

CIBEC/INEP



B0019696



Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil



MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Fundamental
Departamento de Políticas Educacionais
Política Geral de Educação Infantil
1994

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Por uma política de
formação do profissional
de Educação Infantil

1994

Presidente da República

Itamar Augusto Cautiero Franco

Ministro da Educação e do Desporto

Murilio de Avellar Hingel

Secretano Executivo

Antonio José Barbosa

Secretária de Educação Fundametal

Maria Aglaè de Medeiros Machado

Diretor do Departamento de Políticas Educacionais

Celio da Cunha

Coordenadora Geral de Educação Infantil

Angela Mana Rabelo Ferreira Barreto

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil

Textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em abril de 1994.

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO DO ENCONTRO TÉCNICO

Angela M. Rabelo F. Barreto (Coordenadora da COEDI)
Jane Margareth de Castro (IRHJP/GT de Educação Infantil)
Jarhta Vieira Damaceno (COEDI)
Márcia P. Tetzner Laiz (COEDI)
Rita de Cássia Coelho (IRHJP/GT de Educação Infantil)

APOIO TÉCNICO

Ana Rosa Beai. Anny Mary Baranenko. Áurea Fucks Drcifus. Fátima Regina T. Salles Dias. Regina Lúcia C. Melo, Stela Maris Lagos Oliveira. Tcre/a Nery Barreto. Vilma Pugliese Seixas. Vitória Líbia Barreto de Faria.

APOIO OPERACIONAL

Aida Iris de Oliveira, Deusalina Gomes Airão. Tereza Lopes de Almeida Oliveira - COEDI
José Teixeira Soares. Sandra Maria P. Salomão e equipes - IRHJP

P942 Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92t.

Textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em abril de 1994

1. Formação de Professores. 2 Política da Educação! - Título

CDU. 371.13 (061 3)
37.014(061.3)

SUMARIO

Apresentação <i>Maria Aglaê de Medeiros Machado</i>	9
Introdução: Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? <i>Angela M. Rabelo F. Barreto</i>	11
Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. <i>Sonia Kramer</i>	16
Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil <i>Maria Malta Campos</i>	32
Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério - 2º Grau <i>Selma Garrido Pimenta</i>	43
Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos <i>Fúlvia Rosemberg</i>	51
A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil <i>Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</i>	64
Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações <i>Sônia Kramer</i>	69
Anexos:	
Programação do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.....	85
Participantes do Encontro Técnico.....	89

AGRADECIMENTOS

A Secretaria de Educação Fundamental agradece aos participantes do **Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**, a importante contribuição nos debates de tema tão relevante para a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

As palestrantes - professoras Sônia Kramer, Maria M. Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fulvia Rosemberg, Zilma M. Ramos de Oliveira - e àqueles que relataram as experiências dos organismos a que pertencem - Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, Liette da Rocha Blume, Rita Cohen Bendetson. Emilia Cipriano Sanches, Eloísa A.Candal Rocha, Mana Bernadete de C.Rodrigues, Michel Brault, Stela Naspolini, Isa T.F.Rodrigues, Elenir Bauer Blasius e Solange Leite Ribeiro - a SEF expressa seu reconhecimento pelo esforço de análise das questões pertinentes à formação do profissional de Educação Infantil, muitas delas bastante controvertidas.

Agradecimento especial é dirigido ao Professor Jorge Nagle, conselheiro do Conselho Federal de Educação e à Professora Iara Silvia Lucas Wortmann, Presidente do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, pela importante participação nas discussões desse tema que deverá ser objeto de recomendações e normas daquelas instituições.

Ao diretor do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Ramon Villar Paisal, às equipes técnicas de educação infantil da COEDI/DPE/SEF, do IRHJP e da DEMEC/MG, o agradecimento desta secretaria pelo competente trabalho, que possibilitou a realização do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.

Os resultados positivos do encontro também devem ser creditados à participação dos membros da Comissão Nacional de Educação Infantil e demais convidados.

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto traz a público os textos apresentados no **Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte, em abril de 1994.

Elaborados por especialistas de renome nacional nas áreas de educação infantil e de formação de recursos humanos para a educação, os textos aqui reproduzidos, na mesma ordem em que foram apresentados pelos respectivos autores no Encontro Técnico, subsidiaram a análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil. O currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas foram os principais temas debatidos.

A discussão desses textos e dos vários relatos de experiências apresentados no Encontro resultou em um relatório-síntese, que constitui o último capítulo deste livro.

A riqueza dos debates e das conclusões do evento foi fruto da participação competente e comprometida de todos: convidados, palestrantes, relatores de experiências, professores e técnicos da área de Educação Infantil.

A programação e a relação dos participantes do Encontro Técnico são apresentadas como anexos.

Aos leitores, nossos votos de que esta publicação contribua para o surgimento de novas idéias e propostas de renovação do cotidiano da Educação Infantil.

MARIA AGLAÊ DE MEDEIROS MACHADO
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

POR QUE E PARA QUE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

*Angela M. Rabelo F. Barreto**

Pretende-se, aqui, explicitar as razões que levaram o Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental, através da Coordenação Geral de Educação Infantil, a promover o Encontro Técnico sobre a política de formação do profissional que trabalha com a educação da criança de zero a seis anos. Para tanto, foram convidados especialistas de renome, profissionais dos sistemas de ensino, de agências de formação e de outras organizações que atuam na área e representantes dos Conselhos de Educação de âmbito federal e estadual

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento, como mostrou uma recente revisão da literatura (Scarr e Eisenberg, 1993). No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação do profissional de educação infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches (Rosemberg et ai, 1992).

A importância atribuída ao fator "recursos humanos", para o alcance da qualidade, é evidenciada pelo destaque dado à questão no documento da Política de

* Coordenadora da Coordenação Geral de Educação Infantil, do Departamento de Políticas Educacionais da SEF/MEC e professora do Instituto de Psicologia da UnB.

Educação Infantil proposta pelo MEC e apoiada por órgãos de governo e entidades da Sociedade Civil, em especial as que integram a Comissão Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993).

As diretrizes para uma política de recursos humanos explicitadas no referido documento fundamentam-se em alguns pressupostos, entre os quais se destacam: (1) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, destina-se às crianças de zero a seis anos e é oferecida em creches e pré-escolas, e, (2), em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim, o adulto que atua, seja na creche seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce.

No que se refere à formação, a Política explicita as seguintes diretrizes:

- " • *Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados.*
- *A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.*
- *A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.*
- *Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos. " (MEC/SEF/COEDI, 1993).*

Em decorrência dessas diretrizes, uma das ações prioritárias explicitadas na Política de Educação Infantil é a promoção da formação e valorização dos profissionais da área, o que exige acordos e compromissos entre as instâncias que prestam esse serviço, as agências formadoras e as representações desses profissionais. Ao MEC cabe o papel de articulação e coordenação, além do apoio técnico e financeiro a ações desenvolvidas nessa direção.

Assim, a definição de uma Política de Formação do Profissional constitui uma das tarefas mais urgentes para a implementação da Política de Educação Infantil, e, como pode ser verificado numa breve análise da situação atual, um importante

desafio a ser enfrentado.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas do País, especialmente nas primeiras, diagnósticos realizados por pesquisadores de instituições como a Fundação Carlos Chagas, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e universidades, mostram que muitos desses profissionais não têm formação adequada, percebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Mesmo no segmento da pré-escola, é grande o número de profissionais que não possuem segundo grau completo e que podem ser considerados leigos, "lato sensu" (Barreto, 1991 a.b). O percentual de leigos atinge 18.9% dos professores de pré-escola do País e em alguns estados supera um terço do corpo docente (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994).

Os professores da educação pré-escolar são, em sua maioria (56,6%), formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual maior (17%) tem curso superior. Não há dados que permitam quantificar, com confiabilidade, aqueles que possuem estudos adicionais à habilitação magistério ou licenciatura específica para atuar na área da pré-escola. Sabe-se, entretanto, que a oferta de formação específica para a educação pré-escolar, tanto no nível de segundo grau quanto no superior, apresenta números irrisórios. Em 1990, conforme dados do SEEC/MEC, concluíram a habilitação de segundo grau para magistério de pré-escolar 2.844 alunos, em todo o País; no ensino superior, a licenciatura para pré-primário apresentou, em 1990, 313 Concluintes e, em 1991, apenas 261 alunos foram diplomados nessa habilitação.

A qualidade da formação oferecida é outra questão que merece análise. Estudos têm mostrado que a formação do professor da educação básica, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil. O círculo vicioso "baixa remuneração - pouca qualificação" estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação.

No caso da educação infantil, que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função. É preciso, portanto, conforme explicitado na Política, que formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados e que esta formação seja orientada pelos pressupostos e diretrizes expressos na Política de Educação Infantil.

Dada a complexidade da questão e a necessidade de que decisões sejam tomadas, e assumindo o papel articulador e coordenador da implementação das políticas educacionais, a SEF, com o apoio do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, tomou a iniciativa de promover a discussão do tema com os principais segmentos

envolvidos: pesquisadores e especialistas, profissionais de agências formadoras, dos sistemas de ensino e de organizações não-governamentais que atuam na área, representantes do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, técnicos do MEC e membros da Comissão Nacional de Educação Infantil.

A organização dos temas do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil visou possibilitar a análise da questão, partindo da discussão sobre o currículo de Educação Infantil, o perfil e a carreira do profissional da área e as alternativas para sua formação nos cursos de segundo grau, supletivo e ensino superior e nos programas de capacitação em serviço. Para tanto, além dos textos produzidos pelos palestrantes e publicados neste volume, foram de fundamental importância os relatos de experiências dos sistemas municipais de educação de Campinas, Curitiba, Rio de Janeiro e Blumenau; de universidades, como as federais de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul; da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, da Secretaria do Bem-Estar Social, do município de São Paulo; e de organizações como o UNICEF e a AMEPPE (Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler). O relato sobre o sistema francês de formação de professores também foi muito útil para o debate.

A participação de representantes do Conselho Federal de Educação e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais possibilitou o envolvimento dessas importantes instâncias na discussão de um tema que deverá ser objeto de recomendações e normas emanadas por aquelas instituições. O relatório-síntese do Encontro é fruto da contribuição de todos os participantes e cumpre, assim, o objetivo de subsidiar o Ministério da Educação e do Desporto, os sistemas de ensino e as agências formadoras, na formulação de diretrizes e estratégias para a formação inicial e continuada do profissional de Educação Infantil

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A.M.R.F.** Professores de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham. *Estudos em avaliação educacional*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n° 3, p.11-43, jan-jun 1991 (a).
- BARRETO, A.M.R.F.** *A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas*. Texto para discussão, n°223. IPEA, Brasília, 1991. (b)
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental** *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.** *Política de Educação Infantil*. Brasília, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Planejamento Setorial/ SEEC.** *Educação Pré-escolar - 1991*. (Tabulação Especial). Brasília, 1994

ROSEMBERG, F, CAMPOS, M.M. & VIANA, CP. (Org) *A formação do educador de creche: sugestões e propostas.* São Paulo, FCC/DPE, 1992.

SCARR, S. & EISENBERG, M. Child care research: issues, perspectives, and results. *Annual Review of Psychology*; 1993, 44: 613-44.

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA: QUESTÕES TEÓRICAS E POLÊMICAS.*

*Sonia Kramer***

O tema que me foi proposto para desenvolver neste Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil exige, de antemão, algumas reflexões. Em primeiro lugar, importa esclarecer que não trato aqui de algumas questões teóricas e outras polêmicas, pois concebo a teoria - especialmente no campo das ciências humanas e sociais - como desvio, ruptura, como um constante indagar-se sobre o real (Japiassu, 1982). O conhecimento, assim entendido, é um processo sempre em vias de se fazer, provisório, comportando divergências, tensões, o que significa dizer que vou **abordar questões que são teóricas e simultaneamente polêmicas**.

Por outro lado, na medida em que educação não é ciência, mas prática social produtora de saber, a análise dos temas situados no campo da educação - em particular aqueles que se referem à prática pedagógica - incluem dimensões não-científicas ou, pelo menos, dimensões que consolidam uma forma científica outra do conhecimento (Bakhtin, 1982), inseridas no plano da cultura e que incluem a política, a ética e a estética. Nesse sentido, discuto **a formação sem restringi-la ao**

* Conferência realizada no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil, promovido pelo MEC/COEDI. Belo Horizonte. Abril/1994. Este texto contou com a colaboração de Eliane Fazolo Spalding (do Curso de especialização em Educação Infantil da PUC-Rio) e de Rita Marisa Ribes Pereira (do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ).

** Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da PUC/Rio.

pedagógico tomado de forma restrita, e procuro entender aqueles a que se destinam as estratégias formadoras para além de sua condição de profissionais. Sem perder de vista que são trabalhadores, cidadãos, professores, pretendo tomá-los como seres humanos produtores da história e nela produzidos, criadores e criaturas da cultura, constituídos na linguagem.

Além disso, e ainda como decorrência do entendimento de que educação é prática social produtora de saber, cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica. Essa observação é necessária para deixar claro que, embora não possamos ter uma visão utilitária que nos faça esperar conseqüências práticas diretas ou lineares de toda e qualquer discussão teórica, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo (Kramer, 1994). Assim, analiso certas **questões que são teóricas - e, por isso, polêmicas - como são também imersas na cultura e intrinsecamente vinculadas à prática. São políticas, portanto.**

Apontadas essas reflexões iniciais com o intuito de dimensionar a abordagem do tema que me foi proposto, passo agora a analisar algumas das questões que me parecem cruciais para o debate e o delineamento de políticas de formação na área da educação infantil. Organizei a apresentação da seguinte maneira: em primeiro lugar, enuncio a questão; em seguida, faço comentários críticos a ela relacionados, apontando as polêmicas em jogo; ao longo da discussão, arrisco-me a propor diretrizes que, a meu ver, precisam orientar uma política de formação dos profissionais da educação infantil. Os aspectos que já se encontram discutidos na bibliografia existente serão aqui apenas retomados. Espero que, no debate, sejam levantadas as questões que certamente ficaram de fora e, também, que sejam aprofundadas, questionadas e criticadas aquelas que apresento.

LEVANTANDO ALGUNS CONJUNTOS DE QUESTÕES :

1ª - Sobre a desigualdade e o direito de crianças e adultos: É preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo as populações infantis e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura, contestando a caracterização de crianças e adultos das camadas populares pela falta, pela carência, pela suposta privação.

Ampla e acirrada foi a discussão desse tema nos anos 80, no Brasil, provocada pela posição explicitada em muitos documentos oficiais produzidos pelo MEC e pelo CFE, que insistiam na função da pré-escola como recuperadora de atrasos da criança ou como forma de evitar, por antecipação, seu fracasso na escola de 1º

grau ⁽¹⁾ **Mas por que é preciso retomar a discussão a reafirmar a crítica, anunciando alternativas baseadas numa concepção da infância que elimine seu pretense caráter de falta, e postulando, ao contrário, o que as crianças são e podem? Que conseqüências essa discussão traz para o campo da formação dos profissionais da educação infantil?** Para responder a essas indagações, cabe contextualizar e redimensionar o tema, analisando posições que apresentam divergências. Nesse sentido, tomemos a visão de Didonet que, em texto publicado em 1992, afirma.

"O enfoque compensatório não chegou a causar os problemas para os quais a crítica alertou. Possivelmente a própria crítica evitou que a educação em geral e a pré-escolar, em particular, se impregnassem na prática, cias "fórmulas" da compensação. Os currículos, os programas e planos de atividades das pré-escolas não incorporaram a ideologia da compensação. Essa concepção ficou restrita ao discurso e, em alguns casos, influenciou na formulação dos objetivos da educação pré-escolar, sem ter chegado a modelar as atividades pedagógicas. .. Enquanto políticos e administradores usavam argumentos baseados na teoria da compensação de carências através da educação, técnicos e professores faziam seu trabalho pedagógico sem entenderem muito bem a celeuma em torno do assunto. Vilarinho (1987, p.246), reforça essa constatação ao afirmar: E muito provável que se fosse feita uma pesquisa, envolvendo professores pré-escolares das redes oficiais, para verificar o que entendem por educação compensatória..., se chegaria á conclusão de que poucos têm o nitido entendimento desses constructos. " (Didonet. 1992, p. 20/21).

Ao contrário do que sustenta o autor, penso que nao podemos confundir o discurso explicito dos professores **sobre** a abordagem da privação cultural com a prática e o ideário que permeia a ação desses professores e da própria escola "Conhecer a educação compensatória" significaria ter uma reflexão sobre a prática e adotar a abordagem da privação cultural por uma posição política conscientemente delineada, o que representaria optar por uma perspectiva marginalizada e discriminadora da cultura e da classe de origem da criança. Afirmo, inversamente, que estão presentes hoje no ideário escolar não só a visão da deficiência da criança das classes populares, da inferioridade de sua cultura e da inadequação da sua família, como também a culpabilização dos próprios professores. Aqueles que, como nós, atuam em escolas de 1º e 2º graus, secretarias de educação ou universidades, com freqüência ouvem depoimentos lamentando a precariedade dos professores (ou dos futuros professores), seu parco conhecimento, sua experiência fragmentada, sua defasagem cultural etc. Numa espécie de democratização perversa.

temos assistido à difusão do conceito de carência que passou a ser dirigido também aos professores. Parece-me que esse um dos critérios que orienta - embora não de forma intensional - as mais diferentes estratégias de formação (prévia ou em serviço) que se propõem a implantar propostas, desconsiderando a experiência dos professores, negando seu conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada como mais correta, avançada ou melhor fundamentada.

Além disso, os argumentos do autor podem gerar a compreensão, de um lado, de que as idéias veiculadas pelos discursos oficiais não têm maior relevância, já que não saem do papel, configurando-se apenas como discurso proclamado; por outro lado, de que a crítica tem o poder de mudar o ideário e de evitar as distorções. Acredito que o processo de circulação das idéias é bem mais dinâmico e controverso, não podendo nos levar a minimizar a importância dos discursos oficiais nem a exagerar a força da crítica: ambos têm um papel político crucial; papel tenso, feito de confronto e com inegáveis conseqüências para a difusão de idéias e propostas. É, pois, como um pressuposto político que contraponho a essa análise de Didonet, a necessidade de reafirmar a crítica ao ideário da carência da criança (pobre) e do professor (cada vez mais pobre), ressaltando a situação de desigualdade econômica e de injustiça social de nossas populações (também infantis), sua heterogeneidade cultural, seu direito à igualdade e, ainda, as conseqüências dessa situação para a formação dos profissionais da educação infantil. Vejo, assim, que

"as crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esses serviços devem ser de qualidade, se o projeto político é -de fato - democrático. Esse pressuposto afirma, pois, o direito à igualdade e ao real exercício da cidadania... Só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas." (Souza e Kramer. 1993, p. 54-55).

E entendo que esta preocupação está expressa no documento Política de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1993), ao conceber que *"a criança, como todo ser humano é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico,... profundamente marcada pelo meio social em que se desen-*

volve, mas também o ma/va..." (p. 16), e ao postular, nas diretrizes relativas à política de recursos humanos, *"a valorização do profissional da Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação"* (p.19).

Mais do que deixar de lado o debate sobre o conceito de infância, é necessário, portanto, redimensioná-lo. ultrapassando concepções infantilizadoras da criança Kishimoto (1993), Fana (1994), Pires (1994) e Souza (1994) são exemplos de trabalhos que fornecem contribuições fundamentais no campo da história da infância, delineando uma linha de investigação fértil e promissora.

Importa frisar que está em jogo nessa questão o projeto de sociedade, de educação e de educação infantil que é preciso forjar (e queja vem sendo construído, diga-se de passagem, em inúmeros municípios deste país) tanto no nível das políticas públicas formuladas, quanto da garantia das condições necessárias para a sua concretização na prática. Projeto que se comprometa com o direito de todas as crianças brasileiras a creches e pré-escolas de qualidade. Falar em qualidade, porém, remete a temática da intervenção educacional com vistas ao aprimoramento do trabalho realizado e traz, mais diretamente, o problema da formação dos profissionais e do delineamento de alternativas curriculares. Tais aspectos nos conduzem à segunda e à terceira questões.

2ª - Sobre a garantia de condições para a formação: Garantir educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos. considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política e exige, também, condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação - prévia e em serviço - de seus profissionais.

Gostaria de analisar esta questão em três direções. Em primeiro lugar, é preciso destacar as **necessárias condições concretas que uma política pública precisa oferecer como suporte à expansão das redes de educação infantil e de formação**. Sabemos que não basta denunciar a pequena oferta ou proclamar que "os sistemas de ensino devem velar pela educação pré-escolar", como dizia a LDB de 61, se o discurso não se faz acompanhar por políticas de financiamento (Kramer, 1988). Hoje, cabe ressaltar que esse compromisso é explicitado no documento acima citado que afirma:

"O MEC, mediante apoio técnico e financeiro, estimulará a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas coerentes com as diretrizes expressas neste documento e fundamentadas nos conhecimentos teóri-

cos relevantes para a educação infantil. Estimulo especial será dado à elaboração de propostas pedagógicas relativas à creche, que, em razão do modo como se desenvolveu no País, apresenta maior precariedade no cumprimento da função educativa... Cumprindo sua atribuição de coordenação e articulação, o Ministério, além de estimular, acompanhar e avaliar experiências inovadoras na área, desenvolverá ações de disseminação dessas experiências" (MEC/SEF/COEDI, 1993, p. 24).

A importância política desta fala é inegável. com a esperança de que venha a ser efetivada, levando as seguintes preocupações: já estão sendo negociados estes recursos financeiros⁹ Qual a sua origem? Diante da difícil conjuntura política e econômica do país, diante da palavra de ordem com frequência veiculada pela imprensa de que "é proibido gastar" (Folha de São Paulo, 31/03/94) e, ainda, considerando que a educação infantil não tem destinação específica de recursos, como se dará objetivamente esse "apoio técnico e financeiro"⁹ Por outro lado, na medida em que o MEC não é órgão executor mas formulador de políticas, aspecto essencial da descentralização política e administrativa, como enfrentar o grave problema dos baixíssimos salários de professores e servidores públicos em grande parte dos nossos municípios? De que maneira o seu papel distributivo, bem como o dos Estados, será exercido - se é que poderá ser exercido - no que se refere a essa questão?

Por outro lado, e assumindo uma segunda direção de análise, observemos o item seguinte deste mesmo documento que assim se pronuncia:

"A implementação das diretrizes relativas à política de recursos humanos engajados na educação infantil exigirá acordos e compromissos de co-responsabilidade dos diversos órgãos que atuam na área... Faz-se necessário intensificar ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil. Isso exige a articulação, coordenada pelo MEC - através das Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e de Ensino Superior (SESU) - entre as instâncias que prestam esse serviço, as agências formadoras e as representações desses profissionais. É fundamental o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua atuação na formação de formadores e na pesquisa e desenvolvimento na área... Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas. Ações nesse sentido serão apoiadas e incentivadas pelo Ministério. " (MEC/SEF/COEDI, 1993, p 25, o grifo é meu)

E certamente crucial o compromisso de várias instâncias na formação dos profissionais da educação infantil, de universidades e representações profissionais, de centros de pesquisa a secretarias. Nesse sentido, a análise que faz Yunes quanto à Política Nacional de Leitura, parece-me oportuna no que se refere ao nosso tema. Ela diz:

"A demanda de uma política não corresponde necessariamente à montagem de ações verticalizadas e autoritárias. Pode-se pensar em uma ação do estado como mobilizadora e articuladora das experiências e esforços da sociedade civil, das instituições não-governamentais e do próprio governo, que delineiem prioridades, associem recursos e invistam num programa coordenado que multiplique seus efeitos, descentralize as iniciativas e incorpore os resultados numa rede que facilite a extensão dos benefícios a outros grupos interessados". (Yunes, 1994, p. 12)

Cabe, porém, um alerta: como promover essa articulação no âmbito de uma política nacional de formação de profissionais da educação infantil sem que tenhamos um conhecimento claro de quais são as instâncias de formação?⁷ O alerta se transforma numa proposta: trata-se do **necessário diagnóstico dos profissionais da educação infantil e das diferentes agências formadoras hoje existentes**. Pois assim como é preciso superar a precariedade das informações relativas ao atendimento da criança de 0 a 6 anos (MEC/SEF/COEDI, 1993, p.26), da mesma maneira se coloca urgente a investigação de quem são, quantos são, onde e como atuam tanto os profissionais das creches e pré-escolas quanto as assim chamadas agências de formação. Somente de posse desses dados - quantitativa e qualitativamente delineados - será possível tomar decisões e propor alternativas que não se esvaziem numa situação idealizada e homogeneizadora, distante das condições e dos contextos concretos e múltiplos de produção/formação desses profissionais. A fim de criar condições *"para que os profissionais de Educação infantil que não possuem qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na na prazo máximo de 5 (oito) ano"* (MEC/SEF/COEDI, 1993, p. 19), o conhecimento da situação real e das modalidades de formação existentes (ou inexistentes) se torna um requisito básico. Nesse sentido, proponho que - a exemplo do Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar, realizado em 1975 - o ano de 1995 seja destinado a, entre outras ações, um amplo diagnóstico dos profissionais das creches e pré-escolas e dos processos de sua formação.

Mas voltemos agora à citação que deu margem a essas ponderações para fazer outro alerta: por que definir, como prioridade, a criação de *"cursos emergenciais"* para os profissionais de creches e pré-escolas *"não habilitados"*? Qual o sentido

exato dessa prioridade⁰ Explico meu estranhamento: acredito que grande parte das estratégias de formação em serviço, hoje desenvolvidas, já possuem esse caráter emergencial. Organizadas em periodicidades diversas, implementadas por diferentes secretarias, fundações ou outros órgãos, com ou sem a participação direta das universidades ou de consultores contratados, tais estratégias são marcadas pela falta de continuidade, pela fragmentação, pelo caráter episódico ou casuístico. Deixando de lado, por ora, os aspectos pedagógicos e a feição curricular que as propostas de formação têm - ou precisam assumir - (e que serão retomados mais adiante), focalizo agora a dimensão política da formação que em geral assim se consolida, e esta é a terceira direção de análise da questão: organizados como seminários, encontros ou treinamentos (algumas vezes chamados lamentavelmente de reciclagens, será por que pretendem fazer dos profissionais o que se pode fazer com papel usado?), **os cursos emergenciais, episódicos, via de regra não redundam em melhorias do ponto de vista da carreira profissional daqueles que os frequentam.** E este me parece seu mais grave paradoxo. Fala-se muito, de um lado, na valonização dos profissionais, enquanto, de outro, se enfatiza a necessária formação em serviço dos quadros, sem que, no entanto, a segunda reverta em benefícios concretos para a primeira. Dicotomiza-se, assim, a própria condição profissional, dicotomia acentuada, ainda, pela freqüente obngatonedade da participação nos eventos.

Quero contrapor a essa visão esfacelada e idealizadora do trabalho (valor x formação) uma **diretriz política que tenha seu eixo calcado na formação permanente para os profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira⁽²⁾, e que seja desenvolvida através de atividades que têm uma periodicidade e que estão organizadas num projeto mais amplo de qualificação, com avanço progressivo na escolaridade para aqueles que dela necessitam.** Assim concebida a formação, ela se consolida não só como objetivo do Estado, mas também como direito dos profissionais, e se constitui em condição necessária se pretende favorecer o aprimoramento do trabalho e a construção da cidadania.

Cabe esclarecer, ainda, que no meu entender, esse processo deve redundar em aumento gradativo dos salários dos profissionais, ao longo de sua carreira, fruto da realização/participação de/em atividades de formação permanente, como resultado de negociações entre governo e sociedade civil (quero dizer, entre Ministério e Secretarias e sindicatos ou associações profissionais). Tenho certeza de que esta não é uma tarefa simples, pois evidentemente se vincula a uma política de educação e de formação que extrapola os limites da educação infantil e que - dadas as dimensões continentais e as características geo-políticas e administrativas do país e nossa situação econômica - não tem como ser adotada rápida nem globalmente. Mas

penso ser fundamental caminharmos nessa direção: enquanto as políticas de formação se mantiverem desarticuladas de um avanço profissional evidente, sua efetividade se manterá bastante reduzida. Creio, também, que o papel do MEC é essencial nesse sentido, não só formulando critérios para fornecer apoio técnico e financeiro a propostas que busquem superar o divórcio entre formação e profissionalização, mas também delineando diretrizes para que, a médio prazo, essa política - democrática por aliar formação, escolarização e carreira - possa se concretizar.

Há, ainda, outros problemas no âmbito dessa questão. Porém, diante do espaço que me foi reservado, passo apenas a pontuá-los, deixando a análise para o debate: os profissionais da educação infantil serão professores⁷ Penso que sim; mas que implicações derivam dessa decisão? Visto que em muitos Estados e Municípios a educação infantil é vinculada a Secretarias de Saúde e Promoção Social, será incentivada a passagem gradativa das creches para a área da Educação? Haverá normas orientadas dessa passagem? Que dificuldades específicas precisarão ser superadas na formação em nível de 2º grau? A formação regular dos futuros profissionais das creches se fará em escolas normais reestruturadas para esse fim, ou em outras formas de escolarização em nível de 2º grau? As diversas instâncias de formação (de 2º e 3º graus) irão preparar profissionais com diferentes funções nas redes? Que ingerências serão feitas junto ao CFE e aos Conselhos Estaduais para garantir a aprovação de novos cursos de graduação e especialização? como atuar. junto a prefeituras e estados, a fim de garantir o direito dos egressos desses cursos (graduação e especialização) de prestarem concursos públicos que, nos diferentes centros, exigem curso normal e/ou estudos adicionais? como enfrentar a morosidade dos processos de legalização dos cursos para que - aliando-se flexibilidade e exigência de qualidade - as universidades contribuam. em particular nos grandes centros, na formação permanente dos profissionais tanto em serviço quanto em cursos regulares, garantindo que eles tenham vias legais de acesso ao trabalho de creches e pré-escolas?

3* - Sobre a necessidade pluralidade de caminhos: uma política de formação de profissionais de creches e pré-escolas precisa reconhecer a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho seja com as crianças, seja com os adultos que com eles atuam.

Desloco, agora, o eixo da análise para abordar - nessa questão - um tema que muito me tem afligido nos últimos anos: trata-se da **perspectiva a partir da qual a própria educação é concebida.**⁽³⁾

Senão, vejamos. A área da educação tem sido fértil em criar ídolos, transformando apressadamente boas respostas provisórias e parciais em soluções mágicas, verdadeiras. Parece termos perdido a fé em um ou outro fim da educação adorando entusiasticamente quer um melhor método, quer uma pretensa melhor

teoria, quer um último livro ou uma bela proposta. E, pagãos que nos tornamos. também rapidamente nos desfazemos desses ídolos, adorando outros que. como os mitos, se sucedem, mudam, são trocados, mas a prática permanece - a de esperar uma melhor ou única saída que tudo vai resolver.

Além disso, nos processos de formação, parece que nos esquecemos que os sentidos são reconstruídos por aqueles que ouvem e que têm réplicas, mesmo que fiquem calados. Ora, não levando em conta a reconstrução de sentidos, consolidam-se monólogos ao invés de diálogos, nega-se a historicidade, homogeneiza-se a palavra, tornando todos (crianças, profissionais, nós mesmos) anônimos.

Por outro lado, ao "implantar" um novo currículo ou método que desconsidera as práticas existentes, as secretarias e universidades não percebem que mesmo errôneas, preconceituosas ou equivocadas aos nossos olhos, as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas - e aquilo que sobre elas falam seus profissionais - são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. Não podem, portanto, ser deixadas de lado por aqueles que concebem as novas alternativas, sob pena de se cristalizarem como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido.

Nesse sentido, as políticas públicas de formação precisam romper com a prática de sugerir que os profissionais atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles de uma forma oposta. Cada etapa da trajetória precisa ser percebida como "desconstrutora", o que significa fazer saltar aos ares a visão mitificadora e mágica de que existe a boa resposta, de que um dado conhecimento necessariamente representa o "bom" caminho só porque advém de pesquisas bem fundamentadas.

Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática.

Longe de pretender dirimir divergências ou aplacar polêmicas, estou propondo duas trilhas que me parecem hoje necessárias:

uma: do ponto de vista da pesquisa, penso que é essencial continuar a aprofundar nossas investigações sem fixar dicotomias nem buscar verdades ou certezas, porque o conhecimento (o nosso e do deles) é sempre provisório e não apenas avança, mas revolui.

Outra: do ponto de vista da intervenção educacional, julgo que é urgente questionar a forma com que o saber produzido tem sido divulgado aos professores na sua formação e na concepção/implementação de propostas. Nos dois casos, isso significa deslocar o eixo de nossas discussões contra ou a favor da pedagogia construtivista, crítica, tradicional etc. para uma perspectiva pluralista que lute con-

tra a desigualdade sem anular as diferenças. Pois, como diz Betinho "**a democracia só se constrói através das diferenças... A unanimidade é autoritária**" (Souza, 1990, p.23/24). Construir o saber supõe multiplicidade de caminhos. Teóricos e práticos.

Acredito que é crucial expandir o raio de compreensão e de ação de nossa política educacional, inserindo-o no bojo de uma política cultural, pois homens e mulheres, adultos e crianças não só estão imersos mas são também sujeitos da cultura

Nesse sentido, além de buscar formas de intervenção que considerem cada etapa da formação como prática pedagógica viva em que os diálogos se fiam, desfiam e desafiam, é preciso formular e implementar medidas sérias relativas ao acervo científico, histórico, literário e artístico. E se esse ponto de destaque é por entender que andamos meio esquecidos de que falar em educação é necessariamente tratar da ciência e da cultura. Se se pretende, de fato, qualificar profissionais, **há que se ampliar seus conhecimentos. Há que se forjar sua paixão pelo conhecimento.** Pois quem além do ser humano conhece? Quem além dele cria linguagem e nela se cria?

Os profissionais precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. E se procede essa reflexão que faço, as políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso a biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte de seu trabalho. E só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação, se e quando tiverem coragem e vontade política para tanto

Não quero - com essas considerações - minimizar a importância de se delinear, no nível de uma política ampla, diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da educação infantil. Mas penso que é preciso relativizar a sua eficácia e repito - ainda uma vez - é urgente garantir as **condições** para que se concretizem múltiplas saídas. Pluralidade não significa ecletismo; democracia supõe diversidade. mas exige também unidade de objetivos para que a qualidade das ações seja conquistada por todos

Assim, uma das possíveis alternativas de estruturação curricular para a formação de profissionais da educação infantil, já sugerida por Souza e Kramer (1992), apresenta como requisitos: superar a fragmentação do trabalho e a mera justaposição de linhas; construir bases teóricas da ação pedagógica que permitam articular a singularidade das situações cotidianas com a totalidade da vida social e política; ter clareza de que a formação visa simultaneamente a ampliação crítica dos conhecimentos e a construção da autonomia e da cooperação do trabalho (p.62/63).

Nesse contexto, são três os pólos de sustentação do currículo: (a) conhecimen-

tos científicos, tanto básicos (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais) quanto aqueles necessários para o trabalho com a criança pequena (saúde, psicologia, história, antropologia, estudos da linguagem etc); (b) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional; (c) valores e saberes culturais dos profissionais, produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e do trabalho concreto que realiza (p 63)

O eixo norteador desse currículo, segundo as autoras, é a prática efetiva aliada à constante reflexão crítica. É o que toma possível essa reflexão é a linguagem, central no currículo porque central na vida humana. Linguagem que não só permite ao homem conhecer o mundo e a si mesmo, mas também que constitui a sua consciência e possibilita as interações com seus pares (Souza e Kramer, 1992, p.64). Colocar em questão a pluralidade de caminhos significa, pois, por evidência que os processos de formação são espaços de construção de linguagem, de produção de muitas vozes, de conquista da palavra. Formação que - como a voz, a palavra e a escrita - é direito de todos

4* - Sobre o que se escreve/pública/divulga para os profissionais de creches e pré-escolas: uma política de formação precisa englobar a circulação do conhecimento disponível e estimular a produção.

No que se refere à circulação do conhecimento, penso que uma iniciativa importante, nesse momento, é **a realização de um amplo levantamento dos trabalhos relativos à educação infantil (documentos, propostas curriculares, textos)** elaborados no âmbito de Estados e Municípios e que, em geral, têm a sua circulação bastante reduzida. Na medida em que tais textos não são comercializados e dada a escassez de publicações na área, o levantamento - feito ou viabilizado pelo MEC - contribuirá para socializar este material, consolidando-o como um acervo importante, tanto para setores que implementam creches e pré-escolas quanto para estudantes de 2º e 3º graus nelas interessados. Além disso, há que existir incentivo à confecção de bibliografias comentadas, à co-edição dos materiais de qualificação ou mesmo a contratos de distribuição, pois essas iniciativas podem incrementar o acesso ao conhecimento que já está disponível. Na mesma linha, é preciso atuação junto a editoras para que fomentem publicações de trabalhos acadêmicos que se constituem em avanço significativo na área

O segundo aspecto - incentivo à produção - envolve diferentes dimensões: de um lado, remete à **necessária expansão da pesquisa**, viabilizada não só pelo fundamental apoio financeiro de diversas agências (CNPQ, CAPES, FINEP, Fundações estaduais de amparo à pesquisa, INEP - não me furto de perguntar: o que está acontecendo com o INEP⁹) em que pese as dificuldades atuais desse campo, mas também pela consolidação de equipes de investigação nas universidades e centros

de pesquisa. De outro lado, porém, e levando em conta as reflexões já desenvolvidas na 3ª questão, faz-se preciso **questionar o que se tem escrito sobre a prática pedagógica**. Esvaziados da vitalidade de uma cultura pública (Jacoby. 1987), os textos pedagógicos que supostamente visam favorecer a prática em geral estão cheios de jargões e normas, didatizando o real que é dinâmico, vivo, contraditório (3) Entendendo que uma política educacional se insere no âmago de uma política cultural, creio que a forma e o conteúdo desses textos escritos sobre a prática precisam ser questionados e que sejam buscadas alternativas que dêem conta de capturar na linguagem a riqueza, a multiplicidade e o vigor do próprio real

Duas palavras finais se colocam como necessárias **A primeira:** e urgente a delimitação de políticas municipais e estaduais de educação infantil e de **formação** de seus profissionais. Que papel o MEC irá assumir, garantindo o processo democrático e a autonomia das diferentes instâncias⁹

A segunda: e crucial redimensionar a política educacional brasileira como política cultural. Nesse sentido, como articular a formação de profissionais de creches e pré-escolas com a política nacional de leitura e com a formação de leitores?

Esses dois desafios, dentre tantos outros que aponte aqui, precisam ser enfrentados. Enfim, não falta trabalho...

NOTAS:

- (1) Ver: Brasil/MEC (1975a, 1975b, 1977, 1979, 1980); Abrantes (1985); Abramovay e Kramer (1985); Ferran e Gasparly (1980); Kramer (1982); Souza e Kramer (1988).
- (2) O exemplo da Espanha fornece subsídios importantes para essa questão, buscando consolidar, como extensão de sua Reforma Educativa, uma política de formação que é fruto de negociação entre governo e sociedade civil. Ver, a esse respeito: Nóvoa e Popkewitz (1992); España/Ministerio de Educación y Ciencia (1989a, 1989b, 1992);
- (3) uma análise mais aprofundada desse tema pode ser encontrada em Kramer (1993a, 1993b, 1993c), de onde foram retiradas algumas das reflexões incluídas na terceira e quarta questões.

REFERENCIAS

- ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S.** "O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola." *Cadernos CEDES*. Sao Paulo, n° 9, 1985, p, 27-38.
- AERANTES, P.R** "O pré a parábola da pobreza." in *Cadernos CEDES*. São Paulo, n° 0, 1985, p.8-26.
- BAKHTIN, M.** *Estética de ja citación verbal*. Argentina, Siglo Veintiuno ed, 1982.
- BRASIL/MEC/DEF/Setor de Educação Pré-Escolar.** *Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional*. Brasilia, 1975a.
- BRASIL/MEC/DEF/Coordenação de Educação Pré-Escolar.** *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Brasilia, 1975b
- Atendimento ao pré-escolar. Brasília, 1977, vol. I.*
- /SEPS. *Legislação e normas da educação pré-escolar. Brasília, 1979.*
- BRASIL/MEC. III PSECD.** *Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto*, Brasília, 1980.
- BRASIL/MEC/SEF/COEDI.** *Política de Educação Infantil - Proposta*. Brasília, 1993.
- BRASIL/MEC/SEF/Fundação Cesgranrio.** *Diretrizes gerais para a capacitação de professores, dirigentes e especialistas da educação básica*. Brasília, 1993.
- BRASIL/MEC/SEF/Secretaria de Projetos Educacionais Especiais.** *Subsídios para uma proposta de atenção integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, 1994.
- BRASIL/SEF.** *A formação do leitor: papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental*. Brasília, 1994.
- DIDONET, V.** "Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90." in *Em Aberto*. Brasilia, ano 10. n° 50-51, abr-set 1992.
- ESPAÑA/Ministerio de Educación y Ciencia.** *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid, 1989a.
- Reforma del sistema educativo*. Madrid, 1989b.
- Formación del profesorado: la formación permanente y el nuevo sistema retributivo*. Madrid, 1992.
- FARIA, A.L.G.** *Direito à infância: Mario de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de Sao Paulo (1935-1938)*. Tese de Doutorado, USP, 1994, mimeo.
- FERRARI, A e GASPARY, L.B.V.** *Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. Educação e Sociedade*, São Paulo, vol 2, n° 5, jan

1980, p.62-78.

JACOBY, R. *Os últimos intelectuais*. Sao Paulo, Trajetória intelectual/EDUSP, 1987.

JAPIASSU, H. *Nascimento e morte das Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

KISHIMOTO, T.M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação* Petrópolis, Vozes, 1993.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Ed. Achiamé, 1982. (Sao Paulo, Ed. Cortez, 1992, 4ª edição).

KRAMER, S. "Melhoria da qualidade de ensino o desafio da formação de professores em serviço." in MEC/ENEP/RBEP, n° 165, mai-ago 1989, Brasília, p. 189-207.

KRAMER, S. "Políticas de financiamento para creches e pré-escolas: razões políticas e razões práticas." in Souza, S.J. e Kramer, S. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. Sao Paulo, Ed. Loyola, 1988.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Sao Paulo, Ática, 1993a.

KRAMER, S. "Sobre pedras e tortas de amoras- pensando a educação do professor alfabetizador." 15ª reunião ANPED, Caxambu. Porto Alegre, Cadernos ANPED, 1993b.

KRAMER, S. "A formação do professor como leitor e construtor do saber." 16ª reunião ANPED, Caxambú, 1993c (mimeo).

NÓ VOA, A & POPEKEWITZ, S. (org) *Reformas educacionais e formação de professores*. Lisboa/Educa, 1992.

NUNES, M.F. & KRAMER, S. "Teorias do conhecimento e alfabetização: o bebê e a água do banho." in Cadernos ESE. Faculdade de Educação/UFF. n° 1nov 1993.

PIRES, M.F. *As crianças da classe trabalhadora e a industrialização no Brasil*. Dissertação de mestrado. São Carlos, UFSCAR, 1994. (mimeo).

SOUZA, H. (Betinho). *Escritos indignados: democracia e neo-liberalismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Rio Fundo Ed/EB ASE, 1991.

SOUZA, S.J. *Infância e linguagem*. São Paulo, Papyrus, 1994.

SOUZA, S.J. e KRAMER, S. *Educação ou tutela? a criança de 0a6 anos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1988.

SOUZA, S.J e KRAMER, S. "O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais" in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 77, maio 1991, p 69-80.

SOUZA, S.J. e KRAMER, S. "Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche de 2º grau" in ROSEMBERG, F, CAMPOS, M M e VIANA, CP. (org). *A formação do educador em creche*

São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992,p 49-68.

VILARINHO, L. *A educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil: Perspectivas históricas e crítico-pedagógicas.* Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, UFRJ, 1987.

YUNES, E. *Políticas de formação do leitor: por urna politica nacional de leitura.* BRASIL/MEC. A formação do leitor : papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. Brasília, 1994.

EDUCAR E CUIDAR: QUESTÕES SOBRE O PERFIL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL *

*Maria Malta Campos***

Quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças.

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 apropriadas 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 instrução e, em decorrência, seu salário é baixo.

As características que geralmente acompanham este perfil são alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos em serviço que exigem domínio de leitura e escrita. A qualidade melhor ou pior de seu desempenho costuma depender muito mais de características individuais de personalidade e/ou de seu compromisso em relação às famílias das crianças. Depende, também, das condições de vida de sua própria família: moradia precária, saúde frágil, parentes e filhos com problema, são, às vezes, as causas indiretas de faltas, sintomas de "stress" e abandono do emprego⁽²⁾.

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 curso de magistério de 2º grau. Espera-se que essa profissional seja capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem à rotina

* Trabalho apresentado no lineontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil MEC/COEDI. IRIJJP. Balo Horizonte, 25-27 de Abril de 1994.

** Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da PUC/SP.

escolar.

No caso de crianças menores de 3 anos ou de crianças que permanecem no estabelecimento durante período integral, geralmente outros profissionais são chamados a assumir os cuidados com o corpo da criança, ligados ao sono, à higiene e alimentação.

Voltadas para objetivos considerados como de caráter exclusivamente "pedagógico", as professoras - pois são quase todas mulheres - gozam de prestígio, salário, condições de trabalho e progressão na carreira muito melhores do que o tipo de profissional mencionado anteriormente. Este fato reflete-se na percepção generalizada de que não são de sua responsabilidade tarefas identificadas com o trabalho "manual" ou doméstico, isto é, entendidas como próprias de funcionários de menor qualificação⁽³⁾.

Por outro lado, por serem profissionais que trabalham com alunos muito pequenos, o prestígio e salário das professoras de pré-escola costumam ser mais baixos do que o de professores que se ocupam de outras faixas etárias: quanto menor a criança, menor o "status" de seu educador.

como muitos autores já indicaram, estas duas concepções dos serviços voltados para o atendimento da criança pequena, em nosso país, geralmente chamadas de "assistencial" e de "educacional", têm sido adotadas para duas classes sociais diferentes: a criança pobre, mais provavelmente, frequenta um serviço "assistencial", e a criança de classe média um de tipo "educacional"⁽⁴⁾.

Em qualquer dos casos, é claro, a criança está recebendo algum tipo de educação - pode-se prever que a qualidade das experiências pedagógicas e formativas, nos dois tipos de serviço, será bem diferente. No que se refere aos aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, é razoável supor que, na maioria dos casos, o contato com o adulto mais instruído resultará em experiências menos limitadas para a criança. Em relação aos outros aspectos, conforme as condições de infraestrutura e organização do equipamento, talvez até mesmo se possa supor que a criança se sentirá mais protegida e melhor cuidada no primeiro tipo de serviço.

No entanto, se formos confrontar estas duas modalidades de atendimento com as concepções mais atuais de desenvolvimento infantil, que fundamentam as propostas curriculares que respondem a critérios de qualidade definidos por grupos de pesquisadores europeus e norte-americanos, não será difícil perceber que tanto o primeiro quanto o segundo tipo de serviço mencionado estão longe de responder a estas concepções

uma das características básicas dessas propostas está justamente no seu caráter **integrado**. Assim, partindo de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à

sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, sua moral, as diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ela se encontra.

Donohue-Colleta (apud Evans, 1993, p. 3) resume, da seguinte forma, as necessidades das crianças entre 0 e 6 anos de idade:

"Crianças de 0 a 1 ano necessitam:

- proteção para perigos físicos;
- cuidados de saúde adequados;
- adultos com os quais desenvolvem 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 entre 1 e 3 anos necessitam 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 dianas para brincar com uma variedade de objetos.

Crianças entre 3 e 6 anos (e acima desta idade) necessitam todas as condições acima e mais:

- oportunidade para desenvolver habilidades motoras finas;
- encorajamento para exercitar a linguagem, através 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 pré-escrita e pré-leitura".

Esta relação sugere que, desde o início de seu desenvolvimento, a criança requer uma gama ampla de condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a cerca. É interessante o fato de que, nesta síntese, em cada etapa sejam adicionadas novas necessidades, sem que as anteriores sejam abandonadas ou consideradas como de menor importância.

A perspectiva é coerente com a moderna noção de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar". uma psicóloga norte-americana, Bettye Caldwell, cunhou a inspirada expressão "educare", que funde, no inglês, as palavras educar e cuidar. (Rosemberg, 1994).

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de "assistência" e educação. com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo.

O documento elaborado pela Rede Européia de Serviços de Apoio à Criança, que define critérios de qualidade para as várias modalidades de atendimento, sugere como objetivos para serviços de alta qualidade:

"- uma vida sadia;

espontaneidade de expressão;

- auto-estima individual;

- dignidade e autonomia;

- confiança em si e desejo de aprender;

- ambiente pedagógico e de cuidado estável;

- sociabilidade, amizade e cooperação com os outros;

- igualdade de oportunidades, sem discriminação sexista, racista ou em relação a pessoas com necessidades especiais;

- diversidade cultural;

- ajuda familiar e comunitária;

-felicidade" (Balageur, Mestres e Perm, s.d., p. 7-8).

Ao longo do documento, à medida que são discutidos os critérios de qualidade relativos à admissão e utilização do serviço, ambiente, atividades de aprendizagem, aspectos relacionais, pontos de vista dos pais, a comunidade, valorização de diversidade, avaliação das crianças e medidas de resultado, custos e ética, explicita-se a orientação de considerar os objetivos colocados acima de forma integrada. Por exemplo, no caso do item "comunidade", as questões propostas são as seguintes:

"- A creche ou os serviços de acolhida fazem parte integrante da comunidade local?

-Existem funcionários que moram no local?

- Os interesses e prioridades do bairro se refletem nas atividades cotidianas?

- As crianças visitam as infra-estruturas locais?
- Outras pessoas do local, que não os pais e funcionários, têm a possibilidade de visitar a creche ou os serviços de acolhida?
- Nos estabelecimentos onde as crianças são cuidadas e educadas são também organizados outros tipos de atividades?
- As crianças podem participar de eventos ou festas da comunidade?" (p. 15).

Nestes sub-itens podem ser identificados critérios ligados ao recrutamento do pessoal, ao planejamento das atividades com as crianças, às relações com os pais e outras pessoas do local e ao uso do equipamento pela comunidade.

Retomando a questão inicial aqui colocada, como teria de ser definido o perfil do profissional de educação infantil, numa perspectiva que considere os aspectos ligados ao cuidado e à educação de forma integrada⁹

uma das alternativas que tem sido adotada no País procura conciliar a oferta existente de profissionais, com estes objetivos, porém de uma forma não integrada: as crianças permanecem um período do dia com a monitora ou pajem e outro período com a professora. Assim, por exemplo, teríamos as crianças cuidadas em suas necessidades físicas e afetivas no período da manhã, e educadas em relação a suas necessidades de desenvolvimento intelectual, no período da tarde. (Deheinzelin, 1992).

Algumas prefeituras têm adotado este sistema, com as crianças sendo levadas da creche para a pré-escola, em determinados horários do dia. Outras, como a de Belo Horizonte e a de Curitiba, cedem professoras da rede escolar para as creches, onde elas tentam de alguma forma suprir o que as monitoras não se sentem qualificadas para desenvolver com as crianças.

Em alguns países, como a Inglaterra, dois tipos de profissionais trabalham lado a lado junto às crianças das séries iniciais da escola elementar, que ali estudam desde o ano em que completam 5 anos de idade. Assim, colaborando com a professora de cada classe, existe a profissional conhecida como "nursery nurse", que é formada em uma espécie de licenciatura curta e está mais voltada para as necessidades de cuidado das crianças menores.

Combinações semelhantes vêm sendo utilizadas por prefeituras brasileiras que transferiram as creches para o âmbito das Secretarias de Educação (uma delas é a de Campinas. Veja-se Nascimento, 1994). Em muitas delas, professoras formadas no 2º grau e, até mesmo, no 3º grau (como é o caso de Florianópolis), trabalham ao lado das monitoras. No entanto, ao contrário do exemplo anterior, estas não contam com nenhum tipo de formação sistemática prévia ao ingresso no serviço.

Nos Estados Unidos, a Associação Nacional para a Educação de Crianças Pequenas - NAEYC, identificou, em 1984, quatro níveis de práticas educacionais voltadas para a criança pequena.

"Nível 1 - Auxiliares de Professor de Educação Infantil Correspondem ao nível de entrada nos programas; trabalham sob a supervisão direta dos profissionais do estabelecimento. Possuem diploma secundário ou equivalente (2º grau). Devem participar de programas de formação.

Nível 2 - Professores Associados de Educação Infantil. Trabalham autonomamente com grupos de crianças, responsabilizando-se por seu cuidado e educação. Devem demonstrar competência nas áreas básicas definidas por um programa nacional de credenciamento (Child Development Associate Credentialing Program - CDA).

Nível 3 - Professores de Educação Infantil. São responsáveis pelo cuidado e educação de grupos de crianças. Possuem maior conhecimento teórico e habilidades práticas. Devem ter diploma superior de bacharel em educação infantil ou desenvolvimento infantil.

Nível 4 - Especialistas em Educação Infantil. Supervisionam e treinam pessoal, planejam o currículo e/ou administram programas. Devem ser bacharéis em educação ou desenvolvimento infantil, possuir no mínimo 3 anos de experiência como professores e/ou um título mais avançado." (Spodek e Saracho. 1988, pp.61-62, tradução minha).

Estes níveis não correspondem exatamente à realidade norte-americana - que é bastante complexa e diversificada, como mostra Rosenberg (1994) - mas refletem a posição desta associação, que é defendida junto aos grupos e setores com poder de decisão na área.

Tendo em vista a situação de fato existente no Brasil de hoje, o que se torna importante garantir na formação desses profissionais⁷ Devemos prever, também aqui, diferentes níveis de formação para quem vai atuar na educação infantil⁹

Em primeiro lugar, se realmente acreditamos em uma visão integrada da educação infantil, teríamos de repensar o perfil dos dois tipos de profissionais mencionados no início. Ou seja, tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes.

Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes¹⁵.

Por outro lado, dadas as características de nossa realidade e a evolução histórica que marcou a identidade dupla dos serviços voltados para a criança pequena, é necessário prever que esta formação poderá ser adquirida em diferentes níveis do sistema educacional.

Assim, poderíamos conceber uma proposta que garantisse a **integração horizontal de objetivos e conteúdos** (educação e cuidado), **a qual poderá ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade e profundidade** para cursos situados em etapas sucessivas do sistema educacional formal.

Seria possível visualizar, dessa forma, situações concretas de atendimento - que mudam conforme a região do país, as condições econômicas do município, as características da demanda - onde profissionais com diferentes níveis de formação prévia, mas partilhando objetivos e preocupações comuns, trabalham lado a lado, podendo a proporção daqueles com nível mais alto ou menos alto de instrução variar de acordo com a situação específica daquele serviço ou programa.

Pensar numa diferenciação profissional que se define por esta via, e não pela segregação de profissionais de nível mais alto ou mais baixo, em serviços que se definem como de educação ou de assistência - que é situação mais comum entre nós - permite pensar em currículos e práticas que garantam condições adequadas ao desenvolvimento infantil, de forma integrada, em qualquer modalidade de atendimento que for implantada.

Nessa perspectiva, os treinamentos em serviço podem ganhar uma dimensão nova, no sentido de permitir que profissionais com diferentes níveis de formação se aperfeiçoem e atualizem, construindo coletivamente um saber sobre o desenvolvimento de crianças pequenas em grupo. O próprio fato de conviverem lado a lado no trabalho direto com as crianças cria condições para que aqueles com menor qualificação aprendam com os mais experientes e/ou melhor treinados (Coppie, 1991, p.8)

Tanto para a formação básica, como para aquela em serviço, valem as palavras de Millie Almy, quando diz:

"Ao mesmo tempo em que é necessário providenciarmos mais oportunidades para a formação em alto nível de educadores de crianças pequenas ("early childhood educators"), maiores oportunidades de treinamento para os educadores que já se encontram na prática são essenciais, em todos os níveis. Este treinamento pode ser realizado por educadores de crianças pequenas que reconheçam que simplesmente dar aulas conceituais para quem está na prática não é suficiente.

Adultos, como crianças, aprendem fazendo. Indivíduos, em todos os níveis, podem ser ajudados na aquisição de uma plena consciência de seu próprio potencial. Eles podem fazer isto através da leitura de livros, da assistência a aulas e observando bons professores em sua prática. Mas ouvir as idéias e observar bons modelos não é suficiente. Eles precisam colocar em prática e avaliar suas próprias versões do que aprendem. Eles podem desenvolver novas e melhores práticas a partir de sua própria experiência, assim como do conhecimento obtido

de outros. Quando quem está trabalhando com crianças pequenas é encorajado a ir além da prática direta com crianças, pode aprender a atuar como defensor das crianças e de suas famílias, assim como de si próprio enquanto professor." (Almy, 1988, p.53, tradução minha)

NOTAS

- 1) As Casas da Criança, criadas no Rio de Janeiro na década de 80, empregavam serventes e merendeiras para cuidar e "educar" crianças de 3 a 6 anos de idade em horário integral. Talvez este seja o exemplo mais evidente da concepção mencionada (A implementação..., 1994, p.3).
- 2) Diagnóstico realizado no município de Belo Horizonte, sobre as 789 educadoras de 139 creches conveniadas com a Secretaria de Desenvolvimento Social, mostrou que 2,7% não são remuneradas, 10,4% ganham menos de 1 salano mínimo mensal, 54,2% ganham 1 salano minimo e apenas 27.3% mais de um, 35,4% delas não tinham registro em carteira, 39,1% estavam trabalhando em creche há menos de 1 ano, 34,6% não tinham o 1º grau completo e 61,5% do total não tinham terminado o 2º grau (IRHJP/SMDS, 1993).
- 3) Nas creches diretas do município de São Paulo, em 1980, as professoras ganhavam, para 4 horas diárias de trabalho, um salário quase duas vezes maior do que as "pajens" (hoje "auxiliares de educação infantil"), para 6 horas e meia de jornada (Campos et al., 1991, p. 51).
- 4) As creches conveniadas do Rio de Janeiro estão localizadas "em quase todas as favelas" da cidade (A implementação..., 1994, p.3) Em Belo Horizonte, elas estão situadas também, na sua grande maioria, nas regiões da cidade com maior número de favelas (SMDS, 94, dados não publicados).
- 5) O documento da Prefeitura de Blumenau aponta para caminhos semelhantes Há uma constatação de que profissionais com baixa escolaridade apresentam dificuldades para acompanhar de forma produtiva programas de formação em serviço Para enfrentar esse problema, o documento propõe a criação de "curso de magistério a nível de 2º grau na modalidade de suplicia" para esses profissionais e mudanças no currículo dos cursos de formação de professores, tanto no 2º como no 3º grau (Programa de ..., 1994, p.5)
Proposta equivalente está sendo desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte Em São Paulo, dois projetos de curso supletivo para profissionais de creche foram encaminhados em 1992 ao Conselho Estadual de Educação, pela Prefeitura e pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo, sem que nenhuma decisão a respeito tenha sido tomada até hoje (Rosemberg, 1992)

REFERENCIAS

- A IMPLEMENTAÇÃO de uma política articulada de educação infantil no município do Rio de Janeiro:** limites e possibilidades Brasília. 1994 (mimeo)
- ALMY, Millie.** "The early childhood educator revisited." IN: SPODEK, Bernard et al (eds). *Professionalism and The Early Childhood Practitioner* Nova York. Teachers College Press, 1988. pp.48-55.
- BALAGEUR, Irene; MESTRES, Juan B. PENN, Helen-** *Qualité des services pour les jeunes enfants: un document de réflexion.* Bruxelas. Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants. Commission des Communautés Européennes Bruxelles, s.d.
- CAMPOS, Maria Malta; GROSBAUM, Marta W.; PAHIM, Regina e ROSEMBERG, Fulvia.** Profissionais de creche. In: *Educação pré-escolar: desafios e alternativas.* Campinas, CEDES/Papirus. 1991, 3ª ed., pp. 39-66 (Cadernos CEDES 9).
- COPPLE, Carol.** *Quality matters: Improving the Professional Development of the Early Childhood Work Force.* Washington, National Institute for Early Childhood Professional Development/National Association for The Education of Young Children, 1991
- DEHEINZELIN, Monique.** Esboço de uma proposta curricular para formação de creche em nível de 2º grau IN: ROSEMBERG, Fulvia et al. (org.) *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares.* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992 (Textos FCC 8/92).
- ENCONTRO técnico-político de formação do profissional de educação infantil.** Documento da Prefeitura Municipal de Curitiba. Belo Horizonte, 1994. (mimeo)
- EVANS, Judith L.** Health Care: The care required to survive and thrive. *Coordinators Notebook*, (13): 1-18, 1993.
- INSTITUTO de Recursos Humanos João Pinheiro/Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social.** *Diagnóstico das creches conveniados com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.* Belo Horizonte, IRHJP/SMDS, 1993.
- PROGRAMA de formação em serviço da Prefeitura Municipal de Blumenau.** Brasília, 1994. (mimeo).
- ROSEMBERG, Fulvia.** Educação infantil nos Estados Unidos. In:

* No item anterior, o documento diz "() pessoal que cuida das crianças e as educa constitui o fator mais importante na implantação de serviços de qualidade. um pessoal que ama seu trabalho e nele se sente à vontade, que demonstra carinho e atenção com as crianças e cria um ambiente estimulante e a melhor garantia para um serviço de qualidade" (Balageur et al., s.d., p.27)

ROSEMBERG, Fulvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas; 1994, pp. 15-101.

ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta e VIANA, Claudia P. (orgs.) *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992 (Textos FCC 8/92).

SPODEK, Bernard e SARACHO, Ouvia N. Professionalism in Early Childhood Education. IN: SPODEK, Bernard et al. (eds) *Professionalism and the Early Childhood Practitioner*. New York, Teachers College Press, 1988, pp. 59-74.

ANEXO

Perguntas a respeito da formação do pessoal que trabalha nos estabelecimentos de educação infantil, propostas no documento "Qualidade dos serviços para crianças pequenas: um documento para reflexões" (Balageur et al., s.d., p.28, tradução minha)*.

"G. Formação

Este item interroga a respeito de aspectos fundamentais na relação entre conhecimentos, dons e aptidões, experiência e qualificações para garantir serviços de qualidade.

- Todos os membros do pessoal devem receber alguma formação?
- A avaliação pode substituir a formação⁹
- Quais os tipos de formação prévia que existem nos diversos serviços?
- Tanto homens como mulheres têm a possibilidade de adquirir uma formação e são encorajados para isso?
- Os diversos grupos raciais, lingüísticos e religiosos têm a possibilidade de adquirir uma formação e são encorajados para isso?
- As pessoas deficientes têm a possibilidade de adquirir uma formação e são encorajadas para isso?
- Qual a idade requerida para se poder seguir a formação prévia à entrada em serviço?
- A admissão de homens e mulheres de uma certa idade é autorizada⁷
- A formação é em tempo integral ou é possível segui-la em tempo parcial⁰
- Qual a duração da formação prévia à entrada em serviço?
- Em que consiste a formação prévia à entrada em serviço?
- Qual a faixa de idade das crianças que esta formação cobre?
- Qual o nível didático dos métodos de ensino da formação prévia?
- Qual o nível acadêmico da formação prévia?

- *Quem* controla e avalia a formação?
- Os diferentes tipos de formação são coordenados e integrados?
- Foram definidas metas quanto ao número de pessoas formadas?
- A formação prévia à entrada em serviço é gratuita?
- Os estudantes em formação recebem algum tipo de ajuda financeira?
- Existe um vínculo entre a formação prévia e a remuneração'?
- Quais são as possibilidades de formação em serviço? (formation intégrée)
- Quem é responsável pela formação em serviço?
- A participação na formação em serviço é obrigatória?
- Esta formação ocorre durante o período de funcionamento ou fora deste horário?
- A formação em serviço responde às necessidades individuais ou aos objetivos coletivos do serviço?
- A formação em serviço é disponível também no setor privado e no voluntariado?
- Existem programas de especialização ou de pós-graduação?
- Que tipo de ajuda se oferece para as especializações'⁷
- Existe um vínculo entre a pós-graduação e a remuneração ou a promoção?
- A formação em todos os níveis está ligada à pesquisa?"

ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTO, NOS PROGRAMAS DE MAGISTÉRIO - 2º GRAU.*

*Selma Garrido Pimenta***

INTRODUÇÃO

Inicialmente gostaria de explicitar dois entendimentos básicos que orientam o presente texto. O primeiro refere-se ao conceito de educação. O segundo refere-se ao que consideramos o pressuposto básico na formação de professores.

Na seqüência, faremos algumas considerações sobre a formação de professores, especialmente em nível de ensino médio para, então, indicarmos os aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil.

I - Entendimentos básicos - Educação

A docência e a formação para ela é uma prática de educação. Entendemos que a **educação** é um fenômeno humano. Fruto do trabalho do homem nas relações sociais, constitutivas do existir humano e que tem por finalidade a produção do humano; a humanização do homem

Nesse sentido, a sociedade construída pelos homens tem frente às crianças e jovens a dupla e indissociável tarefa de tomá-los ao mesmo tempo usuários e beneficiários da riqueza civilizatória historicamente acumulada, bem como participantes e construtores dessa mesma riqueza. Ou seja, prepará-los para se elevarem ao nível da civilização atual - suas riquezas e seus problemas - para nela atuar com cida-

* Trabalho apresentado no Encontro Técnico) sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil promoção - Mec-Coedi. Belo Horizonte - 25 a 27 de abril/94.

** Profª Livre Docente em Didática. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.

dãos Ou, no dizer de SCHIMED - KOWAZIK (1983) para o incessante projeto de humanidade dos homens.

Nesse sentido a educação é uma prática de toda a sociedade. Especialmente, a educação escolar tem por finalidade possibilitar que nesse processo de humanização os alunos trabalhem os conhecimentos das ciências e da tecnologia, das artes e da cultura, desenvolvendo as habilidades para conhecê-los, revê-los, operá-los, transformá-los e as atitudes necessárias para tornar os conhecimentos cada vez mais direcionados na construção do humano, superando, portanto, os determinantes da sub-humanização.

Pressuposto na formação de professores

Tarefa complexa. Não para poucos. Dentre eles, os **professores**. Para os que necessitam ser preparados, formados, uma formação que coloque no início, antecipadamente, o resultado das ações que se propõe empreender. (Pinto, 1969). O que, em se tratando de formar professores, implica num conhecimento (teórico-prático) da realidade existente. Este é, pois, o pressuposto básico na formação de professores: o conhecimento (teórico-prático) da realidade (no nosso caso, a educação infantil), antevendo as transformações necessárias e intrumentalizando-se para nela intervir.

Exemplificando: na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como **referência**. Isto é, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes. O que implica ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (que educação infantil é necessária e porque, que escola e que professores são necessários e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo (resultante do confronto entre o ideal - a realidade que se quer; e o real - o existente).

Após a explicitação da finalidade da educação e do pressuposto básico na formação de professores, consideramos, a seguir, face aos objetivos deste Encontro, algumas questões relacionadas à formação de professores no ensino médio, evidenciando a problemática da educação infantil

Entendemos que a formação de professores no ensino médio é apenas uma das possibilidades de formação, sendo igualmente importante pensá-la no ensino superior e sob forma de educação continuada.

Historicamente a formação do professor para a educação infantil em nosso país foi institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos 70 e, após, na Habilitação Magistério.

Ao ensejo das conquistas expressas na Constituição de 88 e que apontam para a

necessária institucionalização da educação infantil, faz-se oportuna a iniciativa do MEC em articular a Política Nacional, onde se inclui a formação de professores. Nesse sentido, os estudos e pesquisas que temos feito sobre a formação de professores em nível de ensino médio poderão trazer alguma contribuição.

II Aprendendo com os erros - ou a importância da investigação e análise crítica sobre a formação.

Parece-nos oportuno trazermos à reflexão dos grupos que ora iniciam um processo sistemático de formação do professor para a educação infantil, alguns problemas que marcam a evolução da formação de professores no ensino médio.

Assim, num breve panorama, podemos fazer os seguintes registros:

1 - Em finais dos anos 60 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) promoveu uma série de estudos e diagnósticos sobre a realidade do ensino Normal, evidenciando sua problemática.

Eny Caldeira (1956), relatando resultados parciais de pesquisa feita em alguns estados brasileiros, constata que os programas desenvolvidos nos cursos não satisfaziam as necessidades de formação de professores capazes de fazerem frente aos problemas reais encontrados no ensino primário.

Lúcia Pinheiro (1977) constata, sobre a perda de especificidade do Ensino Normal. As Escolas Normais e com frequência os próprios Institutos de Educação, vêm funcionando como simples cursos a mais, sem maior significação, dentro de um conjunto de cursos médios.

Sobre o distanciamento entre cursos de formação e a realidade da escola primária também foi diagnosticado:

"(...) embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequada para enfrentar, no futuro, problemas concretos, individuais e coletivos, como relações ambiente-criança, família-escola, aluno-professor, vida intelectual-vida afetiva, efeitos da personalidade do professor, para adotar os possíveis meios de ação que, em cada caso, impõem aos educadores. Ao aluno não é dada oportunidade de refletir sobre problemas, os mais imediatos, relacionados com a escola primária, e que estão a exigir soluções. "

A análise crítica, rigorosa e lúcida produzida pelos intelectuais educadores no interior do próprio órgão responsável pela elaboração e/ou execução da política dos cursos de formação de professores, e aqui brevemente por nós retomada, coloca em evidência os problemas no interior dos próprios cursos, e nas suas determinações pelo sistema escolar/político mais amplo.

A deterioração aqui evidenciada no interior das escolas normais é produto da deterioração e/ou precariedade do sistema de formação de professores como um todo, especialmente os equívocos da própria institucionalização da Universidade éntrenos.

A escola normal (oficial e privada) traduz no seu interior - na sua organização e funcionamento, no seu currículo e nos programas, nos métodos de formação, nos seus professores (no trabalho destes) - o não compromisso com a formação do professor necessário à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário, isto é, a escola normal não estava sendo capaz de formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária.

Contrariamente à tendência que vinha sendo amplamente apontada, em finais dos anos 60, de ampliar e configurar a especificidade do ensino normal, a Lei 5692, em 1971, ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, transformou o ensino normal em uma das habilitações profissionais de 2º grau, agora obrigatoriamente profissionalizante. Na verdade reduziu e resumiu o curso normal a um apêndice profissionalizante no 2º grau.

com a edição da "Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º grau e 2º graus" (Lei 5.692), em 1971, o curso de magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau. com esta mudança extinguiu-se, em primeiro lugar a formação de "professores regentes" e, em segundo lugar, descaracterizou-se a estrutura anterior do curso.

Em outras palavras: a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas. Os antigos institutos de educação, pouco a pouco, deixaram de existir, e a formação de professores para ministrar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos superiores de Pedagogia

Em coerência com os princípios estabelecidos pela lei, o Parecer do Conselho Federal de Educação que versava sobre a Habilitação Específica para o Magistério (Parecer 3.491/72) estabelecia que "O currículo apresenta um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de formação especial, que apresenta o mimmo necessário à habilitação profissional". Este trecho demonstra a dicotomia entre dois elementos que deveriam ser indissociáveis.

Esta situação agravou-se pela indicação, no mesmo Parecer, de que a educação geral "deverá, a partir do segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais ele (aluno) se utilizará diretamente na sua tarefa de educador". Deduz-se desta orientação que o domínio dos conteúdos inerentes ao Núcleo Comum e destinados à formação geral do aluno ficou restrito ao 1º ano. Assim, reforçou-se a predominância do caráter tecnicista na formação profissional que se observa na Lei 5.692.

Outro aspecto relevante a assinalar decorre da possibilidade, aberta pela Lei 5.692/71, de lecionar até a 6ª série do ensino de 1º grau, aos docentes que tenham sido habilitados pelo 2º, "se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica" (parágrafo 1º art. 30).

Dessa forma, a Habilitação Específica para o magistério podia formar professores que ministrassem aulas desde as classes de educação infantil - freqüentadas por alunos de três anos em diante - até a 6ª série do 1º grau. Essa amplitude de possibilidades, combinada com aquele caráter tecnicista já apontado, resultou em fragmentação ainda maior de um curso, já por si específico.

Da associação dessa subdivisão acentuada da Habilitação Específica para o Magistério com a progressiva desvalorização profissional que marcou o exercício da docência nas duas últimas décadas, dentre outros fatores, resultou o agravamento da qualidade que se observa no sistema educacional brasileiro.

A lei não expressou nenhuma preocupação no sentido de que fossem modificados os conteúdos e nem mesmo a organização proposta, pautando-a nas reais necessidades que a nova clientela do então primário apresentava, nem mecanismos para a articulação entre a Habilitação Magistério e as necessidades que estavam colocadas pelo ensino de 1º grau (seis séries iniciais) onde o formado exerceria o magistério.

Se é incorreto imputar-se a então nova lei tôda a deterioração da formação de professores, uma vez que qualquer lei se efetiva pela ação dos seres humanos, também será incorreto não apontar nela os pontos cruciais que mobilizaram e/ou ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino.

Nessa perspectiva, após a Lei 5.692/71, é possível identificar as seguintes características da Habilitação Magistério:

- a) é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;
- b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) habilitação de "segunda categoria", para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;
- d) a disciplina "Fundamentos da Educação", não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática, se traduz em "ensinar-se" superficialmente tudo e/ou apenas aspecto;
- e) o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno

desse turno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a "prática salvadora" onde tudo será aprendido

f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;

g) não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1^o grau e a formação - que profissional se faz necessário para alterar a situação que al está? - de 3^o grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério.

h) a Habilitação Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4^o ano). A formação é toda fragmentada;

i) os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sócio-cultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais dos alunos.

Os cursos superiores que formam os professores para atuarem no 2^o grau não têm conseguido prepará-los suficientemente; os cursos de bacharelado e licenciatura não têm formado os professores para ensinarem solidamente as disciplinas de formação geral que compõem o núcleo comum e nem para prepararem os futuros professores primários para ensinarem os conteúdos da Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Os cursos de Pedagogia, por sua vez, não têm preparado o aluno (futuro professor primário) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas, tampouco lhe tem possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar.

Essa desarticulação configura as condições precárias de exercício do magistério, traduzidas, conforme recentes pesquisas, nos seguintes aspectos:

- os professores primários têm formação escolar deficiente nas disciplinas do Núcleo Comum e nas disciplinas da Habilitação;

- os professores primários possuem graves deficiências no seu processo de alfabetização, comprometendo, desde o início, a alfabetização de seus alunos;

- há excessiva influência de fatores extra-educacionais, como o clientelismo político na alocação dos professores;

- inexistência e/ou inadequação de livros, materiais didáticos, área física e serviços de supervisão e orientação pedagógica aos professores em exercício.

Se queremos reverter o quadro precário da educação escolar nas séries iniciais, é preciso investir fundo na modificação dos cursos de forma a assegurar que esse professor tenha.

a) aguda consciência da realidade na qual irá atuar;

b) sólida fundamentação teórica, que lhe permita ler essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos;

c) consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade

2 - Apesar desse quadro de precariedade, propostas de superação têm sido colocadas em prática. Embasadas em estudos e pesquisas realizadas em universidades e institutos apresentam alguns pontos de convergência a que poderíamos denominar de princípios norteadores comuns:

- que o campo de atuação profissional seja tomado como referência na formação ou seja, embase os currículos, os conteúdos e as atividades do curso.
- portanto, a unidade teoria e prática esteja sempre presente na formação.
- os cursos precisam se constituir em projeto pedagógico articulado, traduzindo a proposta educacional (da educação infantil, no caso),
- na organização e funcionamento das escolas se trabalhe a diversidade (local, regional, peculiaridades) na unidade (proposta educacional).

Nas propostas de superação dos problemas da formação de professores há o reconhecimento de que a formação do professor para a pré-escola deve ocorrer legalmente no ensino médio. No entanto, não apresentam maiores detalhamentos sobre essa especificidade. Talvez essa ausência se explique porque esses estudos privilegiaram a formação de professor para as 4 séries iniciais, uma vez reconhecida sua importância e precariedade. E também porque o avanço histórico e reconhecimento da instância ainda não estava bem configurado como hoje.

Entretanto, reconhecem que o desenvolvimento da criança é um "continuum".

3 - Quem atua como professor na educação infantil? Sem dados precisos mas procedendo a ligeiras observações, percebe-se que os egressos da Habilitação Magistério acabam por assumir essa função. Na realidade adversa, contraditória e desigual em que se realiza a educação em nosso país, o professor egresso do ensino médio, não raro, se torna professor na pré-escola.

Nesse sentido, é legítimo que o curso inclua no seu projeto pedagógico (currículo, conteúdos, atividades) a problemática da educação infantil. Não como especialização, uma vez que os quatro anos são necessários para uma sólida formação do professor para as 4 séries iniciais. Uma vez também que a especialização requer essa base sólida. Portanto, parece-nos que qualquer especialização deva ocorrer após a formação básica do professor. Também porque especializar significa aprofundar estudos, face a um campo de atuação complexa.

Por isso, parece-me que incluir a problemática da educação infantil no curso de formação de professores no ensino médio é uma exigência historicamente necessária.

III - Aspectos da Formação de Professores para a Educação Infantil

Pelo exposto até o presente consideramos que:

1. a educação infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer nível do ensino. Quais sejam:

a - tomar o campo de atuação (educação infantil) como referência para a formação: o currículo, os conteúdos, as atividades, a organização, os profissionais necessários. Nesse sentido, ser um curso profissionalizante.

b - possibilitar que o futuro professor conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente (da educação infantil). Realidade essa que tem dimensões históricas (institucionais e pessoais: a criança), sociais, políticas, legais. Nesse sentido, ser um curso que desenvolva no futuro professor a habilidade de pesquisar o real.

c - explicitar qual a direção de sentido da educação (infantil) no processo de humanização

d - instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para ter condições de exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e promover a criança.

Estes quatro tópicos podem vir a ser problematizados nas várias disciplinas e atividades que compõem os cursos de formação de professores no ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDEIRA, Eny - O problema da formação dos professores primários *Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos*. INEP-MEC, vol. XXVI, n° 64: 28-43, out-dez 1956.

PIMENTA, Selma G. e GONÇALVES, Carlos L. - *Revendo o ensino de 2º grau - Propondo a formação de professores*, São Paulo, Ed. Cortez, 1990

PIMENTA, Selma G. - *O estágio na formação de professores - um estudo do estágio nos cursos de magistério desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMS*. Tese de Livre/Docência, São Paulo, USP, 1993.

PINHEIRO, Lúcia Marques - Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação, in: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP/MEC, vol. XLVI, n° 103:10-64 Jul-set. 1966

PINTO, Álvaro Vieira - *Ciência Dialética*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

SCHMIED-KOWARZDK, W - *Pedagogia Dialética - De Aristóteles a Paulo Freire*, São Paulo, Brasiliense, 1983.

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTO, ATRAVÉS DE CURSOS SÚPLETEOS*

*Fulvia Rosenberg***

A década de 90 anuncia uma nova etapa auspiciosa da educação infantil no Brasil e que transparece, limpidamente, na proposta de **Política de Educação Infantil**, elaborada e difundida, em 1993, pelo MEC através da Coordenação de Educação Infantil/COEDI (Brasil, 1993).

Reafirmando e operacionalizado preceitos da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Projeto da LDB aprovado pela Câmara Federal, a nova proposta da COEDI/MEC conceitua educação infantil como: a primeira etapa da Educação Básica, oferecida através de creches e pré-escolas que se diferenciam entre si exclusivamente pela faixa etária das crianças que acolhem, desempenhando as funções básicas de educar e cuidar de crianças até 7 anos, de modo integrado e complementar à família. (Brasil, 1993, p. 15 e 17).

O adjetivo "auspicioso", usado para caracterizar esta nova proposta do MEC/SEF/COEDI, decorre da intenção evidente de não mais se diferenciarem as modalidades de educação infantil - creche e pré-escola - pelas funções que desempenham, pela qualidade do atendimento oferecido, pela origem econômica e racial da clientela que acolhem, pelo nível de qualificação de seus profissionais ou pelos recursos financeiros que lhes são destinados. Ou seja, o documento do MEC/SEF/COEDI constitui uma baliza para que o atendimento oferecido em creches e pré-escolas possa ser uma primeira etapa da educação para a cidadania e não mais, como ainda se configura hoje, uma primeira etapa da "educação para a subalternidade" (Rosenberg, 1994).

A formação de recursos humanos constitui pedra angular na implantação desta

* Trabalho elaborado para o Encontro Técnico - "Política de Formação do Profissional de Educação Infantil" realizado em abril de 1994. Belo Horizonte.

** Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da PUC/SP

proposta do MEC/SEF/COEDI por duas razões essenciais: pelo fato de a proposta sêr nova, tanto para creches quanto para pré-escolas; pela necessidade de adesão e mobilização de profissionais que trabalham nestes estabelecimentos em torno da nova proposta para que sua implantação possa ocorrer.

A proposta é nova para creches pois pretende romper a tradição assistencialista, incorporar o componente educativo, integrado ao cuidado e profissionalizar as pessoas que al trabalham. Ou seja, a expectativa é que, em nível nacional, se inicie uma caminhada em direção à melhoria na qualidade do atendimento que já vem sendo oferecido pelas creches na esfera dos cuidados e que se lhe incorpore uma ação educativa intencional, também de qualidade.

A proposta também é nova para a pré-escola que, tendo se desenvolvido principalmente através de uma tradição escolar, tem se descurado da incorporação da função do "cuidado" em sua prática educativa - crucial para esta faixa de idade e indispensável a qualquer proposta educativa que opere em tempo integral -, além de evidenciar, nas últimas décadas, uma deterioração na qualidade e na própria prática educativa (Rosemberg, 1990).

A importância fundamental da qualificação educacional e profissional da trabalhadora em educação infantil na melhoria da qualidade do serviço oferecido tem sido, também, tema de destaque no cenário internacional

Inúmeros países vêm criticando a idéia de que basta ser mulher e gostar de criança para ser educador infantil. como afirmam Christine Pascal e Anthony Bertrán, pesquisadores ingleses que realizaram uma investigação em 12 países europeus sobre a questão, "há clara evidencia de que a qualidade do professor e um determinante central na qualidade e eficiência dos programas de educação infantil (...). Se quisermos melhorar a qualidade da educação de crianças pequenas devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores. Em tôda Europa os países estão reconhecendo isso e tomando medidas para melhorar os cursos de formação do professor de educação infantil" (Pascal & Bertrán. 1994, p.296). Para estes autores, a importância atribuida á formação educacional e profissional deste trabalhador nao se situa apenas em nível da constatação, exortação ou promessa. Observam uma tendência nítida à elevação do nível educacional e à expansão das oportunidades de formação profissional em serviço de professores europeus de educação infantil. Por exemplo, dos 12 países europeus investigados em 1990, apenas cinco não exigiam curso de nível superior para o professor/educador de programas de educação infantil sendo que, dentre estes últimos, dois países estavam prevendo atingir tal patamar a partir de 1992.

Esta preocupação, cada vez mais intensa com a elevação do nível educacional e profissional do trabalhador de educação infantil, decorre tanto de resultados de pesquisas - que evidenciam a intensa associação entre formação educacional e a

qualidade do atendimento oferecido à criança pequena -, quanto do impacto, a longo prazo, na vida das crianças, de uma experiência educacional de boa **qualidade**.

Assim é que, em todos os padrões de qualidades estipulados para creches e pré-escolas em países desenvolvidos, seja nos EUA ou na Europa, a formação educacional e profissional do trabalhador em educação infantil vem sendo sempre destacada. Principalmente diante dos resultados da extensa pesquisa realizada nos EUA ao final dos anos 80 (Whitebook et al., 1989), pesquisadores e técnicos em política social vêm enfatizando que, para um atendimento de qualidade à criança pequena, não bastam apenas experiência anterior ou treinamento específico em serviço (perspectiva assumida até a década de 80), pois é alta a associação entre o nível de escolaridade do educador e a qualidade de sua relação com a criança pequena, principalmente com os bebês (Whitebook et al., 1989).

No Brasil, a formação educacional e profissional da trabalhadora em educação infantil, principalmente das que atuam em creche, inexistente como habilitação profissional e é insuficiente. Alguns diagnósticos que foram realizados em capitais de estados assinalam, ainda, o expressivo número de profissionais que não terminaram, ao menos, a escolaridade de 1º grau (Rosemberg et al., 1900; IRHJP/SMDs, 1993; Lima, 1994)¹. Em encontros, seminários ou grupos de trabalho quando se discute esta situação nacional, depoimentos de técnicos evidenciam, em vários momentos, que esta formação educacional insuficiente permite, tanto ao serviço público quanto ao privado, não caracterizar o atendimento como educacional, diminuir seu custo, mantendo níveis salariais bastante baixos para remunerar profissionais. Pode-se, mesmo, afirmar que, neste momento, parece vantajoso para certos setores da sociedade que esta trabalhadora não seja caracterizada como profissional e fique estagnada neste nível educacional.

A descaracterização profissional se acentua, ainda mais, quando se sabe que um número significativo das trabalhadoras em educação infantil não são registradas (IRHJP/SMDs, 1993; Lima, 1994), que, raramente, são sindicalizadas e que, além disso, alguns sindicatos dos trabalhadores em educação do setor privado não aceitam, entre seus associados, educadoras que trabalham com crianças tendo até 2 anos de idade (CONTEE, Confederação dos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação, Comunicação Pessoal, Goiânia, 1994).

As insuficiências da formação educacional e profissional deste educador foram reconhecidas pelos projetos da LDB em circulação que estabelecem o 2º grau como nível escolar mínimo e um período de oito anos para o ajuste entre a situação

1) Em São Paulo encontrou-se, na rede municipal de creches diretas 25% de profissionais de educação infantil tendo uma escolaridade equivalente a 1º grau incompleto (PMSP, 1992); em Belo Horizonte, nas creches conveniadas, 30% (IRHJP/SMOS, 1993). Vide quadro em anexo.

atual e a preconizada, aspectos que foram, também, incorporados pela proposta de Política de Educação Infantil elaborada pelo MEC/SEF/COEDI.

uma escolaridade mínima equivalente à de 2º grau parece constituir proposta consensual entre técnicos e militantes que atuam nesta área, apesar de circularem sugestões, em encontros e seminários, de que se elevasse a ambição para o 3º grau. Se esta meta parece desejável para o futuro, um projeto de formação educacional e qualificação profissional para esta trabalhadora deve situar-se, de início, no plano da realidade vivida, lembrando-se do expressivo número daquelas que ainda não completaram a escolaridade de 1º grau (veja quadro).

Estamos vivendo um momento de transição e ajuste exigindo propostas flexíveis que não destruam o que já foi atingido e iniciem a superação das insuficiências.

uma das soluções de ajuste, neste momento de transição, principalmente em municípios que estão procurando situar a creche sob a responsabilidade da administração educacional, vem consistindo em diferenciar as funções da professora de pré-escola (tendo formação magistério com especialização em pré-escola) da monitora, geralmente sem a mesma exigência de formação e, conseqüentemente, com salário inferior e carga horária superior. Esta hierarquia entre professora e monitora, que gera uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento (uma educa e outra cuida)², tem sido rejeitada por suas conseqüências nefastas para as crianças (separação entre corpo e mente), na gestão do equipamento e no relacionamento entre profissionais. Em uma conferência que realizei na cidade de Paulínia, Município do Estado de São Paulo, uma monitora explicitou que, diante da carga horária e do salano que recebia quando confrontados aos da professora, rejeitava assumir qualquer papel educativo na creche (inclusive participar de treinamentos) pois considerava uma responsabilidade acima da função para a qual fora contratada e estava sendo remunerada.

Por outro lado, outras prefeituras assinalam a dificuldade em contratar professoras para as creches que acolhem crianças pequenas, porque não se dispõem a executar trabalhos menos nobres, como trocar fraldas. Além disso, de acordo com alguns estatutos do magistério (ou acordos sindicais), o turno de trabalho da professora não pode ultrapassar um período de 4 horas, o que torna sua contratação inadequada para as crianças (em período de 12 horas haveria necessidade revezamento de três professoras) e para o orçamento (difícil trabalhar-se com escala de profissionais)³.

2) Esta divisão tanto pode ocorrer quando monitora e professora trabalham com o mesmo grupo em mesmo período ou quando se sucedem, isto é, de manhã a professora "educa", à tarde, a monitora "cuida", por exemplo

3) Em algumas prefeituras parece ser consensual que um contrato de seis horas constitui a melhor jornada de trabalho para uma educadora trabalhando em estabelecimento que atende crianças pequenas em horário integral

Esta divisão de tarefas e de hierarquias tem sido rejeitada no mundo desenvolvido (Brown et al., 1990) e devemos tentar controlar sua proliferação no Brasil, pois ainda se apresenta, para muitos, como a solução mais cômoda de "integração" entre creche e pré-escola sob a administração educacional.

Quando critico o estabelecimento de hierarquias entre a professora e a monitora não estou rejeitando o modelo que aceita, no interior do mesmo estabelecimento, a atuação de profissionais com níveis diferentes de formação educacional mas que não discriminam, no atendimento às crianças, funções nobres das menos nobres um modelo de carreira profissional com diferentes níveis para o educador infantil tem sido defendido, hoje, por especialistas norte-americanos que antevêm duas vantagens neste modelo (denominado de *career ladders*): profissionais com melhor nível de formação, distribuídos em diferentes equipamentos, quando assumem também grupos de crianças, podem atuar como modelo para os profissionais menos qualificados; a perspectiva de progressão na carreira (reconhecida por diferentes denominações e níveis salariais) pode estimular o profissional buscar melhor qualificação (Brown et al., 1990).

Defendo a necessidade de que o profissional em educação infantil tenha acesso a uma educação formal específica (que lhe é garantida constitucionalmente), e que lhe permita o acesso a uma habilitação profissional específica, socialmente reconhecida e lhe possibilite progresso na carreira'.

Considerando o atual contexto, com expressivo número de pessoas que já exercem a profissão sem qualificação ou habilitação necessárias e a faixa etária em que se encontram, a modalidade de suplência parece ser adequada como uma estratégia de ajuste e flexibilidade.

Se não disponho pelo momento de elementos suficientes para elaborar uma proposta completa (nem considero ser esta tarefa para uma única pessoa), sistematizei alguns argumentos e alguns apontamentos para dar continuidade a esta conversa.

Argumentos e apontamentos

Defendo a necessidade de um curso de educação formal que complete e complemente a escolaridade básica (núcleo de disciplinas comuns), associando a ele um núcleo específico para habilitação em educação infantil. Isto significa privilegiar a educação formal em detrimento de treinamentos informais, assistemáticos ou episódicos, que considero insuficientes pois. (1) para trabalhadoras de creches que não completaram o 1º grau, a Constituição lhes garante, como a qualquer outro

4) Este modelo não significa que profissionais com níveis escolares superiores se afastem do atendimento direto à criança como tem sido habitual em algumas experiências brasileiras.

cidadão brasileiro, o direito de acesso a esse nível de escolaridade; (2) em decorrência, é possível atuar-se na melhoria da qualidade da educação infantil através de recursos orçamentários que privilegiam o ensino de 1º grau; (3) a habilitação profissional em educação infantil através de um curso formal, legitimado através de um certificado, pode constituir em instrumento para o reconhecimento profissional desta função; (4) a abertura simultânea de cursos em nível de 1º e 2º graus não só reconhece a diversidade de situações encontradas no Território Nacional (maior, ou menor, escolaridade da força de trabalho local), como também possibilita o planejamento de uma carreira com perspectiva de progressão, o que pode aumentar o desejo do profissional de nela permanecer; (5) a perspectiva de executar um trabalho menos desgastante, porque apoiado em conhecimentos específicos, que seja reconhecido e legitimado socialmente como profissão, com possibilidade de progressão ascendente parece diminuir a rotatividade do pessoal, característica que reforça a inadequação de capacitação baseada exclusivamente em treinamentos informais e episódicos.

Defendo, também, a idéia de que esta habilitação seja específica para a função nova de profissional em educação infantil, considerando, então, insuficiente a formação de magistério, mesmo quando complementada por especialização em pré-escola, pois: (1) a especialização em pré-escola negligencia a dimensão do cuidado, função indissociável do educar crianças pequenas, principalmente quando acolhidas em período integral; (2) o cargo de docente carrega uma história peculiar sendo inadequado, em sua concepção atual, para a educação integrada ao cuidado em período integral. Considero necessário, pois, a criação de uma outra família de carreira para o educador, pelo menos durante um período de ajuste e transição⁵. Neste sentido, defendo a idéia da criação de uma habilitação profissional que receba denominação específica, demarcando-se como uma nova modalidade de educador.

A flexibilidade constitui, de fato, a característica fundamental que deve orientar o planejamento e a implantação de cursos de supletiva de 1º e de 2º graus para a habilitação do profissional em educação infantil. Entendo flexibilidade em pelo menos três aspectos fundamentais: (1) de ingresso no módulo de formação específica; (2) de horário de funcionamento; (3) de adequação curricular. Porém, esta flexibilidade deve ser balizada pela definição de um núcleo curricular mínimo para o Território Nacional e, em decorrência, de uma carga horária mínima.

Defendo, então, a necessidade de se definir uma grade curricular mínima, válida para o Território Nacional, relativa ao componente específico de habilitação e que

5) Esta sugestão não é incompatível com a introdução dos conhecimentos sobre educação infantil nos cursos de formação do magistério, nem que se pensem formas de articulação entre ambas as modalidades de formação.

traduza os conhecimentos teóricos e práticos necessários à implantação da Política de Educação Infantil proposta pelo MEC/COEDI⁶. Insisto na necessidade de uma grade curricular que ultrapasse a sistematização da prática pois, neste campo de atuação, o objetivo é, exatamente, ultrapassar alguns componentes arcaicos e anti-democráticos desta mesma prática, como evidenciam resultados de diagnósticos recentemente elaborados sobre o atendimento em algumas das capitais brasileiras. Isto não significa que a grade curricular mínima seja autoritária e centralmente imposta pelo MEC/COEDI que pode (ou deve), nesta empreitada, apoiar-se em trabalho de assessoria com reconhecimento nacional no plano da competência técnica, experiência e representatividade institucional.

Porém, da tomada de posição quanto à necessidade de uma grade curricular mínima decorrem, também, as necessidades de o MEC: (1) acompanhar e apoiar a qualificação dos professores que ministrarão os componentes específicos da habilitação profissional; (2) estimular a produção de materiais pedagógicos (textos e vídeos), (3) bem como orçar e viabilizar a liberação dos recursos orçamentários necessários⁷.

Considero, também, adequado e prudente que se planeje a implantação destes cursos de forma progressiva, através de projeto elaborado em parceria entre o MEC e prefeituras e que preveja um componente de avaliação antes de sua eventual multiplicação pelo Território Nacional. As experiências anteriores de programas nacionais nas áreas de Educação Infantil e Formação de Recursos Humanos evidenciam o quanto tem sido mais fácil atingir metas quantitativas e o quanto tem sido difícil garantir padrões aceitáveis de qualidade.

Finalizo, então, com uma proposta: que a Comissão Nacional de Educação Infantil se posicione quanto à prioridade da formação de recursos humanos em educação infantil; que o MEC/COEDI se responsabilize pela elaboração de um projeto para habilitação profissional modalidade supletiva em educação infantil que inclua a parceria dos municípios que desejarem participar da empreitada. A título de colaboração, foi reproduzida, uma proposta de cuja elaboração participei no início de 1993.

6) Apenas a título sugestivo, o núcleo específico, definido em nível nacional, poderia incluir conhecimentos sobre: desenvolvimento e crescimento da criança pequena; observação da criança; trabalho em grupo, planejamento de atividades e/ou currículo; relações com a família e comunidade; saúde, nutrição, higiene e segurança; campo profissional, ética profissional e direitos da criança

7) Evidentemente, a formação em larga escala de profissionais de educação infantil requer que se avance como esta área do conhecimento está sendo desenvolvida no ensino superior.

Operacionalização preliminar de um projeto de formação e capacitação de recursos humanos⁸

1. Denominação

Formação e Habilitação de Auxiliar de Educação Infantil em nível de 1º grau: suplencia.

Formação e Habilitação de Técnico de Educação Infantil em nível de 2º grau: suplencia.

2. Formato

A Formação e Habilitação de Auxiliar e Técnico de Educação Infantil prevê três módulos:

Módulo 1: disciplinas e carga horária do núcleo comum de 1º grau em regime de suplencia para os que não terminaram a educação fundamental;

Módulo 2: disciplinas que compõem a grade curricular específica e comum para a habilitação em Educação Infantil para as pessoas que concluíram o módulo 1 ou que já dispõem de 1º grau completo;

Módulo 3: disciplinas do núcleo orientado para creche (Módulo 3A) ou do núcleo orientado para pré-escola (Módulo 3B) destinadas àqueles que completaram os Módulos 1 e 2°.

Esquemáticamente, o formato pode ser representado pela figura abaixo.

FORMAÇÃO	HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3A Creche
Supletivo em nível de 1º grau-núcleo comum	Grade curricular específica comum habilitação	Módulo 3B Pré-escola

8) Versão revista do texto que elaborei, em 1993. como assessoria ao MEC/COEDI.

9) A subdivisões do módulo 3 em A e B é sugestiva, merecendo discussão aprofundada. De qualquer forma, ao propô-la não estou endossando a perspectiva de que os conhecimentos em cada um dos sub-módulos se restrinjam exclusivamente à faixa etária focalizada. com certeza quem trabalha com bebês necessita dispor de conhecimentos sobre os maiorzinhos e vice-versa

3. Trajetórias

A fim de responder à exigência de flexibilidade, visando a adequação do formato às especificidades locais e pessoais, podem-se prever seis trajetórias possíveis para os estudantes frequentando a Formação e Habilitação:

Trajetória 1 : módulos 1, 2 e 3 A

Trajetória 2: módulos 1, 2 e 3B

Trajetória 3: módulos 1, 2 e 3 A e 3B

Trajetória 4: módulos 2 e 3 A

Trajetória 5: módulos 2 e 3B

Trajetória 6: módulos 2, 3A e 3B

4. Metodologia

Considerando-se o fato de que a clientela inicial dispõe de uma prática de trabalho, o detalhamento do projeto deve prever uma metodologia que permita sistematizar, melhorar ou alterar tal prática, através de subsídios teóricos, do apoio em oficinas e em materiais impressos e audiovisuais.

5. Capacitação de formadores

Para que este projeto tenha impacto na melhoria da qualidade do atendimento em estabelecimentos de Educação Infantil, deve-se prever um trabalho preliminar de capacitação dos professores que irão ministrar a grade curricular específica. Esta capacitação será baseada em currículo pré-estabelecido, deverá contar com apoio de especialistas nacionais em Educação Infantil, e dispor de materiais instrucionais previamente elaborados (textos e vídeos, fundamentalmente).

6. Clientela inicial (prioritária)

(1) Profissionais de educação infantil em exercício que não dispõem de 1º grau completo, clientela dos módulos de Formação e Habilitação; (2) profissionais de Educação Infantil em exercício que completaram o 1º grau mas que não dispõem de habilitação profissional na área, clientela dos módulos de Habilitação; (3) profissionais de Educação Infantil que dispõem de 2º grau (inclusive em magistério).

7. **Estimativa da demanda** (veja metodologia em anexo, estimativa preliminar).

TRABALHO EM	ESCOLARIDADE	
	1º grau incompleto (clientela dos módulos de Formação e Habilitação)	1º grau completo (clientela dos módulos de Habilitação)
Creche	17.807	26.710
Pré-escola	2.542	4.247
Classe de Alfabetização	1.110	1.234
TOTAL	21.459	32.191

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL MEC/SEF/COEDI.** *Política de Educação Infantil*. Brasília, 1993.
- BROWN, N., COSTLEY, J., MORGAN, G.** *Delaware first... again. The first comprehensive state training plan for child care staff*. Final report of planning project Delaware, 1990.
- LIMA, Maria de Fátima.** *LBA: Tratamento pobre para o pobre*. São Paulo, PUC-SP, 1994 (Dissertação de mestrado. Psicologia Social).
- IRHJP (MEC)/SMDS(PBH).** *Diagnóstico das creches conveniados com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 1993.
- PASCAL, C. e BERTRÁN, T.** In Rosenberg, F. e Campos, M. M. *Creches e Pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Cortez/FCC, 1994.
- ROSEMBERG, Fulvia** *A situação da educação infantil no Brasil*. Texto relativo à palestra pronunciada em Curitiba. Curitiba. Projeto Araucária, 1994.

ANEXO

Metodologia adotada para estimar a demanda de alunos para cursos de Formação e Habilitação de Auxiliar de Educação Infantil em nível de 1º grau (metodologia provisória, sujeita a revisão).

A estimativa da demanda deve ser entendida como provisória e aproximativa na medida em que não dispomos, no país, de organismos oficiais que registrem as creches em funcionamento e as chamadas pré-escolas clandestinas.

com base em dados coletados pelo IBGE (PNAD 89) sobre crianças com menos de 4 anos frequentando creches e pelo MEC (Sinopse Estatística de Classes de Alfabetização e Pré-escolar, 89) sobre nível de instrução da função docente, pode-se compor o Quadro 1.

Clientela inicial (prioritária)

(1) Profissionais de educação infantil em exercício que não dispõem de 1º grau completo, clientela dos módulos de Formação e Habilitação; (2) profissionais de Educação Infantil em exercício que completaram o 1º grau mas que não dispõem de habilitação profissional na área, clientela dos módulos de Habilitação; (3) profissionais de Educação Infantil que dispõem de 2º grau (inclusive em magistério).

QUADRO I
PROCEDIMENTOS PARA ESTIMATIVA DA DEMANDA DE
ALUNOS DE CURSO DE SUPLENCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

criança ate 4 anos de idade que freqüentam creches pré-escolas (PNAD 89)	667736
estimativa de profissionais que atendem crianças até 4 anos de idade em creche (1 adulto para 15 crianças)**	44.517 17 807
professores de pré-escola em zonas urbanas com1º grau incompleto (Censo Educacional 80)	2.542
professores de classes de alfabetização em zonas urbanas com 1º grau incompleto (Censo Educacional 89)	1 110
professores de pré-escola em zonas urbanas com apenas 1º grau completo (Censo Educacional 80)	4.247
professores de classes de alfabetização em zonas urbanas com apenas1º grau completo (Censo Educacional 80)***	1 234

* Sabendo-se que. no Município de São Paulo, 35% das pessoas que lidam diretamente com as crianças nas creches municipais não completaram o ensino fundamental, estipulou-se que. no Território Nacional, esta porcentagem sena de 40%.

** Considerou-se. também, para fins de cálculo que. em média no pais e para o conjunto das faixas estañas, cada adulto trabalhando em creche tenha sob sua responsabilidade um grupo de 15 crianças com base em tais suposições estimou-se que 17.807 pessoas que trabalham em creches não completaram o 1º grau

*** Foram consideradas todas as funções docentes em classes de alfabetização sendo necessário, assim que se dispuser da informação, separar-se aqueles professores que atuam em classes de alfabetização vinculadas a estabelecimentos de pré-escola daqueles vinculados a estabelecimentos de 1º grau Isto poderá ser feito com base em tabulações especiais

QUADRO ESCOLARIDADE DE TRABALHADORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Cidade/ Estado	Belo Horizonte	Blumenau	Campo Grande	Ceará	Pernambuco (Recife e RMR)	Salvador	Sao Paulo
Ano da Pesquisa	1993	1994	1991	1989	1990	Outubro/89 a Março/90	1990
Modalidade	Creches Conveniadas	Rede Municipal de Educação Infantil	Creches Conveniadas com LBA	Creches Comunitárias	Todas	Creche Comunitária	Rede Direta Municipal
Nº de estabelecimentos pesquisados	236	(toda a rede)	16	155	84	45	±330
Denominação	Profissionais de E.I.	Atendente Recreador Professor	Trabalhadores que lidam diretamente com a criança	Monitores	Funcionários	Monitora	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
Escolaridade de no máximo 1º grau incompleto (%)	30%	1204	26.0%	22.8	40.1	47.3%	25%
Escolaridade de no máximo 1º grau completo (%)	12%	13.27	21.7%	36.8%	16.6%	22.3%	36%

* Creches conveniadas pertencentes ao PAPI (Programa de Atenção à População Infantil) da FEBENCE.

Fontes: Belo Horizonte (IRHJP - MEC/SMDS - PBH. 1993).
 Blumenau (SME - DE. 1994).
 Campo Grande (LIMA. 1994)
 Fortaleza (UNICEF/SAS/DARC/DEI. 1989).
 Pernambuco (SEECE/DEAL/ASSESSORIAS. 1991).
 Salvador (COSTA. 1991).
 São Paulo (ROSEMBERG ET AL. 1992).

A UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL*

*Zilma de Moraes Ramos de Oliveira***

A definição de diretrizes básicas para uma política nacional de formação de profissionais de educação infantil não pode ser discutida sem se considerar que as instituições que dela se incumbem possuem grande diversidade entre si, não só em relação à modalidade creche ou pré-escola, ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento à criança, como quanto aos objetivos defendidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano. Todos estes pontos envolvem um determinado posicionamento em relação às funções que aquelas instituições devem ter e, conseqüentemente, ao eixo da formação profissional que se pretende efetivar.

Dentro do quadro de marcantes desigualdades entre as diversas e antagônicas classes sociais existente em nossa sociedade, a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado particularmente nas creches públicas atendendo crianças filhas de famílias de baixa renda, tem feito com que pessoas sem uma qualificação profissional específica sejam recrutadas para cuidar e interagir com as crianças.

Desde os encontros da ANPEd, nos anos de 1985 a 1988, quando nos reuníamos para elaborar um documento com propostas básicas para a definição de uma política nacional para creches e pré-escolas a ser efetivada na Constituição, tínhamos que um elemento fundamental a ser garantido era a melhoria da formação profissional de todos os que trabalhavam junto às crianças de zero a seis anos,

* Trabalho apresentado no [incontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil promovido pelo MEC/COEDI, em Belo Horizonte. Abril/1 994.

**Professor-doutor junio ao Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Coordenadora (período 1993-1994) do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de zero a seis anos da ANPEd.

particularmente as filhas de famílias de baixa renda.

Historicamente esta era uma formação extremamente pobre ou inexistente no que se refere à creche, área de muito trabalho leigo, ou onde se observava (e ainda se observa) a dicotomia entre cuidado e educação, havendo alguém (pajem, monitora, recreacionista) para trabalhar com os pequenos (que estavam ali apenas para serem cuidados e pouco para aprender) e outra pessoa para ser, algumas horas por dia, a professora dos maiores (trabalhando com eles um conjunto de atividades entendidas como mais preparatórias para o ensino de primeiro grau).

Por sua vez fazíamos sérias críticas à formação dos profissionais da pré-escola, por ser uma formação fragmentada, com insuficiente domínio de conteúdo das áreas do núcleo comum do curso de 2º grau e das áreas de formação pedagógica, o que lhes acarretava pouca autonomia e criticidade.

Além disso, propúnhamos que fosse combatida a dualidade com que as duas instituições eram tratadas (a creche em geral gerida pelos organismos que cuidam da assistência social e a pré-escola sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais), e que se mantinha quando da discussão da formação, seleção e carreira dos que nelas atuavam.

Nestes anos, a produção de dissertações, teses e outros trabalhos de análise da questão e a própria promulgação da Constituição em 1988, que abriu novos espaços na área de Educação Infantil, fez avançar aquela discussão.

A formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas¹, e para interagir com crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas. O exame de tais concepções deve ocorrer em reuniões de supervisão, onde tarefas de estágio e as representações sociais dos estagiários devem ser discutidas, trabalhando, de forma integrada e crítica, tanto a percepção do papel de educador quanto o desempenho do mesmo, cuidando ainda para que as dimensões éticas da atuação docente sejam trabalhadas e garantidas.

Em primeiro lugar gostaríamos de defender a idéia de que a formação dos que trabalham com as crianças - hoje chamados de monitores, recreacionistas, pajens - deve ocorrer, prioritariamente em nível de 2º grau, por se reconhecer que nem

¹ Cito um interessante trabalho de formação em serviço na Itália: Edwards. C. Gandini. L e Forman. G. The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Norwood. N.J.. Ablex. 1993

mesmo este nível está garantido no país. Sérios e competentes esforços para garantir uma melhoria da Habilitação Magistério devem ser efetivadas. Também cursos para capacitação dos atuais dirigentes de creches que, quando na rede conveniada de creches e pré-escolas é muitas vezes um leigo igualmente com pouca escolaridade, devem ser pensados para ocorrer em nível de 2º grau.

Tal formação deve garantir um domínio sólido e atualizado das disciplinas do núcleo comum do 2º grau - de nossa Língua e Literatura, das diversas modalidades artísticas, da Matemática (incluindo, além da Aritmética, um conhecimento de Álgebra e Geometria), das Ciências Sociais (História, Geografia) e da Natureza (Física, Química e Biologia). Além disso, a habilitação magistério em nível de 2º grau deve propiciar uma formação teórico-prática e multidisciplinar crítica e atualizada na área de Educação aos futuros professores. Para garantir maior continuidade educativa, a formação para um trabalho dos educadores com crianças de 0 a 6 anos deve articular-se com a que prepara professores para trabalhar nas primeiras séries do 1º grau.

Em relação ao atual quadro de profissionais em exercício em creches e pré-escolas e que não possuem aquela habilitação, o encaminhamento aos Conselhos Estaduais de Educação de propostas de cursos de habilitação profissional plena, precedidos de cursos supletivos de 1º e 2º graus pode ser um caminho.

Em função disto, a primeira tarefa que a Universidade pode assumir em relação à formação dos profissionais de educação infantil está na produção, através de pesquisas criteriosamente formuladas, de um conhecimento sistematizado e interdisciplinar acerca do desenvolvimento e educação de crianças do nascimento até os 6 anos (e, evidentemente, após isto também) dentro dos contextos de desenvolvimento encontrados na realidade brasileira. E a criança brasileira e seus interlocutores privilegiados - a família e a creche ou pré-escola - que devem ser objeto de investigação.

Por sua vez, os conhecimentos produzidos pelas pesquisas realizadas pela Universidade devem ser confrontados com aqueles construídos pelos educadores em sua experiência de vida e sua formação profissional. Daí que atividades de assessoria e formas de pesquisa participativa entre universidades e educadores de creches e pré-escolas podem constituir modalidade extremamente rica de formação e aperfeiçoamento profissional, desde que haja respeito e autonomia de ambas as partes.

Também a Universidade deve agilizar seus recursos na parceria com as escolas de 2º grau na formação de profissionais de educação infantil, subsidiando os professores da Habilitação Magistério, acompanhando e avaliando os campos de estágios dos alunos desta Habilitação, elaborando ou selecionando material didático para subsidiar aquelas escolas em relação ao tema, ou através de outras formas de atuação.

Todavia, a formação de educadores, para trabalhar em creches e pré-escolas em nível de 3º grau tem sido cada vez mais procurada em certos centros urbanos. Os argumentos a favor de uma formação a tal nível são fundamentados numa concepção de profissionalismo e cientificidade no fazer docente, o que é particularmente inovador na área de educação infantil, historicamente dividida entre posições espontaneístas e filantrópicas. Aqueles argumentos vêm sendo apresentados dentro do quadro de discussão da melhoria do ensino e do seriamente preocupante nível de formação dos profissionais da educação. Daí a defesa de que apenas um nível mais elevado de exigências e de trabalho acadêmico pode possibilitar uma modificação do desempenho docente verificado na área.

A contra-argumentação é que tal elevação curricular se tomaria muito onerosa, prejudicando propostas de expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Ademais, por uma série de fatores, a ampliação da escolaridade dos educadores não tem se traduzido em uma melhoria substantiva do fazer docente.

De qualquer modo, a demanda por aperfeiçoamento do quadro de qualificação profissional em nível de 3º grau é alta não apenas nas redes públicas de educação, como também entre as escolas particulares, atendendo uma clientela de melhor poder aquisitivo, preocupada em aderir à ideologia importada do chamado Primeiro Mundo, em ensinar *belter, foster e earlier*² às crianças pequenas.

Dentre as creches e pré-escolas particulares que desenvolvem um trabalho de melhor qualidade, o diploma de ensino superior e de cursos de aperfeiçoamento em Artes, Alfabetização, Psicomotricidade, dentre outros, vem sendo cada vez mais requeridos, da mesma forma que a criação de quadros técnicos para as redes municipais de creches e pré-escolas também tem ampliado a demanda pela formação no ensino superior.

A Habilitação Magistério de Educação é hoje oferecida em algumas das Universidades Federais (como as de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Paraná, Uberlândia, Alagoas) e também UNICAMP e PUCSP, dentro do curso de Pedagogia. Tal habilitação não é oferecida, por exemplo, na USP e na PUCRJ, onde funcionam cursos de Especialização (em nível de pós-graduação "latu sensu"). Além disso, já há disciplinas que tratam do desenvolvimento infantil em creches, por exemplo nos cursos de Psicologia da UFF e da FFCL de Ribeirão Preto - USP e no curso de Fonoaudiologia da PUCSP, dentre outras experiências.

A formação daqueles profissionais em nível superior necessita aliar um estudo teórico enrico com uma formação em pesquisa. Este ponto é linha mestra do programa da habilitação proposta pela UFSC. apenas para citar um exemplo. Dentre

2) "melhor, mais rápido e mais cedo"

outras implicações, a integração pesquisa-formação profissional requer do ensino superior público e privado que não descuidem de seu inalienável compromisso com a investigação científica, que tem sido bastante negligenciado. Por sua vez, tem-se que acompanhar esta própria formação, verificando o quanto seus princípios e metas estão sendo atingidos e as dificuldades enfrentadas.

Tal preocupação tem levado algumas equipes docentes na Universidade a promover avaliações curriculares, tal como ocorrido na UFRGS. Outra modalidade de pesquisa a ser feita é a que investiga a construção do papel de professor/educador pelo próprio aluno em formação.

Faz-se necessário garantir certas exigências quanto ao estágio dos alunos da Habilitação e sua supervisão: credenciar escolas e supervisores, criar espaço para que a pesquisa também aí ocorra. Deve-se ainda retomar o hábito de se estimular e auxiliar os alunos do 3º grau a sistematizarem suas reflexões em monografias de conclusão da Habilitação, o que requer garantia de disponibilidade de tempo e de reconhecimento desta tarefa na jornada de trabalho dos professores-supervisores de estágio, especialmente nas instituições privadas de ensino superior.

A diversidade de situações existentes tem desafiado soluções igualmente diversificadas. O importante, contudo, é garantir que uma nova visão das possibilidades abertas à Educação Infantil oriente os investimentos feitos na formação dos profissionais que nela atuarão.

SUBSÍDIOS PARA UMA POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL - ENCONTRO
TÉCNICO REALIZADO EM BELO
HORIZONTE-ABRIL DE 1994
MEC/SEF/DPE/COEDI
RELATÓRIO-SÍNTESE CONTENDO
DIRETRIZES E RECOMENDAÇÕES

Sônia Kramer

Sumário

Apresentação:

Algumas palavras sobre o processo de elaboração do relatório

- I - Primários orientadores ou bases
- II - Diretrizes para a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil
- III - Recomendações ao MEC
- IV - Questões discutidas, análises feitas e discussões
- V - Questões que necessitam estudo teórico, pesquisa
- VI - Considerações gerais
- VII - Lista de participantes do Encontro Técnico (em anexo)

APRESENTAÇÃO:

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A PRODUÇÃO DESTE RELATÓRIO¹

Este texto é resultado das apresentações e discussões críticas desenvolvidas ao longo do Encontro Técnico, realizado com o objetivo de fornecer subsídios para política de formação de profissionais da educação infantil. As conferências proferidas e os relatos de experiência foram feitos a partir de encomenda da Coordenação Geral de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI) com vistas a um posicionamento colérico sobre o tema. Pode-se dizer que tanto os textos quanto os debates que ocorreram durante o Encontro constituem aprofundamento teórico da questão da educação infantil e, mais do que isso, configuram avanço importante no que se refere a uma tomada de posição política da formação dos seus profissionais.

Antes de expor esses subsídios, cabe explicitar o processo que lhe deu origem. Em primeiro lugar, vale dizer que - tendo assumido a relatoria do Encontro - adotei alguns procedimentos para levá-lo a termo. Na medida em que só conheci o conteúdo dos textos no momento de sua apresentação, precisei anotar as idéias que me pareceram mais importantes, apontando convergências e divergências, apreendendo propostas e recomendações para serem sistematizadas e encaminhadas ao MEC. Simultaneamente, procurei anotar comentários e sugestões dos participantes. Reconhecendo que essa tarefa pode ter sido influenciada pela minha participação nas discussões e pelos vieses de minhas próprias posições, procurei fazer uma leitura cuidadosa dos textos bem como considerei com grande atenção as análises, contribuições e sugestões do plenário quando da apresentação do relatório preliminar do último dia do Encontro.

Assim, minha intenção e compromisso de relatar os três dias de discussão e as conclusões alcançadas estão balizadas pela clareza de que o real é sempre mais complexo do que o que dele podemos conhecer e, também, de que a fala ou escrita

1 A versão final deste Relatório contou com a valiosa colaboração de Eliane-Fazolo Spading (do Curso de Especialização em Educação Infantil da UFRJ) e de Rita Mansa Ribes Pereira (do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

em um relatório nem sempre dão conta da complexidade desse conhecimento. Por outro lado, partilhando da preocupação de que é crucial derivar diretrizes claras para a política de formação da educação infantil -este foi o objetivo do encontro- e buscando garantir coerência com os princípios que orientaram a sua realização, optei por organizar este Relatório em itens, distinguindo os aspectos claros e consensuais daqueles que necessitam aprofundamento e continuidade das discussões. Certamente, algumas recomendações ou conclusões estariam revestidas de maior nitidez, caso tivesse havido mais tempo para o debate. De toda maneira, é inegável o avanço conseguido e a certeza manifesta pelos participantes de que este foi um momento de riqueza, seriedade e compromisso, diante da tarefa de concretizar a democratização da educação infantil com dignidade aos profissionais que atuam com a criança de 0 a 6 anos. Avanço e certeza de compromisso explícitos nas diretrizes e recomendações que passo a delinear a seguir.

I - Princípios ou bases que fundamentam as diretrizes e recomendações

As diretrizes e recomendações aqui encaminhadas se assentam nos princípios de que é urgente assegurar:

1 - Direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação infantil de qualidade, sendo dever do Estado garantir a concretização deste direito com dignidade aos profissionais. Democratização do acesso, ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação infantil constituem, assim, um princípio fundamental.

2 - Autonomia de Municípios e Estados na formulação de políticas de educação infantil e no seu gerenciamento, a partir das diretrizes estabelecidas pelo MEC, em direção tanto à garantia dos direitos das crianças quanto dos direitos dos profissionais que com elas trabalham. A descentralização político-administrativa é, portanto, um princípio fundamental.

3 - Conceito de criança como cidadã, como sujeito histórico criador da cultura. A revisão desse conceito - não mais pautando-o pela falta, pela carência e pela suposta privação das crianças das classes populares, mas pela concepção de crianças e adultos como sujeitos históricos, cidadãos - aponta para uma redefinição do próprio conceito de educação infantil, bem como do papel dos profissionais que nela atuam, posto que o trabalho é produto das relações sociais e portanto, um fenômeno histórico.

4 - Pluralidade de opções teóricas e alternativas práticas possíveis, buscando garantir qualidade do trabalho para as crianças e para os adultos que com elas atuam. Precisam estar inseridos na discussão e na busca de alternativas práticas tanto os profissionais ligados às Secretarias de Educação, aos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e ao próprio MEC, quanto os profissionais das creches e pré-escolas - estes, que têm sido costumeiramente expropriados dessa discussão

5 - As bases contidas no Documento "Política de Educação Infantil" (MEC/SEF/COEDI, 1993) devem permear a política de formação dos profissionais, concebendo a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, que tem como objetivo não o de educar para a subalternidade, mas para a cidadania das crianças e dos adultos. A formação dos profissionais passa a ser entendida, assim, como um direito.

6 - Concepção de educação como um trabalho humano, produto das relações sociais e historicamente produzido.

7 - Superação da dicotomia educação/assistência compreendendo que a educação infantil tem o duplo objetivo de educar-cuidar, dois lados inerentes à ação dos seus profissionais. Não se trata de inverter prioridades mas sim de conjugá-las, forjando um novo conceito de educação infantil como espaço de educação e cuidado ou atenção.

8 - Definição do eixo das propostas pedagógicas de formação dos profissionais da educação infantil, sua organização e funcionamento, tendo como referencial a realidade da educação infantil, de forma a possibilitar que seus profissionais conheçam a problemática em que atuam e sejam qualificados e instrumentalizados prática e teoricamente para transformá-la.

Os princípios acima apontados se apoiam na situação diversificada hoje existente tanto em termos de creches e pré-escolas, quanto na proliferação de cursos episódicos, sem continuidade, realizados por diversas agências, como ainda na imensa multiplicidade de profissionais que atuam na área (em termos de escolaridade, atuação, salários, etc) e também na heterogeneidade de políticas públicas implementadas em diferentes contextos municipais e estaduais.

II. Diretrizes para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil

como consenso das discussões desenvolvidas, aponta-se para a imperiosa necessidade de que o MEC assuma como diretrizes políticas suas:

1 - Entendimento de formação como direito. Formação e profissionalização passam a ser considerados como indissociáveis, concebendo-se que as diferentes estratégias de formação devem gerar profissionalização, tanto em termos de avanço na escolaridade quanto no que diz respeito à progressão na carreira.

2 - Implementação de uma política de discriminação positiva. Não se trata de defender uma política assistencialista, mas de ressaltar que - num país tão marcado pela desigualdade social e econômica - é crucial garantir mais a quem tem menos a fim de que os direitos sociais, dentre eles o direito à educação infantil de qualidade, se torne realidade para todas as crianças de 0 a 6 anos.

3 - Concretização de condições que viabilizem produção de conhecimento, con-

cepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação - prévia e em serviço - de seus profissionais, a fim de garantir uma educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, respeitando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham.

4 - Explicitação das fontes de financiamento disponíveis - para a educação infantil e para a formação de seus profissionais - bem como dos mecanismos necessários para que sejam obtidos por Municípios e Estados. Esta diretriz se coloca porque se, de um lado, segundo fontes governamentais, os recursos existem e a demanda é pequena, de outro lado, os Municípios e Estados se queixam de não atendimento às suas solicitações de recursos, o que permite inferir que falta divulgação clara das informações relativas a financiamento.

5 - Realização de um Diagnóstico dos Profissionais da educação infantil e das diferentes agencias formadoras hoje existentes. Assim como é preciso superar a precariedade das informações relativas ao atendimento da criança de 0 a 6 anos (MEC/SEF/COEDI, 1993, p. 26), da mesma maneira se coloca urgente a investigação de quem são, quantos são, onde e como atuam tanto os profissionais das creches e pré-escolas quanto as agências de formação. Propôs-se para 1995 a realização deste Diagnóstico.

6 - Delineamento do tipo de profissional da educação infantil de que se necessita. Urge garantir que tal profissional esteja comprometido com os objetivos da educação infantil, e que sua formação seja coerente com tais objetivos. Se são objetivos de educar/cuidar, a formação dos seus profissionais deve também assegurar essas facetas, aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral, entendendo, além disso, que ambas se relacionam às dimensões afetiva, ética e estética da prática educativa.

7 - Superação do caráter emergencial e episódico das estratégias de formação dos profissionais que estão em serviço, o que supõe formação permanente destes profissionais, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, oferecendo alternativas de formação (cursos, seminários, encontros) que têm periodicidade e que estão organizados num projeto mais amplo de qualificação, com avanço na escolaridade e progressão na carreira. Calcar a diretriz política neste eixo significa questionar a prioridade dada aos "cursos emergenciais" para os profissionais de creches e pré-escolas "não-habilitados" pelo Documento Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1993, p.25). Ultrapassar o caráter emergencial e episódico requer, portanto, aumento gradativo de salários dos profissionais, ao longo de sua carreira, fruto da realização e participação de/em atividades de formação permanente, como resultado de negociações entre governo e sociedade civil (ou seja, entre Ministérios e Secretarias Estaduais e Muni-

cipais e sindicatos ou associações profissionais)

8 - Formulação de critérios para que o apoio técnico e financeiro do governo seja destinado a propostas que busquem superar o divórcio ou a fragmentação entre formação e profissionalização - nos termos definidos pela diretriz acima - de maneira a que sejam viabilizados mecanismos para que, a médio prazo, essa política (democrática por aliar formação, escolarização e carreira) possa se concretizar

9 - Sistematização e divulgação, feitas ou viabilizadas pelo MEC, de múltiplas modalidades de formação dos profissionais da educação infantil em nível de 2º grau regular e supletivo, a fim de que - coerente com o princípio da pluralidade - haja um conjunto de diferentes propostas alternativas flexíveis que possam ser adotadas, construídas, elaboradas, reelaboradas, implementadas por Estados e Municípios, assegurando apoio governamental, técnico e financeiro, de maneira que essas alternativas se concretizem à luz dos princípios que norteiam a política de educação infantil.

10 - Criação de condições para que, assegurando-se a pluralidade e a flexibilidade mencionadas acima, os profissionais da educação infantil que já estão em serviço e não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos. seja no ensino regular seja no ensino supletivo, sendo essas modalidades concebidas como complementares e dotadas de função social crucial no processo de formação permanente e na construção do saber dos profissionais da educação infantil.

11 - Sistematização e divulgação, pelo MEC, das propostas e experiências significativas na área, reunindo e disseminando as iniciativas implementadas por prefeituras ou estados, órgãos públicos e organizações não-governamentais, universidades e instituições isoladas de ensino superior, centros de pesquisa e entidades internacionais.

12 - Realização de levantamento e circulação dos trabalhos relativos à educação infantil (documentos, propostas pedagógicas, textos) elaborados em nível de Estados e Municípios, sem prejuízo de outras modalidades como estes materiais via de regra não são comercializados, e dada a escassez de publicações na área, tal levantamento contribuirá para organizar esse acervo, consolidando-o como um recurso importante para os diversos setores que implementam creches e pré-escolas e para as diversas agências que atuam na formação de seus profissionais, incrementando o acesso ao conhecimento teórico e prático disponível.

13 - Incentivo à produção e à disseminação de pesquisas sobre inúmeros temas pertinentes à educação infantil, garantindo subsídios financeiros a fim de que universidades e centros de pesquisa tenham condições concretas para contribuir no avanço do conhecimento teórico, na busca de alternativas práticas e no desenvol-

vimento de estudos avaliativos de experiências de educação infantil e de formação dos profissionais de creches e pré-escolas.

14 - Realização - como parte do Diagnóstico já proposto - de um amplo levantamento das universidades federais, estaduais, municipais e particulares bem como instituições de ensino superior que mantêm habilitações, em nível de 3º grau, em cursos de graduação e de especialização, em nível de pós-graduação "latu sensu", na área da educação infantil.

15 - Articulação da política de formação dos profissionais da educação infantil à política nacional de leitura e a projetos culturais, redimensionando a formação como parte da história e do processo da educação brasileira e concebendo que a política educacional se insere no âmbito da política cultural, se e quando seu compromisso é o de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, para a consolidação da cidadania, para a emancipação das populações infantis e adultas

111. Recomendações ao IMEC

Diversos aspectos destacados nas conferências, relatos de experiências, análise e debates desenvolvidos apontam para o encaminhamento de propostas a serem aprofundadas, ampliadas e discutidas, coletivamente, pelas diferentes instâncias responsáveis pela concepção e implementação de políticas de formação dos profissionais da educação infantil. Nesse sentido, recomenda-se fortemente ao MEC que:

1 - Estimule os Municípios e Estados a implementarem políticas de formação de profissionais da educação infantil - que já estão em serviço mas não possuem escolaridade completa de 1º ou 2º graus - em nível de ensino supletivo.

Dentre as alternativas apresentados no Encontro Técnico, sugeriu-se, sem prejuízo de outras, a difusão e viabilização pelo MEC, de uma proposta de formação em nível de ensino supletivo (de 1º grau, formando o auxiliar de educação infantil e de 2º, formando o técnico de educação infantil). Embora essa proposta tenha sido questionada no Encontro, especialmente no que diz respeito à formação supletiva em nível de 1º grau, sua vantagem é a de permitir que profissionais sem a escolaridade obrigatória a completem, ao mesmo tempo em que se garante sua entrada na carreira de profissional da educação infantil, o que implica em elevação de salários, profissionalização, dignidade. Por outro lado, essa proposta é de fácil e rápida implantação, na medida em que pode utilizar recursos destinados ao ensino de 1º grau.

2 - Incentive e viabilize com recursos financeiros e apoio técnico o delineamento de propostas de formação de futuros profissionais da educação infantil, em nível

de 2º grau no ensino regular. Na medida em que o delineamento de modalidades em nível de ensino regular exige equipes compostas por profissionais de educação infantil e de formação de magistério em nível de 2º grau, recomenda-se, ainda, que o MEC fomente, apoie e viabilize a organização das mesmas.

3 - Envide esforços para que os Conselhos Estaduais e o Conselho Federal de Educação atuem no sentido de concretizar o reconhecimento de cursos de formação dos profissionais da educação infantil em nível de 2º e 3º graus.

4 - Estimule as Prefeituras e os Estados da Federação a - de maneira descentralizada e respeitando-se as diferenças locais - garantir o acesso aos concursos públicos de candidatos provenientes dos cursos de formação de profissionais da educação infantil, realizados tanto em nível de 2º quanto de 3º graus.

5 - Estabeleça intercâmbio estreito com o INEP, CAPES, CNPQ, FINEP e Fundações Estaduais do Amparo à Pesquisa, não só para viabilizar a disseminação do conhecimento produzido na área da educação infantil, mas também para apoiar e fomentar novas pesquisas, inclusive estimulando outras áreas do conhecimento a realizarem estudos relativos à educação da criança pequena, às suas práticas sociais e às políticas a ela direcionadas, bem como a produzirem a tecnologia necessária para desenvolvê-las.

6 - Incentive os mais diversos órgãos e instituições estaduais e municipais a discutirem e divulgarem o documento contendo as conclusões deste Encontro Técnico, à luz da Política de Educação Infantil do Ministério da Educação-Proposta, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação infantil desenvolvida nos diferentes contextos e a democratização das modalidades de formação dos seus profissionais.

7 - Inclua, no Simpósio Educação para Todos a ser realizado em agosto, a discussão quanto à necessária representação da área da educação infantil nos Conselhos Municipais, Estaduais e Federal de Educação, destacando a importância de que tal presença seja concretizada o mais brevemente possível.

IV. Questões discutidas, análises feitas, encaminhamentos e discussões

1) Sobre as alternativas pedagógicas da educação infantil e da formação de seus profissionais:

- uma análise crítica das alternativas curriculares da Educação se apresenta como necessária em todos os seus níveis, respeitadas as especificidades e o princípio da flexibilidade e da descentralização. Tal análise precisa envolver paralelamente o currículo dos cursos de formação de professores bem como o dos segmentos em que eles atuam, respeitadas suas especificidades práticas e metodológicas. E nesse sentido que se situa a discussão sobre currículo da educação infantil e dos cursos de formação de seus profissionais.

Esta discussão precisa pautar-se no conhecimento da realidade em que se dá a educação infantil, na clareza dos seus objetivos e dos profissionais que deseja, bem como no delineamento de uma política de aproximação entre escola/creche e população, uma vez que a família precisa estar inserida no âmbito dessas discussões a fim de que possa questionar a educação que recebe e explicitar a que deseja.

No que se refere especificamente ao curso de formação de profissionais da educação infantil, ressalta-se, ainda, a importância de se considerar três pólos de sustentação desse currículo: (i) conhecimentos científicos básicos para a formação do professor (matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, estudos da linguagem etc); (ii) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional; (iii) valores e saberes culturais dos profissionais produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e trabalho concreto que realiza.

Salienta-se que a prática desse currículo só se torna significativa mediante a constante reflexão crítica do mesmo, reflexão esta que precisa ser feita tanto pelos profissionais das mais diversas instâncias quanto pela comunidade em que atuam/atuarão esses profissionais.

Ao repensar o currículo da educação infantil e dos cursos de formação de seus profissionais, certamente se está contribuindo para a educação de primeiro grau, em especial no que diz respeito ao conceito de conhecimento subjacente às diferentes práticas e à importância da dimensão afetiva no desenvolvimento humano. A área da educação infantil pode, portanto, suscitar a necessidade de que a própria educação de 1º grau repense (o que aliás já ocorre pontualmente)

Do mesmo modo, a educação infantil se beneficia com as discussões da escola de primeiro grau, e é por ela fertilizada, em particular no que diz respeito à necessária ampliação dos conhecimentos infantis e à organização de alternativas pedagógicas de trabalho com a criança pequena

Assim, também a escola de primeiro grau fomenta que a educação infantil se repense qualitativamente, pois ainda que a educação possua especificidades nos seus diversos níveis, estes se encontram entrelaçados pelos seus objetivos gerais. Repensar um de seus níveis é, portanto, a possibilidade e o estopim de desencadear uma série de transformações.

Se a educação infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil

Não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da profissional

que cuida e da que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis. Há que se ressaltar que esta cisão entre trabalho manual/trabalho intelectual tem sua gênese na história, tendo sido até hoje produto/produtor do preconceito presente nas diferenças étnicas, de gênero, de cultura e classe social. Pesquisar esta dicotomia - eis uma instigante tarefa para a educação infantil.

2) Sobre e sob o impasse da LDB:

Repensar a educação, seja nas especificidades de seus níveis, seja na sua totalidade, se toma uma tarefa esvaziada quando não se dispõe de um aparato legal que sustente essas discussões. Mais uma vez, espera-se (e há muito!) a aprovação da nova **LDB**. O atraso nesta aprovação - evidentemente por razões políticas mais amplas - prejudica tanto as discussões em nível nacional, quanto em nível das instâncias municipais e estaduais.

Exemplos: a) a elaboração das leis orgânicas é prejudicada pela falta de uma lei nacional, pois embora municípios e estados tenham autonomia política para legislar nas suas respectivas instâncias, essa autonomia se depara com uma instância maior que é a União, que tem, por dever, traçar diretrizes nacionais para esses estados e municípios. Embora não existam ainda, de maneira generalizada. Conselhos Municipais de Educação, muitas prefeituras já os estruturaram, o que significa que muitas Leis Orgânicas dos Municípios se antecipam à LDB; b) a discussão sobre a promoção e o financiamento da educação infantil se depara com a falta de recursos específicos para implementá-la. Eis outro paradoxo: para cumprir a Constituição, garantindo a educação de 0 a 6 anos, muitos municípios acabam por desviar recursos de outras áreas (como parte dos 25% do primeiro grau), o que caracteriza sua atuação como inconstitucional. Deparam-se, assim, com dilemas de ordem política, indagando-se: Que fazer? Cumprir a lei descumprindo-a⁹ Descumpri-la, cumprindo-a⁰ c) as normas de autorização para funcionamento de creches e pré-escolas particulares também tem seus limites nesse "adormecimento" da LDB: como e quando os Conselhos Municipais de Ensino ainda não estão implementados, ainda não estão sendo feitas a normatização e a fiscalização dessas instituições; d) lentidão e/ou interrupção de processos em Conselhos Municipais e Estaduais de Educação.

Urge, portanto, apressar a aprovação da LDB, a fim de que problemas - como os apontados acima - sejam competentemente resolvidos ou, no mínimo, disponham de subsídios e alternativas legais para que sejam enfrentados. Essa urgência, para além da necessidade de respaldar legalmente as decisões no tocante à educação infantil, tem seu fundamento na necessidade de concretização de uma poli-

tica nacional de educação, respeitando-se não só as especificidades sócio-econômico-culturais e educacionais, como também a flexibilidade e descentralização político-administrativo.

V. Questões que necessitam estudo teórico, pesquisa e/ou clareza política a fim de indicar subsídios às políticas públicas

As discussões sobre a educação infantil, seu currículo, a formação de seus profissionais, sua legislação etc, sugerem uma revisão, revisão esta que se estende também à sua denominação. Não mais "creche" e "pré-escola", mas "educação infantil" Partindo do pressuposto de que o nome precisa dizer o ser que representa, a denominação da instância responsável pela educação/cuidado da criança de 0 a 6 anos é tão importante quanto a discussão de seus objetivos.

Nesse sentido, a que ela se propõe? "Guardar" a criança? Prepará-la para a escola básica⁹ A escola básica não é também educação "infantil"? Diversas vezes foram levantadas e debatidas questões em relação a este ponto, cabendo ressaltar que mais do que pretender apenas uma mudança de nome, a atual Política de Educação Infantil e de Formação de seus profissionais visa transformar a concepção de creche e pré-escola, conferindo a ambas um caráter de educação-cuidado, assegurando a continuidade na sua implementação e garantindo qualidade ao trabalho nelas implementado.

Por outro lado, sem prejuízo da continuidade e da perspectiva de globalidade, não se pode perder de vista a necessidade de aprofundar as especificidades do trabalho com os diferentes grupos etários e de desenvolvimento dentre as crianças de 0 a 6 anos. E preciso continuar a discussão a respeito das "educações" da educação infantil, ou seja, das especificidades de cada idade (educar/cuidar a criança de 0 a 3 anos requer uma formação específica?).

A passagem das creches das Secretarias de Promoção Social para a Secretaria de Educação (1990), não se fez acompanhar, em muitos municípios, das modificações estruturais necessárias para o redimensionamento da sua função - transição de uma atividade assistencial para uma função educativa. E preciso fornecer subsídios para que essa passagem se dê de maneira a não traumatizar e imobilizar temporariamente o funcionamento da educação infantil.

Nesse sentido, o MEC precisa, a médio prazo, elaborar critérios e diretrizes flexíveis e fundamentadas que possam balizar a passagem, de maneira a evitar solução de continuidade das ações, bem como orientar o enfrentamento seguro dos problemas por parte das instâncias municipais e estaduais.

A atual política de educação infantil bem como a linha política de formação de seus profissionais, assumida neste Encontro Técnico, se pauta na conquista constitucional e na redefinição dos objetivos da educação infantil, apontando para o

surgimento de um novo profissional. Trata-se mesmo da criação de um novo profissional e de uma nova carreira? Questiona-se: de que modo se dará a inserção desse novo profissional? No atual momento econômico e político do país, coloca-se como sendo de extrema importância, discutir as conseqüências e os benefícios advindos deste novo campo de trabalho, o processo de seu delineamento e concretização.

A questão da atuação da educação infantil nos contextos rurais - que tem sido pouco considerada pela pesquisa e pelas políticas públicas - foi insuficientemente abordada também neste Encontro Técnico. Coloca-se, portanto, a necessidade de dar ênfase a este tema, tendo em vista o direito à educação infantil de todas as crianças de 0 a 6 anos, levando-se em consideração suas especificidades.

VI. Considerações Gerais

Gostaria de registrar que foi com muita alegria que assisti ao ressurgimento dessas discussões e ao engajamento do MEC/COEDI numa Política de Formação de Profissionais de Educação Infantil. Penso que a diversidade de posições, a complexidade de abordagens teóricas e de alternativas práticas, a multiplicidade de contextos e de necessidades díspares estiveram presentes ao longo do Encontro, tanto nas conferências quanto nos relatos de experiência.

Temos hoje uma situação multifacetada que exige diretrizes políticas flexíveis, com garantia de autonomia dos Estados e Municípios, participação da sociedade civil e descentralização das ações governamentais, numa perspectiva democrática que assegure, simultaneamente, apoio técnico e financeiro, de modo a favorecer a emancipação política, pedagógica e humana das populações e organizações institucionais.

Finalmente, se é verdade que a heterogeneidade real dos contextos e populações adultas e infantis deste país exigem pluralidade de saídas teóricas e práticas e diversidade de alternativas em nível de políticas públicas, estaduais e municipais, sua unidade se coloca exatamente no objetivo - ponto de chegada dessa política. Esse objetivo pode ser formulado numa direção dupla: 1) concretização do **direito das crianças** a uma educação infantil de qualidade. 2) concretização do **direito dos profissionais** da educação infantil a processos de formação que lhes assegure os conhecimentos teórico - práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas, e **que redundem em avanço na escolaridade e em seu progresso na carreira.**

Tomar realidade esse direito significa contribuir para a dignificação do trabalho feito em creches e pré-escolas, um dos tantos passos necessários para a construção da cidadania e para o enfrentamento da situação de injustiça e desigualdade que hoje vemos no Brasil.

ANEXOS

ENCONTRO TÉCNICO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PROGRAMAÇÃO

DIA - 25/04

Manhã - 9h às 12h30min

ABERTURA:

Maria Aglaê de Medeiros Machado
Secretaria de Educação Fundamental

Jorge Nagle
Conselheiro do Conselho Federal de Educação

Iara Sílvia Lucas Wortmann
Presidente do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação

Ramon Villar Paisal
Diretor do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro

CONFERÊNCIA:

"Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola: Questões Teóricas e Polêmicas"

Sônia Kramer

Tarde- 14h às 18h00

Tema

" *Perfil e Carreira do Profissional de Educação Infantil*"

Palestra:

Mario Molto Compos

Relatos de Experiencias:

Maria Evelynna Pompeu do Nascimento

Município de Campinas

Liete do Rocho Biune

Município de Curitiba

Rito Cohen Bedetson

Município do Rio de Janeiro

DIA - 26/04

Manhã- 18h30min às 12h30min

Tema:

"Alternativo de Formação dos Profissionais de Educação Infantil - A Formação em Nível de Segundo Grau e Supletivo".

Palestra:

"Aspectos Gerais da Formação nos Programas de Magistério "

Selma Garrido Pimento

Palestra:

"Os Cursos Supletivos como Alternativa de Formação"

Fulvia Rosemberg

Relato de Experiência:

Emilia M. B. Cipriano Castro Sanches

SEBES de São Paulo

Tarde - 14h30min às 18h:00

Palestra:

"A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil: um Balanço Qualitativo "

Zilma Moraes Ramos de Oliveira

Relatos de Experiência

Eloisa Acires Candol Rocha

Universidade Federal de Santa Catarina

Mario Bernadette de Castro Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Michel Brault
Consultor do MEC/SEF
Programa de Cooperação Educativa Brasil - Franca

DIA - 27/04

Manhã - 8h30min às 12h30min

Tema:

"Programas de Formação em Serviço "

Relatos de Experiências

uma Experiência Nordestina na Area de Educação Infantil
Stela Napolini (UNICEF)

A Experiencia da AMEPPE

Isa T. F. Rodrigues e Maria da Consolação G. Abreu

A Experiência da Prefeitura de Blumenau

Elenir Bauer Blasius

A Experiência do estado da Bahia

Solange Leite Ribeiro

Tarde- 14h30minàs 18h00

Debate:

- A Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil e o Papel do MEC
- Conclusões do Encontro
- Sugestões e Encaminhamentos ao MEC

Relatoria do Encontro

Sônia Kramer

Realização

- Coordenação Geral de Educação Infantil/DPE/SEF/MEC
- IRHJP/FAE/MEC



Participação Especial

- Comissão Nacional de Educação Infantil
- Coordenação Geral do Magistério/D PE/S E F/M EC
- DEMEC/MG

ENCONTRO TÉCNICO SOBRE POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - BH/MG

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

AIDÉ CANÇADO ALMEIDA (SMDS-BH)
ÂNGELA RABELO F BARRETO (MEC/SEF/DPE/COEDI)
ANTONIO LINO RODRIGUES DE SÁ (UFMS)
AUREA FUCKS DREIFUS (IRHJP/MEC)
CARLA ROSANE BRESSAN (OMEP/SC)
CILA ALVES DE OLIVEIRA (SEE/MG)
CLAUDETE DE JESUS RIBEIRO (UNICEF/MA)
DEBORAH LOBO MARTINS (SMDS/BH)
DENISE NERI BLANES (CRUB)
ELAINE PAES E LIMA (OMEP/SC)
ELENIR BAUER BLASIVUS (SME DE BLUMENAU)
ELIANA CRISTINA R. TAVEIRA CRISÓSTOMO (CBIA)
ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA (UFSC)
EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES (PUC/SP)
EUCLIDES REDIN (UNISINOS)
FÁTIMA REGINA TEXEIRA DE SALLES DIAS (DEMEC/MG)
FLAVIA JULIÃO (APROMIV/BH)
FRANCISCA IRALICE DE OLIVEIRA FERREIRA (LBA)
FULVIA ROSEMBERG (FUND CARLOS CHAGAS)
GILDA COSENZA (SMDS/BH)
HELOISA CARDOSO VARÃO SANTOS (DEMEC/MA)
HILDA MACIEL (SEED/MG)

IARA SILVA LUCAS WORTMANN (FÓRUM DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO)
ISA DE RODRIGUES (AMEPPE)
JANE MARGARETH DE CASTRO (IRHJP/MEC)
JARLITA VIEIRA DAMACENO (MEC/SEF/DEP/COEDI)
JOCELI A PEREIRA (PM DE CURITIBA)
JORGE NAGLE (CFE)
JUDITH MARIA LIMA VERDE CAVALCANTE (SEED/PI)
LIETE DA ROCHA BUME (SME DE CURITIBA)
MANOEL CONEGUNDES DA SILVA (DEMEC/MG)
MÁRCIA PACHECO TETZNER LAIZ (MEC/SEF/DPE/COEDD)
MÁRCIA MOREIRA VEIGA (SMED/CAPE/BH)
MARGARIDA JARDIM CAVALCANTE (MEC/SEF/COMAG)
MARIA AUXILIADORA LEVONE PRADO (SEE/MG)
MARIA INÈS MAFRA GOULART (SMED/CAPE/BH)
MARIA BERNADETTE DE CASTRO RODRIGUES (UFRGS)
MARIA EVELYNA POMPEU DO NASCIMENTO (UNICAMP)
MARIA AGLAÊ DE MEDEIROS MACHADO (MEC/SEF)
MARIA LÚCIA THIESSEN (PASTORAL DA CRIANÇA)
MARIA DA CONSOLAÇÃO G ABREU (AMEPPE)
MARIA MACHADO MALTA CAMPOS (FUND CARLOS CHAGAS)
MARILIA G MATA MACHADO (UFMG)
MIGUEL BRAULT (BC LE. - EMBAIXADA DA FRANÇA)
PIETRO NOVALLINO (DEMEC/RJ)
RITA COHEN BENDETSON (SME DO RIO DE JANEIRO)
RITA DE CÁSSIA F COELHO (IRHJP/MEC)
RITA HELENA POCHMANN HORN (CONANDA)
ROSANA SCOTTI (AMEPPE)
ROSANA A. SOARES (DEMEC/MG)
SELMA GARRIDO PIMENTA (USP)
SELMA MARIA GOMES PEDROSA DE LIMA (LBA)
SOLANGE LEITE RIBEIRO (SEDUC/BA)
STELLA NASPOLINI (UNICEF/CE)
TEREZA NERY BARRETO (MEC/SEF/DPE/COEDI)
TULA VIEIRA BRASILEIRO (FUND FÉ E ALEGRIA/RJ)
VITAL DIDONET (CÂMARA DOS DEPUTADOS)
VITÓRIA LÍBIA BARRETO DE FARIA (DEMEC/MG)
WALKÍRIA A. P GARCIA (SME/BH)
ZI LM A MORAES RAMOS OLIVEIRA (FFLCRP/USP)

Coordenação editorial

Angela M. Rabelo F. Barreto

Capa

Maria Cristina Lagos Oliveira

Produção

Editora UnB

Preparação de originais

Marcus Mota

Editoração eletrônica

Carlos Henrique Bode

Digitação

Luzinete Siqueira Lima



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Fundamental
Esplanada dos Ministérios
Bl. "L" 5º andar sala 502
70047-901 - Brasília-DF

