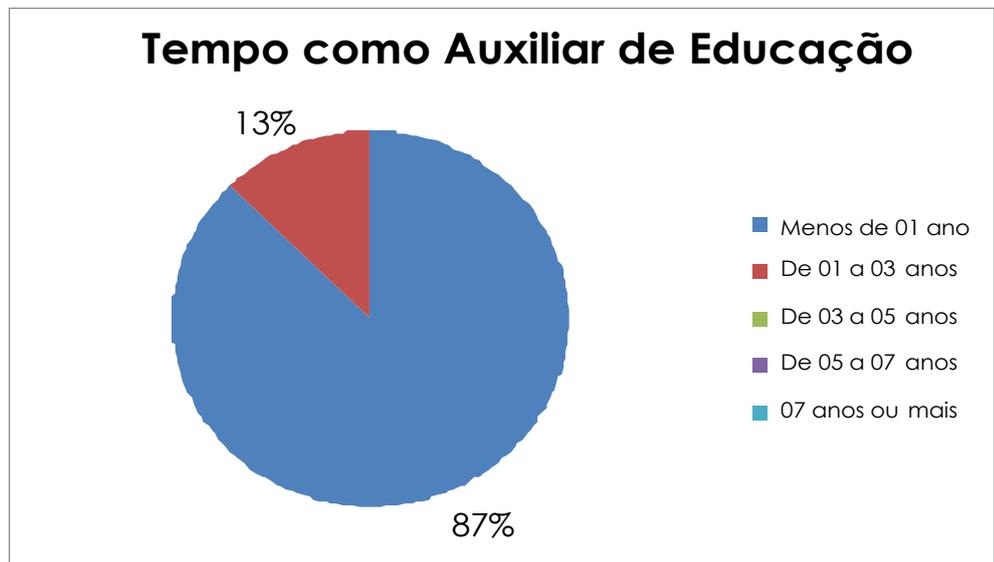
Neste ponto há pertinência em observarmos os aspectos relacionados ao cuidar e educar.

Como será que os auxiliares de educação percebem esta relação?

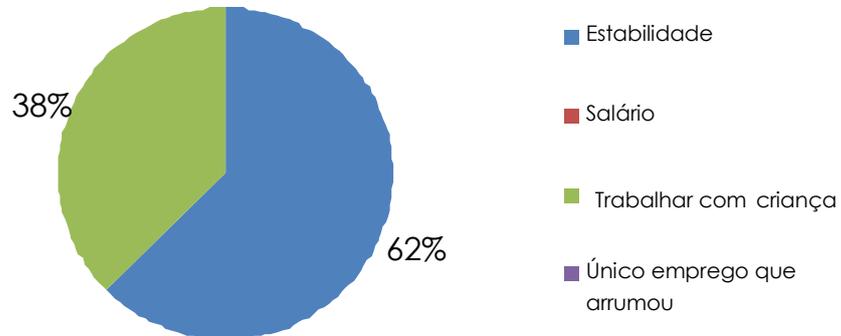
Na pergunta sobre qual ato percebem mais 63% responderam ações do cuidar, 13% responderam do educar e 25% responderam outras ações.

Das entrevistadas, 88% acreditam que cuidar em casa (como mãe) não é a mesma coisa que cuidar e educar como auxiliar de educação e as dificuldades encontradas para o exercício da função estão, para 75% relacionadas ao educar, 25% estão relacionadas ao cuidar e 50% a outras ações como atitudes e comprometimento dos colegas de trabalho.

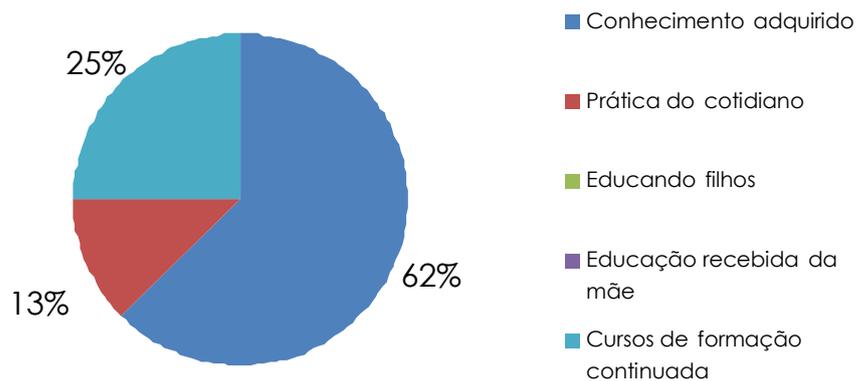
Gráficos do Perfil Profissional



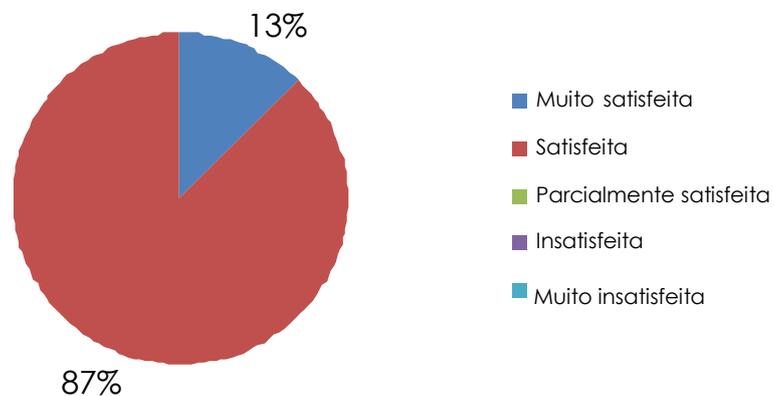
Motivo que levou a trabalhar como Auxiliar de Educação



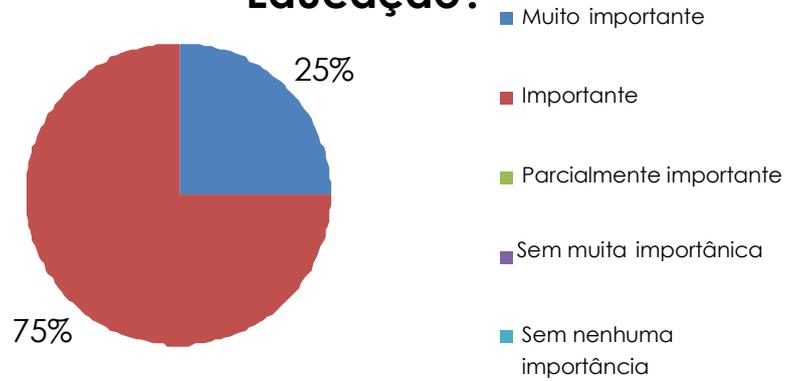
Opção mais importante para formação profissional



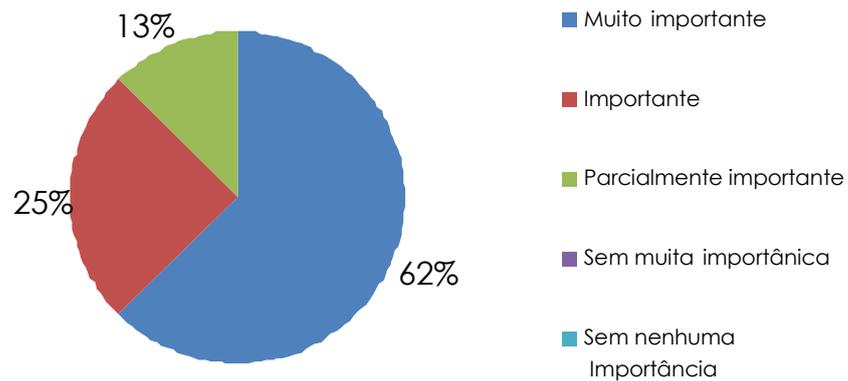
Como se sente trabalhando como Auxiliar de Educação?



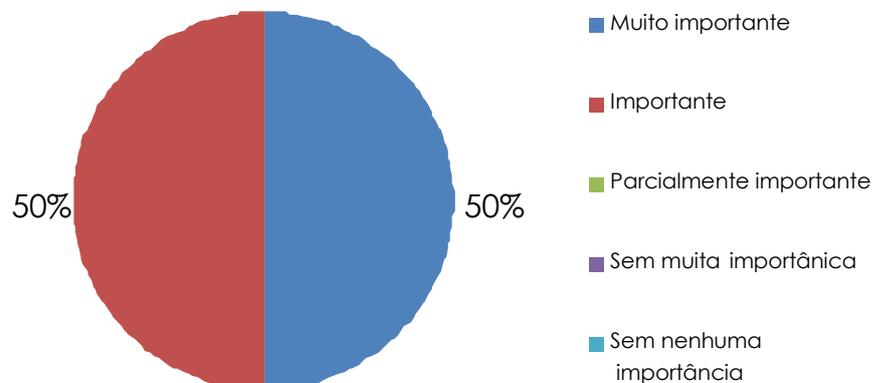
Como a Direção e os professores vêm o trabalho do Auxiliar de Educação?



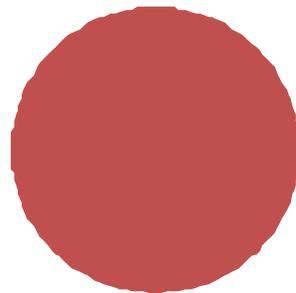
Como as famílias vêm o trabalho do Auxiliar de Educação?



Como você vê seu trabalho?



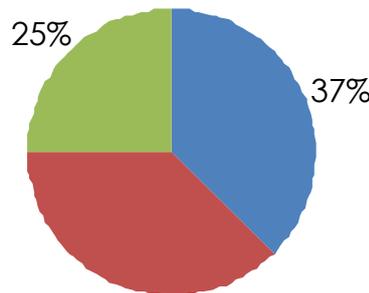
O Auxiliar de Educação participa das reuniões de planejamento do trabalho escolar?



- Participa de todas
- Participa de algumas
- Não participa

100%

O Auxiliar de Educação participa das decisões importantes sobre o trabalho das crianças?



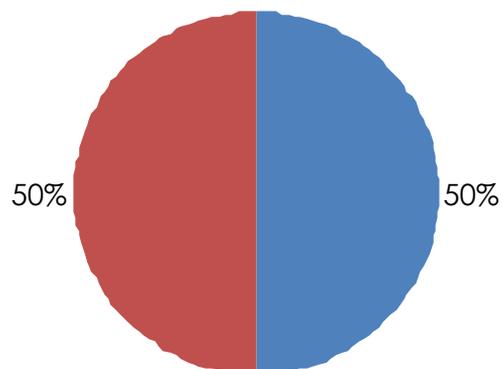
- Sempre
- Às vezes
- Nunca

38%

37%

25%

Faz algum tipo de planejamento e avaliação dos alunos?

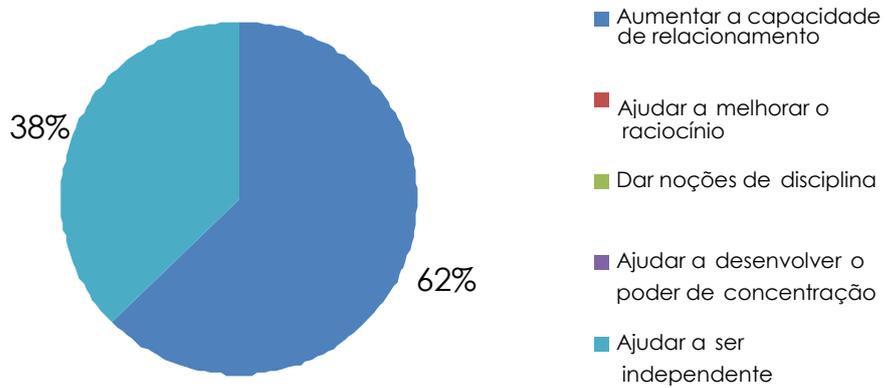


- Sim
- Não

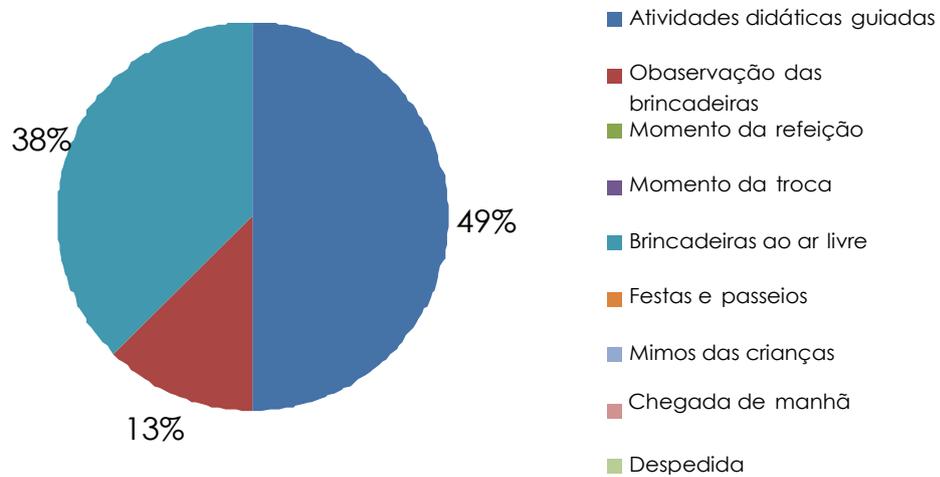
50%

50%

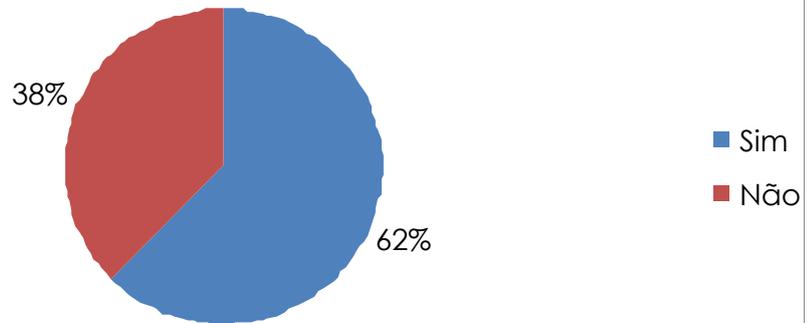
Qual a principal atribuição do trabalho da Auxiliar de Educação para o desenvolvimento da criança?



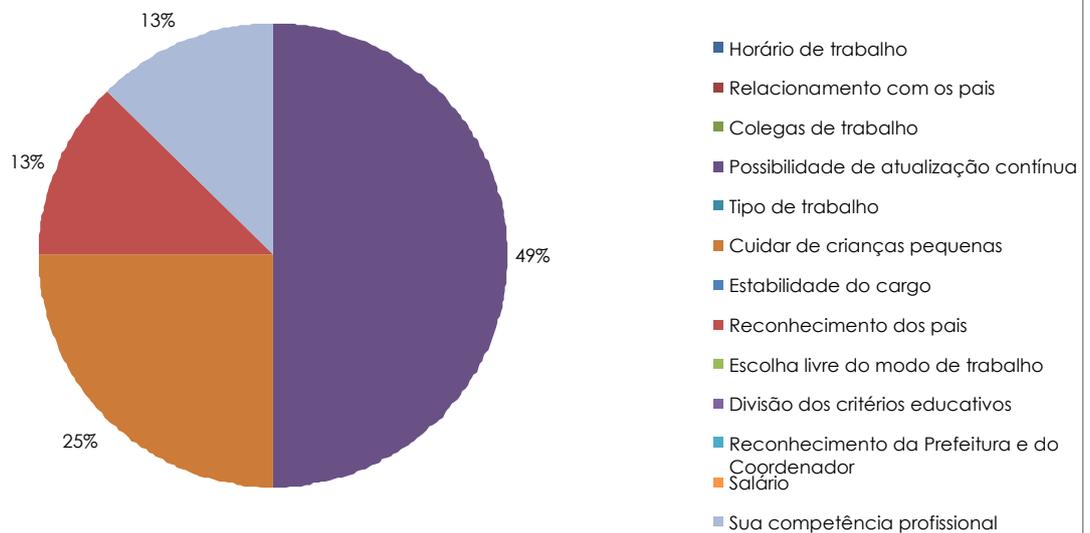
Qual o aspecto que causa maior satisfação no relacionamento com a criança?

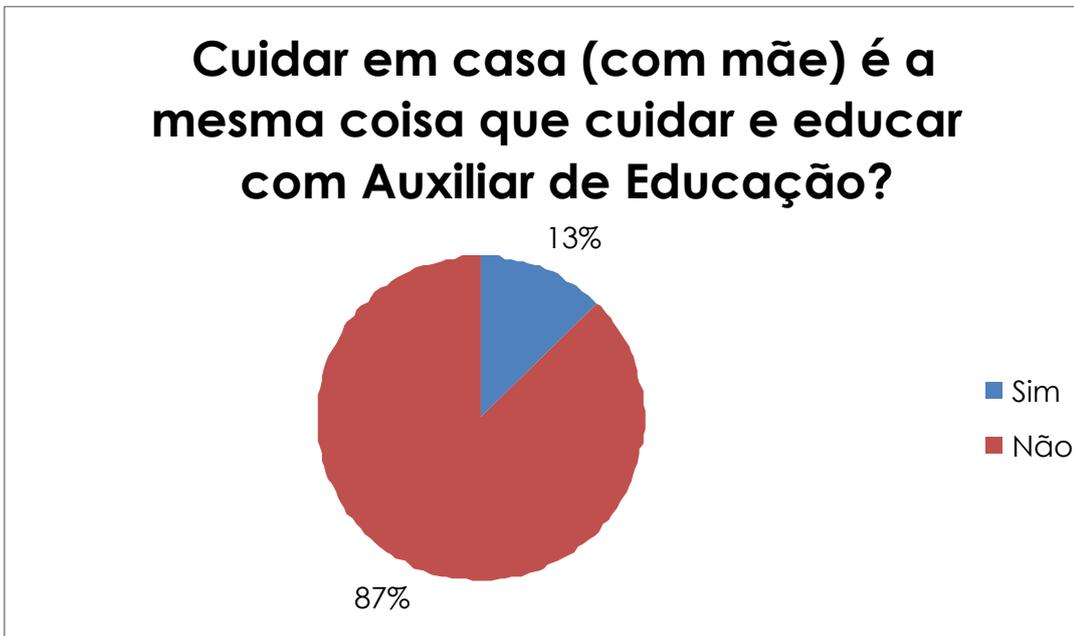
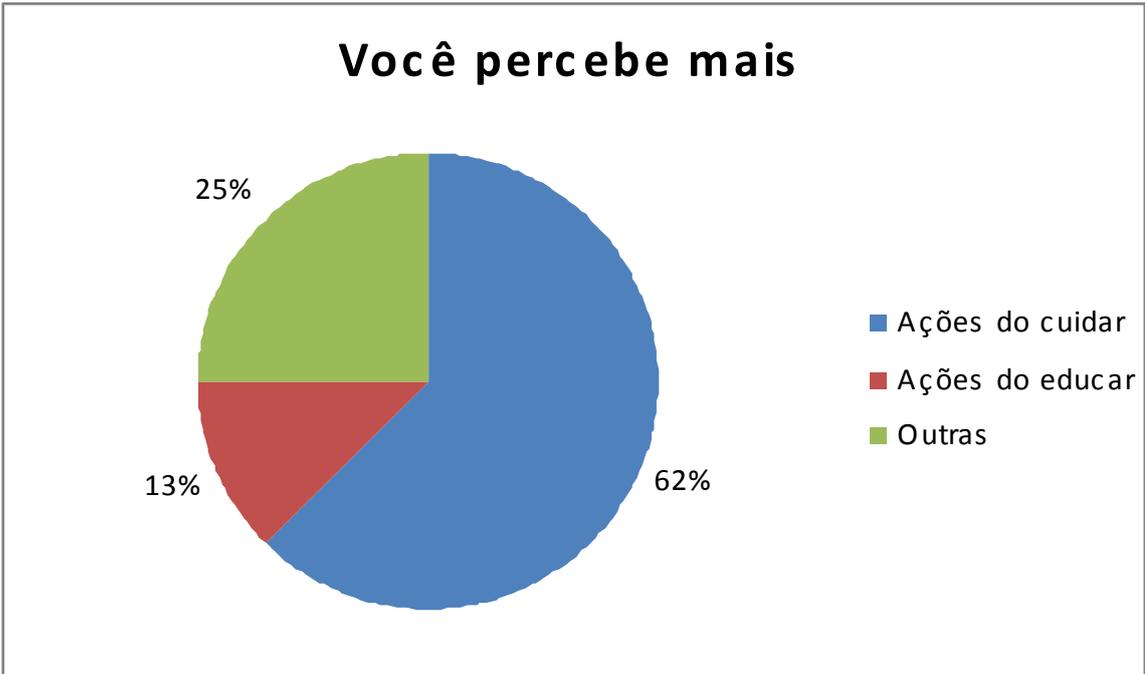


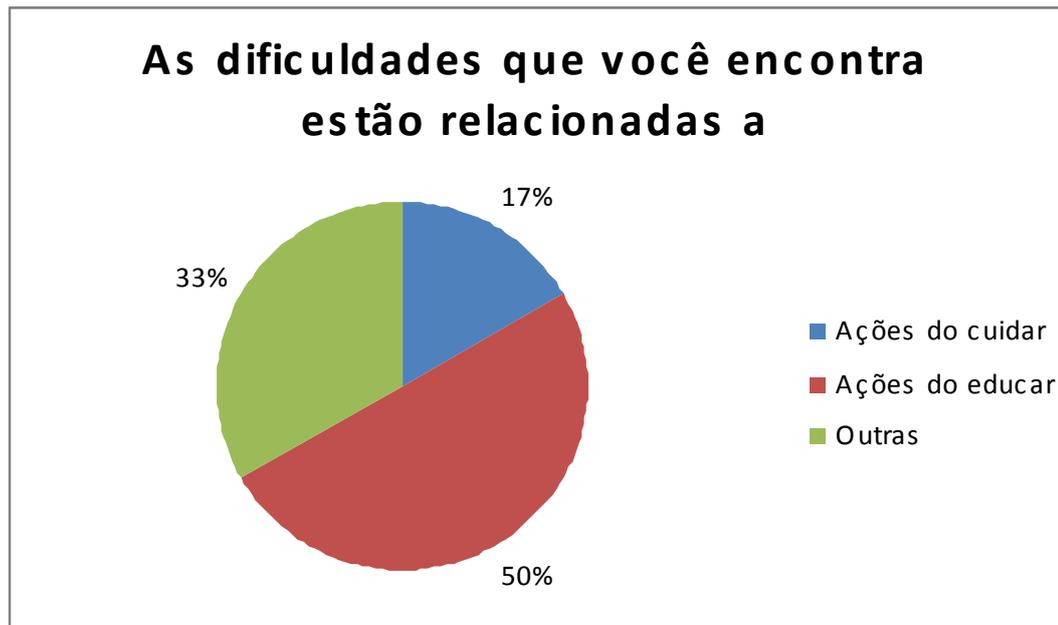
Para você, é fundamental a presença do professor nos dois períodos de funcionamento da creche?



Qual a alternativa que lhe proporciona maior grau de satisfação?







Algumas considerações são pertinentes, neste momento.

O trabalho dos Auxiliares de Educação representa, ainda hoje, um campo inexplorado, por se tratar de uma profissão desempenhada em um segmento da educação também, ainda, alvo de discriminações, ou seja, a creche.

Apesar de termos avançado nas pesquisas, após a Constituição de 1988, ainda temos muito a percorrer até chegarmos a propostas que realmente reconheçam a importância desta etapa de ensino na vida das crianças.

Em nosso caso, embora os limites ligados à elaboração da presente pesquisa não tenham sido poucos, procuramos trazer à tona a ótica destes protagonistas aos aspectos que definem a dimensão profissionalizante e, assim, poder contribuir para explorações futuras mais sistemáticas e aprofundadas.

CONCLUSÃO

Algumas considerações gerais

A trajetória desta pesquisa foi, por vezes, marcada por uma sensação de hesitação, explicada em parte pela pouca atenção que o Auxiliar de Educação recebe tanto pela pesquisa acadêmica quanto pelos próprios especialistas em educação infantil, que raramente se referem a eles como sujeitos expressivos do processo escolar no qual se encontram enraizados. A ausência de trabalhos acadêmicos nos levantamentos bibliográficos foi uma causa incômoda que, por vezes, levou-nos ao questionamento da relevância de um estudo voltado para um tipo de sujeito praticamente desconhecido para a pesquisa acadêmica e, sobretudo para as políticas públicas, nas quais se observa uma quase total falta de referência ao trabalho destes profissionais.

Embora esta sensação tenha sido superada, quase completamente, ao final da investigação, ficou-nos, no entanto, a sensação contrária de que talvez pudéssemos ter levado as reflexões sobre os Auxiliares de Educação para um ponto muito além do que efetivamente conseguimos chegar. Compensa-nos, no entanto, que este desconforto tem sua origem no oposto da sensação de hesitação, que envolvia no início a pesquisa, ou seja, da convicção arraigada da importância do tema.

Pode-se dizer que o reconhecimento da relevância do trabalho do Auxiliar de Educação, que este estudo obteve ao final das diversas reflexões realizadas, tanto em relação às teorias que tratam da escola infantil, quanto das falas destes profissionais trazidas para o centro das análises, se constitui, sem dúvida alguma, na mais importante conclusão realizada pela pesquisa. Apesar de aparentemente óbvia, esta afirmação, no entanto, está longe de sê-la. Basta lembrarmos que nem sequer o trabalho destes profissionais obtém unanimidade quando se procura vê-lo como uma estrutura do trabalho pedagógico da escola. Nem mesmo quando os consultados são os próprios Auxiliares de Educação, como se pode observar em várias passagens desta investigação.

Uma hipótese que não conseguimos colocar à prova totalmente, e que ora registramos para talvez novos pesquisadores com mais tempo e foco centrado

exclusivamente nela se interessem em investigá-la, diz respeito à possibilidade desta falta de consenso existir em função da preponderância de uma hierarquia “invisível”, presente na dinâmica do cotidiano destas instituições, expressa pela oposição, quase sempre negada nas teorias, leis ou simples diretrizes de serviço, mas absolutamente presente no cotidiano das instituições de educação infantil, entre o “cuidar” e o “educar”. Ou seja, de um lado o Auxiliar de Educação, como representante emblemático do cuidar e de outro, o Professor, representante do educar.

Oposição esta que no fundo também pode ser vista como mera dissimulação do tradicional preconceito arraigado fortemente na cultura brasileira, presente há séculos na nossa formação cultural, dada por um lado pelo trabalho manual, trabalho dos escravos, e, portanto dos negros, e por outro, pelo trabalho intelectual, dos bacharéis e ou pelos senhores de engenho, quase invariavelmente, brancos.

É importante, no entanto, destacar que não se trata de uma omissão propriamente dita da pesquisa, mas simplesmente de uma limitação sua em fazer afirmações mais universais ou generalizantes. Mesmo porque, como se pode perceber pelas muitas observações feitas até o momento, esta hipótese perpassa grande parte das reflexões realizadas sobre o tema. Trata-se apenas de reconhecer que a extensão do campo da pesquisa, tanto no seu lado bibliográfico, parco de estudos mais diretamente ligados ao tema, quanto no empírico, condicionado por uma extensão restrita de consultas, impede que se façam quaisquer conclusões que não sejam guiadas pela prudência da análise.

Em todo caso, mesmo considerando as diversas limitações impostas à pesquisa, não se pode deixar de forma alguma de reconhecer, pelas observações e reflexões feitas na presente pesquisa, a enorme importância do papel atribuído aos Auxiliares de Educação no processo educativo na educação infantil.

Reconhecimento este, portanto, que não justifica sua omissão nem das pesquisas acadêmicas, nem das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro : LTC, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Senado Federal, Brasília, DF, 1988.
- _____. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/96., Senado Federal, Brasília, DF.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer no 022/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara de Educação Básica. (relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis) aprovado em 17/12/98. Brasília. 1998.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA. Lei no 8.069/10 de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF 1998.
- CAMPOS, M., ROSEMBERG, F., & FERREIRA, I. **A Constituição de 1988 e a Educação das crianças pequenas**. São Paulo, FDE, 1990.
- _____. Creches e pré-escolas no Brasil – 3.ed. – São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2001.
- _____. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 1979.
- CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil**. In MEC/SEF/COEDI, Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília, 1998.
- DIDONET, Vital. **Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90**. Em Aberto, ano 10, n. 50/51, Brasília, abr./set. 1992, p. 19-33.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. Polêmicas do nosso tempo**. 5ª ed.- Campinas,SP; autores associados, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. Polêmicas do nosso tempo**. – 5.ed.- Campinas,SP; autores associados, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910 – 1989. **Miniaurélio Século XXI Escolar**. 4ª. ed. ver. Ampliada. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2000.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMAMM Júnior, Moysés. **Educando a Infância Brasileira**. In: LOPES, E. M. e outros. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 469-486.

_____. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: M, 1998
4ª. edição 2007.

OLIVEIRA, Zilma **Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.