2. A história, a política e o auxiliar de educação infantil

“Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis....a palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1988, p.95).

Alguns trabalhos acadêmicos (CASTRO, 2011, CAMPOS ET AL, 2011; NUNES, CORSINO, KRAMER ET AL, 2011b; SCRAMINGON, 2011; BARROS, 2012) vêm apontando que há atualmente na Educação Infantil um profissional, muitas vezes chamado de auxiliar, que atua como professor e sendo também responsável pela alimentação, asseio e higiene das crianças. Para melhor compreensão das políticas municipais para esse profissional é importante analisar a história da Educação Infantil, pois as políticas não acontecem no vazio, envolvem pessoas, histórias e poder. Envolvem os auxiliares, os gestores e as realidades municipais estudados nesta dissertação.

A despeito disso, é importante considerar o estudo de Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006), que ao se referirem ao processo político, introduzem o conceito de ciclo contínuo das políticas constituído de cinco contextos: da influência, da produção do texto, prático, dos resultados e da estratégia política. Para os autores, essas etapas indicam a necessidade de articulação entre a natureza complexa e contraditória das políticas educacionais, os processos macropolíticos e a ação dos profissionais em nível local.

Assim, este capítulo se propõe a trazer elementos históricos da Educação Infantil no Brasil, dialogando com as publicações acadêmicas, pesquisas e políticas públicas que permitam uma compreensão das origens e raízes das políticas para os profissionais de Educação Infantil, em especial o auxiliar. O capítulo está organizado em quatro itens. No item um, denominado “Das políticas para a infância ao direito à educação”, a intenção é apresentar um quadro da situação histórica e das políticas nacionais das instituições e dos profissionais de creche e pré-escola. O item dois, “A Educação Infantil municipal”, aborda as mudanças políticas para a educação das crianças de zero a seis anos¹, após o processo de municipalização. O item três, “Os

¹ Opto por referir à Educação Infantil, nesta dissertação, como a etapa da Educação Básica destinada às

Profissionais de Educação Infantil na Produção Acadêmica”, tenta apreender as pesquisas sobre as realidades municipais da Educação Infantil e dos seus profissionais. E o item 4, “O Auxiliar na Educação Infantil”, apresenta estudos sobre os profissionais que atuam como auxiliar nas instituições que atendem as crianças de zero a seis anos.

2.1. Das políticas para a infância ao direito à educação

Antes de estudar a problemática da política pública para os auxiliares de creches e pré-escola, é necessário considerar a história do atendimento à infância articulada com as forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, pois regatando/ considerando o passado pode-se ter uma compreensão diferente da história e do presente.

Desta forma, ao olhar para o passado da educação das crianças pequenas, veremos que uma das primeiras instituições para infância no Brasil surgiu na época do Brasil Colônia, durante os séculos XVIII e XIX, com variadas denominações - a Casa dos Expostos, Casa dos Enjeitados ou instituições de atendimento à infância conhecida popularmente como “Roda”. De caráter religioso e assistencial, essas instituições destinavam-se a receber crianças rejeitadas, fruto de casamentos ilegítimos, assim chamados naquela época, e também filhos de escravos (SILVA E VASCONCELOS, 1997).

Os adultos responsáveis pelo trabalho junto às crianças nessas instituições eram as freiras do próprio estabelecimento e/ou mulheres voluntárias católicas, chamadas de “Amas-Rodeiras”. Passando um tempo de funcionamento desse tipo de atendimento, foi acordado entre as Casas de Misericórdias e as Câmaras Municipais a institucionalização de um profissional, uma mulher, denominada de “Criadeira” para ser responsável pela criação da criança a partir da sua saída da instituição, ao completar a idade de três anos, até os seus sete anos (LANTER, 1999). Contudo, segundo Lanter (1999), devido ao não pagamento prometido, pelas Câmaras

crianças de 0 a 6 anos, pois reconheço a importância do cumprimento legal determinado pela a Emenda Constitucional nº 53/2006, define a Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos e 11 meses de idade (BRASIL, 2006a).

Municipais, as “Criadeiras” frequentemente abandonavam as crianças nas ruas².

De acordo com Kuhlmann Júnior e Rocha (2006), que analisaram os Relatórios dos Mordomos³ dos Expostos sobre a educação no asilo dos expostos da Santa Casa de São Paulo, no período de 1896-1950, os bebês até cerca de dois anos, ou em alguns casos até os quatro anos, permaneciam fora do asilo dos expostos, por meio do sistema das amas-de-leite, até a mudança da forma de atendimento, em 1936, com a inauguração do berçário. Mas as crianças de três anos, já fora do berçário, parecem ter ficado um tanto à margem no interior da turma do jardim-de-infância, até a abertura do maternal, em 1948.

Ainda no século XIX, chega ao Brasil à influência da medicina higienista e do crescente movimento da fé no progresso contínuo, na ordem e na ciência, presentes na Europa. Nesse período, segundo Couto e Melo (1998), surgem não só instituições de proteção à infância desamparada, mas também, instituições de correção para os chamados menores. No Rio de Janeiro, por exemplo, fundou-se o Instituto dos Menores Artesãos em 1861 para os menores de sete anos que: “forem pegos pela polícia por serem considerados vadios, vagabundos ou abandonados e também os que por má índole não possam ser corrigidos por seus pais ou tutores” (COUTO E MELO, 1998, p.25). Seriam também atendidos aqueles que por necessidade “não puderem receber uma educação conveniente e apropriada em outro lugar” (COUTO E MELO, 1998, p.25).

Um novo projeto social para a solução da problemática da infância pobre surgiu com o início do século XX no Brasil, como é o caso, por exemplo, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, fundado por Moncorvo Filho no Rio de Janeiro em 1899, onde mais tarde foi criada, em anexo ao Instituto, a Creche Sra. Alfredo Pinto, fundada e mantida pela Associação das Damas da Assistência à Infância.

Em 1899 em atendimento as pressões de alguns movimentos de trabalhadores

² Mais tarde, segundo Livia Vieira (1988), consta no Departamento Nacional da Criança que surgem dois tipos de instituições para socorrer as crianças pobres e combater as “criadeiras”: “Os lactários, que alimentam as crianças e ensinam as mães, servem às mulheres que podem guardar junto de si os filhos; e as creches, de depósitos: para as mulheres que são forçadas a trabalhar” (p.10 apud KUHLMANN JÚNIOR E ROCHA, 2006, p. 604).

³ que eram os administradores do asilo.

que começaram a reivindicar melhores salários, condições de trabalho e lugar para deixarem seus filhos, foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira creche de operários com registro no Brasil, com assistência médica e dentária, socorros funerários e pecuniários, com finalidade de atender as necessidades das mães trabalhadoras e também as famílias dos imigrantes que chegavam ao Brasil na época, para substituir a mão de obra escrava (KRAMER, 1982).

As iniciativas de perspectivas educacionais para as crianças maiores de famílias pobres foram se renovando na década de 1900, já que desde o início do século identifica-se a existência do jardim-de-infância para essa população. A pré-escola, ao contrário da creche, surge no Brasil tendo como foco a criança burguesa. No período entre 1875/1880, no Rio de Janeiro, dirigida pela Sra. Menezes Vieira, surge em anexa ao colégio Menezes Vieira a primeira pré-escola, seguindo o pensamento de Fröebel. Logo após a essa iniciativa, a Escola Americana inicia, no ano de 1877, em São Paulo, a pré-escola para que seguia o modelo de pensamento de Pestalozzi e também Fröebel.

A infância pobre começa a receber ajuda mais concreta no que diz respeito à instrução quando surge a Organização do Patronato de Menores, com o objetivo de organizar creches e jardins de infância em 1908. A concepção da criança pobre vista até então, se colocava ao lado da concepção da criança abandonada, marginalizada socialmente e que poderia ser corrigida e disciplinada através da medicalização e de uma educação adequada para que fosse o homem do amanhã (KRAMER, 1987).

Essa concepção de criança passou a mobilizar autoridades oficiais para reforçar o patriotismo. Segundo Kramer (1982), foram criados o Departamento Nacional da Criança, órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública (1940) e o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Internos (1941), além da Campanha Nacional da Criança (1948), organizada em forma de confederação por entidades assistenciais privadas. No mesmo período, é criada, por iniciativa de Darcy Vargas, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) que, após a guerra, passa a se ocupar principalmente da maternidade e da infância.

Por um lado, o atendimento à criança estava ganhando visibilidade por órgãos

públicos; por outro, essas iniciativas oficiais se tornaram constantes práticas de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle:

“Em uma área de atuação, outra é responsabilizada: a educação esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a saúde proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a assistência social destaca a necessidade de uma ação educacional e assim sucessivamente” (KRAMER, 1982, p.87).

Dessa forma, ocorreu a superposição dos órgãos com funções semelhantes, estratificando o atendimento em três áreas – saúde, assistência e educação, além da fragmentação da própria criança (em corpo e mente) e uma confusão e indefinição (presente ainda hoje) do perfil dos responsáveis das crianças pequenas.

No meio dessa desarticulação das forças do atendimento à infância, a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação - LDB – lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), determina que a educação dos pequenos deveria ser ministrada em escolas maternas ou em jardins de infância, e as empresas que tivessem mães de crianças menores de sete anos, deveriam ser incentivadas a criarem instituição do gênero. Contudo, a LDB de 1961 não faz menção aos requisitos para o profissional necessário ao trabalho nessas instituições, provocando a contratação de qualquer pessoa para o cuidado dos filhos dos funcionários no período de exercício dos mesmos. O mesmo acontece com a Constituição Federal de 1967 que também não faz referência à formação dos profissionais que lidavam diretamente com as crianças.

A lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, também não fez menção aos quesitos para a formação necessária para os professores de Educação Infantil.

Ainda nos anos 70, surge a experiência de creche domiciliar chamada de “Mãe Crecheira”, onde se aceitou a idéia de que qualquer mulher, desde que fosse calorosa, dotada de bom senso e não possuísse problemas pessoais, poderia cuidar dos filhos de outros pais (ROSEMBERG, 1989). Estudos sobre a inserção da mulher no campo da educação levam a constatação de que tal ingresso se dá de forma contraditória. Se por um lado via-se a mulher enquanto profissional da Educação Infantil associada às características ligadas ao gênero e ligadas a vida privada (maternidade e aos cuidados com a família), por outro lado, via-se a mulher num

espaço de profissionalização que proporcionou sua ocupação em lugar diferenciado na sociedade, desfrutando de poder e liberdade econômica (CIVILETTI, 1988).

Até então, a educação das crianças de zero a seis anos nos parece marginalizada. A herança da caridade, da filantropia e do assistencialismo à infância no país, “fez com que a formação e especialização na área se tornassem desnecessárias, pois basta à boa vontade, gostar do que faz e muito amor” (LANTER, 1999, p.54).

Somente a partir em 1975, a educação pré-escolar, termo utilizado em finais dos anos 1960 e disseminado em 1970 para se referir ao que era antes chamado de educação pré-primária, começa a receber atenção especial. Por influência das teorias da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, da contribuição dos estudos linguísticos e antropológicos, juntamente com as pesquisas norte-americanas que correlacionavam a linguagem e o pensamento com rendimento escolar, se fortalece a crença no pré-escolar como lugar onde as crianças de classes populares iriam superar suas supostas deficiências linguísticas, culturais e afetivas (SONIMAR FARIA, 1997).

Desse modo, as políticas para a educação das crianças de quatro a seis anos foram formuladas baseadas nessa perspectiva. Porém, sem iniciativa política de qualificação profissional e remuneração digna, o trabalho pedagógico foi “improvisado”, gerando fortes críticas e insatisfações no meio acadêmico, nos movimentos sociais e nos próprios profissionais que realizavam o trabalho.

Muitos estudos relatam que a falência do atendimento pré-escolar público, nesse momento, se deu, em grande parte, à privatização e à transferência de recursos públicos para o setor privado. Faria (1997) destaca o Projeto Casulo, lançado em 1977 pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, que se expandiu por todo país com o objetivo de preparar as crianças para a escolarização futura a partir do repasse de verbas às instituições privadas e às prefeituras municipais.

Assim, partir das fortes críticas, principalmente a de que a pré-escola estava tomada como “formula para a solução de todos os males, sejam culturais, educacionais ou nutricionais” (KRAMER, 1987, p.95), o Ministério da Educação (MEC) traz nova função para a pré-escola. Com o Programa Nacional de Educação

Pré-escolar, de 1981, que visa o desenvolvimento global e harmônico da criança, a educação pré-escolar ganha visibilidade e outra “roupagem”.

Entretanto somente no final de 1980 e ao longo de 1990, o caminho da Educação Infantil e de seus profissionais vai se delineando com a Constituição Federal (BRASIL, 1988). A Constituição Federal de 1988, segundo Cunha e Cunha (2002), inspirada na ideia de associação entre a descentralização e democratização, reconhece o município como ente federativo com o intuito de amortecer as enormes disparidades regionais. Introduzindo o modelo de gestão político-administrativa nos municípios, na responsabilidade do Estado e na participação popular no controle das ações em todos os níveis de governo. A complexidade da tarefa de construir o sistema municipal a partir dessas articulações tornou-se um grande desafio nacional.

Desta forma, o acesso a essa educação fica determinado que será em creche para o atendimento das crianças de zero a três anos, ficando a faixa de quatro a seis para a pré-escola, devendo adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação e seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (art. 280, inciso IV). Entretanto, depois da Emenda Constitucional (n.53, de 2009, art. 208, inciso 4) a Educação Infantil fica definida como creche para crianças até três anos de idade e pré-escola para criança de quatro e cinco anos (BRASIL, 2009).

O reconhecimento do atendimento em instituições de ensino como um direito das crianças e não apenas como um favor às famílias afirma uma nova concepção de criança, que deixa de ser, simplesmente, filha de cidadão, para ser assumida, também, como cidadã, pessoa com direitos (TIRIBA, 2001). Essa conquista repercutiu na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que determina ser dever:

“(…) da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, art. 4).

Com a nova mentalidade com relação ao significado da infância e da Educação Infantil determinado pela legislação, é constituído, em nível nacional, por meio de movimentos da sociedade civil, o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994). Oriundo do “Encontro

Técnico sobre Política de Formação do Profissional da Educação Infantil”, organizado pelo Ministério da Educação, esse documento trouxe a oportunidade de discussão sobre questões fundamentais presentes na problemática da Educação Infantil no país por pesquisadores da área educacional (MICARELLO, 2011), sobretudo, no que diz respeito ao educador das crianças pequenas e à sua formação.

Assim, através da ação de pesquisadores da área educacional e de profissionais de órgãos públicos, o perfil do profissional que atua na educação das crianças de zero a seis anos ganha destaque, contribuindo para a elaboração da LDB em 1996:

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

Ao definir o profissional para atuar na Educação Infantil, a LDB de 1996 confere uma identidade profissional. Reforçando a ideia de que o grau de escolaridade e a qualificação específica no desempenho profissional da educação de crianças pequenas influenciam decisivamente sobre a qualidade do serviço e o atendimento em instituições de ensino como um direito das crianças e não apenas como um favor às famílias. Assim, fica colocada a necessidade de formação para os profissionais leigos que trabalhavam nas instituições de Educação Infantil, principalmente os de creches.

O desafio do processo de municipalização está no fato de que os avanços da legislação não são concretizados rapidamente. Há crenças, concepções e valores que dizem respeito à criança, seu desenvolvimento e educação, como também, ao papel do Estado, da sociedade, dos profissionais que atuam na Educação Infantil. As definições de leis acontecem dentro de um contexto social e político. Por isso, cabe apresentar, a seguir, como as mudanças nacionais ecoaram ou se concretizaram no âmbito municipal.

2.2. A educação infantil municipal e os seus profissionais

A Constituição reconhece, pela primeira vez, a obrigação dos estados em oferecer Educação Infantil por ser direito da criança pequena: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, art. 208). E determina que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino (...) II – Os Municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil” (BRASIL, 1988, art. 211).

Para viabilizar o processo de municipalização, a Constituinte determinou estratégias para garantir as condições financeiras de funcionamento do novo sistema municipal de ensino, prevendo a aplicação de recursos para a educação. Isto é, com a reforma tributária promovida pela Constituição, as fontes de recursos dos municípios foram ampliadas, passando de 13% para 18% dos recursos previstos pela União e mantendo os 25% dos Estados, Distrito Federal e municípios para o financiamento da educação.

Vale destacar que posteriormente à Constituição, o MEC, no Governo Fernando Henrique Cardoso, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, pela Emenda Constitucional n. 14 e da Lei. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996b). O Fundef obrigava que 15% daqueles 25% fossem aplicados, exclusivamente, no Ensino Fundamental, restando apenas 10% para custeio da Educação Infantil e o Ensino Médio, além de outros programas educacionais mantidos pelas prefeituras (ARRETCHE, 2002). A Emenda também estabelecia o valor mínimo nacional gasto por aluno e que 60% dos recursos deveriam ser exclusivamente para pagamento de professores em exercício (OLIVEIRA, 2002).

Entretanto, a Educação Infantil não aparece como prioridade, não sendo alvo, ainda, de financiamentos. O Fundef recebeu fortes críticas com relação à priorização específica do Ensino Fundamental. Com isso, diante das críticas ao Fundo, da obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental e do

aumento de matrículas na Educação Infantil, em 2006, o governo federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 2007b) que substituiu o antigo fundo.

O Fundeb passou a atender toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio, através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Em comparação ao Fundef, o aumento da cobertura é uma das alterações mais significativas do Fundeb, pois resgata a concepção de Educação Básica no Brasil. Além disso, o novo fundo prevê que pelo menos 80% dos seus recursos sejam destinados à valorização dos professores e dos demais profissionais da educação.

A fim de atribuir uma maior autonomia aos municípios, a Constituição determina:

“Compete aos Municípios: legislar sobre assuntos de interesse local; suplementar a legislação federal e a estadual no que couber; instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei; criar, organizar e suprimir distritos, observada a legislação estadual; organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial; manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de ensino fundamental⁴; prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população; promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano; promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual” (BRASIL, 1988, art. 30).

Entretanto, há pouca especificidade sobre a competência dos Municípios para a instituição de seus próprios sistemas de ensino. Diferente da Constituição, na LDB as incumbências dos municípios aos profissionais da educação são mais nítidas, como se pode observar a seguir.

“Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas

4 Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, 1996a, art. 61⁵).

Essa valorização do perfil profissional de quem se dedica à educação das crianças de zero a seis anos, passa a exigir medidas sistemáticas e contínuas dos gestores municipais. Segundo os dados do MEC/Inep/Seec, em 1996, 16,1% dos professores que atuavam na pré-escola possuíam no máximo o Ensino Fundamental. Esse grupo diminuiu em 1998, passando para 13,4%. Em 1999, o percentual de professores de pré-escola com o Ensino Fundamental incompleto ou completo foi de 10,9%. Os dados relativos à creche são mais precários⁶ e não englobam todas as instituições. Segundo a pesquisa do Inep em 1999, de um total de 48.284 profissionais, 24,9% possuíam o Ensino Fundamental completo e incompleto (OLIVEIRA, 2002).

Diante dessa realidade dos profissionais de Educação Infantil, a implementação de mudanças se faz necessária e urgente. Por conta disso, o Ministério da Educação passou a mobilizar os sistemas municipais e as instituições formadoras no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento e valorização desses profissionais, por meio de política de formação inicial e continuada. Rompendo com a ideia dicotomizada que permaneceu durante muito tempo na Educação Infantil: creche subordinada a órgãos de caráter empresarial, médico ou assistencial, voltada ao cuidado e a pré-escola ao sistema de ensino, ligado à educação.

⁵ O art. 61 apresentado, já está alterado pela lei n. 12.014, de 2009, que determina a escolaridade para os profissionais de educação.

⁶ Em 1989, Rosemberg tenta avaliar a cobertura do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, através de Creches, Pré-Escolas ou similares. Mas, esbarra nas dificuldades de informação. As estatísticas fornecidas por diversos órgãos governamentais da época têm conceituação imprecisa dos diferentes tipos de atendimento, além de não permitir, devido à discrepância, inferir sobre o atendimento durante o período de 1979 a 1986.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publica o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI”, em três volumes enviados a escolas de todo o país, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de Educação Infantil. Paralelamente, em 2001, desenvolveu o “Plano Nacional de Educação – PNE” (BRASIL, 2001) que deu subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de Educação e contribuiu para alterar a situação dos municípios e estados. O Plano previa que, em cinco anos, todos os professores de Educação Infantil tivessem habilitação específica de nível médio e, até o fim de 2010, 70% tivessem formação em nível superior. E ainda, que a partir da vigência desse plano, somente seriam admitidos novos profissionais que possuíssem a escolaridade mínima em nível médio, modalidade normal.

Uma das ações, nesse contexto, formulada pelo MEC para ser implementada em parceria com os estados e municípios foi o “Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL” (BRASIL, 2006b). O guia geral do Programa, publicado em 2005, explicita que este Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, é destinado para professores leigos em exercício na Educação Infantil, sendo realizado pelo MEC e em parceria com os estados e municípios interessados (BRASIL, 2005). Contudo, atualmente, de acordo com a apresentação do Programa, divulgada pelo site do Ministério⁷, o Curso é destinado para professor, monitor ou auxiliar de classe que atuam em sala de aula da educação infantil nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.

Cabe destacar que o Curso, de caráter emergencial para corrigir as defasagens existentes à época, continua acontecendo, o que pode indicar que profissionais sem formação continuam sendo contratados pelos municípios (BARROS, 2012).

Por outro lado, as políticas do governo federal para formação de profissionais na Educação Infantil continuaram com o novo plano para melhorar a educação no país. Em 2007, o “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (BRASIL, 2007a), criou o programa “Universidade Aberta do Brasil”, que por meio de Ensino

⁷ <http://portal.mec.gov.br>

Superior a distância, visa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada.

Além dos programas, o MEC vem abordando por meio de publicações impressas e on-line, o tema dos profissionais da Educação Infantil, como o “Parâmetro de Qualidade” (BRASIL, 2008):

“Professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino” (BRASIL 2008, v. II, p.38).

Em 2009, o Ministério publica as orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil (BRASIL, 2009). E em 2010, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

As políticas municipais parecem delinear um caminho no que diz respeito aos profissionais da Educação Infantil graças às políticas nacionais. Por um lado, as ações do governo federal têm contribuído com os municípios para a organização das suas políticas locais, por outro lado, segundo Demo (2003), essas medidas parecem aumentar a dependência, “o que torna os municípios, em boa parte, ficção federativa” (p.15).

É possível perceber que concepções acerca da educação da criança pequena em creche e pré-escola foram sendo modificadas a partir de movimentos sociais, regulamentações e leis, desenvolvendo-se em políticas públicas. Contudo, mesmo que a transferência das creches da Assistência para a Educação tenha ocorrido de forma gradativa, a situação trouxe desconfortos políticos e administrativos para ambas as áreas.

A fim de conhecer um pouco mais sobre as marcas da história e das políticas para os trabalhadores da Educação Infantil, busquei fazer, para esta dissertação, um levantamento da produção acadêmica sobre os trabalhadores que lidam diretamente com as crianças de zero a seis anos.

2.3. Os profissionais de educação infantil na produção acadêmica

Segundo Faria (2005), os processos de mudanças legais na Educação Infantil ocorreram muitas vezes articulados a pesquisas divulgadas em eventos acadêmicos e em revistas de educação publicadas em diferentes regiões do país, e além de iniciativas de secretarias de educação ou organizações não governamentais, que encomendam diagnósticos sobre o atendimento. Pesquisas que podem fornecer dados significativos sobre a situação dos profissionais, docentes e não docentes, da Educação Infantil.

Por conta disso, para a preparação desta dissertação, foi realizado um levantamento bibliográfico, a partir dos estudos, realizados por Rocha (1999) e Kramer (2004a). A primeira autora faz o levantamento da trajetória da pesquisa na área de educação das crianças de zero a seis anos em trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação (ANPED), nos anos de 1990 a 1996. Já Kramer, faz um levantamento a partir dos artigos do Caderno de Pesquisa dos anos 70 até 2004, sobre creche, pré-escola, criança de zero a seis anos, primeira infância e Educação Infantil.

Nesta dissertação, foi utilizado na busca e seleção dos textos o critério da pertinência ao tema dos profissionais de Educação Infantil nos municípios brasileiros, com preferência a trabalhos que trouxessem dados empíricos sobre os municípios fluminenses, realidades pesquisadas. As buscas foram realizadas no sistema do Scielo, da biblioteca Ana Maria Poppovic, do Portal Fundação Carlos Chagas e na *home page*⁸ da ANPED, a partir dos descritores auxiliar de Educação Infantil, profissionais de Educação Infantil, professores e creche e pré-escola.

O levantamento realizado localizou estudos publicados nas revistas brasileiras - Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas – FCC; Educação & Sociedade; Educação e Pesquisa; Educação em Revista, no período de 1980 a 2011 – e nos trabalhos apresentados no mais importante evento científico da área, as reuniões da ANPED, no grupo de trabalho (GT) da educação da criança de zero a seis anos, do

⁸ www.anped.com.br

período de 2000 a 2011⁹.

Com base nas datas de publicação e nos títulos, foram encontradas 93 pesquisas que tinham como foco os profissionais da Educação Infantil. Contudo, respeitando o critério de evidenciar a presença dos profissionais com e sem formação na Educação Infantil nas realidades municipais, 59 artigos foram destacados, como evidencia o quadro a seguir.

Quadro 1. Quantidade (nº) por Natureza¹⁰ da Produção Acadêmica

Natureza da Produção Acadêmica	Quantidade (nº)
Dissertação	8
Tese	1
ANPED – trabalhos apresentados	22
Cadernos de Pesquisa – artigos	17
Educação e Pesquisa – artigos	2
Educação & Sociedade – artigos	5
Cadernos CEDES – artigos	1
Educação em Revista – artigos	2
Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação – artigos	1
Total	59

Fonte: Dados da dissertação

É possível perceber que vinte e duas pesquisas são trabalhos apresentados no GT de educação da criança de zero a seis anos da ANPED. Dezesete pesquisas estão publicadas em artigos no periódico organizado pela Fundação Carlos Chagas: Caderno de Pesquisa, uma das principais revistas de educação brasileira e a primeira a publicar artigos sobre a temática da Educação Infantil. A grande produção de trabalhos apresentados da ANPED, neste quadro, pode significar a importância das reuniões anuais para as pesquisas sobre os profissionais de Educação Infantil no Brasil.

Quanto ao tema das produções acadêmicas, temos:

Quadro 2. Quantidade (nº) por Temas da Produção Acadêmica

Temas ¹¹	Quantidade (nº)
Cuidado = saúde e educação	1
Especificidade do professor de Educação Infantil	1
Estatística da Educação Infantil	1

⁹ Período disponível no site da anped (www.anped.com.br)

¹⁰ A natureza que me refiro é a do suporte (livros ou revistas ou seminários) e ao gênero discursivo (apresentação oral ou artigo ou etc).

¹¹ Os temas foram tirados dos títulos dos artigos, trabalhos apresentados, teses e dissertações.

Formação	3
Formação continuada	1
Formação em serviço	3
Formação inicial	1
Identidade da creche	4
Identidade da Educação Infantil	1
Identidade profissional	10
Política de formação	9
Política pública	12
Políticas municipais	6
Prática: educar e cuidar	3
Prática: Relação adulto-criança	4
Qualidade da Educação Infantil	3
Trabalho docente	2
Total	65

* seis artigos possuem dupla temática.

Fonte: Dados da dissertação

No quadro 2, podemos perceber o grande número de produções sobre os temas da política pública (doze), política de formação (nove) e das políticas municipais (seis). Parecendo haver a atenção por parte das pesquisas acadêmicas com as políticas da Educação Infantil durante o período investigado. Destaca-se também o tema da identidade profissional (dez), apontando que parece haver a necessidade, por parte dos pesquisadores do universo analisado, de compreender a identidade dos profissionais que trabalham com as crianças de zero a seis anos.

Os textos selecionados foram lidos e resumidos. As análises estão apresentadas a seguir.

Quase sempre dialogando com os discursos políticos e sociais do momento, pesquisas educacionais dos anos 1980 privilegiavam aspectos macroestruturais, como a entrada da creche no campo da educação (CAMPOS ET AL, 1981) e a visão compensatória da pré-escola (KRAMER, 1982). A novidade do tema da Educação Infantil suscitou a realização de levantamento estatísticos que permitia conhecer mais profundamente as formas de atendimento educacional às crianças pequenas (ROSEMBERG, 1989).

Ainda em 1980, um dos primeiros indícios sobre os profissionais sem formação trabalhando na Educação Infantil aparece no levantamento de informações sobre as pessoas que “cuidam de crianças das Creches” por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg, em 1984. No artigo “Trabalhando com pajens”, as autoras encontram a falta de escolaridade específica, a precária remuneração e a

desvalorização da função dos “pajens”, associada ao cuidado das crianças.

Nos anos de 1990, foram realizadas mais pesquisas sobre os profissionais da Educação Infantil e sua formação: Silvia Cruz (1996), por exemplo, discute em seu estudo a transferência total das responsabilidades ao profissional das creches e pré-escolas pela qualidade do atendimento à criança, descuidando das condições mínimas que ele precisa para realizar um bom trabalho. Kishimoto (1999) também problematiza a formação dos profissionais analisando as políticas de formação, destacando a coexistência de cursos de Pedagogia e Normal Superior como exigência para a formação do professor da Educação Infantil.

Além de Cruz e Kishimoto, destaca-se também nesse período o estudo de Cerisara (1996) que desenvolveu análises sobre a construção da identidade das profissionais de Educação Infantil, a partir de dados empíricos obtidos junto às auxiliares de sala e professoras que trabalham nas creches municipais de Florianópolis. A autora possibilita a pensar que a construção da nova concepção de Educação Infantil, diferenciada do perfil assistencial, pode ter contribuído para o delineamento de um novo perfil dos professores e dos auxiliares das creches e pré-escolas. Isso exige que as relações entre esses profissionais sejam analisadas, não apenas privilegiando aspectos relativos à formação, salário, divisão de tarefas e relação com o poder público, mas também a partir dos dados evidenciados pelos próprios profissionais.

Entre os temas discutidos nos anos 2000, a criança pequena e o perfil dos profissionais da Educação Infantil passam a ter mais visibilidade no levantamento realizado. No que se refere às crianças pequenas, há pesquisas em forma de denúncias (MARTINS FILHO, 2006; IZA E MELLO, 2009; RICHTER E VAZ, 2010), que revelam cenas cotidianas de violência à criança pequena nas creches e pré-escolas por profissionais, como em situações de controle e obrigadas a terem que deitar para dormir, de constrangimento e desconsideração e de crianças soltas, lançadas a própria sorte, dentre outras. O estudo de Corsino e Santos (2007), por exemplo, elucidam “as matizes que vão de um extremo ao outro: do carinho à violência simbólica, do cuidado à humilhação, do respeito ao desrespeito” (CORSINO E SANTOS, 2007, p.15).

Quanto ao tema da profissionalização, as propostas e os modelos de educação dos pequenos foram um dos assuntos discutidos por Tiriba (2005); Macedo e Dias (2006) e Nascimento e Santos (2010).

Sobre formação, Machado (2000) aponta, em seu texto, desafios que chamou de iminentes para formuladores e implementadores de projetos de formação de profissionais para Educação Infantil, a partir do desafio de integrar cuidar/ensinar na formação e de formar profissionais aptos a atuarem, sustentados em aportes teóricos fundamentados de modo consistente, nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas. Em um debate semelhante, Maranhão (2000) estuda o cuidado como elo entre saúde e educação e propõe a superação de preceitos que confundem o cuidado com assistência ou com concepções higienistas.

Foram encontrados também artigos que ajudam a compreender que uma boa formação é o veículo mais importante para criar uma força de trabalho compatível com os objetivos de uma abordagem de qualidade, a saber: Silva e Rossetti-Ferreira (2000); Azevedo e Schnetzler (2001, 2005); Bonetti (2006); Helena Freitas (2002, 2007); Terciolli e Schnetzler (2002); Kiehn (2009). Entre os artigos que tem a formação como temática dois artigos tratam da formação em serviço, a saber: Fernandes (2001) e Mello e Porto (2003).

Sobre as políticas de formação, vale destacar o estudo de Haddad (2006) sobre as políticas integradas de educação e cuidado infantil. A autora possibilita pensar que a formação do profissional que cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que apenas acumula informações:

“Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto. Uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança” (p.538).

Também sobre esse tema, Arce (2001) problematiza criticamente em seu estudo a imagem da profissional de Educação Infantil que não pode continuar sendo a da mulher "naturalmente" educadora, paciente, carinhosa, cuidadosa e guiada pelo coração.

Os temas da identidade profissional e do lugar da Educação Infantil após a legislação também se fizeram presentes em artigos nesse período, como o de Gomes (2004); Oliveira (2006); Nascimento (2007) e Cota (2007). Sobre essa temática vale destacar o estudo de Kramer (2005b) que, ao analisar as entrevistas coletivas feitas com os responsáveis pela Educação Infantil de Secretarias Municipais de Educação (coordenadores de Educação Infantil e também supervisores e diretores), evidencia a expressão “meninas” quando se referem às professoras de Educação Infantil:

“Pensamos que a referência às professoras de Educação Infantil como “meninas”, mais do que evocar uma metáfora materializa um problema grave, concreto, presente na área: o fato de que, na educação brasileira, as professoras ganham não segundo o nível de escolaridade que adquiriram na sua formação, mas de acordo com nível que atuam” (p.128).

Algumas pesquisas oferecem um quadro da situação nas creches e pré-escolas nos diferentes municípios contribuindo para compreender o panorama atual das políticas públicas nacionais da Educação Infantil no Brasil, tais como: Kramer (2006); Pereira (2008); Vieira e Souza (2010); Alves e Pinto (2011); Campos et al (2011); Kagan (2011) e Bassi (2011).

Além dessas, no levantamento também foram encontradas pesquisas sobre as políticas municipais e estaduais. Em destaque a investigação de Rosemberg (2002), que ao estudar as relações entre as organizações multilaterais, o estado e as políticas de Educação Infantil, evidencia que o modelo "não formal" de Educação Infantil, como “mães crecheiras”, muitas vezes é posto como modelo ideal, como uma justificativa para a diversidade nacional.

Vale ressaltar também que a pesquisa “Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação” é apresentada em dois artigos: Kramer (2004b), a partir das entrevistas coletivas realizadas na e com o suporte teórico de Bakhtin, constata que o tema da mudança, ora associada ao desejo de mudança como ação educativa ora como mudança associada à política, se faz presente no cotidiano dos profissionais da Educação Infantil; Kramer e Nunes (2007) analisaram a situação da gestão da Educação Infantil e das políticas de formação de profissionais da área nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. O texto permite evidenciar ausência de políticas e de

recursos financeiros para a área, além da fragilidade da identidade profissional.

Vinculadas ao tema das políticas públicas, os artigos sobre qualidade da Educação Infantil também se fizeram presentes em um contexto em que o governo federal vem se preocupando em oferecer uma educação de qualidade para todos os brasileiros (CAMPOS, FULLGRAF E WIGGERS, 2006). Três artigos que se relacionam com essa temática podem ser destacados, a saber: Campos et alli, Kagan e Bassi. Campos junto com outros autores (2011), na pesquisa sobre a qualidade da Educação infantil em seis capitais brasileiras, revelam que a situação das políticas públicas educacionais nessas capitais necessitam de pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal - o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias- e sistemas de supervisão mais eficientes.

Kagan (2011) e Bassi (2011) estudam os profissionais e a alta rotatividade e maior número de professores que abandonam a profissão. Segundo Bassi é possível compreender que a herança assistencial das creches, os compromissos políticos locais e as limitações de ordem orçamentário-financeira dos municípios contribuem para tecer o quadro atual das políticas de financiamento da Educação Infantil. E revela que grande parte dos trabalhadores da educação, o principal fator na busca da qualidade para o autor, não tem garantias de permanecer atuando no ensino municipal, nem mesmo em uma única unidade escolar, pois não ingressa no magistério por concurso e muito menos dispõe de planos de carreira e de cargos e salários que lhe assegurem remuneração adequada e estabilidade de trabalho.

Outro artigo que aborda as condições do trabalho docente incluindo a remuneração, carga horária e plano de carreira é de Alves e Pinto (2011), que faz um comparativo da carreira docente com outras carreiras no Brasil:

“Os dados indicam também a importância de o Supremo Tribunal Federal deliberar de forma definitiva sobre a constitucionalidade da fixação em lei federal de um patamar mínimo de horas a serem contempladas nos planos de carreira docente e que correspondam às atividades de planejamento, preparação de aulas, visitas às famílias e correção de provas e trabalhos. Da mesma maneira que um juiz (rendimento médio mensal de R\$ 14.648,00) não pode ter sua jornada definida apenas pelo tempo que gasta em audiências ou em escrever uma sentença, um professor da educação básica (rendimento médio de R\$ 1.565,00) não pode ter a jornada de trabalho e a remuneração definidas apenas pelo tempo em sala de aula” (p. 633).

Nesse debate sobre a qualidade e as políticas de formação para os

profissionais da Educação Infantil, o artigo de Nunes, Corsino e Kramer (2011b) traz resultados interessantes da pesquisa “Educação Infantil e Formação dos Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”. O artigo aponta que houve avanços e retrocessos na situação da Educação Infantil e de seus profissionais nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Segundo as autoras, a expansão das matrículas nas creches públicas, organização e funcionamento das secretarias em termos de assumir a especificidade da educação e em termos das equipes pedagógicas de acompanhamento da Educação Infantil seriam os avanços. Contudo há aspectos que necessitam de melhorias, como: formação cultural de professores, concurso específico para professor de Educação Infantil, inclusão na carga horária de horas destinadas ao planejamento e à formação em serviço, aumento salarial, processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches. Nesse estudo aparece a presença de profissionais sem habilitação mínima para o magistério, por vezes chamados de “auxiliares”, exercendo ilegalmente atividades docentes nas creches e pré-escolas municipais.

O cargo de auxiliar precisa ser discutido e as atribuições deste profissional nas creches e pré-escolas melhor definidas nas gestões municipais do Estado do Rio de Janeiro, por isso se faz necessário conhecer as políticas para esse profissional, objetivo desta dissertação. A produção acadêmica sobre os profissionais de Educação Infantil é vasta, mas há poucas pesquisas sobre a presença do auxiliar de Educação Infantil nos municípios. Diante desse contexto, se tornou necessário conhecer a produção acadêmica e as políticas públicas especificamente sobre esse trabalhador.

2.4 O auxiliar na educação infantil

Historicamente no Brasil as instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos encontravam-se vinculadas a setores governamentais. A pré-escola ligada às secretarias de educação, funcionando em escolas de Ensino Fundamental, em horário parcial e seus profissionais sendo formados em cursos de magistérios de nível médio. Já a creche estava subordinada à secretaria de bem-estar social e funcionava em horário integral. A formação na área da assistência raramente exigia nível mínimo de

escolaridade ou formação para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (TAVARES, 1996).

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que reconhece a Educação Infantil como direito das crianças de zero a seis anos, dever do estado e opção da família, foi transferida definitivamente para os municípios a responsabilidade sobre a infância. As mudanças continuam quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma que a escolaridade para o professor de crianças pequenas é preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se o curso de magistério em nível médio, fica colocada a necessidade de formação para os profissionais leigos que trabalhavam na Educação Infantil.

Desde então, pouco se sabe sobre a situação dos trabalhadores sem formação na Educação Infantil. Na tentativa de desvendar essa situação, dois estudos ajudam a evidenciar que muitas prefeituras e entidades tem contestado a exigência, buscando soluções não coerentes com as diretrizes legais. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) destacam estratégias que vêm sendo utilizadas pelas prefeituras: organização de cursos de formação para educadores leigos que estão em exercício; substituição de profissionais por professores formados em cursos de magistério; utilização de dois adultos em cada turma, composta por um docente e um auxiliar, e assim por diante. Na mesma linha Kramer et al (2001), também estudam e discutem a presença de um profissional de apoio ao trabalho do professor na creche e pré-escola que ora aparece associada às tarefas voltadas ao cuidado ora a ser uma resposta para os problemas das instituições de Educação Infantil, como o número excessivo de crianças por turmas e a falta de condições de trabalho.

A fim de conhecer estudos sobre esse profissional separamos no levantamento da produção acadêmica¹² dissertações, teses, artigos e trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, no qual o auxiliar de Educação Infantil aparece. Foram encontrados poucos estudos, como podemos perceber a seguir.

Antes da Constituição, um dos primeiros artigos sobre os profissionais sem formação na Educação Infantil é de Campos e Rosemberg (1984). O artigo, partir dos relatos desses profissionais, visitas e observações, revela a situação e as condições de

¹² O mesmo levantamento apresentado no item anterior.

trabalho dos “pajens” no Estado de São Paulo. Nesse estudo foi constatada a precária condição de trabalho, tornando frágil a identidade dos “pajens”.

A preocupação com o profissional da Educação Infantil, anterior à Constituição de 1988 e a LDB de 1996, era voltada para a sua prontidão técnica e capacidade de domínio de turma, deixando de lado a discussão sobre o tipo de educação que traria contribuições reais às crianças, como a qualidade dos equipamentos, número de crianças em sala, proposta pedagógica e, sobretudo, qual o profissional e que tipo de formação necessária para a atuação em creches e pré-escolas (LANTER,1999).

Na pesquisa publicada no documento do MEC “Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, Rosenberg (1994) confirma a indefinição do perfil do profissional de creche e pré-escola ao mostrar que as pessoas que trabalhavam na Educação Infantil, e principalmente nas creches, eram mulheres designadas de pajens, atendentes, recreadoras, crecheiras, monitoras, profissionais de Educação Infantil, trabalhadoras que lidam diretamente com a criança. Essas eram profissionais sem escolaridade específica, com remunerações precárias e funções associadas ao cuidado das crianças, evidenciando a delicada identidade profissional das educadoras das crianças de zero a seis anos.

Outra pesquisa sobre a identidade profissional, Cerisara (1996) apresenta que o cargo “Auxiliar de sala” foi criado, em Florianópolis, em 1982 para manter a limpeza das salas. Os profissionais eram escolhidos pela comunidade, contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e recebiam o mesmo salário das merendeiras e das serventes. Com o aumento do número de crianças nas salas surgiu a necessidade de ser ter em cada sala uma pessoa para auxiliar na manutenção da limpeza, o que para a autora parece ser um indício a respeito da possível origem do nome mantido até hoje de Auxiliar de sala. Cerisara conclui que: o Auxiliar de sala faz parte da categoria dos serviços básicos de educação; o salário está na faixa de dois salários mínimos; tem um plano de carreira que segue o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis Municipais, lei n. 1218-74 e que são selecionados através do concurso público.

Somente quando a Constituição de 1988 e LDB de 1996 conferem uma

identidade profissional, fica colocada a necessidade de formação para os profissionais leigos, principalmente para aqueles que trabalhavam nas creches. Isso significa que gostar de criança não basta para o exercício do magistério da Educação Infantil e que é preciso assumir o caráter relacional da atividade de cuidar e educar crianças em instituições educacionais.

Mas mesmo após a determinação legal a presença do auxiliar continua a aparecer nas pesquisas, evidenciando que ainda encontramos esse trabalhador em creches e pré-escolas municipais. A dissertação de Prado (2006), por exemplo, colabora para compreender a construção da identidade dos profissionais de Educação Infantil na rede municipal em Florianópolis/SC, e em especial a do “Auxiliar de sala”. O autor destaca que a auxiliar de sala não se reconhece em seu cargo e reivindica seu papel de “professora”, com o reconhecimento de sua formação docente. Na mesma linha, a pesquisa de Salomão (2009) ajuda a compreender que a qualificação necessária para um trabalho de qualidade com as crianças é muitas vezes negada aos auxiliares, evidenciando o cenário precário das condições de política de formação municipal.

Também sobre política municipal, Scramingnon (2011b) ao investigar as creches no município do Rio de Janeiro, evidencia a diferença entre os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas. Nas instituições de atendimento educacional às crianças de até três anos há, segundo a autora: Diretor, Diretor Adjunto, Professor Articulador (funcionário contratado), Recreador (funcionário contratado), Agente Auxiliar de Creche (concursado), Auxiliar de Serviço Gerais, Cozinheira e Lactarista. E nas pré-escolas municipais: Diretor, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor, Professor de Educação Física, Professor de sala de leitura, Servente, Gari, Merendeira e encarregado da secretaria. A dissertação da Scramingnon (2011b) possibilita perceber a cisão, nessa rede pública de ensino, entre a creche e pré-escola.

Sobre a identidade das creches no município do Rio de Janeiro, Tatagiba (2006) contribui ao discutir as políticas sociais em Educação Infantil no Rio de Janeiro e a entender a presença do Agente Auxiliar de Creche na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro no quadro de profissionais de apoio a educação e exercendo as funções docentes. Dentre outras constatações, a autora conclui que as

creches no município não são ainda encaradas como instituições educativas, por isso a presença de um profissional sem a formação específica para o magistério exercendo o papel do professor.

No que se refere à política de formação para o auxiliar, Castro (2012), ao analisar o PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro, destaca que os Agentes Auxiliares de Creche não são reconhecidos como professores pela secretaria municipal de Educação, mas mesmo assim participaram e concluíram o Curso. Além disso, a autora evidencia que esses profissionais continuam sendo contratados pelas prefeituras e fazendo a formação.

Em uma perspectiva semelhante também sobre a política de formação, Barros (2012) se depara com a precariedade das condições da política de formação oferecida pelo município do Rio de Janeiro ao professor de Educação Infantil. Sendo a mesma formação negada, muitas vezes, para o Agente Auxiliar de Creche.

Após essa revisão, é possível fazer aproximações e afastamentos sobre o tema de estudo: todos relacionam a presença do auxiliar com herança do espaço de assistência, sendo um cargo profissional no qual se exige pouca qualificação e de predominância feminina. Há divergência quanto à formação mínima exigida, funções desenvolvidas, vínculo, salário, denominações desses profissionais e se e como atuam nas creches e/ou nas pré-escolas. Esse levantamento foi decisivo para a definição do objetivo e das questões da dissertação, que serão apresentados no próximo capítulo, junto com os caminhos metodológicos desta dissertação.

A baixa quantidade de estudos que possui o auxiliar como objeto de estudo reforça a necessidade de pesquisas sobre as políticas municipais para esse profissional, prezando pela qualidade da educação das crianças de zero a seis anos.