

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
GOIÂNIA

Nancy Nonato de Lima Alves
Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia
2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Educação Brasileira da
Faculdade de Educação da UFG, para
obtenção do título de Mestre em Educação
Brasileira.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ivone Garcia
Barbosa.

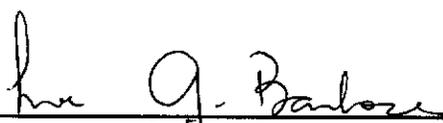
Goiânia

2002

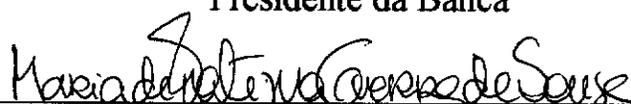
NANCY NONATO DE LIMA ALVES

***ELEMENTOS MEDIADORES E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
GOIÂNIA***

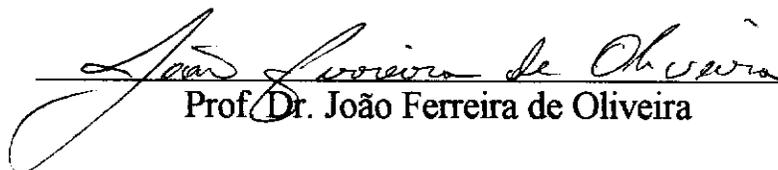
Dissertação defendida e aprovada em 15 de agosto de 2002, pela
Banca Examinadora constituída pelos professores.



Prof.^a Dr.^a Ivone Garcia Barbosa
Presidente da Banca



Prof. Dr. Maria de Fátima Guerra de Sousa



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Ao Onilton, meu companheiro de vida,
de luta e de conquistas: no seu amor
encontrei um porto seguro, a força para
sustentar essa longa e nem sempre fácil
viagem. A vitória é tão sua quanto
minha, é nossa!

Ao João Mateus, Gabriel e Pedro Paulo,
meus pequenos filhos: durante esse
trabalho, quantas vezes vocês ficaram
sem a mamãe! Porém, suportaram
bravamente. Com vocês aprendi que as
dimensões da vida não se separam no
tempo: ser mãe, pesquisadora, mulher...
Por tudo isso, esse estudo é prenhe de
teorias e emoções, um exercício de
renúncias e conquistas, desafio e prazer.
Difícil, mas de muita beleza. Amo
vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e força de viver. *“Tudo posso Naquele que me fortalece”* (Filipenses, 4.13).

Aos meus pais, pelo amor, confiança e apoio em todos os momentos da minha vida.

Aos familiares e amigos que, algumas vezes, emprestaram-me um espaço em sua própria casa ou “assumiram” o cuidado da minha casa e de meus filhos tão pequenos.

Às professoras, coordenadoras e diretoras dos CMEIs que acolheram minha pesquisa. O nosso diálogo possibilitou muitas aprendizagens sobre que é ser professor na educação infantil: *“a educação infantil exige muito do educador”* (P-35), é preciso *“gostar de desafio”* (P-31).

À Ivone, parceira de idéias, de projetos (e de sonhos!): você foi orientadora segura e perspicaz, que conduziu-me com o querer bem peculiar de uma verdadeira educadora.

À Maia, amiga que foi solidária na angústia de cumprir os prazos, revisando o texto com a competência de uma *expert*.

“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”

Paulo Freire

LISTA DE SIGLAS

- ACEG – Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFPE – Centro de Formação de Profissionais da Educação
- CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CME – Conselho Municipal de Educação
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil
- COMURG – Companhia Municipal de Limpeza Urbana
- DCN/EI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DEI – Divisão de Educação Infantil
- DEPE – Departamento de Ensino
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino
- FUMDEC – Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- RCN/EI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

Resumo	010
Abstract.....	011
Introdução.....	012
I Capítulo – Historicidade e questões atuais da educação infantil	022
1.Aspectos históricos: infância, instituições e concepções educativas	024
1.1.Algumas características da educação infantil no Brasil	027
2.Marcos legais da nova concepção de educação infantil no Brasil....	037
3.Caminhos oficiais de implementação da educação infantil: a criação e distribuição de documentos	049
4. A formação dos profissionais de educação infantil.....	059
4.1.Princípios legais da formação de professores para a educação infantil.....	062
4.2.A formação de professores de educação infantil em outros docu- mentos do MEC	068
II Capítulo – A educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia: configurações de um campo do trabalho docente.....	076
1. Breve histórico da educação infantil na Rede Municipal	077
2. Características da organização e do funcionamento da educação infantil na Rede Municipal de Ensino	085
3. Contextualização do trabalho de campo	095
4. Função da educação infantil e concepções de criança.....	102

III Capítulo – O professor e significados de seu trabalho:	
outras mediações da docência em educação infantil.....	129
1. Características do educador da infância: identificação e concepções de pedagogas docentes em Centros Municipais de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia	132
2. Elementos constitutivos e significados do trabalho do professor de educação infantil	146
Considerações finais.....	176
Referências Bibliográficas.....	188
Anexos	199

RESUMO

O presente trabalho aborda o estudo de mediações e significados da docência na educação infantil, considerando a literatura da área e verticalizando a análise no enfoque das versões apresentadas por pedagogas que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), de Goiânia. Busca apontar elementos do processo de constituição da identidade profissional desses educadores, no contexto da recente inserção da educação infantil nos sistemas de ensino. Aponta o imbricamento entre sentimentos e valores pessoais, constituídos nas relações sociais e de trabalho, e os significados sociais construídos e veiculados em documentos e propostas oficiais. Evidencia-se, pelo estudo, a ambivalência nas definições quanto à profissão, ora vista como *dom*, ora reivindicando sua profissionalização. Destaca, ainda, a necessidade de explicitar a intencionalidade da educação infantil e do trabalho docente, em suas diferentes funções, resgatando a importância do papel do pedagogo e de sua qualificação específica para atuar na educação de crianças pequenas.

ABSTRACT

This work approaches a study of interceptions and meanings of the teacher staff in the children education, considering the literature of the area and making a specific analysis in the approach of the versions presented by pedagogues that act in Children Education Municipal Centers (CMEIs), in Goiânia. It is worried in pointing out elements of the constitution process of the professional identity of these teachers, in the context of the recent insertion of the children educations in the teaching systems. It also points out the juxtaposition between feelings and personal values, constituted in the social and work relationships, and the social meanings that are constructed and transmitted by documents and official proposes. It is also showed in this study, the ambivalence in the definitions about the profession, sometimes seen as a *gift*, sometimes asking for becoming it professional. The necessity of showing in details the intention of the children education and of the teaching staff work is also important, in their different functions, getting back the importance of the pedagogue role and its specific qualification for actuating in the kids education.

INTRODUÇÃO

A melhoria da qualidade educativa é um desafio que se impõe nas políticas sociais, especialmente nos chamados *países em desenvolvimento*, como é o caso do Brasil. Na educação infantil, a questão da qualificação do atendimento se intensifica devido à precariedade da organização e funcionamento das instituições, decorrente de sua caracterização histórica como ação assistencial e emergencial. Como resposta, verifica-se nas últimas décadas do século XX a promoção de reformas educacionais em todos os níveis do ensino¹. Nesse contexto, o professor, sua formação e sua atuação são evidenciados, ensejando a discussão e elaboração de propostas de formação inicial e continuada, no sentido da profissionalização e da busca de transformação das práticas educativas.

Pensar a educação de crianças pequenas em instituições coletivas², numa perspectiva que as considere sujeitos de direitos, implica reconhecer a necessidade de propostas e projetos pedagógicos voltados para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral, articulando a idéia de indissociabilidade entre cuidados e educação, em uma ação complementar e integrada com a família e a comunidade; para tanto, exige-se profissional melhor preparado.

¹ O movimento de reformas educacionais, como fenômeno internacional, estende-se a todos os níveis e modalidades de ensino, cujas mediações e determinações, em última instância, localizam-se em mudanças que vêm ocorrendo nas esferas da produção, da economia, político-social e cultural da sociedade contemporânea. Sob a égide da reestruturação produtiva, da globalização e do neoliberalismo processa-se a flexibilização da produção, do trabalho e do trabalhador que traz profundas implicações para a educação, forjando um projeto pedagógico que corresponda às demandas de formação de intelectuais, dirigentes e trabalhadores do respectivo estágio de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 1999b).

² Conforme literatura da área, utilizamos a expressão *instituições coletivas* de maneira análoga a instituições de educação infantil, creches e pré-escolas.

A estreita relação entre a qualidade educativa e a formação geral e específica dos educadores de creches e pré-escolas se apresenta enfaticamente na literatura da área, indicando um vínculo direto entre a atuação docente e a implementação de um projeto pedagógico inovador, no qual se possa superar as propostas de caráter assistencialista – compensatório, recreacionista ou preparatório/antecipador – que marcam a trajetória das instituições (Campos, 1994, 1999; Kishimoto, 1999; Kramer, 1994; Machado, 1999, 2000; Oliveira et al., 1993; Sousa, 1996; Rosemberg, 1997; Rosemberg e Campos, 1994; Zabalza, 1998; Bondioli e Mantovani, 1998; Spodek e Saracho, 1998; Portugal, 2001).

O desempenho do profissional aparece como um dos fatores determinantes do nível e da qualidade das interações que as crianças estabelecem, bem como na promoção de experiências mais ou menos significativas para o desenvolvimento infantil. Do mesmo modo, a formação dos educadores é identificada como aspecto fundamental na determinação de sua atuação, isto é, considera-se que a educação formal do educador seja “o preditor mais forte de um desempenho adequado. Assim, quanto mais elevada a formação do educador maior parece ser a sua sensibilidade e implicação profissional” (Portugal, 2001:154-155).

As pressões e exigências, cada vez mais crescentes, sobre a atuação docente em creches e pré-escolas repercutem diretamente sobre os cursos e instituições de formação de professores, delimitando desafios e questões, tais como: qual o perfil do profissional de educação infantil? Onde e como formar esse profissional? Quais as especificidades dos processos formativos? Qual a natureza dos conteúdos e habilidades necessárias para a sua atuação?

No Brasil, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) vem discutindo a formação de professores em geral e especificamente para a educação infantil, através de um conjunto de medidas que envolvem a

redefinição administrativa e curricular das instituições responsáveis por essa formação. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) faculta a criação de Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, ao mesmo tempo em que o MEC estabelece diretrizes para a formação inicial, em cursos de nível superior, e promove a elaboração de referenciais para os cursos de formação inicial e continuada, para os diferentes sistemas de ensino.

A partir da LDB, instaura-se uma legislação específica para a educação infantil, determinando a sua inserção nos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica. Do ponto de vista legal, o nível de formação do educador infantil foi colocado no patamar do Ensino Superior, embora na própria LDB seja admitida a formação em cursos de nível médio. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia criou, em 1998, a Divisão de Educação Infantil (DEI), no Departamento de Ensino (DEPE), cuja chefia assumimos por um período de 1 ano e 8 meses, o que nos permitiu participar do processo inicial de municipalização da educação infantil. Este fato introduziu um interesse específico em nossos estudos: a educação de crianças pequenas em instituições coletivas.

A chegada dos pedagogos nas creches³, intensificada pelo processo de absorção destas instituições pela SME⁴, estava sendo perpassada por diversos conflitos, destacando-se o confronto entre as reais dificuldades de adaptação que os profissionais estavam vivenciando e a expectativa de se alcançar a partir do trabalho deles uma qualificação nas práticas educativas, no sentido de *superação* do assistencialismo historicamente instaurado. Nesse

³ O termo creche usualmente era utilizado para designar as instituições de atendimento a crianças entre 0 e 6 anos, em período integral. Na legislação atual, passa a ter um novo significado, designando o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos, independentemente do modelo de funcionamento da instituição.

⁴ A transferência das instituições efetivou-se no ano de 1999, mas em 1998 havia um envolvimento da DEI e de outros Departamentos em estudos preliminares para a absorção. Professores da SME já atuavam naquelas instituições desde 1993/94 e a partir do segundo semestre de 1998, estes professores passaram a participar do curso de formação continuada desenvolvido pela DEI.

sentido, aqueles profissionais, e também as dirigentes das instituições, atribuíam as dificuldades de desenvolvimento do trabalho docente às lacunas da formação inicial, no que se refere a uma abordagem específica sobre a educação infantil. Reafirmava-se cotidianamente, portanto, a necessidade de se ter profissionais com formação específica para a docência em creches e pré-escolas.

Uma das principais ações da Divisão de Educação Infantil da SME, a partir de então, foi desenvolver um projeto de formação continuada que possibilitasse tanto uma preparação para aqueles profissionais, que estavam em atuação nas creches e pré-escolas, quanto à discussão de eixos epistemológicos e metodológicos para a orientação e articulação dos projetos e práticas educativas cotidianas⁵. A partir do nosso envolvimento ativo nestas ações, a relação entre formação e atuação assim como as questões referentes ao perfil do profissional e à implementação da intencionalidade educativa em creches e pré-escolas passaram a instigar-nos cada vez mais.

No contexto atual, conforme Maria Lúcia Machado (2000), a configuração de propostas de atendimento específicas para crianças de 0 a 6 anos, integrando o enfoque no cuidar/educar, em uma pedagogia calcada nas interações de adultos e criança representa um dos desafios iminentes que se colocam à formulação e implementação de projetos para a formação de profissionais para a educação infantil. Assim, é premente que se realizem pesquisas para compreender *se e como* a formação e qualificação dos profissionais tornam-se mediadoras da superação das concepções e práticas de educação assistencialista.

Tomando essa preocupação que ia se constituindo a partir do nosso trabalho cotidiano e dos estudos, nosso projeto inicial de pesquisa intitulado:

⁵ Os principais documentos elaborados nesse período foram: Política de Educação Infantil (1999) e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2000).

“O desenvolvimento do caráter educativo em creches – uma questão da e para a formação profissional”, propunha investigar o papel e o alcance da formação de professores no processo de ressignificação do projeto educativo em instituições de educação infantil, favorecendo mudanças na atuação dos educadores. Tínhamos o intuito de contribuir com a discussão a respeito dos desafios que se colocavam aos cursos de formação de professores, especialmente a Pedagogia, bem como apontar subsídios para a formação em serviço dos professores que atuam em creches e pré-escolas.

A definição do perfil de professor de educação infantil e de sua formação encontra-se ainda em processo de constituição, demandando pesquisas referentes, por exemplo, aos conhecimentos e habilidades que são necessários para uma boa atuação; como propiciar aos educadores a aquisição e desenvolvimento dos recursos teóricos e práticos para a elaboração e realização de um trabalho consistentemente fundamentado nas características e necessidades de crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Pesquisando a recente produção acadêmica brasileira, nos diferentes campos de conhecimento sobre a educação de crianças pequenas, Eloisa Rocha (1999) aponta que, curiosamente, os estudos sobre a formação dos profissionais têm antecedido aqueles sobre o próprio profissional, sobre as características de sua função, sua prática e mesmo de sua identidade e configuração profissional.

Por entender que a formação de professores não pode se desvincular da docência, mas deve tomá-la como eixo articulador de todo o processo formativo, consideramos que se coloca uma lacuna em estudos desse tipo. Afinal, como seria possível propor ou facilitar alguma mudança na prática e nos princípios e processos formativos sem o conhecimento das peculiaridades da função para a qual se pretende formar? Desse modo, importa primeiramente investigar os processos educativos desenvolvidos em

instituições coletivas para cuidado e educação de crianças pequenas, a fim de se avançar na própria definição das especificidades que decorrem para a formação de professores. Para tanto, deve-se responder a perguntas anteriores: quem é o professor de educação infantil? Quais suas formas de pensar e agir?

O trabalho docente tem crescido como objeto de investigação e, recentemente, passou-se a focalizar a dimensão pessoal como um elemento nuclear na profissão de ensinar, cuja pesquisa torna-se fundamental para a compreensão da docência. Assim, vêm sendo publicados estudos que abordam temáticas relacionadas a histórias de vida, imagens e auto-imagens de professores (Arroyo, 2000; Bueno et al. (orgs.), 1998; Catani et al (orgs.), 1997; Nóvoa, 1991, 1992a, 1992b) e aos saberes docentes (Geraldini, Fiorentini, Pereira (orgs.), 1998; Gauthier, 1998; Lüdke, 2001; Monteiro, 2001; Nunes, 2001). Os significados que os professores atribuem ao seu ofício; a construção da identidade profissional, bem como os saberes docentes passam a ser investigados e reconhecidos como mediações importantes na constituição concreta do trabalho docente e do processo educativo.

A partir de questões dessa natureza, no decorrer do curso de mestrado, passamos a verticalizar nossos estudos em discussões mais pontuais relacionadas ao trabalho docente, interessando-nos especialmente a atividade do pedagogo em instituições de educação infantil. Optamos, então, em reorientar nosso projeto inicial e definimos um novo recorte do problema de pesquisa: quais significados da docência em educação infantil se fazem presentes entre pedagogas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), na Rede Municipal de Ensino de Goiânia? Inseridas ativamente no movimento recente de constituição da identidade da educação infantil na Rede Municipal de Ensino, quem são essas educadoras? Como estariam significando o seu trabalho? Quais características consideram necessárias para

atuação na educação infantil? O que pensam e dizem a respeito de suas funções?

Pretendemos, com nossa pesquisa, trazer à tona o que os professores de educação infantil pensam sobre si e seu trabalho, apreendendo significados e sentidos constitutivos da identidade profissional desses educadores. Isto implica assumir a contradição como categoria de análise, pois os significados não representam identicamente os processos da atividade humana e as dinâmicas de sua realização cotidiana, mas também são constitutivos daqueles, ainda quando são *representações invertidas da realidade*⁶.

A alienação surge, nesse ponto, como categoria fundamental na nossa pesquisa, no intuito de tentar *apreender* algumas formas de constituição e de manifestação nos significados e sentidos da docência, bem como possibilidades de superação. Para tanto, fez-se necessário buscar uma concepção de trabalho docente como atividade mediada socialmente e que, portanto, está relacionada à forma capitalista de organização do trabalho. A discussão sobre a natureza do processo educativo e, conseqüentemente, do trabalho docente apresenta polêmicas quanto à sua identificação ou não como um processo tipicamente capitalista. Segundo Álvaro M. Hypólito (1997), essa discussão não foi resolvida e carece de mais estudos teóricos e empíricos sobre o cotidiano daquele trabalho.

A investigação da docência pressupõe a apreensão e interpretação da historicidade, das modificações do processo de trabalho docente, das raízes e dos efeitos da proletarização sobre o próprio ato de ensinar, bem como o reconhecimento do magistério como uma profissão feminina. As dinâmicas de classe social e de gênero, portanto, tornam-se perspectivas fundamentais para

⁶ A ideologia, enquanto ocultação das relações sociais de dominação, constrói representações invertidas do real, naturalizando as atividades e relações humanas. Assim, o que *aparece* para a consciência não corresponde ao que *acontece* realmente.

a análise do trabalho docente (Apple, 1987; 1988; Carvalho, 1999; Bruschini e Amado, 1988; Hypólito, 1997), a qual requer a compreensão do professorado como categoria composta por pessoas situadas numa determinada classe social e em um determinado gênero.

Tais estudos indicam a configuração de especificidades do trabalho docente, a partir do imbricamento entre feminização do magistério e condição de classe das professoras. Na educação infantil, historicamente vista como função feminina no lar e nas instituições, é salutar que se procure identificar as origens históricas dessas particularidades, em suas complexas relações com a situação de gênero e de classe do professorado. Nossa investigação buscou, nessa perspectiva, explicitar e compreender possíveis desdobramentos dessa historicidade nas concepções que as professoras utilizavam para definir e orientar seu trabalho na educação infantil.

Destacamos, em nossa análise, algumas categorias que articulavam as versões da/para a docência que encontramos entre as pedagogas: visão de criança; papel da educação infantil; auto-imagem; identidade profissional; motivação para o trabalho em educação infantil; papel e funções do educador da infância; hierarquia e divisão do trabalho; relações entre formação e atuação; qualidade educativa.

Buscamos o caráter ativo e as possibilidades de crítica e de transformação do professor, tido como sujeito social, no exercício da docência que se encontra inserida em um processo de subordinação a condições materiais de profissionalização/desprofissionalização, as quais são construídas por relações sociais. Consideramos, ainda, que os sujeitos não absorvem imediata e totalmente os significados sociais, mas podem alcançar a construção de sentidos pessoais nos quais os significados são, paradoxalmente, reproduzidos, confirmados, negados e superados, de maneira total ou parcial.

As contribuições do nosso estudo referem-se, por um lado, à pesquisa em educação infantil em geral, no sentido de constituir conhecimentos para conhecer e discutir o professor e seu trabalho, podendo contribuir para a pesquisa, elaboração e implementação de propostas de formação. Por outro lado, apresenta conhecimentos específicos a respeito da realidade da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia e, nesse aspecto, é um trabalho pioneiro que traz possibilidades de futuras investigações.

No primeiro capítulo, empreendemos a discussão da historicidade da educação infantil, buscando compreender processos e aspectos que se inter-relacionam na constituição das suas características contemporâneas. Assim, resgatamos elementos gerais da história das instituições, especificando aspectos do histórico brasileiro. Em seguida, analisamos o contexto atual da educação infantil sob o marco legal, bem como a produção e divulgação dos principais documentos oficiais. Destacamos a questão da formação dos profissionais para a área, com uma breve contextualização da situação desta formação, apresentando as perspectivas que se colocam na política educacional.

No segundo capítulo, apresentamos a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, focalizando seus aspectos gerais tais como o seu histórico, as características atuais de sua organização e funcionamento, informações gerais dos educadores que atuam diretamente com as crianças – professores e agentes educativos⁷. Em seguida, contextualizamos a construção dos dados descritivos, através de um breve relato do trabalho de campo. A caracterização do *campo de atuação* no qual as professoras exercem a

⁷ A função de agente educativo era desempenhada por profissionais do quadro administrativo, que atuavam como auxiliares de professor.

docência se completa, se amplia e se articula com a discussão sobre a função da educação infantil e as concepções de criança constituídas pelas educadoras.

No terceiro capítulo, focalizamos o professor de educação infantil seu trabalho. Apresentamos as pedagogas docentes em Centros Municipais de Educação Infantil, e as características que elas atribuem ao educador da infância. Nesse percurso, vamos delineando uma discussão preliminar sobre o perfil daquele profissional. Buscamos, então, aprofundar a compreensão dos significados constitutivos do trabalho docente com crianças menores de sete anos, em instituições coletivas. A possibilidade de articulação direta com as educadoras – professoras, coordenadoras pedagógicas – permitiu uma investigação mais crítica do ideário que permeia e no qual sustentam sua atividade docente. A pesquisa oportunizou, assim, desvelar concepções dessas educadoras e, a partir da fundamentação teórica, ensejar algumas perspectivas no sentido de *descobrir*⁸ algumas mediações e determinações da docência em educação infantil.

⁸ A principal tarefa da pesquisa, na perspectiva da dialética marxista, é explicitar aquilo que se encontra oculto e ideologizado, por isso, o exercício do pesquisador deve ser uma busca contínua de descobrir, e sua análise deve revelar e não apenas constatar ou confirmar hipóteses previamente estabelecidas.

I CAPÍTULO

HISTORICIDADE E QUESTÕES ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação das crianças pequenas, dentro e fora do espaço doméstico, vincula-se, historicamente, a interesses sócio-políticos, podendo ser utilizada em favor de um determinado projeto de sociedade, conforme seja direcionada para o atendimento das necessidades próprias da infância ou a interesses específicos dos grupos sociais dominantes. No período da ditadura militar brasileira, por exemplo, a construção de creches tinha como principal objetivo neutralizar a inquietação social frente ao crescimento da miséria, resultante da intensa industrialização e urbanização que acompanharam a expansão do capitalismo no país (Campos et al., 1991; Oliveira et al., 1993).

A organização da política de educação infantil, portanto, expressa e reflete uma das formas através da qual o Estado assume sua responsabilidade para que o direito da criança de 0 a 6 anos à educação se torne realidade. Assim, as orientações e normatizações oficiais implicam em importantes indicadores de significados atribuídos à instituição e ao trabalho nela desenvolvido, mesmo quando não se efetivam ou não modificam diretamente a realidade, tal como é recorrente na história da educação brasileira.

Os modos de organização e funcionamento da instituição nos quais se articulam expectativas e definições sobre os papéis profissionais a serem desempenhados, as posturas que serão tomadas, as atividades diárias, incorporam, também, os diferentes significados e funções institucionais que

são engendrados nas distintas fases do movimento sócio-econômico-cultural mais amplo da sociedade. Pode-se afirmar, dessa maneira, que a prática institucional “reproduz, em vários aspectos, as etapas da evolução histórica da creche” (Haddad, 1993: 225).

O resgate da historicidade das instituições de educação infantil torna-se uma condição fundamental para compreender o trabalho docente em suas formas atuais, quando se parte de uma concepção do magistério como uma construção social, cuja história não é mero passado, mas atualiza-se no presente e remete-nos ao futuro. Os modos como se organizou e se desenvolveu historicamente a profissão delimita características, constitui saberes e práticas que determinam perfis de professores, sua formação e atuação ao longo do tempo.

No presente capítulo, partimos da história geral da educação infantil para especificar aspectos do histórico brasileiro. Em seguida, delimitamos o contexto atual da educação infantil a partir do marco legal e da produção e divulgação de alguns documentos oficiais, que consideramos como articuladores da definição e implementação de uma possível *política nacional* para esse nível de ensino. No último item do capítulo, ao destacar especificamente a questão da formação dos profissionais de educação infantil, buscamos uma breve contextualização da situação dessa formação, num panorama mais amplo da discussão sobre o magistério, e revisitamos a legislação e outros documentos produzidos pelo MEC para apreender as perspectivas que se colocam na política educacional.

1. Aspectos históricos: infância, instituições e concepções educativas

A origem das instituições de atendimento a crianças menores de sete anos⁹, no século XIX, acompanha a organização da família em torno da criança. De modo geral, o mundo ocidental estava vivendo um movimento que incorporava uma atenção muito especial às crianças pequenas, inclusive à sua educação. As transformações engendradas no capitalismo inauguram um novo papel para a infância, requerendo controle e domínio sobre as crianças para que, além de guardá-las e de garantir-lhes a vida, também fosse possível ensinar-lhes desde cedo a ser um *trabalhador livre*, que vende sua força de trabalho ao proprietário e, trabalhando, reproduz sua condição de alienação material e cultural. Proteger as crianças implicava, necessariamente, educá-las seguindo princípios, entre os quais preconceitos, raciais e de classe social.

Nesse sentido, Ana Lúcia G. de Faria (1999) observa que,

Ao mesmo tempo em que a infância “nasce” com a ascensão da sociedade burguesa, recebendo uma atenção completamente especial, seus limites nascem junto: na sociedade do trabalho, ninguém pode ficar à toa. Eis o fundamento do binômio atenção/controle: seja a criança burguesa paparicada, com possibilidades de não trabalhar, porém sendo “privatizada” pela família e aprendendo a ser burguesa; seja a criança do operariado sem condições de ser criança, tendo que trabalhar e aprendendo a ser operária. (Faria, 1999: 66)

As instituições para cuidar de crianças, fora de suas casas, têm sua origem na miséria e no trabalho da mulher, sob as características próprias dos processos de industrialização, especialmente o aumento da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e suas consequências no âmbito familiar. Na ausência da família para dar a *primeira* educação, ou por uma suposta

⁹ Utilizaremos no presente trabalho, de modo análogo, as expressões “menores de sete anos” e “crianças de 0 a 6 anos”, ambas referidas àquelas crianças no período anterior à idade escolar obrigatória, no caso brasileiro definida a partir da Lei nº 5.692/ 71.

incompetência desta para cuidar de seus filhos, era preciso que alguém o fizesse. Assim, a primeira creche criada na França, em 1844, foi idealizada para “ajudar as mães trabalhadoras, combater a mortalidade infantil e ensinar hábitos de higiene” (Spodek e Saracho, 1998: 53).

A criação dessas instituições de atendimento às crianças pequenas, portanto, tornou-se um *mal necessário*, como resposta à problemática social das crianças e de suas famílias. Assumiu-se um projeto marcadamente assistencialista e médico-higienista, principalmente pela necessidade premente de combater a mortalidade infantil naquele período. Esse caráter, entretanto, como mostram Ivone G. Barbosa (1999 a, b) e Moisés Kuhlmann Jr. (1999), não significa ausência de um projeto educativo, mas indica a presença de uma concepção bem delimitada a respeito da educação das classes trabalhadoras: educar para a submissão e para a reprodução da situação de classe expropriada e dominada. Tal educação deve começar pelo corpo, isto é, por um controle físico para conduzir a uma disciplina corporal que possibilitaria, também, o desenvolvimento de hábitos e costumes *adequados* à ordem social estabelecida.

É preciso observar que a origem sob a influência das concepções higienistas e assistenciais não é uma característica exclusiva das creches; em geral, as instituições de educação infantil foram criadas para atender as necessidades das crianças pobres das classes trabalhadoras. Como indicam Bernard Spodek e Olivia Saracho (1998), diferentes instituições e propostas educativas para as crianças pequenas como as creches, a escola maternal criada pelas inglesas Rachel e Margaret Macmillan; a *casa dei bambini* (Casa das Crianças) da Dra. Montessori; a escola infantil idealizada por Robert Owen e o Projeto Head Start, surgem com o objetivo precípuo de combater a pobreza e seus males. O próprio jardim de infância froebeliano, que tradicionalmente tornou-se instituição destinada às crianças das elites, “em

sua origem (...) era considerado especialmente útil para os filhos dos pobres” (Spodek e Saracho, 1998: 46).

Durante sua evolução e seu desenvolvimento histórico essas instituições foram diferenciando-se, especialmente na concepção de atendimento e no projeto educativo, adquirindo um caráter mais ou menos assistencialista. No Brasil, por exemplo, os jardins de infância e as pré-escolas foram instaladas pela iniciativa privada não-filantrópica, predominantemente voltados para as crianças das elites, ao passo que as creches e escolas maternas criadas pelo governo e pela filantropia, destinavam-se às classes populares. A diferença no enfoque das propostas, e até mesmo na terminologia adotada, parece vincular-se à classe social para a qual dirige-se o atendimento e não à ausência ou presença de objetivos educativos. A afirmação de Zilma de M. Oliveira et al. (1993) é esclarecedora:

Verificamos, assim, que as crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e nas pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se. (Oliveira et al, 1993: 21)

Ademais, em todos os locais a criança sempre recebe algum tipo de educação, mas com uma diferenciada qualidade das experiências pedagógicas e formativas. No caso das instituições para os pobres, educação significa menos emancipação e mais submissão: “uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (Kuhlmann Jr, 1999: 54). Diante disso, a polaridade entre assistência e educação, presente no ideário educacional, apresenta-se como uma falsa

dicotomia na educação infantil, na qual oculta-se e neutraliza-se o caráter político e ideológico do atendimento institucional à criança pequena.

Por outro lado, a compreensão de que houve uma separação entre cuidar e educar em algumas instituições consideradas assistencialistas, cujas propostas privilegiariam o cuidado em detrimento de atividades realmente educativas, pode estar fundamentada numa concepção restrita do aspecto educacional, identificando-o apenas com as atividades dos outros níveis escolares, e desconsiderando o caráter intensamente formativo imbricado no cuidado e educação do corpo. É possível considerar, ainda, que, ao justificar a necessidade do atendimento por uma suposta incompetência econômica e moral das famílias, as propostas assistencialistas reforçavam e reforçam naquelas e nas crianças a culpa diante de um suposto *fracasso*, escamoteando as diferentes condições de vida que produzem as desigualdades entre as classes sociais.

1.1 Algumas características da educação infantil no Brasil

Apesar das especificidades do capitalismo e da organização sócio-cultural no Brasil, a história das instituições de educação infantil assemelha-se em muitos aspectos à evolução dessas na Europa e nos EUA, de onde são originárias. O surgimento marcadamente assistencial-custodial, no início do século XX, e a criação das creches predominantemente por mulheres ricas, através de associações ou organizações sociais religiosas e/ou filantrópicas, caracterizaram o atendimento como uma ação caritativa, recorrentemente colocado “como uma dádiva aos desafortunados” (Oliveira et al., 1993: 20). Por outro lado, a preocupação em moralizar a vida das famílias atendidas e a atuação *concorrente* com estas no cuidado e educação das crianças, no momento em que essas responsabilidades são tomadas como exclusivas do

grupo familiar, *um dever natural e intransferível* das mulheres, também contribuem para demarcar a creche como instituição emergencial, paliativa.

Do ponto de vista legal, nas diversas promulgações da Constituição Federal no período de 1891 até 1967, a infância é considerada sob o prisma do Amparo e da Assistência, delimitando-se para o Estado um papel de Cuidado e Amparo e não de Dever e Direito (Cury, 1998). Tais posições, aliás, mostram-se coerentemente articuladas à concepção de infância heterônoma, construída no desenvolvimento da pedagogia moderna, que concebe a criança como um ser frágil, dependente da ação dos adultos e da educação para transformar-se rumo à autonomia, à liberdade e independência. Ou seja, as crianças passam a ser tratadas apenas como receptoras de cuidado e proteção, como um *vir-a-ser*, reduzindo suas possibilidades de realização ao *futuro*, quando tornar-se-ão cidadãos, pessoas capazes de pensar e de produzir sua própria história. A ênfase, por conseguinte, é colocada nas limitações e não nas possibilidades e capacidades da criança, compreendendo a infância meramente como um período transitório, no qual a criança estaria sendo preparada para viver e não tendo uma existência própria.

Os governos, seguindo essa lógica, desobrigaram-se da responsabilidade pública em relação à criança pequena, privilegiando uma política de programas emergenciais, na qual as poucas creches públicas foram criadas juntamente por órgãos voltados exclusivamente para o assistencialismo, com medidas de promoção da saúde, de combate à desnutrição, de prevenção à marginalidade e à criminalidade entre crianças e jovens da população mais pobre. A rede de atendimento, portanto, desenvolveu-se basicamente através da filantropia e, mesmo nas instituições públicas, predominou o caráter de improvisação na implantação dos programas, com grande precariedade das instalações físicas, dos

equipamentos e ausência de propostas educativas adequadas à promoção de aprendizagens significativas para as crianças.

As instituições privadas, de caráter filantrópico, recebiam *apoio* governamental, através de convênios de repasse de verbas e/ou de acompanhamento técnico. Embora no período pós-64 muitas delas tenham passado a esboçar uma orientação mais técnica em seu trabalho, buscando incluir aspectos da educação formal (Oliveira et al., 1993), predominou o caráter de *caridade* que perpassa a própria filosofia institucional, destinada a dar auxílio aos pobres, caracterizando um trabalho voluntário, assistemático, que requeria mais idealismo e boa vontade do que formação profissional específica. Alguns autores indicam também na rede pública, insuficiência frente à demanda por vagas e sérios problemas de orientação e funcionamento (Campos et al., 1991). Ainda hoje, as creches brasileiras em geral apresentam essas características de atendimento precário, sem os investimentos necessários, tanto de ordem material, física ou humana.

O Censo da Educação Infantil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) em 2000, apresenta dados remanescentes do modo de surgimento e desenvolvimento das instituições de educação infantil no Brasil. Por um lado, o poder público municipal passou a ser o maior responsável pelo atendimento, com 67% do total de instituições, enquanto que 19%, dentre as particulares, tem a principal fonte de financiamento em convênios com órgãos públicos. De outro lado, o trabalho voluntário ainda é bastante expressivo, especialmente nas instituições com maior número de crianças, sendo que no universo de aproximadamente 7.600 creches e 86.000 pré-escolas, respectivamente 1.700 e 5.700 contam com professores voluntários (BRASIL/MEC/INEP, 2001).

Outra característica da educação infantil no país, é a vinculação explícita do atendimento às classes operárias, tanto porque a própria

industrialização e a organização sindical levam à criação de creches junto às fábricas, que se torna obrigatória através da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), quanto porque, em alguns momentos, é a mobilização popular, liderada por movimentos de luta por creches e por movimentos feministas¹⁰ que vai reivindicar a expansão do atendimento como um direito das mulheres trabalhadoras e não como favor do Estado: “a história da creche e da pré-escola é a história da mulher operária” (Faria, 1999: 66). Com essa reivindicação, a partir da década de 70, a creche começa a ganhar um enfoque mais positivo como direito da mãe trabalhadora, porém, facilitou-se a legitimação, por parte do Estado, da função de guarda e assistência às crianças pobres (Haddad, 1993).

Vinculada à idéia da *falta da família*, a creche adotou modelos de funcionamento que procuravam corresponder aos padrões daquela instituição e de maternidade idealizados pela burguesia, estabelecendo uma analogia entre instituição e lar, profissional e mãe. Constituiu-se, pois, com a função de *substituta materna*, sob a convicção de ser possível e necessário transportar para o trabalho institucional tarefas que foram tradicionalmente previstas para a mulher na sociedade capitalista: o papel de mãe devota e dedicada que cuida incansavelmente do bem-estar físico e emocional das crianças.

Reitera-se, naquela perspectiva, que as atribuições prioritárias da instituição devem ser aquelas relacionadas aos cuidados com saúde, alimentação e higiene infantil, ao passo que o papel dos educadores limita-se a tentar reproduzir, na creche, as condições familiares supostamente ideais e mais adequadas para o desenvolvimento das crianças. Trabalhar nas instituições de educação infantil, portanto, apresenta-se como se fosse um desdobramento *natural* da função também *natural* de todas as mulheres.

¹⁰ No I Congresso da Mulher Paulista, em 1979, oficializou-se o Movimento de Luta por Creches, no município de São Paulo, que reuniu mães operárias, mulheres da periferia, grupos feministas e intelectuais.

Sob a influência do discurso médico-higienista, que estava voltado para as questões das altas taxas de mortalidade infantil, a organização do trabalho das instituições de educação infantil adotou, também, princípios e práticas do modelo de funcionamento hospitalar, reforçando-se a ênfase nos aspectos de nutrição e saúde.

A partir das décadas de 60 e 70, com a disseminação da “teoria da privação cultural”, explicita-se um caráter compensatório nas propostas didático-pedagógicas das instituições de educação infantil, atribuindo a estas a função de desenvolver a *estimulação cognitiva* e de preparar para a alfabetização como prevenção dos problemas de rendimento escolar nas séries posteriores. Partindo de uma análise mecanicista, se estabelece uma relação de causalidade imediata entre a situação sócio-econômica, a condição cultural dos pais e o desempenho escolar dos filhos, pressupondo que a pobreza material geraria necessariamente pobreza de estímulos para o desenvolvimento infantil o que, por sua vez, acarretaria dificuldades na escolarização das crianças. Acreditou-se, por isso, que seria necessário compensar não só as *carências afetivas* mas também o *déficit cultural*, especialmente na pré-escola que passa a ser considerada “como um espaço educativo definido por um período transitório da criança, em que ela se ‘prepara’ para frequentar futuramente salas de alfabetização” (Barbosa, 1999a: 01).

É precisamente nesse período que a faixa etária anterior à escolaridade obrigatória foi incluída nas preocupações dos órgãos públicos ligados à educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61) que discretamente refere-se à Educação Infantil, considerando-a dentro do Grau Primário dividido entre Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário. Dez anos depois, a lei nº 5692/71 reafirmou a tendência de considerar a educação infantil como prerrogativa das mães

trabalhadoras, presente na LDB de 1961, definindo que os sistemas de ensino deveriam estimular as empresas na criação de jardins de infância ou equivalentes. Nesse sentido, determina que os referidos sistemas velassem para que as crianças menores de sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância ou equivalentes.

No que se refere aos princípios e à concepção do atendimento, o discurso oficial proclamou a educação compensatória e reforçou a idéia de substituição à família que, supostamente, não consegue cuidar e educar suas crianças, culpabilizando-a por suas mazelas, tal como se faz na tendência custodial-assistencialista.

Tomou-se uma série de medidas e de investimentos no Pré-escolar. Contudo, o impasse entre o discurso oficial, que apontava a necessidade do atendimento, e a crônica insuficiência, além de utilização inadequada das verbas, contribuíram para que as mudanças permanecessem mais no plano formal e legal do que propriamente na prática. Tal fato acarretou sérios prejuízos aos aspectos quantitativo e qualitativo, de modo que “mesmo tendo havido, nas últimas décadas, uma significativa expansão do atendimento, o acesso à educação infantil deixa ainda a desejar” e a qualidade apresenta “padrões bastante aquém dos desejados, especialmente na creche” (Barreto, 1998: 27).

Durante os governos militares, a política de atendimento continuou a reforçar a creche como equipamento assistencial para as crianças e famílias *carentes*. No contexto de uma política repressiva, excessivamente autoritária, sob um modelo desenvolvimentista que acirrava as diferenças e desigualdades sociais, era preciso manter o controle da população, evitar e conter manifestações contrárias ao Regime. Para manter a hegemonia, o governo alternava a utilização da repressão política com a formulação de políticas

sociais, que incluem a política educacional, objetivando interferir nas correlações de forças sociais presentes naquele momento.

Com um discurso de combate à pobreza, a *oferta* do atendimento em creches às classes populares apresentava-se como uma forma de melhoria das condições de vida, como uma demonstração da atuação dos governos no sentido de uma política social, que era objeto de reivindicação popular. Afirmava-se estar oferecendo um suporte para o trabalho feminino que representava um possível incremento da renda familiar, ao mesmo tempo que propiciava o bem-estar das crianças, cuidando da saúde e alimentação infantil. Assim, diante da aparente conquista, numa estratégia de concessão do Estado, buscava-se a satisfação e o apoio das famílias trabalhadoras.

Por outro lado, ampliava-se a rede de creches e pré-escolas particulares, freqüentadas por crianças das classes sociais mais privilegiadas, cujo trabalho procurava incorporar estudos da Psicologia, que indicavam o período de zero a seis anos como rico em possibilidades de construção do conhecimento. Essas instituições buscaram organizar-se numa perspectiva diferente, que enfatiza a criatividade, a socialização e o desenvolvimento infantil como um todo. É preciso, contudo, considerar que, contraditoriamente, essas instituições também não conseguiram qualificar e articular o trabalho com cuidado e educação a ser desenvolvido com crianças pequenas (BRASIL/CNE/CEB, 1998).

Associada à concepção de educação compensatória, sob uma tendência de *modismo pedagógico* que leva a generalizar indistintamente propostas de trabalho, a divulgação massificante desses estudos contribuiu para imprimir à educação infantil um caráter de antecipação da escolarização. Nesta perspectiva, em muitos casos, apenas se reproduz, de modo caricato, as atividades, rotinas e os procedimentos utilizados no ensino fundamental e que nem sempre são adequados às crianças menores.

Posteriormente, com a ampliação do questionamento aos programas compensatórios e à abordagem da privação cultural, o discurso oficial passou a considerar que a educação pré-escolar não deveria ser vista como *preparatória* para o ensino de 1º grau, considerando-a importante *em e por si mesma*. Gradativamente, vai-se engendrando uma visão recreacionista, na qual a função da instituição para o desenvolvimento infantil realizar-se-ia de modo espontâneo, simplesmente através da convivência entre as crianças, tomando a aprendizagem e a socialização como processos naturais, que poderiam ocorrer independentemente de uma atuação intencional e planejada das pessoas envolvidas. É nesse sentido que Miriam Abramovay e Sônia Kramer (1991) denominam essa proposta de “pré-escola com objetivos em si mesma”, afirmando que há um esvaziamento da sua função, pois sob o disfarce de ter objetivos em si mesma, caberia tudo, qualquer atuação seria válida e não seria necessário explicitar a intencionalidade pedagógica. As autoras indicam, ainda, que tal concepção poderia ser uma justificativa para uma proposta que se isenta de estabelecer critérios mínimos de qualidade.

Ao atribuir à educação infantil a função de promover o *desenvolvimento global e harmônico da criança*, passou-se a delinear a concepção de que o atendimento não deveria ser limitado às ações de cuidados físicos, mas também não teria como objetivo imediato a preparação para alfabetização. Com isso, proclamava-se a intenção de combater a tendência de escolarização precoce e de reprodução de atividades próprias dos níveis de ensino posteriores. Na referida proposta, trata-se, porém, a pré-escola e as crianças em geral, como universais, abstratas, ideais. Naturalizam-se os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, enquanto que o trabalho pedagógico não é considerado como decisivo na qualidade do atendimento. É legítimo, portanto, acreditar que a função da instituição fica

indefinida, sem uma orientação precisa e sem uma devida articulação entre os objetivos declarados e a proposta pedagógico-curricular a ser implementada.

Nas últimas décadas do século XX, a reestruturação produtiva, o neo-liberalismo e a globalização da economia mundial – ou mundialização, como preferem alguns economistas e sociólogos – engendram transformações econômicas e sócio-culturais que parecem afetar todas as instâncias da vida humana. Configuram-se tendências internacionais de ressignificar a atenção e o atendimento à infância. As pesquisas sobre a infância, o reconhecimento social da importância das experiências nesta etapa da vida, as conquistas dos movimentos de direitos da criança e as mudanças na legislação também são fatores determinantes nesse processo de repensar as funções sociais das instituições que tradicionalmente destinam-se à faixa etária de 0 a 6 anos.

Diferentemente dos períodos anteriores, passa-se a considerar formalmente o atendimento em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança à educação. As discussões na área destacam questões como o caráter pedagógico e as especificidades do trabalho, os objetivos e as funções sociais das instituições, a formação e a atuação dos profissionais, a necessidade de estabelecer legislação específica e padrões de qualidade para o atendimento.

Estariam se produzindo novos sentimentos em relação à criança, constituindo outros conceitos, atitudes e posturas dos adultos frente à infância? Não podemos ainda responder seguramente, mas é possível considerar que se continua a lutar pela instauração de um outro enfoque na educação infantil, que poderá contribuir para delimitar uma nova etapa na história da infância brasileira.

2. Marcos legais da nova concepção de educação infantil no Brasil

Recentemente, a educação infantil passou a ser legalmente considerada um Dever do Estado como primeira etapa da educação básica, expressando uma visão de criança cidadã, um ser de direitos, dentre os quais, a educação em creches e pré-escolas. Essas instituições começam a receber uma conotação positiva, numa tentativa de superar as idéias de carência e de incompetência familiar.

Tal movimento de transformação é constituído por e expressa-se em um processo de construção legal e teórico-prática que enseja, ao menos teoricamente, modificações profundas no atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, tanto no que se refere à ampliação do acesso quanto à melhoria da qualidade dos projetos educativos para essas. Isto representa uma forma de ampliação da luta pela democratização da educação (Barbosa,1999b).

A Constituição Federal de 1998 é, reconhecidamente, o marco que inaugura o novo contexto legal da educação infantil no Brasil, introduzindo-a no Capítulo da Educação, como um direito a ser assegurado pelo Estado, sob responsabilidade dos Municípios, em regime de colaboração com o Poder Público estadual e federal. Além disso, preconiza a organização dos sistemas de ensino municipais, o que confere aos Municípios autonomia para normatizar, regulamentar e fiscalizar os seus estabelecimentos de ensino, incluindo as instituições de educação infantil.

A luta por reconhecimento do direito à educação infantil, insere-se em um movimento popular mais amplo de defesa dos direitos das crianças, com participação de diversos segmentos sociais, cujas conquistas foram sendo legitimadas por documentos históricos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança,

de 1989. É importante observar as palavras de Carlos R. Jamil Cury (1998: 11): “Na verdade, esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil”.

Além da Constituição da República, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, é outro marco importante nesse processo, reafirmando o direito de todas as crianças à educação infantil, que deverá ser assegurada pelo Estado em creches e pré-escolas, inclusive nas zonas rurais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/96), que é considerada como a expressão mais significativa das mudanças ocorridas na legislação, confere à educação infantil um destaque inexistente nas leis anteriores da educação nacional, colocando-a como primeira etapa da educação básica. Em seção própria, “que é uma dignidade do ponto de vista da construção jurídica” (Cury, 1998: 13), a referida LDB assume que a educação infantil tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (art.29); e que a avaliação da criança, neste nível de ensino, deve ser processual, mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (art.31).

Ter que considerar a criança em sua totalidade, evitando a fragmentação e a valorização excessiva de apenas alguns aspectos de seu desenvolvimento em detrimento de outros, representa um avanço no campo da educação infantil, cuja constituição histórica imbricou e cristalizou concepções e práticas reducionistas, ora privilegiando os cuidados físicos, ora enfatizando a *afetividade* ou a *cognição* vista como aquisição de habilidades de lecto-escrita e de conceitos matemáticos básicos. Ao mesmo tempo, a partir da concepção de avaliação, coloca uma possibilidade para se pensar a superação

da visão da educação infantil como mero período preparatório para o ensino fundamental (Barbosa, 1999b).

É preciso observar, contudo, que as instituições educativas e familiares se identificam quanto à função de educar e cuidar das crianças, mas guardam diferenças entre si, por exemplo, nos objetivos de sua atuação, nos *conteúdos* que desenvolvem e na própria maneira de realizar a educação; ou seja, “a educação infantil não se conforma em ser apenas complementar à família. Ela é também diferente desta e, algumas vezes, opositora da mesma” (Barbosa, 1999a: 05). É possível e necessário ir além da educação familiar, no sentido da ressignificação profissional do papel do educador, sua importância como mediador que realiza intervenções que possam levar as crianças a compreender algumas contradições e possibilidades de mudanças em aspectos do seu cotidiano. As instituições de educação infantil podem, assim, “buscar as chances de transformação e crítica, considerando a criança não somente pelos seus limites de experiências, mas na sua possibilidade de criar e de vir a executar projetos” (Barbosa, 1999a: 05).

A atuação institucional, portanto, deve ser articulada e respeitosa às famílias, mas não pode se dar no sentido de mera continuidade ou de reprodução da realidade familiar. Isto significa estabelecer processos de efetiva participação familiar e construção coletiva de um projeto educacional atento às características, necessidades e possibilidades das crianças, superando visões preconceituosas que desconsideram ou *reprovam* os saberes e práticas educativas das famílias.

A definição da educação infantil como complementar à família imprime-lhe um caráter supletivo, dando margem a que se torne preocupação secundária nas políticas públicas. Nesse sentido, há que se atentar para a tendência neoliberal de incentivar a participação das famílias e comunidades como estratégia de redução de custos e de minimização da responsabilidade

estatal para com a garantia do direito à educação. Assistimos, no Brasil, à campanha “Amigos da Escola” apoiada por setores do empresariado, bem como largamente divulgada e estimulada pela mídia. Essa forma de ação resulta, em última instância, na descaracterização do trabalho profissional dos educadores. A afirmação de Miguel Arroyo (2000) expressa a indignação diante desse fato:

A educação escolar tratada como uma terra vadia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou por amigos. Mui amigos! Qualquer um entende, palpita sobre a escola, aceita ser professor(a), secretário(a) ou gestor de educação. Paralelo a esse processo tivemos a descaracterização dos seus profissionais, ou a desprofissionalização dos mestres de escola. Qualquer um que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensiná-los como um biscate e um complemento a seus salários (Arroyo, 2000: 22-23).

Se em outros níveis de ensino, mais reconhecidos socialmente como campo profissional, acontece assim, o que poderemos esperar para a educação infantil, que não usufrui o mesmo prestígio? Se a comunidade e as famílias assumem a responsabilidade por seus próprios problemas, qual é o papel e a participação do Estado? Coadjuvante? Ou seria *controle máximo com investimento mínimo*?

A nova LDB estabelece a faixa etária como o único critério de distinção entre as instituições: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (art.30), ensejando a adoção de outra designação para as instituições de educação infantil. Tal fato constitui-se em um indicativo da passagem da idéia de guarda e assistência para a idéia de educação, indicando a indissociabilidade entre cuidar e ensinar, atendendo a uma demanda de retirar da creche o estigma de instituição destinada exclusivamente aos pobres. Essa é uma importante conquista no sentido de apontar uma possibilidade de

superação de sua situação administrativa que a mantinha segregada do ensino regular, acarretando-lhe toda série de preconceitos sociais, políticos e teóricos.

A realidade institucional marcada pelas desigualdades, contudo, não coincide com a divisão proposta pela legislação, coexistindo diversas denominações para semelhantes instituições, numa utilização indiferenciada e confusa dos termos. Desse modo, concordamos com a afirmativa de Kuhlmann Jr. (1999: 55): “se os limites administrativos forem superados, as diferenças sociais permanecem e se refletem também no interior do sistema educacional”. Podemos concluir, portanto, que a passagem da esfera administrativa assistencial para a educacional, ou a mera mudança de denominação não solucionará essas desigualdades.

A LDB define que deverão ser estabelecidas diretrizes norteadoras dos currículos e conteúdos mínimos da educação infantil (art. 9º, IV) e traz a determinação de que todas as creches, pré-escolas e instituições similares, existentes ou que venham a ser criadas, deverão integrar-se ao respectivo sistema de ensino (art. 89). O atendimento às crianças menores de sete anos, desse modo, fica explicitamente vinculado à Educação, o que significa deixar de estar no campo restrito da Assistência Social e das *escolas livres*, isto é, sem regulamentação específica, para pertencer ao âmbito das escolas regularizadas, fazendo parte, de forma direta, da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira: “Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional” (Cury, 1998: 12).

A análise de Maria Evelyn Nascimento (1999), no entanto, nos indica certa negatividade da inserção da educação infantil nos sistemas de ensino, entendendo que a assimilação de determinadas características “escolares” seriam inadequadas à educação da criança menor de sete anos. A autora alerta para uma possível “escolarização” do atendimento, já que a

regulamentação acarreta a necessidade de aplicação de uma série de normatizações próprias à escola bem como traz a compreensão do processo educativo como similar ao que acontece em instituição regular de caráter *escolar* (grifo da autora). Sob este enfoque, a criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria dar conta das questões afeitas ao cuidado e educação, passa a ser vista como “aluna”, mesmo que tenha três meses de idade. O cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos e atividades tipicamente escolares, privilegiando o “perfil de professor” na atuação profissional. Com isso, ficam marginalizados outros agentes educativos e, ainda, podem ser desconsideradas as ações de assistência e cuidado pelo fato de assumir o educativo através de uma perspectiva escolarizante.

Concordamos com a autora que um dos perigos iminentes, dessa nova legislação, é o de reforçar um modelo presente na história da educação infantil no país: a importação de normas e atividades próprias da instituição escolar para as creches e pré-escolas, sob uma concepção que é restritiva do caráter educativo em qualquer nível de ensino, uma vez que o interpreta apenas como estudo dos conteúdos didatizados pela escola e como realização de atividades formalizadas, baseadas na repetição e na memorização. Isto nos leva a concordar com Barbosa (1999a) de que é preciso:

atentar para a possível reedição da educação compensatória, transvestida em novos projetos. Tal reedição se viabiliza sobretudo pelo trato ainda superficial das reais condições de vida das crianças das quais fala a lei, o que leva a traduzir-se as prescrições legais em novos planos assistenciais e de proteção à infância. (Barbosa, 1999a: 04)

Sob o princípio do regime de colaboração, a responsabilidade pelo atendimento à educação infantil é atribuída aos Municípios, com a assistência técnica da União e dos Estados; no entanto, a prioridade da atuação municipal

é o ensino fundamental¹¹ (LDB, art. 11). Tal definição fez-se acompanhada da criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF), através da Emenda Constitucional nº14 e da Lei nº9424/96, que asseguram a aplicação obrigatória, neste nível, de 15% dos recursos vinculados à educação. Não estabelecem, todavia, com a mesma precisão as fontes de recursos e/ou o percentual de aplicação na educação infantil. Segundo Vital Didonet (2000a), esse nível educacional poderá ser levado à asfixia financeira em muitos municípios. A problemática do financiamento recoloca, em novas condições sócio-históricas, o impasse do distanciamento entre o discurso de reconhecimento da importância da educação infantil e a destinação orçamentária específica para este nível de ensino.

É preciso cuidar para que a reconhecida premência em universalizar o ensino fundamental, no país, não venha a dificultar que o direito à educação infantil seja implementado, tanto na oferta quanto no modelo de atendimento previstos na legislação. Ainda em 1994, antes da aprovação da LDB e da Emenda Constitucional nº14, os estudos de Nascimento (1999) apontavam que os municípios poderiam privilegiar a pré-escola em detrimento da creche, na medida em que não havia uma fonte de recursos específicos para a implantação desse serviço. Ou, caso resolvessem cumprir os dispositivos constitucionais, deparar-se-iam com o dilema “de fazer de conta que o serviço é mais do que assistencialista” (Nascimento, 1999: 103) ou de desviarem recursos do ensino fundamental e das pré-escolas para as creches. Nesse sentido, afirma a autora que,

hoje, a situação é mais grave do que em 1994. Não apenas não há recursos para as creches como os cenários que se vislumbram para a pré-escola são aflitivos. Ao menos duas situações estão se

¹¹ Muitos municípios têm usado o expediente de matricular as crianças com 6 anos no ensino fundamental já que isso permite ampliar os recursos do FNDE e atende ao disposto na LDB quanto a transformar o ensino fundamental de 8 para 9 anos. Isso vem ocorrendo com a implantação do projeto da educação em *ciclos*, já implantado em vários municípios brasileiros.

delineando. A primeira diz respeito à constatação de que os municípios estão diminuindo a oferta de pré-escola e a segunda refere-se à sua utilização enquanto *artifício para reter recursos* que deveriam ser repassados para o FUNDEF. (Nascimento, 1999: 103-104)

Ao analisar a educação infantil nos sistemas municipais de ensino, Elba de Sá Barretto (2000) discute a questão do financiamento e afirma que, antes de polarizar a luta por recursos, aqueles comprometidos com a educação infantil deveriam tentar explorar as possibilidades de expansão desses serviços, fazendo um pleno uso das verbas disponíveis para a manutenção e desenvolvimento do ensino; assegurar a transparência na gestão e continuar diligenciando no sentido da criação de fontes adicionais de recursos.

O Governo assume, atualmente, uma outra posição quanto ao financiamento e atribui à implementação da LDB e do FUNDEF a expansão e o desenvolvimento da educação infantil constatada no Censo de 2000. O Relatório deste apresenta um estudo produzido pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, a partir de uma amostra de 307 municípios, demonstrando que a educação infantil detinha recursos significativos para sua expansão, “graças ao Fundo que garante a aplicação de 10% do orçamento municipal na educação infantil uma vez que, do total dos 25% de recursos destinados à educação, 15% são destinados ao ensino fundamental” (BRASIL/MEC/INEP, 2001).

Aparentemente, aquele raciocínio está correto; poder-se-ia dizer que é uma mera questão matemática e de *boa vontade* dos administradores. Na prática, contudo, os fatos não são bem assim. A vontade política é fundamental para um equacionamento do orçamento municipal e para uma efetiva aplicação dos recursos vinculados à educação, em face dos costumes de pulverização e/ou de desvios dos recursos. Por outro lado, os 10% *restantes* não estão livres para a educação infantil, já que os 15% do ensino fundamental têm uma

aplicação restrita a algumas despesas com o ensino. Para enfrentar as demais despesas, o Município frequentemente é obrigado a utilizar, se não todo, grande parte dos 10% restantes. Isto é particularmente evidente em municípios de pequeno porte e, portanto, pequena arrecadação. De qualquer modo, reafirma-se a complexidade da questão que não se equacionará em curto período de tempo.

Nesse contexto da política neo-liberal que estabelece a minimização dos investimentos públicos na garantia de direitos proclamados e sua conseqüente privatização e, considerando a imprecisão de quais recursos e fontes de financiamento são da educação infantil, os argumentos contrários à designação de profissionais com formação de professor para a atuação na educação infantil, acabam contribuindo com a permanência de profissionais leigos, com custo menor, cujas práticas espontaneístas têm caracterizado a educação infantil como *recreativa*, sem intencionalidade de propiciar às crianças a aquisição e construção de conhecimentos. Assim, essas posições contra a *escolarização* podem ser alinhadas com a negação de qualquer pedagogia na educação infantil, favorecendo a continuidade do não profissionalismo dos educadores, da histórica precariedade de pessoal e práticas educativas nas instituições.

Em dezembro de 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova, na Câmara de Educação Básica (CEB), o Parecer CNE/CEB nº22 encaminhando a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN-EI), que foram instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº01, de 07/04/99. As referidas Diretrizes se constituem na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, que orientarão as Instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (art. 2º). Ao mesmo tempo, estabelecem paradigmas para a própria concepção dos

programas de cuidado e educação, com qualidade (BRASIL/CNE/CEB, 1998: 2).

Conforme afirma o próprio Parecer CNE/CEB nº22/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-EI) adquirem destaque no cenário da educação infantil por se constituírem como “mandatórias (sic) para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos” (p.02) e por seu caráter inédito quanto ao seu alcance no âmbito público e privado. Em nossa análise, consideramos que este destaque se deve, também, ao fato de que as Diretrizes preenchem parte da lacuna deixada pela genericidade da regulamentação estabelecida tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pela LDB (Lei nº9394/96).

As DCN-EI, ao contrário daquelas Leis, consideram características específicas dessa etapa educacional, indicando a constituição de uma identidade própria para as instituições de educação infantil e seus profissionais. Nesse sentido, enfatizam o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais; a intencionalidade e a diversidade de atividades que devem permear todo o trabalho realizado na instituição; a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, nas práticas de cuidado e educação, preconizando uma intensa articulação e cooperação com as famílias e comunidades e um ambiente de gestão democrática, que venha a garantir direitos básicos de crianças e suas famílias (art. 3º II, III, IV, VI, VII).

Quanto à avaliação e à distinção entre creche e pré-escola, as DCN-EI reafirmam o disposto na LDB e, ainda, enfatizam a importância de se evitar a antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de ensino fundamental como, por exemplo, a monotonia, o exagero de atividades acadêmicas ou de disciplinamento estéril. Cabe, portanto, à educação infantil, contribuir “com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de

conhecimentos e valores” (art. 3º, IV), em um contexto lúdico, afetivo, prazeroso e organizado em espaços para atividades movimentadas, semimovimentadas e tranquilas.

O trabalho educativo é percebido em suas várias nuances, a partir de condições específicas das crianças de zero a seis anos que devem imprimir modos distintos de atuação dos educadores. Considerando que a própria natureza dos afetos, sentimentos e capacidades das crianças exigem políticas públicas adequadas, o Parecer CNE/CEB nº22 estabelece que “as múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações” (BRASIL/ CNE/ CEB, 1998: 13).

No marco legal da educação infantil destaca-se, também, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001, que estabelece diretrizes, objetivos e metas, por um período de dez anos, para as políticas educacionais, em todos os níveis e modalidades de ensino. Tem como prerrogativa ajudar na superação de problemas emergenciais da educação pública brasileira como, por exemplo: a descontinuidade de ações entre as administrações; a disparidade e competição entre os graus de ensino na definição de importância, prioridade e alocação de recursos; as desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso e permanência; a baixa qualidade que tem a formação de professores e a evasão e repetência, como indicadores mais apontados.

Partindo de uma visão diagnóstica da educação, são estabelecidas as diretrizes e as respectivas metas a serem alcançadas nos aspectos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação, tendo como objetivos gerais a melhoria da qualidade e do nível de escolaridade, a redução das desigualdades no acesso e permanência e a democratização da gestão do ensino público. Pode-se perceber a relevância que o PNE poderá alcançar, a

partir de características que, conforme afirma Didonet (2000b), o distinguem de todos os demais planos já elaborados: foi aprovado pelo Poder Legislativo; cumpre um mandato constitucional e uma determinação da LDB; tem vigência por uma década, que garante continuidade da política educacional durante dez anos; contempla todos os níveis e modalidades de educação; envolve o Poder Legislativo e a sociedade no acompanhamento e controle de sua execução.

As metas do PNE para a educação infantil incidem sobre questões fundamentais para essa etapa educacional, como o acesso a todas as crianças e famílias que o desejarem; a fundamentação científica e consistência pedagógica; a articulação com as etapas seguintes. São reafirmados, assim, concepções e princípios presentes em outras determinações legais, por exemplo, na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN-EI): a presença da educação infantil como primeira etapa da educação básica; a complementaridade entre instituição educativa e família; o desenvolvimento integral da criança; a observância das diretrizes curriculares nacionais na elaboração das propostas pedagógicas; superação da dicotomia entre creche e pré-escola; a necessidade de qualificação profissional específica, dentre outros.

Destacamos, também, a priorização das crianças das famílias de menor renda para o acesso à educação infantil e ao atendimento em período integral, enquanto a expansão do atendimento não seja suficiente para toda a demanda. Outro aspecto relevante é a assunção da educação infantil como responsabilidade mútua do Estado e das famílias, indicando a necessidade de políticas articuladas e integradas de atenção à infância.

São estabelecidas metas de curto, médio e longo prazo, algumas que dependem da iniciativa da União e outras que exigem a sua colaboração. Para a educação infantil, determina: a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura (1 ano) e de parâmetros de qualidade dos serviços com a conseqüente

adequação do trabalho e dos prédios existentes (5 anos); a formulação das políticas municipais de educação infantil (2 anos) e de projetos pedagógicos em todas as instituições (3 anos); incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais e estabelecer, nos Municípios, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil (3 anos); extinguir imediatamente as classes de alfabetização; implantar conselhos escolares; estabelecer a colaboração entre os setores de educação, saúde, assistência social na manutenção, expansão, administração, controle, avaliação das instituições de atendimento às crianças de zero a três anos e na oferta de programas de orientação e apoio a pais com filhos nesta faixa etária. A ampliação da oferta deverá atender 30% e 50% das crianças de zero a três anos e 60% e 80% das crianças de quatro a seis anos, respectivamente em 5 e 10 anos.

O Plano Nacional de Educação parece incorporar, em parte, algumas das preocupações relativas ao financiamento da educação infantil, não somente admitindo que reajustes e aperfeiçoamentos no FUNDEF são necessários, mas também determinando que os Municípios apliquem prioritariamente na educação infantil os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino, não-vinculados àquele Fundo, além de aceitar e recomendar a eventual criação, no futuro, de um fundo único para a educação básica. A idéia do FUNDEB, que Didonet (2000b: 26) considera merecedora do apoio unânime das três esferas governamentais e de toda a sociedade, “pois visa organizar a administração da educação básica, criar mecanismos de financiamento e distribuição de responsabilidades”, já vem sendo discutida, inclusive entre os parlamentares com a tramitação, no Congresso Nacional, de uma proposta de emenda constitucional para sua criação.

Uma das conseqüências do PNE deve ser a elaboração de planos decenais nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e planos plurianuais para

dar suporte às metas constantes daqueles (arts. 2º e 5º). Se for cumprida essa determinação, poderão ser estabelecidas algumas condições favoráveis à tão almejada qualificação do sistema educacional brasileiro, tanto no acesso quanto na promoção das aprendizagens.

A implementação da educação infantil, como um atendimento de caráter nacional, conforme determina a legislação, seja na oferta ou no modelo de organização e funcionamento requer um debate amplo, envolvendo diversos segmentos da sociedade, especialmente aqueles diretamente envolvidos no processo, como, por exemplo, as famílias, as comunidades atendidas, os órgãos governamentais, entidades de apoio e atenção à criança e os educadores. Nesse movimento, a política governamental tem investido na produção e distribuição de documentos para instrumentalizar as discussões e divulgar as concepções e princípios oficiais.

3. Caminhos oficiais de implementação da educação infantil: a criação e distribuição de documentos

A partir de 1994, o MEC passa a desenvolver ações específicas na área, promovendo debates, incentivando assessorias, realizando estudos e diagnósticos, coordenando e publicando trabalhos. Busca, de maneira geral, constituir referenciais e subsídios para as instâncias responsáveis pela coordenação e execução da educação infantil nos estados e municípios, assim como desenvolver reflexões a respeito da política e das respectivas decisões e medidas necessárias para a sua efetivação.

Entre 1994 e 1996, os trabalhos publicados – que ficaram conhecidos por seu formato de “cadernos”, pela capa com rostinhos de crianças e suas cores amarela, vermelha, azul, laranja, rosa – abordaram a *Política para Educação Infantil (1994)*, *Por uma Política de Formação do*

Profissional de Educação Infantil (1994), a *Bibliografia Anotada* (1995), os *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* (1995) e as *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (1996).

Destacamos a proposta de *Política Nacional de Educação Infantil* (1994), cuja elaboração e aprovação, conforme a apresentação do documento, ocorreram em um movimento de ampla discussão e participação, envolvendo vários órgãos de diferentes esferas governamentais e entidades da sociedade civil, culminando com a realização, em Brasília, em agosto de 1994, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. São estabelecidas as diretrizes gerais, as pedagógicas e de recursos humanos, os objetivos e as ações prioritárias, articulando os aspectos pedagógicos e materiais às questões de financiamento e de formação e valorização dos profissionais.

A formulação da *Política* está baseada nos princípios constitucionais, especialmente os de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade, no próprio processo e no controle de suas ações. Defende, portanto, a importância e necessidade social de uma educação infantil fundamentada numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento (BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1994).

Em decorrência, e para a exitosa realização de tais princípios, o documento indica como necessária a profissionalização do adulto que atua na área, implicando uma política de recursos humanos, que assegure formação e qualificação específicas, condições de trabalho e remuneração condizentes com seu papel profissional, que esteja inserida e articulada aos pressupostos educativo-pedagógicos globais, a serem desenvolvidos no cotidiano das instituições.

O incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na *Política de Educação Infantil* tornou-se uma ação prioritária do MEC, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), a qual considerou essencial realizar um diagnóstico mais aprofundado daquelas propostas, em curso, por todo o País. Com o auxílio de uma equipe de especialistas, foram analisados 45 conjuntos de documentos, sendo 25 provenientes de Secretarias Estaduais e 20 dos municípios de capitais, possibilitando um diagnóstico bastante representativo da realidade nacional. O documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (1996) apresenta a metodologia de análise, os fundamentos teóricos adotados, os resultados, as conclusões e recomendações, e uma sugestão de roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas/curriculares.

Os resultados indicaram pluralidade na concepção, elaboração implementação das propostas, havendo uma diversidade de relações entre o discurso proposto, o discurso dos técnicos e dos educadores e destes com o trabalho cotidiano realizado nas instituições visitadas, no processo de análise. Outro aspecto ressaltado foi a quase inexistência de propostas que considerassem a creche, apesar de haver, nos diferentes estados e municípios, uma significativa preocupação com a educação infantil, especialmente nos aspectos didático-pedagógicos, na delimitação de eixos norteadores para o trabalho e para as ações mais amplas do sistema referentes àquela área. Evidencia-se, a partir da análise, a complexidade que perpassa a construção de uma política articulada de atendimento à criança de 0 a 6 anos, a organização do cotidiano da instituição de educação infantil e, também, a elaboração de propostas curriculares, com a efetiva participação de todos os implicados ao processo, que responda ao desafio apontado pela equipe que realizou o referido diagnóstico:

Como garantir um currículo que respeite as diferenças – de faixa etária, étnicas, culturais, raciais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo, assim para a redução das desigualdades? (BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996: 9)

Pode-se considerar a importância dessa produção na constituição e expressão das concepções de indissociabilidade e complementaridade das funções de cuidar e educar na educação infantil, de intencionalidade educativa, e do papel fundamental do educador com formação e qualificação específica. Apresentando a educação infantil como uma questão para o debate e fomentando o movimento de repensar a educação das crianças pequenas em instituições coletivas, o caminho apontado, segundo Marina Palhares e Cláudia Martinez (1999), era a busca de superação da dicotomia educação/assistência. Para isso, incentivava a articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a educação infantil,

privilegiando a discussão de propostas e projetos; buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa; objetivando traduzir este conhecimento em práticas que respeitassem as crianças. (Palhares e Martinez, 1999: 05)

A partir da promulgação da LDB (Lei nº9394/96), o debate sobre a educação infantil intensifica-se entre os educadores e nos sistemas de ensino, com vistas à criação de condições para implementação dos dispositivos legais. Nesse sentido, em 1998, dois outros documentos foram lançados pelo MEC para orientar a implementação da educação infantil no país: *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* que apresenta diretrizes e orientações para os diferentes órgãos dos sistemas de ensino, que deverão normatizar, orientar e supervisionar a educação infantil como um todo; e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCN-EI).

O Referencial, em três volumes, integrante da série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹², apresenta-se como “um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade” (BRASIL/MEC/SEF, 1998: 13), de caráter não obrigatório, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração e implementação de políticas e programas de educação infantil. A sua organização possui caráter instrumental e didático, apresentando eixos de trabalho com os respectivos objetivos gerais; as idéias e práticas correntes; os objetivos, conteúdos e orientações didáticas diferenciadas para as faixas etárias de zero a três anos e de quatro a seis anos (BRASIL/MEC/SEF, 1998).

Uma versão preliminar dos RCN-EI foi submetida à avaliação de diferentes profissionais ligados à educação infantil, em todo o país. Em uma análise dos pareceres, Ana Beatriz Cerisara (1999a) indica que há um reconhecimento do mérito da proposta por provocar uma intensa mobilização e ampla reflexão, com a convocação para o posicionamento de especialistas da área, de profissionais e de entidades como a ANPED, secretarias de educação estaduais e municipais, universidades.

Outros autores, contudo, consideram que o RCN-EI foi elaborado por um grupo restrito e fechado. Isso o caracteriza como “um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenação de Educação Infantil” (Palhares e Martinez, 1999: 8). Existe uma explícita falta de articulação e de continuidade com os documentos elaborados por aquela Coordenação, observada através de: ausência de referências aos

¹² Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCNs, são os documentos que apresentam, para os professores, a base curricular comum para todo o país, abrangendo, em volumes distintos e específicos para os níveis de ensino fundamental e médio, “conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas (...), propostas sobre a avaliação (...)” (BRASIL/MEC/SEF, 1997: 36). O conjunto destinado aos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental foi o primeiro a ser distribuído, no ano de 1997; os demais foram lançados posteriormente.

Cadernos anteriores da COEDI/MEC; ruptura em relação à forma de apresentação do documento e à concepção do trabalho a ser realizado com crianças menores.

Nos pareceres foram apresentadas críticas pontuais, explicitando contradições e lacunas na proposta do RCN-EI. Segundo Alessandra Arce (2001), muitas delas permaneceram no documento final que não modificou a essência das idéias contidas na versão preliminar; ainda assim, algumas alterações que atenderam a observações e análises presentes nos pareceres. A diversidade de pontos de vista neles contidas é considerada por Cerisara (1999a) como um forte indicativo de que a educação infantil seja uma área em processo de construção, ou seja, para a autora as posições divergentes e conflitantes dos pareceristas não são positivas ou negativas, mas representam marcas de um processo de amadurecimento de uma área recente e tão diversificada. Diante disto, pondera que “a educação infantil, pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um Referencial único para as instituições de educação infantil do país” (Cerisara, 1999a: 43).

Mesmo assim, o RCN-EI representa uma tentativa de delimitar um marco curricular de caráter nacional. Esta delimitação é fundamental para a elaboração, implantação e execução de programas de educação infantil com padrões de qualidade. Contudo, é perpassado de contradições e antagonismos ao estabelecer uma orientação geral que se propõe a respeitar a diversidade e heterogeneidade das concepções e práticas existentes.

A desarticulação com a produção anterior da COEDI parece ter tornado-se uma *armadilha* e o RCN-EI incorre em alguns dos equívocos apontados na análise das *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (1996), cujas críticas terminam sendo-lhe pertinentes. No tocante à interlocução com os educadores, por exemplo, a referida análise constatou “que há pouco investimento nos mecanismos que vão, de fato, favorecer essa

interlocução (...). Neste sentido, constitui-se um paradoxo: as propostas privilegiam um interlocutor, mas se distanciam dele, tendo existência autônoma em relação àquele a quem se direcionam” (BRASIL/MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996: 35).

De acordo com Palhares e Martinez (1999), os conhecimentos e especificidades regionais, nos RCN-EI, não dialogam com a proposta e, apesar de alguns trechos combinarem o subsídio teórico com exemplos completos e próximos da realidade das crianças, muitas vezes o texto apresenta uma linguagem rebuscada, codificada, técnica que se distancia do dia-a-dia do(a) educador(a). Desse modo, não colabora para uma identificação de como seriam os diálogos com as propostas construídas no cotidiano de cada local.

Concordamos com a crítica apresentada por essas autoras, contudo, consideramos que um documento que se propõe a nortear projetos educativos, na área da educação infantil que ainda tem uma pequena divulgação das pesquisas e de propostas de trabalho, não pode furtar-se ao compromisso de propiciar certa densidade e fundamentação teórica aos educadores. Uma *linguagem simples*, muitas vezes, significa reducionismos frente à produção teórica, contribuindo para a criação de *frases de efeito*, amplamente repetidas por profissionais que nem sempre têm a compreensão de seu significado.

Ainda podemos citar a problemática do *construtivismo* que o RCNEI define como forma mais avançada de pensar e proceder na educação infantil. Unindo enfoques e abordagens diversificadas, especialmente as de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon, que o próprio documento reconhece possuírem convergências e divergências, constitui-se um referencial eclético que ignora os fundamentos epistemológicos de cada teoria, resultando em reducionismos grosseiros “uma verdadeira medusa com mil cabeças decrépitas” (Arce, 2000: 272). A esse respeito, a análise constante no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (1996)

considerou a justaposição de enfoques teóricos como uma confusão de perspectivas, questionando a suposta hegemonia do construtivismo:

É como se fosse [o construtivismo] uma palavra mágica que resolveria todas as questões pedagógicas ou uma chave valiosa que abriria as portas da credibilidade de qualquer projeto. O suposto valor no mercado educacional dado a essa palavra parece ser o maior responsável pelo seu uso indiscriminado e por suas inúmeras utilizações (BRASIL/MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996: 41).

Quando analisamos detidamente, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN-EI), a organização dos componentes curriculares em blocos diferenciados para a faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos verificamos que o Documento acaba transformando a distinção institucional entre creche e pré-escola estabelecida na LDB (Lei nº9394/96) em uma diferenciação na proposta de trabalho com as crianças. Deixa transparecer, assim, uma idéia de segmentação da educação infantil em duas etapas – que podem vir a equivaler a *etapas* ou *ciclos* de desenvolvimento – perdendo a visão de totalidade que é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Outra consequência dessa organização curricular é a hierarquização dos conteúdos conforme modelos legitimados em outros níveis de ensino. Sob “a compreensão de que as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores” (Cerisara, 1999a: 35), pode (re)afirmar entendimentos de que se deva priorizar na creche os aspectos *afetivos e motores*, enquanto que na pré-escola a ênfase recairia sobre os aspectos *cognitivos*. Pode significar, então, uma fragmentação do trabalho, especialmente nas instituições que atendem a faixa etária de 0 a 6 anos. Essa fragmentação expressa-se de diversas formas e em diferentes dimensões do processo educativo, desde a definição das funções profissionais até a

elaboração dos objetivos e atividades cotidianas, organização do ambiente e seleção de materiais didático-pedagógicos.

Nesse último aspecto, o Censo da Educação Infantil (BRASIL/MEC/INEP, 2001) considera que está se processando uma mudança de ênfase educacional como consequência da política educacional para a educação infantil. Os dados apresentados indicam que nos estabelecimentos de creche, os materiais didáticos mais comuns são os brinquedos (84%), seguidos de sucata (83%), jogos didáticos (74%), materiais para expressão artística (62%) e livros de literatura (58%). Nas pré-escolas, a situação se inverte estando em primeiro lugar os lápis e cadernos (93%) e os brinquedos em último lugar (61%), ao passo que sucata, jogos, livros de literatura, livros didáticos estão presentes em 82%, 75%, 64% e 54% das instituições, respectivamente.

Ao considerarmos que, segundo o próprio Censo, 77% das creches e pré-escolas utilizam o RCN-EI e a tendência de sua utilização com maior frequência repete-se em todo o País, é pertinente indagarmos qual o sentido de tal *mudança de ênfase educacional*: não seria uma tendência de reprodução na pré-escola modelos de outros níveis de ensino mais valorizados socialmente porque *ensinam*? Não estaria acentuando estigmas sociais da creche, que tem menor status na sociedade e nas políticas públicas, considerada como lugar de *cuidado e assistência*?

A qualificação do atendimento institucional às crianças desde o seu nascimento, não pode prescindir do reconhecimento e valorização do caráter educacional e da intencionalidade pedagógica das instituições. A discussão das especificidades e necessidades de cada faixa etária, bem como dos agrupamentos de crianças, é sobremaneira necessária para a definição do projeto pedagógico, na organização curricular e na articulação dos projetos de trabalho e práticas cotidianas. É preciso, contudo, estar alerta ao processo histórico em que a consideração dessas diferenças, muitas vezes, gera mais

discriminações do que efetivamente contemplam as necessidades de cada faixa etária.

As discriminações podem ocorrer nas políticas públicas, por exemplo, através da concentração de investimentos na etapa que seja considerada mais importante para a escolaridade da criança ou pela qual o Governo reconheça sua maior responsabilidade. Nas instituições, é possível que seja favorecido um novo tipo de hierarquia no trabalho da educação infantil: um modelo que privilegia as *tarefas ou momento pedagógico* em detrimento das ações de higiene e alimentação. Continuar-se-ia, então, reproduzindo a fragmentação entre o cuidar e educar.

A intenção de *implementar um caráter educativo* nas instituições de educação infantil e superar o mero *assistencialismo*, que foi amplamente divulgada nos documentos do MEC, inclusive o RCNEI, integra-se à forma de diferenciação entre creche e pré-escola, corroborando a polarização entre assistência e educação. A partir dessa oposição, na qual desconsidera-se que o projeto assistencial historicamente empreendido na educação infantil sempre teve um caráter educativo, o afã de *superar* as propostas espontaneístas pode enfatizar demasiadamente os aspectos formais da educação. Com isso, os cuidados infantis passam a ser considerados como *mal-necessário*, ou como atividades secundárias a serem *executadas* apressadamente. Sem planejamento criterioso, deixa-se de explorar a intencionalidade educativa que deve compor, indistintamente, todas as experiências vividas pelas crianças nas instituições que freqüentam.

De modo geral, entretanto, é possível reconhecer a elaboração e divulgação de um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como importante iniciativa do MEC, que dá continuidade ao processo atual de formulação das políticas públicas, especificando e detalhando algumas determinações contidas na legislação educacional referente à área. Acarreta,

então, conseqüências inevitáveis para o trabalho com as crianças menores de 6 anos que freqüentam creches e pré-escolas brasileiras.

Outra importante questão que se faz presente na legislação atual é a formação dos profissionais de educação infantil que, historicamente não tem sido alvo de preocupações e de ações sistemáticas para o seu desenvolvimento, mas, por motivos diversos, vem sendo enfatizada como crucial para a implementação da educação infantil. Desse modo, a política governamental vem tratando a questão em documentos específicos e no conjunto das diretrizes e prerrogativas acerca da educação infantil.

4. A formação dos profissionais de educação infantil

O debate contemporâneo referente à educação infantil vem destacando, de modo explícito, a importância e a necessidade de formação e qualificação profissional; essa preocupação, contudo, é relativamente recente. Em sua historicidade, à margem dos sistemas de ensino e constituída como política emergencial e assistencialista, numa perspectiva de suprir as supostas *incompetências* e *carências* familiares e infantis, a educação infantil não recebeu os investimentos necessários quanto à estrutura material e humana, conduzindo a uma precariedade tanto de aspectos físicos, de equipamentos, de materiais pedagógicos quanto de formação e qualificação profissional.

Expressando indignação, Gabriela Portugal (2001) chama-nos a atenção:

Ficamos particularmente apreensivos se um filho de 16 anos tiver um professor incompetente durante 1 hora diária. Mas, surpreendentemente, não nos incomodamos muito com a formação dos educadores que dispendem cerca de 6 a 8 horas diárias com uma criança de 2, 4 ou 5 anos! (Portugal, 2001: 155)

A ausência de projetos voltados para a valorização do magistério nas instituições de educação infantil contribuiu para a composição de quadros profissionais por voluntariado, deficitários em quantitativo, com pouca ou nenhuma formação escolar, sem qualificação específica (Haddad,1993), com uma baixa remuneração e longa jornada de trabalho. Desse modo, as educadoras, sobretudo nas creches, comumente apresentam alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos que exigem domínio de leitura e escrita (Campos, 1994).

Mesmo nas classes de pré-escolas, em 1994, é expressivo o número de profissionais considerados leigos, atingindo um percentual de 18,9%; apenas 17% tinham curso superior e a maioria, 56,6%, eram formados em magistério, de nível médio (BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994). Dados atuais do Censo da Educação Infantil (BRASIL/MEC/INEP, 2001) sugerem que há uma melhoria na qualificação docente, com um aumento de 40% de professores com nível superior nas creches e de 16% nas pré-escolas. Contudo, apenas 8% das creches e 27% das pré-escolas têm esses profissionais na função de ensino.

O diagnóstico *Propostas Pedagógicas e Currículo* (BRASIL/ MEC/ SEF/DPEF/ COEDI, 1996) constatou que as professoras, quando ligadas às secretarias de educação, têm melhor situação funcional, bem como carga horária e atribuições diferenciadas em relação às demais educadoras da creche¹³. Tal situação decorre, de certo modo, da configuração histórica da educação infantil em duas redes paralelas, com objetivos e públicos distintos. Essa diferenciação expressa e se reflete na organização e funcionamento das instituições, contribuindo para o estabelecimento de uma hierarquia do trabalho educativo, a partir da natureza das funções dos educadores e dos

¹³ Nesse caso, o termo creche refere-se às instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, em período integral.

diferentes níveis de formação. A hierarquização, por sua vez, implica relações antagônicas entre os profissionais, distanciando cada vez as dimensões do cuidar e educar.

Ademais, a própria análise do MEC (BRASIL/ MEC/ SEF/DPEF/ COEDI, 1996) ressalta que, de modo geral, em estados e municípios brasileiros, a elaboração e implementação de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil não têm conseguido articular uma política de recursos humanos. Esta ora é ignorada, ora tem sua importância ressaltada em alguns documentos; outras vezes, são apontadas diretrizes para a sua formulação, mas não se apresentam medidas concretas, alternativas ou sugestões para a consecutiva viabilização. Raros são os documentos que expressam a preocupação em propor e detalhar mecanismos de viabilização daquela política, consistente e articulada a um projeto mais amplo de educação infantil.

Assim, as diretrizes mais recorrentes para a política de recursos humanos referem-se à formação dos profissionais para a educação infantil, às vezes concebida em projeto permanente ou através de alternativas esporádicas presenciais e até à distância, caracterizando uma busca das secretarias de formarem seus educadores em serviço, mesmo que seja de forma menos freqüente e pouco sistemática (BRASIL/MEC/SEF/DPE/ COEDI, 1996).

Inserido no movimento constitutivo do reconhecimento da importância social da educação infantil e na luta por torná-la um direito da criança a partir do nascimento, engendra-se o debate sobre a qualidade do atendimento destacando a questão do profissional, sua atuação, formação e profissionalização. Essas questões adquirem centralidade não só na perspectiva da qualidade, mas também para o reconhecimento e afirmação dessa etapa no sistema educativo. Se antes havia pouca ou nenhuma exigência

de qualificação e experiência anterior, atualmente pretende-se provocar modificações no quadro, ao menos é o que indicam os discursos oficializados.

4.1 Princípios legais da formação de professores para a educação infantil

A concepção da função educativa da educação infantil na perspectiva de formação integral da criança, propiciando aprendizagens significativas para o desenvolvimento infantil, suscita um movimento de repensar a função do educador, destacando a necessidade de modificações e constituindo novas expectativas de atuação docente; conseqüentemente, leva a questionar a formação e qualificação daquele profissional. Diante disso, a idéia da formação do professor, como um dos fatores mais importantes para a promoção da qualidade da educação infantil, torna-se uma das premissas explicitadas no discurso oficial, justificando a preocupação e a ênfase conferida à questão, que passa a ser regulamentada.

Mediante a consideração da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB (Lei nº9394/96), devem aplicar-se a primeira os princípios gerais de organização, funcionamento e gestão escolares estabelecidos para a segunda e para todo o sistema educativo, inclusive no que se refere à formação e valorização dos profissionais. A LDB estabelece, desse modo, que os docentes de creches e pré-escolas deverão ter habilitação específica para o magistério, em nível superior e, no mínimo em nível médio (art.62), admitido até o final da Década da Educação (art.87§4º). Preceitua, ainda, que deve ser assegurado-lhes, através de estatuto e plano de carreira do magistério público: ingresso exclusivamente por concurso público; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial; progressão funcional; período reservado a estudos,

planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (art.67).

Além de elevar o patamar de formação dos educadores, transferindo o eixo do nível médio – previsto na Lei nº5692/71 que regulamentava o ensino de 1º e 2º graus – para o nível superior¹⁴, colocam-se expectativas de uma atuação docente mais ampliada, envolvendo não só o trabalho imediato e direto com as crianças, bem como a elaboração e avaliação das propostas pedagógicas e participação na gestão das instituições e na articulação destas com as famílias (art.13). Outro aspecto que poderá contribuir para um *novo* perfil do educador infantil está na possibilidade de composição interdisciplinar das equipes que poderão, assim, ter profissionais graduados em outros cursos superiores que façam a formação pedagógica nos Institutos Superiores de Educação (art. 63, II).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN-EI), também, é recomendada e valorizada a diversidade na composição da equipes educativas, não somente quanto à formação, mas também quanto a gênero, etnia e situações sócio-econômicas, ressaltando que os educadores devem ter, pelo menos, “o diploma de Curso de Formação de Professores”.

O Parecer CNE/CEB nº22, considera que todo o trabalho pedagógico na educação infantil deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, cujo papel de participação – e não de condução absoluta e centralização de todas as atividades em sua pessoa – contribui decisivamente para que as crianças exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente.

¹⁴ É preciso considerar que, paradoxalmente, a própria LDB admite a formação mínima em nível médio para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o que dá abertura para o não cumprimento de sua determinação principal de elevar a formação dos profissionais desses níveis de ensino.

O mesmo Parecer avalia que o despreparo dos cursos de formação de professores na definição da qualificação específica tem sido um dos fatores a dificultar as políticas públicas para a educação infantil. Enfatiza, assim, a importância da formação prévia e da atualização em serviço dos educadores, destacando que cabe aos Cursos de formação de docentes para a Educação Infantil *nos níveis médio e superior* adaptar-se, com a maior urgência, às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos. Para isso, é preciso que considerem as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação, e suas conseqüências sobre as crianças, mesmo as de mais baixa renda (BRASIL/CNE/CEB, 1998, grifo nosso).

Partindo das determinações da LDB, o referido Parecer propõe que os Cursos Normais de nível médio sejam adaptados ao *novo* contexto legal, de modo que continuem contribuindo para a formação dos professores de educação infantil durante o período de transição. Recomenda que sejam feitos *todos os esforços* entre estados e municípios para que os professores leigos tenham oportunidades de se qualificarem devidamente; isto exige medidas práticas e imediatas de colaboração das universidades e centros de ensino superior com os sistemas públicos e privados, mantenedores de instituições para as crianças de 0 a 6 anos, no sentido de um *grande esforço nacional*, para potencializar e qualificar os seus profissionais.

A formação dos profissionais recebe destaque, também, no Plano Nacional de Educação (PNE), no capítulo da educação infantil e em um específico para o Magistério de Educação Básica. Quanto à meta estabelecida pela LDB, o PNE apresenta uma progressão de forma a assegurar que todos os dirigentes e 70% dos professores obtenham o curso superior específico, em 10 anos e, no prazo de 05 anos, todos deverão estar habilitados em nível médio, na modalidade normal. Determina que seja ampliada a oferta de cursos de

nível superior, com conteúdos específicos para a educação infantil bem como a execução de programa de formação em serviço, para a atualização permanente dos profissionais e para a formação do pessoal auxiliar. A articulação com as instituições de ensino superior é recomendada, tanto nas ações de formação quanto no acompanhamento e na avaliação da educação infantil.

Em uma primeira leitura, poder-se-ia pensar que a formação de professores para a educação infantil tornou-se uma prioridade na política educacional, uma questão mesmo de interesse nacional. Parece-nos, contudo, que existem lacunas e contradições, por exemplo, falta uma explicitação do nível e tipo de curso no qual os professores deverão ser formados: Normal de nível médio? Pedagogia ou Normal Superior? Licenciaturas em geral? Outros cursos superiores, acrescidos da formação pedagógica prevista na LDB? Será possível a todos os cursos de formação de professores e/ou apenas a complementação pedagógica atender às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de zero a seis anos?

Ademais, os *antigos* cursos de magistério da rede pública estão sendo fechados num processo de redução de estabelecimentos, fato que vem ocorrendo nas capitais brasileiras. Conforme dados do Governo Federal, entre os anos de 1991 e 1997 o número de estabelecimentos passou de 611 para 544, significando uma redução de 10,9% (BRASIL/MEC/SEF, 1999). Serão reativados? A habilitação mínima, em nível médio, será mantida em toda a educação infantil ou apenas para determinadas faixas etárias?

Temos também a preocupação de que a diversidade na composição das equipes, ao invés de possibilitar avanços na profissionalização do educador infantil, venha significar recuos e dificuldades no cumprimento da legislação. Exemplificando, citamos as possibilidades de que os sistemas de ensino, sob a justificativa dos reais problemas de financiamento que enfrentarão, privilegiem a contratação de profissionais de nível médio e não priorizem os investimentos

para a formação superior dos professores de educação infantil. Ou que o façam apenas na qualificação das equipes técnicas centrais, que *concebem* as propostas de educação infantil, em detrimento dos profissionais que estão diuturnamente nas instituições transformados em *executores das tarefas* estabelecidas pelas secretarias.

A criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, prevista na LDB e determinada no Decreto Federal nº3.276, de 6 de dezembro de 1999, acentuou o polêmico debate na luta por um projeto hegemônico de formação de professores. A exclusividade do Curso Normal Superior e as conseqüentes mudanças no curso de Pedagogia, que deixaria de habilitar professores para formar apenas especialistas em gestão e administração escolar, suscitou discussões que conduziram à alteração do segundo parágrafo do primeiro artigo do referido Decreto, levando à substituição do termo *exclusividade* por *preferência*. Esta modificação, por sua vez, reafirmou questionamentos quanto aos cursos que poderão preparar professores para atuação naqueles níveis de ensino.

No intuito de esclarecer a questão, a Câmara de Educação Superior do CNE estabeleceu, no Parecer CNE/CSE nº133/2001, que a oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em universidades e centros universitários será em Curso Normal Superior, preferencialmente, ou cursos com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares. Quanto às instituições não-universitárias, terão que criar Institutos Superiores de Educação e oferecer a formação para professor em Curso Normal Superior. (BRASIL/CNE/CES, 2001).

A indefinição sobre os cursos de habilitação para o magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, todavia, já está chegando até o grande público através da imprensa. Como atesta a reportagem

de capa da Revista Educação, nº27, com o título “*Será que posso dar aula? Nem o MEC sabe quem pode formar professores de educação infantil e de ensino fundamental*”, na qual demonstram-se as dúvidas de instituições formadoras, professores e estudantes, polemizando sobre o papel profissional do futuro pedagogo, com algumas opiniões contrárias e outras favoráveis à transformação da Pedagogia em curso de bacharelado, restringindo-se a licenciatura para o Normal Superior.

É preciso que se considerem as críticas pontuais de vários educadores e alguns segmentos organizados (ANFOPE, 1998; Kuenzer, 1999a e b; Faria e Palhares, 1999; Arce, 2001; dentre outros) no que se refere ao *locus* de formação propriamente dito. Nelas são apontadas implicações negativas de realizar a formação de professores, tendo o ensino como único eixo, fora das universidades, em instituições sem pesquisa e extensão como os Institutos Superiores de Educação, os quais dedicar-se-ão somente à capacitação docente. é assim que se expressa Acácia Kuenzer (1999a)

Ao retirar a formação de docentes da Universidade (...) adota-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores, o que, para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação dispensaria o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. (Kuenzer, 1999a: 10)

Se a formação pode prescindir das condições próprias das instituições compromissadas com a pesquisa, com a produção e estribar-se apenas na reprodução e transmissão de conhecimentos, isto significa que o professor é descaracterizado como intelectual, atribuindo-se a ele uma dimensão de mero executor, tomando-o como um técnico, “um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra” (Arce, 2001: 265). O aparente antagonismo da legislação entre os princípios e as medidas para efetivá-los, pode não ser um *desvio* que deva ser

corrigido, mas um traço característico de um projeto hegemônico de sociedade pautado na desigualdade e na naturalização e ocultação da mesma. Resulta, portanto, da correlação de forças que provoca uma “articulação” de interesses opostos e contraditórios e expressa, tanto a cooptação quanto a concessão que se realizam para manutenção da ordem estabelecida.

4.2 A formação de professores de educação infantil em outros documentos do MEC

A ênfase à questão dos recursos humanos na educação infantil expressa-se, no discurso oficial, a partir da década de 90, tendo o documento *Política de Educação Infantil* (1994) considerado particularmente grave a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área, especialmente na creche. Assim, define como uma das ações a promoção da formação e valorização dos educadores de creches e pré-escolas, estabelecendo que sejam asseguradas formas regulares de formação, especialização e atualização; que a formação inicial dos educadores e a dos formadores deverá ser orientada pelas diretrizes expressas no documento, contemplando conteúdos específicos relativos à educação infantil (BRASIL/MEC/SEF/ COEDI, 1994).

Questões como o currículo da educação infantil, os cursos e as possibilidades de formação profissional, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas, já se faziam presentes na produção da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC, e foram temas de um Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado em 1994.

O documento *Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil* (1994), originado deste Encontro, explicita a necessidade de

que o MEC assumira um papel de articulação, coordenação e de apoio técnico-financeiro às ações de promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil, apresentando diretrizes a serem assumidas por aquele Ministério como, por exemplo, que a formação seja entendida como direito inseparável da profissionalização. E, ainda, que se busque a superação do caráter emergencial e episódico das estratégias de formação dos profissionais que estão em serviço.

Tal recomendação implica questionar a prioridade dada anteriormente pelo documento *Política Nacional de Educação Infantil* (1994) aos cursos emergenciais para os profissionais não-habilitados de creches e pré-escolas; a criação de condições para a qualificação mínima, de nível médio, para os profissionais que já estão em serviço; realização de um diagnóstico dos profissionais da educação infantil e das diferentes agências formadoras existentes; articulação da política de formação dos profissionais da educação infantil à política nacional de leitura e a projetos culturais, redimensionando-a como parte da história e do processo da educação brasileira (BRASIL/ MEC/ SEF/DPE/COEDI, 1994).

Ao tomar a formação profissional como um dos fatores mais importantes para se promover padrões de qualidade nos programas de cuidado e educação de crianças menores de sete anos, destaca-se que a mesma deixa muito a desejar, principalmente frente às exigências de atuação docente em creches e pré-escolas:

No caso 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 (...). 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, (...) que

formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados (Barreto, 1994: 11, 13. grifo nosso).

No contexto pós-LDB, partindo da recorrente afirmação de que a formação do professor da educação básica historicamente deixa muito a desejar, e que não atende às especificidades da educação infantil, o MEC produz outro documento, que se refere à formação dos professores de educação infantil e dos primeiros quatro anos do ensino fundamental. Tem como finalidade provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores, esperando-se que seja usado nos âmbitos de gestão dos sistemas educativos e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas.

O documento *“Referenciais para Formação de Professores”* (BRASIL/MEC/SEF, 1999), considera que a formação de professores deve inserir-se no movimento de profissionalização do professor, pautado na concepção de competência profissional, cuja operacionalização exige que se promovam mudanças nas práticas formativas, bem como a articulação dos processos de formação inicial e continuada. Além de discutir o papel, o perfil profissional, a natureza da atuação de professor, explicita as competências que se constituem em objetivos gerais da formação de professores. Faz, também, indicações para a formulação de currículos e programas de formação, para titulação de professores em serviço, para a formação profissional à distância e para a atuação das secretarias de educação. Outro aspecto abordado é a relação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Dentre os pressupostos norteadores da proposta delineada destacamos, de um lado, a afirmação de que a atividade profissional do professor é de natureza pública, tem dimensão coletiva e individual, que inclui a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional e

implica atuação técnica, intelectual e política. De outro lado, a perspectiva de que o desenvolvimento profissional é um direito do professor, por ser necessidade intrínseca à sua atuação, assim como a recomendação de que os respectivos projetos devem estar vinculados a condições de trabalho, avaliação, carreira e salário. E, ainda, que as metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de problemas e na reflexão sobre a atuação profissional, juntamente com a organização e o funcionamento das instituições de formação, são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional pretendida.

Os *Referenciais para a Formação de Professores* (1999), postulam que a atuação do professor tem como base e alvo principal a docência, mas não se restringe a ela, abrangendo a produção de conhecimento pedagógico, a cooperação na gestão escolar e a interação com a comunidade educativa na produção coletiva de alternativas para a educação e para fazer avançar a profissionalização da categoria. Considerando que o conhecimento teórico não é suficiente, que não basta ao professor ter conhecimentos *sobre* a prática, mas que é fundamental *saber* fazer, propõe que as competências envolvidas no trabalho docente são construídas empiricamente, ou seja, *se aprende a fazer fazendo*. Conclui que a formação deve superar o modelo que valoriza mais o aprendizado dos saberes teóricos, no qual “os professores aprendem um discurso que não modifica sua atuação junto aos alunos” (BRASIL/MEC/SEF, 1999: 62, 63).

Ressalta, portanto, a natureza prática da formação caracterizada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento,

que pede ao professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (idem: 63)

As propostas oficiais não têm obtido consenso na área, e as críticas incidem principalmente sobre a possível vinculação daquelas aos princípios neoliberais, os quais indicam uma educação pragmática, aligeirada, superficial e tecnicadora, sob um discurso de desenvolvimento de *competências profissionais, criatividade, autonomia, saber-fazer, aprender-fazendo*. Nessa perspectiva, traz-se o questionamento de que o processo de desenvolvimento profissional permanente, tão enfatizado nas políticas de formação de professores, é uma adesão ao lema “aprender a aprender”, como a síntese da principal função da escola, no qual pressupõe-se que à educação escolar cabe apenas a descoberta de *talentos e potencialidades criativas* cuja realização depende do próprio indivíduo.

Decorre, daquela concepção, que o professor não tem a função de ensinar, transmitir algo aos alunos, mas “garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola” (Arce, 2001: 265). Para realizar bem esta função é suficiente que o professor aprenda a aprender, de modo a ter condições de dominar algumas *habilidades técnicas*, de refletir sobre a sua ação e de manipular manuais e livros – fontes de informações utilitárias, sugestões de fácil aplicação no cotidiano escolar.

Acredita-se que a apropriação neoliberal de teorias que focalizam o professor-reflexivo e promovem a valorização do conhecimento construído na atividade docente cotidiana, reconhecendo-o como um dos fundamentos desta ação, faz a sustentação para a defesa de uma formação alicerçada na prática, exacerbando o pragmatismo e o utilitarismo e, desse modo,

retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas. (Arce, 2001: 262)

A utilização da categoria “professor-reflexivo”, organizando a formação a partir do eixo ação-reflexão-ação, com privilégio para a dimensão prática do processo formativo, sugere que é suficiente o professor saber agir e refletir sobre sua ação. Cabe indagarmos a respeito do alcance de uma reflexão sobre a prática realizada sem um consistente domínio teórico e, mais ainda, se um professor formado dessa maneira será apto a refletir para além de sua própria ação cotidiana, contextualizando-a nas contradições que constituem a sociedade, a cultura, enfim, a si próprio? Concordamos com Arce (2001), que “sem discussões filosóficas e ideológicas, o **professor-prático** cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante” (Arce, 2001: 268 grifos da autora).

Ademais, as propostas de educação continuada, tão divulgadas pela política educacional como um direito do professor e uma condição essencial para a melhoria da qualidade da educação, “acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento” (Collares, Moysés e Geraldi, 1999: 210); isto é, buscam qualificar os professores, considerando que a promulgação de uma nova lei, o início de uma nova gestão disposta a mudar tudo, a avaliação negativa da formação inicial, um novo modelo metodológico transformado em modismo, provocassem a necessidade de substituir um conhecimento tornado obsoleto e desatualizado por novos saberes e novas metodologias. Nessa perspectiva,

o tempo de vida e o tempo de trabalho é concebido como um “tempo zero” porque (...) o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial. (Collares, C., Moysés, M^a A. e Geraldi, J., 1999: 211)

Outros questionamentos são feitos à referida proposta de formação de professores, como por exemplo, a priorização da formação em serviço,

admitindo-se que até a formação inicial possa se dar naquela modalidade e não previamente como acontece em todas as profissões; o aligeiramento da formação, por seu esvaziamento teórico e pela possibilidade de redução na duração do curso, através do aproveitamento da experiência profissional, no caso dos professores que já estão atuando e não têm a formação mínima.

De modo geral, contudo, pode-se considerar que há uma certa relação entre a legislação e o contexto das discussões e da produção da área da educação infantil, incorporando aspectos que parecem relativamente consensuais, representando, assim, avanços significativos, do ponto de vista formal. A situação atual da educação infantil, contudo, apresenta uma série de desafios para que se realize o que é preconizado nos dispositivos legais. O entusiasmo mediante as mudanças, no plano formal e legal, não pode conduzir a uma postura ingênua de acreditar que isso seja suficiente para promover a transformação das dificuldades produzidas por anos de descaso, durante os quais “a Educação Infantil sempre foi de todos e nunca foi de ninguém, porque nunca houve uma preocupação mais sistemática com a continuidade de uma política de melhorias para a infância pobre no Brasil” (Barbosa, 1999: 03).

É mister reconhecer, ainda, que a educação infantil é tratada na LDB de modo sucinto e genérico. A Lei deixa de apresentar algumas importantes especificidades e diferenças em relação aos demais níveis de ensino, que devem ser consideradas na elaboração e implementação das propostas pedagógicas dos programas de cuidado e educação para a faixa etária de zero a seis anos. Torna-se pertinente aos sistemas de ensino indagar se todos os princípios da educação básica, estabelecidos na Lei, são adequados à educação de crianças pequenas, cabendo-lhes adequá-los naqueles aspectos que se fizerem necessários, partindo de parâmetros gerais comuns para a efetivação de uma política nacional de atendimento à criança.

Por outro lado, não se deve desconsiderar que as mudanças nos discursos representam avanços para a área, conforme nos indica a análise de Cury (1998) sobre a Constituição Federal:

a Constituição rompe, sim, com a concepção de que a Educação Infantil é uma falta que deva ser compensada por ações de Amparo e de Assistência; (...) não é simplesmente um Pré, não é simplesmente uma preparação para, mas tem uma especificidade e que cumpre tratá-la com a dignidade tão grande quanto nós sempre tratamos o Ensino Fundamental, pelo menos nos nossos discursos. (Cury, 1998: 14)

Admite-se, no entanto, que a afirmação da educação infantil como direito de infância e dever do Estado não rompe de forma absoluta com a noção de amparo e assistência, apenas direciona-a para a família, lugar que lhe é pertinente.

É preciso que se busque compreender as contradições e ambigüidades que compõem o real, a partir de uma visão dialética que implica reconhecer que avanços e retrocessos são aspectos indissociáveis e complementares de uma mesma realidade, de modo que coexistem em todas as suas dimensões, inclusive nos textos das Leis. A inclusão da educação infantil no capítulo da Educação Básica enseja mudanças potencialmente portadoras de um significado positivo quanto aos direitos infantis e à luta para a democratização da educação das crianças brasileiras pobres; ao mesmo tempo, poderá acarretar retrocessos na concepção da organização e desenvolvimento do trabalho das instituições, desde a hierarquização das atividades desvalorizando o cuidado até a continuidade da marginalização da educação infantil nas políticas públicas pela indefinição do financiamento, por exemplo. O compromisso com a mudança tornar-se-á efetivo somente através de uma política que propicie as condições adequadas e suficientes para o desenvolvimento da educação infantil.

II CAPÍTULO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: CONFIGURAÇÕES DE UM CAMPO DO TRABALHO DOCENTE

O atendimento às crianças menores de sete anos, nos sistemas de ensino, é um fato relativamente recente na história brasileira, embora a relação entre cuidar e educar a criança pequena já se apresentasse como objeto de estudos, há algum tempo, indicando a necessidade de repensar as funções sociais da instituição para as crianças e para as famílias. Somente após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, teve início uma movimentação do Poder Público no sentido de reordenar o atendimento, transferindo-o da esfera administrativa da Assistência Social para a Educação.

De modo geral, a assunção da educação infantil pelos Municípios em seus respectivos sistemas de ensino, vem realizando-se de forma lenta, gradual e diferenciada em cada localidade do país. Os esforços se intensificaram a partir da aprovação da LDB, em 1996, que determina incisivamente a integração das creches e pré-escolas ao respectivo sistema de ensino em três anos, a contar da data de sua publicação. Com isso, dezembro de 1999 tornou-se o prazo-limite para que as Secretarias Municipais de Educação incorporassem as instituições públicas de educação infantil, antes administradas e mantidas por órgãos da Ação Social.

Considerando que os sistemas municipais de ensino compreendem também as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa

privada, o Município que o tenha constituído, mediante a ação dos respectivo Conselho de Educação, passa a baixar normas complementares, relativas a autorização, credenciamento e supervisão de todas aquelas, além das instituições do ensino fundamental e de educação infantil, mantidas pelo próprio Poder Público Municipal (arts. 11 e 18).

Tal situação implicou um conjunto de ações nos diferentes Estados e Municípios brasileiros, dos quais destacamos a cidade de Goiânia onde buscamos verticalizar nossa análise em elementos mediadores da docência. Para isso, procuramos estabelecer um diálogo entre a literatura da área e concepções de pedagogas docentes em Centros Municipais de Educação Infantil, diretamente ligados à Secretaria Municipal de Educação.

Primeiramente, caracterizamos educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia, em sua historicidade e no momento atual. Em seguida, apresentamos um breve relato do trabalho de campo, no intuito de resgatar o processo de construção dos dados, contextualizando os depoimentos. Reportamo-nos, então, à concepção de criança e da função da educação infantil que se delineia nas respostas das pedagogas participantes de nossa investigação¹⁵.

1. Breve histórico da educação infantil na Rede Municipal

Em Goiânia, o atendimento às crianças de zero a seis anos organizou-se através da iniciativa privada, a maioria de caráter filantrópico, e em instituições públicas municipais e estaduais criadas e mantidas por órgãos de assistência social, aos quais mantiveram-se vinculadas até a sua inserção no sistema municipal de ensino, determina a LDB. Durante a realização de

¹⁵ No universo total de professores havia apenas um homem, desse modo, justifica-se o emprego da flexão feminina em todo o texto. Ademais, a amostra de entrevistadas foi composta apenas de mulheres.

nossa pesquisa, já tinha sido concluída a transferência das unidades municipais da FUMDEC e estava ocorrendo o processo de absorção das instituições estaduais¹⁶.

Movimentos de assunção da educação infantil, por parte da Secretaria Municipal de Educação, são relativamente recentes, tendo iniciado de maneira peculiar, através da implantação do Bloco Único de Alfabetização¹⁷ em 1985, o qual possibilitava a matrícula de crianças de seis anos, em turmas de alfabetização. No período de 1993/94, a SME constituiu um Grupo de Políticas Educacionais para, dentre outros objetivos, estudar a questão do atendimento a crianças menores de seis anos, resultando nas primeiras medidas de inserção da educação infantil. Para tanto, realizou alguns convênios com instituições filantrópicas, sendo o principal deles firmado com a Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás (ACEG), no qual o Município colocou à disposição 28 professoras distribuídas entre as instituições associadas. Outra medida foi a lotação de professoras nas creches da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC).

Foi elaborado, pelo referido Grupo, um plano que, mediante recursos do FNDE e do Tesouro Municipal, viabilizou a preparação da infraestrutura física, a aquisição de equipamentos e mobiliários específicos para absorver a demanda de pré-escola atendida pelas unidades da FUMDEC. No ano 1995, foi estruturada uma Proposta Pedagógica para a Pré-Escola e realizado um curso de capacitação específica para os professores que

¹⁶A absorção das instituições estaduais de educação infantil mantidas e administradas pela Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho (SECT) dá cumprimento à municipalização da educação infantil, determinada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB. O processo foi iniciado em 1999 com estabelecimento da Gestão Compartilhada entre a SME e a SECT, através de uma divisão de responsabilidades, conforme negociações mediatizadas pelo Ministério Público.

¹⁷O projeto Bloco Único de Alfabetização da SME, desenvolvido no período de 1985 a 1997, antecipava a entrada da criança na escola, para possibilitar um período ampliado de alfabetização, realizando-a em 2 anos letivos, com promoção automática do 1º para o 2º ano. Para obter autorização de funcionamento, pelo Conselho Estadual de Educação, foi reconhecido como "experiência pedagógica".

assumiriam as 23 turmas de pré-escola, para crianças de 5 anos (com ingresso a partir de 4 anos e 9 meses), que foram implantadas em escolas de ensino fundamental. A grande demanda por esse atendimento determinou nova expansão, não atingindo maiores índices por dificuldade no financiamento.

Em 1998, aconteceram importantes ações no sentido da organização do sistema municipal de educação, destacando-se a composição do Conselho Municipal de Educação (CME) e a estruturação da Divisão de Educação Infantil (DEI), no Departamento de Ensino da SME; no que se refere à inserção da educação infantil no sistema de ensino, com base em novas articulações entre a SME e a FUMDEC, iniciou-se a preparação para a absorção dos 13 estabelecimentos de educação infantil sob a responsabilidade desta última. A partir da estruturação da DEI, teve início um conjunto de estudos e discussões, contando com a assessoria de uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás¹⁸. Essa assessoria abrangeu a formação e qualificação da equipe que desenvolvia ações de formação dos professores, de acompanhamento e articulação da educação infantil na Rede Municipal de Ensino.

A equipe da Divisão de Educação Infantil, nos anos de 1998 e 1999, elaborou, coordenou e executou um curso de formação continuada para os profissionais vinculados à SME, que atuavam nas instituições de educação infantil, abrangendo também os profissionais da FUMDEC, em 1999. Esse curso teve a perspectiva de propiciar a construção de conhecimentos referentes às características específicas das crianças de zero a seis anos e do processo educativo que ocorre em instituições coletivas. Concomitantemente, estavam se ampliando as discussões sobre as finalidades, os objetivos e os princípios de uma proposta pedagógico-curricular para aquela etapa

¹⁸ Professora Ivone Garcia Barbosa, Doutora em Educação, atual Vice-diretora e Coordenadora de Graduação da Faculdade de Educação. A assessoria realizou-se por aproximadamente três anos (1998 a 2000).

educativa. Em 2000, as ações de formação foram assumidas por outra equipe, pertencente ao Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPE), criado no ano anterior.

Outra atribuição da DEI era a estruturação de documentos para nortear a implementação de uma política¹⁹ e de um currículo de educação infantil que, a partir dos elementos postos no novo contexto teórico e legal desse nível de ensino, contribuissem para delinear eixos epistemológicos e teóricos para a organização das instituições e constituição de práticas educativas coerentes com a concepção de criança como ser ativo, criativo e capaz de estabelecer relações no/com os contextos nos quais está inserida, desenvolvendo-se e construindo conhecimentos. Considerando que uma proposta pedagógica geral para uma rede de ensino representa apenas uma das etapas de desenvolvimento do currículo, cujos aspectos são orientadores e não prescritivos, buscou-se mecanismos efetivos que assegurassem a participação dos educadores na discussão e elaboração da referida proposta curricular (GOIÂNIA/SME/DEPE, 2000c).

A metodologia que se apresentou mais coerente foi utilizar os encontros quinzenais da própria formação continuada, a partir do segundo semestre de 1998 e durante o ano de 1999, como espaço de discussão acerca das opções teóricas que se postulava para o documento. Esperava-se conseguir sistematizar tais discussões, no momento da redação final do documento, que aconteceu no primeiro semestre de 2000, incorporando as contribuições feitas por um grupo de educadores representantes de diferentes instituições. A versão resultante desse processo, no final de 2000, foi enviada ao Conselho Municipal de Educação, que o aprovou. Esta versão deveria ser amplamente discutida em/com todas as instituições para, então, chegar à uma

¹⁹ Com o auxílio da assessora, a equipe elaborou um documento específico, denominado "Política de Educação Infantil", o qual foi submetido à apreciação, recebendo pareceres favoráveis, em todas as Unidades Regionais e Departamentos da SME.

redação conclusiva²⁰, a qual deveria ter como princípio que o currículo define-se por um contínuo movimento de reelaboração a partir de elementos emergidos da(s) prática(s) cotidiana(s).

No contexto regional da educação infantil, importa destacarmos a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás, Lei Complementar nº26, de 28 de dezembro de 1998, cuja elaboração representa uma conquista no exercício democrático na política governamental²¹. A partir de um processo amplamente participativo, a referida Lei apresenta avanços em relação à LDB nacional (Lei nº9.394/96), conforme afirmam Mirza Toschi e Marlene Faleiro (2001):

Embora não tenha sido ainda colocada em prática na sua totalidade, esta lei significou, sem dúvida, um avanço na luta e na organização dos trabalhadores da Educação em Goiás, para buscar um processo educativo democrático e com qualidade. (Toschi e Faleiro, 2001: 13)

Comparativamente à LDB nacional pode-se afirmar que as *pequenas* modificações conquistadas na Lei Estadual importantes conquistas para a educação infantil. Ivone G. Barbosa e Monique A. Nogueira (2001) consideram que realizou-se o que era possível, naquele momento histórico, determinado pelas condições concretas em que ocorreram os debates e por uma impossibilidade de contradizer a Lei federal. Foi preciso enfrentar

²⁰ Essa programação para o desenvolvimento da elaboração final do documento foi discutida com os professores que participaram da análise do documento, e integrar-se-ia ao planejamento das ações da Divisão de Educação Infantil, mas não foi registrada. Desse modo, as nossas informações e o acesso que tivemos ao documento devem-se à nossa participação na equipe.

²¹ Em abril de 1997, foi reativado o “Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública” para liderar a elaboração coletiva da Lei do Sistema Educativo de Goiás, que substituiria a Lei nº8780 de 1980. Sob a coordenação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, organizaram-se Grupos de Trabalho (GTs) para discussão de pontos específicos da lei: Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Profissionais da Educação, Recursos Financeiros, Organização do Sistema e Educação a Distância. Com uma representatividade de diversas entidades e instituições do campo educativo, a Lei foi democraticamente discutida e elaborada. Submetida à análise de um consultor da UFSCar, o anteprojeto e os estudos do consultor foram apresentados publicamente em um Seminário Estadual, que mobilizou educadores, alunos, pais de alunos, comunidades, instituições, com mais de mil participantes, de quase setenta municípios goianos.

transtornos e alguns impasses que não permitiram maiores avanços. De um lado, o grande número de participantes no Grupo de Trabalho (GT) Ensino Fundamental e Educação Infantil bem como a falta de estrutura física para abrigá-los adequadamente, os quais foram superados pela boa vontade dos participantes. De outro lado, sendo que a maioria dos integrantes discutia o ensino fundamental, um certo desconhecimento da produção teórica da área de educação infantil caracterizou o GT muito mais como um espaço de informação e formação do que de discussão propriamente dita.

Visto sob a ótica da pesquisa acadêmica, os avanços poderiam ter sido maiores; no entanto, visto sob a ótica da prática cotidiana das escolas e creches, há que se enaltecer as pequenas conquistas. A discussão acontecida no decorrer dos trabalhos não se refletiu integralmente na versão final da lei; no entanto, foram incorporados elementos dela na normatização da Educação Infantil feita pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, em 1999. (Barbosa e Nogueira, 2001: 39)

A determinação de que a educação infantil seja assegurada, preferencialmente em estabelecimentos públicos, e não apenas oferecida, representa uma importante conquista no sentido da luta pela democratização do acesso das crianças pobres à educação infantil. Destacamos, ainda, como avanços: a inclusão do aspecto ético do desenvolvimento da criança e a promoção da ampliação das experiências infantis como objetivos da educação infantil; a especificação de elementos sobre os projetos pedagógicos e curriculares da educação infantil; a consideração dos níveis de conhecimento e não somente de faixas etárias na organização das turmas.

O ano de 1999 constitui-se em um marco mediante a transferência da Educação Infantil da FUMDEC para a SME, a qual implicou assunção de muitas novas atribuições e responsabilidades. Além da provisão total e coordenação do funcionamento das 13 unidades, a Secretaria incorporou 64 convênios de cooperação técnica e repasse financeiro, devendo lidar

cotidianamente com necessidades e atividades inéditas em sua estrutura de trabalho, oriundas da modalidade de atendimento em período integral a crianças a partir do nascimento. A par da expansão do atendimento pela incorporação daquelas instituições, progressivamente ampliava-se o acesso às turmas de pré-escola para as crianças de 5 anos.

O Conselho Municipal de Educação (CME), estabelecido em 1998, fixou normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino, através da Resolução CME nº14, de 23 de agosto de 1999. Em 32 artigos são regulamentados vários aspectos da organização e funcionamento das instituições: categorização; denominação; objetivos e funções da educação infantil; atendimento às necessidades educativas especiais; elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico; propostas curriculares; organização dos grupos de crianças; nível de formação dos profissionais; quadro funcional; infra-estrutura, envolvendo ambiente, equipamentos, mobiliários, recursos pedagógicos.

A referida Resolução, estabelece, ainda, critérios e procedimentos para o cadastramento e autorização de funcionamento de todas as instituições de educação infantil do município de Goiânia, públicas ou privadas, de forma a garantir a integração das creches e pré-escolas ao Sistema Municipal de Ensino. Essas, a partir de então, estão sujeitas à inspeção, avaliação e controle, “na perspectiva de aprimoramento da qualidade do processo educacional e verificação da aplicação dos recursos públicos quando for o caso” (art.24).

Em consonância com as tendências mais recentes da produção teórica e da legislação nacional e estadual na área, a Resolução nº14/99 do CME estabelece a designação das instituições, tendo a faixa etária como critério de distinção entre elas. Reforçando a diferenciação ensejada na LDB, determina que as instituições que atendem creche e pré-escola passem a

denominar-se *Centros de Educação Infantil*, e explicita que, para fins do cumprimento da Resolução, as entidades equivalentes a creches, citadas naquela Lei, são “todas as responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a três anos de idade, independentemente de denominação e regime de funcionamento” (art. 4º § 1º). Torna-se, dessa forma, em importante instrumento para garantir a todas as crianças o mesmo direito de frequentar instituições devidamente preparadas para tal fim.

Em 2000 intensifica-se o processo de municipalização propriamente dito, através de articulação para a transferência das instituições que a Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho (SECT) mantinha e administrava. É importante ressaltar que houve o envolvimento direto e indireto de outros segmentos da sociedade, por exemplo, de vereadores que visitaram algumas unidades e denunciaram a precariedade do funcionamento ao Ministério Público o qual assumiu, a partir de então, importante papel de mediador nas negociações entre as duas instâncias governamentais.

Estabeleceu-se a Gestão Compartilhada entre as respectivas Secretarias, na qual a SECT continuaria, naquele ano, a ser responsável pela manutenção do funcionamento, inclusive quanto ao quadro de funcionários, e a SME realizaria assessoramento e acompanhamento *in loco*, através da equipe técnico-pedagógica, além da disponibilização de um profissional da educação para cada uma das unidades. Ao mesmo tempo, definiu-se o prazo para a transferência de todas as instituições para a SME, de forma a efetivar-se totalmente a municipalização da educação infantil em Goiânia. Resta saber se e como será operacionalizado o necessário regime de colaboração, princípio administrativo estabelecido na Constituição da República/88, reafirmado enfaticamente em outros instrumentos legais (LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, PNE) e por autores que tratam da educação infantil, que o apontam como um desafio que deve ser

assumido e resolvido a partir do compromisso ético e político com a cidadania da criança e das famílias.

2. Características da organização e do funcionamento da educação infantil, na Rede Municipal de Ensino

O atendimento à educação infantil na SME foi, historicamente, adquirindo características peculiares, possibilitando a coexistência de diferentes instituições com diversos vínculos e uma multiplicidade de modos de organização e de funcionamento. Quanto ao vínculo, tinha-se três modalidades: a) uma *rede* que denominaremos *direta* ou *própria*, cujas unidades educacionais são totalmente mantidas e administradas pela Secretaria; b) a *rede conveniada*, com convênios exclusivamente para repasse financeiro às instituições ou acrescidos de disponibilização de recursos humanos; c) a *gestão compartilhada das instituições estaduais*, em processo de municipalização. Em 2001, o quantitativo de instituições abrangia: 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); 02 Centros de Educação Infantil com convênio total, considerados da rede própria que totalizam, então, 16 instituições; 61 Centros de Educação Infantil conveniados; 71 instituições estaduais, em Gestão Compartilhada; e 96 escolas de ensino fundamental com turmas de pré-escola.

Tomando-se como referência a distinção entre creche e pré-escola, estabelecida na legislação, percebe-se a simultaneidade de diferentes formas de funcionamento, especialmente no que se refere à pré-escola que, embora seja legalmente destinada para crianças de 4 a 6 anos de idade, na SME é atendida em:

- a) turmas de Ciclo I, para as crianças de 6 anos, incorporadas ao ensino fundamental, portanto em outro nível de ensino;

- b) turmas de pré-escola, para crianças de 5 anos, que funcionam meio-período, em escolas de ensino fundamental;
- c) agrupamentos para crianças dos 4 aos 6 anos, em Centros de Educação Infantil, em período integral.

Já o atendimento em creche, destinado na LDB às crianças de zero a três anos de idade, é oferecido exclusivamente nos Centros de Educação Infantil²², que funcionam em período integral e, na maioria, recebem crianças a partir do nascimento até 6 anos e 11 meses. Em 2000, a Secretaria atendeu um total de 5.180 crianças nos Centros de Educação Infantil, conveniados e da rede própria, e nas escolas que ofereciam turmas de pré-escola²³. Quanto ao ano de 2001, durante a realização de nossa pesquisa, não se dispunha da estatística final acerca desse atendimento.

Por ocasião da transferência das instituições da FUMDEC para a SME, a partir de visitas iniciais (1999) já começou a delinear-se a preocupação com a estrutura física. Algumas equipes de diferentes departamentos da Secretaria organizaram instrumentos para a avaliação das condições de funcionamento dos prédios. Os respectivos relatórios não se tornaram públicos, mas temos conhecimento dos mesmos devido a nossa atuação na Divisão de Educação Infantil, nesse período. Isto nos possibilita afirmar que, embora não tenham sido elaborados diagnósticos conclusivos, foi apontada, de modo geral, a situação precária tanto da condição físico-estrutural dos prédios quanto dos equipamentos e mobiliários.

Desde então, a Secretaria realizou algumas ações para a superação das deficiências, tais como reformas emergenciais de prédios, troca e reparos de equipamentos e mobiliários, aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos, mas ainda não foram alcançados os padrões desejados. Em

²² Exceto uma creche de convênio total que atende a faixa etária de zero a três anos.

²³ Fonte: Levantamento de dados referentes à educação infantil (GOIÂNIA/SME/DEPE, 2000).

2001, tendo assumido uma nova gestão na Secretaria, outra avaliação encontrava-se em curso, bem como estavam sendo realizadas mais reformas, cujos projetos direcionavam-se para uma adequação dos prédios à educação infantil.

A precariedade de funcionamento dos prédios apresenta-se como uma das características históricas da educação infantil no país. A sua superação, portanto, requer ações sistemáticas e planejadas para que se tenha instituições com condições físicas e materiais adequadas ao desenvolvimento de uma proposta de educação infantil que considere a criança como um sujeito de direitos, um ser único, total e indivisível, com diversas necessidades e capaz de diferentes realizações desde o seu nascimento.

O principal documento da SME para organizar o funcionamento das instituições intitula-se Diretrizes para Organização do Ano Letivo, que foram estabelecidas pela Secretaria, já em 1998, no sentido de “dar organicidade ao desenvolvimento do ensino”. Ao mesmo tempo, procurou “assegurar espaços para que a unidade escolar exerça sua autonomia em diferentes aspectos, como no calendário, na organização das atividades, na competência para definir seu projeto pedagógico” (GOIÂNIA/ SME, 2000).

No que se refere aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), apresentou, para o ano de 2001, os seguintes itens:

- a) calendário: estabelece um período para planejamento coletivo (10 a 12/01/01); a data de início e de término do ano letivo; o período de férias coletivas (mês de julho) e de funcionamento diário das instituições (de 2ª a 6ª feira, das 7h às 17 h 30 min);
- b) critérios de matricular refere-se à documentação das crianças a ser apresentada para ingresso no CMEI e define a formação dos

agrupamentos²⁴ por faixa etária: 00 a 11 meses – 6 crianças; 01 ano – 8 a 10 crianças; 02 anos – 10 a 13 crianças; 03 anos – 15 a 20 crianças; 04 a 06 anos – 20 a 25 crianças;

- c) planejamento: define o horário para a realização do planejamento diário (30 min./dia, totalizando 2h 30 min./semana) e um período coletivo mensal, a ser previsto no projeto educativo de cada CMEI;
- d) acompanhamento e formação: especifica as ações que serão realizadas através do Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPE) e das Unidades Regionais de Ensino (URE);
- e) projeto educativo: determina sua elaboração e o prazo para entrega do documento à respectiva URE (31/01/01);
- f) alimentação: indica que será fornecida pela SME e complementada com recursos federais específicos;
- g) critérios de modulação: define as funções, a carga horária e o respectivo quantitativo de profissionais que poderá ser modulado por instituição, tendo como critério básico o número de crianças atendidas.

No que se refere às orientações curriculares, não havia documentos à disposição dos educadores para nortear a elaboração e implementação do projeto educativo das instituições ou que referendassem as práticas educativas cotidianas. A articulação dos eixos, princípios, finalidades e metodologias mediadoras do trabalho institucional fazia-se predominantemente através do acompanhamento pedagógico desenvolvido por equipes técnicas das Unidades Regionais e por reuniões coordenadas pela Divisão de Educação Infantil. A versão preliminar do documento intitulado “*Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil*”, embora aprovada pelo

²⁴ A idéia inicial dos agrupamentos, estabelecida em 1999 e registrada no documento “Diretrizes Curriculares” de 2000, era de que sua organização superasse a simples divisão por idade, ou seja, embora a entrada fosse baseada no critério de idade, as atividades e o projeto pedagógico poderiam permitir um trabalho mais dinâmico que possibilitasse, assim, trocas e convivência de crianças de diferentes idades.

Conselho Municipal de Educação através da Resolução CME nº1/2001²⁵, não estava percorrendo os caminhos planejados inicialmente: a discussão coletiva por todos os educadores para a conclusão e consecutiva implementação da proposta. Provavelmente, essa interrupção do processo deve-se, em parte, à mudança de governo municipal e à reestruturação nas equipes centrais da SME, que levaram à substituição de toda a equipe da Divisão de Educação Infantil, sem que houvesse um diálogo e o reconhecimento dos esforços empreendidos na constituição de um campo de discussão específico da educação infantil.

O ano de 2001 foi designado como período de avaliação para a elaboração da Proposta Político-Pedagógica da SME, com isso, além da conclusão da proposta de currículo da educação infantil, algumas outras ações também foram interrompidas, dentre elas a formação continuada. Passou-se a realizar plenárias com os educadores, no intuito de participação coletiva, tanto para avaliar a organização e funcionamento da Rede quanto para delinear princípios e ações prioritárias. Embora o discurso da participação e da gestão democrática seja uma justificativa para a suspensão temporária daquelas ações, foi possível perceber que acarretou uma certa lacuna no cotidiano das instituições, principalmente quanto ao documento do currículo, pois já havia expectativas de sua continuidade e finalização. Ademais, não estava ocorrendo a formação continuada que poderia ser um espaço privilegiado de reflexões teórico-práticas que, direta ou indiretamente, ofereciam subsídios para o desenvolvimento curricular.

Nesse contexto, verificamos o risco da descontinuidade administrativa que, historicamente, acarreta consequências desastrosas decorrentes das constantes mudanças de rumo nas políticas, a cada novo

²⁵ A resolução não foi homologada pela nova Secretária Municipal de Educação, que assumiu a pasta em 2001.

governo. É interessante notar que essa preocupação, em relação à educação infantil, já fôra apresentada em um documento governamental:

Medidas arbitrárias, implementadas de forma centralizadora, verticalizada, sem prever qualquer tipo de participação das instâncias intermediárias, das escolas ou das categorias profissionais, como as mudanças nas correntes teóricas que devem embasar o trabalho, as descontinuidades no processo formativo, recuos nas estratégias de gestão democrática, ou ainda, a reestruturação administrativa das secretarias, acabam por afetar as unidades de educação infantil e a todos os profissionais nela envolvidos. Dessa maneira, geram sentimentos de insatisfação, desesperança, desânimo e impotência, que são exatamente o avesso daquilo que tem sido uma das principais forças propulsoras do avanço da educação infantil: o entusiasmo e o empenho pessoal dos seus profissionais. (BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1996: 57)

A definição do quadro funcional é outro elemento norteador das práticas educativas encontradas no documento de *“Diretrizes para organização do ano letivo”*, que estabelecem, para 2001, as seguintes funções e os respectivos profissionais para cada instituição: Direção (01 Profissional da Educação, com carga horária de 8h/dia); Coordenação Pedagógica (01 Profissional da Educação, com carga horária de 4h/dia); Auxiliar de Atividades Administrativas (AAA) para secretaria (01 profissional, com carga horária de 6h/dia); Auxiliar de Serviços de Higiene e Alimentação (ASHA), com a carga horária de 6h/dia para cozinha (03 ou 04), limpeza (03 ou 04) e lavanderia (02).

Para atuar diretamente com os agrupamentos de crianças, estabelece Professor-Referência (02 Profissionais da Educação, 5h 30 min/dia, para cada turma), Professor de Educação Física ou de Arte (01 Profissional da Educação, 05 períodos/semana) e Agentes Educativos²⁶ (01 profissional ASHA ou AAA, para cada agrupamento por faixa etária, 6h/dia). Ao todo,

²⁶ Essa função está prevista na Resolução CME nº 014/99, na proporção de um agente para cada conjunto de 15 crianças, de 0 a 3 anos, ou 40 crianças, de 4 a 6 anos e mais um se tiver criança com necessidades especiais (art. 13 § 1º a 3º).

nos 16 Centros de Educação Infantil pesquisados atuavam, no ano de 2001, 158 Agentes Educativos e 176 docentes, sendo 160 Professores-Referência, 16 professores de Educação Física e nenhum professor de Arte²⁷.

A transferência das instituições da FUMDEC para a SME implicou supressão das funções de agente de saúde e assistente social, que não poderiam ser desempenhadas por profissionais da educação, conforme disposto pelo Estatuto do Magistério que regulamenta a carreira. Por outro lado, passou-se a contar com outros profissionais, como por exemplo, pedagogos e professores de educação física. Verifica-se que, de maneira geral, elevou-se significativamente o patamar de formação dos educadores, tendo, em 2001, 123 professores com curso superior (69,88%) e, dentre esses, 66 com Curso de Especialização (37%).

Detalharemos, a seguir, o perfil dos professores atuando em Centros Municipais de Educação Infantil, no ano de 2001, no qual incluímos os agentes educativos que, mesmo não ocupando função de *regência*, atuam diretamente com as crianças, auxiliando o professor-referência²⁸. Em primeiro lugar, amparamo-nos na concepção ampliada de professor da educação infantil, colocada a partir da nova legislação, que considera todos os educadores como professores independentemente de sua formação. Em segundo lugar, compreendemos que contar ou não com um auxiliar é uma das condições concretas de exercício da docência, nessas instituições, a partir dos quais ela se constitui. No caso da SME, verificamos que a presença da função de agente educativo é determinante na forma como os professores concebem aspectos importantes de seu trabalho como, por exemplo, as atividades de cuidados das crianças.

²⁷ Alguns professores com formação em Artes e Educação Física atuavam como professores-referência, portanto não foram considerados nas áreas específicas.

²⁸ Os dados completos encontram-se apresentados, de modo sistemático, em tabelas e quadros anexos ao nosso trabalho (Anexo 4, 5, 6, 7).

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia foi absorvendo as novas atribuições da educação infantil sem dispor, previamente de profissionais específicos, constituindo, no processo, um quadro diversificado de educadores, com diferentes funções, situação e origem funcional, salário, carga horária e formação. Muitos dos professores foram deslocados de escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino. De certo modo, desconheciam as especificidades da educação infantil, chegando a manifestar sentimentos de impacto diante da nova realidade de trabalho e a considerarem-se despreparados para atuar naquele contexto²⁹.

Os educadores que já atuavam nas instituições, antes da transferência para a Secretaria, assumiram a função de agentes educativos, ou seja, colaboradores dos professores-referência que estavam chegando. Porém, não foram incorporados à SME, pois não pertenciam à categoria do magistério e a mudança de carreira só é permitida mediante concurso público.

Dentre os 158 agentes educativos, 55 profissionais eram vinculados à FUMDEC (34,81%), 07 à Sociedade Cidadão 2000 (4,48%), 04 à COMURG (2,53%)³⁰ e 92 à SME (58,22%). Desses, 75 eram concursados e 17 tinham contrato temporário; 55 ocupavam cargo de Auxiliar de Serviços de Higiene e Alimentação (ASHA) e 05 o de Auxiliar de Atividades Administrativas (AAA); 15 tinham o cargo de Profissional de Educação I (professor com curso de nível médio). De modo geral, essa diversidade de origem funcional reflete a ausência de uma política de recursos humanos para

²⁹ Alguns professores, inclusive, solicitavam sua mudança para outro local de trabalho; por isto, a equipe da DEI passou a orientar os profissionais a visitarem a creche antes de serem modulados, e também fazia-se uma entrevista com o intuito de informar sobre algumas especificidades da organização, funcionamento e do trabalho nas instituições de educação infantil.

³⁰ FUMDEC é o órgão da assistência social do município de Goiânia, responsável pela política de creches, até a transferência delas para a SME, em 1999. Sociedade Cidadão 2000 é uma ONG prestadora de serviços para a FUMDEC, principalmente na contratação de pessoal, constituindo-se em uma alternativa para preenchimento imediato de vagas, sem concurso público. COMURG, por sua vez, é a Companhia Municipal de Limpeza Urbana através da qual eram disponibilizados servidores ou realizava-se contratos temporários para a função de agente educativo.

a educação infantil, obrigando a medidas emergenciais para suprir déficit de pessoal. Na ausência de concursos específicos, recorria-se aos servidores municipais ocupantes de cargos de Auxiliar de Serviços de Higiene e Alimentação, ou equivalentes, e de Atividades Administrativas que demonstravam *aptidão e/ou interesse* em trabalhar com crianças pequenas.

A carga horária e o salário variavam conforme o órgão de origem. Em geral, a remuneração é inferior à dos professores, às vezes não ultrapassando o salário mínimo, e tinham carga horária de 4, 6 ou 8 horas diárias, totalizando 30 ou 40 horas semanais. Já demarcadas a partir das diferenças no nível de formação entre agentes educativos e professores, as desigualdades salariais são reforçadas por peculiaridades de caracterização e cumprimento da carga horária: enquanto a carga horária semanal dos professores é composta por *hora-aula* acrescida de horas atividades, os agentes cumprem *hora comercial*. Desse modo, os primeiros trabalhavam 5 horas e 30 minutos/dia recebendo por 40 horas semanais, enquanto que os segundos cumpriam 6 ou 8 horas/dia equivalendo a 30 ou 40 horas semanais. Mesmo no caso de professores que desempenhavam a função de agentes educativos com uma carga horária idêntica à dos professores-referência, a remuneração diferencia-se quanto a uma *gratificação de regência* que é paga somente aos últimos.

As Diretrizes para Organização do Ano Letivo indicavam como critério para a modulação que os agentes educativos deveriam ser profissionais “preferencialmente com formação em nível médio” (GOLÂNIA/DEPE/ SME, 2000), portanto, a formação para a docência não se constituiu como uma exigência para exercer a função. Por outro lado, o grau de escolaridade variava conforme o cargo ocupado, apesar de que muitos profissionais já tinham passado ou estavam passando para outros níveis além do que fora exigido, na época do concurso. Dessa maneira, encontramos os

mais diversos níveis de escolarização: 24 com ensino fundamental incompleto; 20 com ensino fundamental completo; 105 têm ensino médio, sendo 73 com formação em magistério e 32 em outros cursos; apenas 05 com nível superior, dos quais 02 em Pedagogia. Ao todo, 35 estavam estudando: 04 no ensino fundamental, 02 no magistério, 06 no ensino médio, 17 na Pedagogia e 06 em outros cursos superiores. Estes dados indicam uma certa preocupação da parte dos profissionais em atingir a formação prevista na LDB, mas não havia iniciativa da SME no sentido de promover esta formação, talvez por não ter incorporado os servidores dos outros órgãos ao seu próprio quadro de pessoal.

Dos 176 professores vinculados à SME, 168 (95,45%) eram concursados e apenas 8 (4,54%) com contrato temporário; cumpriam uma carga horária diária de 5 horas e 30 minutos. Todos tinham formação para a docência, havendo 53 deles (37,11%) com curso de magistério em nível médio. Dos 123 que tinham nível superior, 88 (71,6%) era em curso de Pedagogia e 35 (28,5%) em outras licenciaturas tais como, Educação Física (19), Artes (03), Letras (05), História (02), Geografia (02), ou em outros cursos como Direito (04), Psicologia (01), Serviço Social (03), Bioquímica (01), Administração (01). Esses últimos, cuja formação não era específica para a docência, em geral tinham habilitação para o magistério, em nível médio e 03 professoras também eram pedagogas.

Ainda no que se refere à formação, destacamos que 66 professoras (37,5%) tinham algum curso de especialização, sendo que 06 eram especialistas em educação infantil e 06 estavam cursando aquela especialização, enquanto que 33 cursavam especialização em outras áreas; 07 faziam a graduação; 01 cursava o doutorado e 05 encontravam-se em cursos de mestrado.

O nível de formação dos professores em Centros Municipais de Educação Infantil, de Goiânia, pode ser considerado muito bom, principalmente se for contextualizado na historicidade da área, cujo processo delimitou quadros profissionais com pouca ou nenhuma escolarização. É possível que essa mudança articula-se a vários fatores, dentre os quais destacamos a inserção das instituições na rede de ensino que deslocou professores do ensino fundamental, muitos com formação em curso superior, exigido nos últimos concursos públicos.

3. Contextualização do trabalho de campo

A nossa pesquisa abrangeu os 16 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, 88 professores e 13 coordenadoras pedagógicas, todos com curso de Pedagogia. A origem teórico-prática de nosso propósito investigativo nos conduziu a delimitar que os professores formados em pedagogia seriam os participantes da investigação, pois no cotidiano profissional se constituíram as primeiras aproximações com as questões sobre o trabalho das pedagogas nas instituições de educação infantil. A *escolha* da amostragem foi, também, demarcada no princípio estabelecido pela recente legislação educacional que determina a formação de nível superior para o profissional da educação infantil.

O objetivo geral do trabalho de campo era exatamente possibilitar a construção de dados específicos sobre o (a) professor(a) de educação infantil, com formação em Pedagogia, na Rede Municipal de Ensino, de Goiânia: quem é esse profissional? Quais suas formas de pensar seu próprio trabalho? Quais significados se articulam nas versões de docência que apresentam? As respostas à primeira questão somente poderiam ser obtidas a partir da totalidade dos pedagogos. Contudo, as demais indagações requeriam uma

investigação mais qualitativa do que quantitativa que não poderia estender-se aos 88 pedagogos, tendo em vista o alcance e as condições próprias do Curso de Mestrado. Assim, definimos uma sub-amostra, a ser composta pela articulação de dois critérios: 50% do total de professores com formação em Pedagogia, localizados nos Centros Municipais de Educação Infantil com o maior quantitativo de pedagogos.

Nosso estudo indagava, ainda, acerca da constituição de mediações do/no trabalho docente, a partir de diretrizes institucionais e de orientações destinadas aos professores. Considerando que, em um sistema de ensino, a coordenação pedagógica é a instância de orientação mais imediata dos professores, na qual se (re)apresentam as diretrizes gerais, reproduzindo ou transformando-as, procuramos investigar possíveis relações entre as concepções das docentes e daqueles profissionais que orientam e coordenam o trabalho. A participação na pesquisa foi, então, estendida às coordenadoras pedagógicas dos CMEIs que formariam a sub-amostra.

A divisão de trabalho, que no caso da Rede Municipal de Ensino ocorre entre agente educativo e professoras, é uma das dimensões relevantes na significação da docência. Importava, por isso, investigar como e o que as pedagogas pensam essa relação, como também identificar, também, algumas características do perfil dos agentes educativos (anexos 6 e 7).

A organização metodológica que estabelecemos visava, sobretudo, constituir algumas possibilidades de obter elementos que indicassem se a constituição de algumas significações pessoais estaria sendo influenciada por dimensões particulares da estrutura organizacional de cada instituição.

A etapa inicial do trabalho de campo consistiu em um levantamento do quantitativo e do nível de formação dos professores por CMEI, realizado através de consulta pessoal aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e atualizado durante as visitas em cada CMEI. A partir desse levantamento

inicial, identificamos os 6 CMEIs que contavam com o maior número de pedagogos docentes, por onde começamos a investigação com visitas de apresentação da nossa proposta de pesquisa. Os demais CMEIs seriam visitados posteriormente para elaboração do perfil geral. Mediante a aceitação da pesquisa por direção e professoras, entregávamos os questionários, bem como procedíamos à conferência dos dados do quadro geral sobre os professores (anexo 4), detalhando as informações por CMEI (anexo 5).

A partir do objetivo de conhecer o professor que estava atuando naquelas instituições, elaboramos um questionário com questões de múltipla escolha sobre características gerais do perfil profissional, tais como: faixa etária e salarial; estado civil; experiência profissional; formação acadêmica e extra-curricular (anexo 1). Durante a nossa pesquisa, 6 professores gozavam diversos tipos de licença e 82 estavam em exercício; entregamos o questionário a todos e recebemos 71, correspondendo a um índice de 86,6%.

Na construção de dados específicos sobre a docência, estruturamos um questionário com questões descritivas referentes ao trabalho docente, sua organização e realização; as relações que os professores percebem entre a formação, as teorias e sua atuação; a visão de criança, de educação infantil e da função do professor nas instituições (anexo 2). Realizamos, também, uma entrevista com as coordenadoras pedagógicas dos CMEIs nos quais os professores responderam ao questionário descritivo (anexo 3).

De acordo com os critérios para a sub-amostra, teríamos 44 questionários realizados em 6 instituições. Contudo, no processo de sua distribuição foram surgindo modificação nos dados iniciais quanto ao número de pedagogos em cada local. Com isso, foi-se constituindo gradualmente uma nova situação de pesquisa, no que se refere à sub-amostra prevista inicialmente.

As mudanças começaram a acontecer quando visitamos o CMEI que deveria ter o maior número de pedagogos, conforme os dados da Secretaria. Ao conferir a formação dos professores, o número de pedagogos era menor, de modo que o CMEI já não estaria dentre aqueles com o maior quantitativo de pedagogos para compor a sub-amostra. Este fato excluiria o CMEI, mas optamos por mantê-lo pois já havíamos feito a *abertura do campo*, no sentido da realização dos questionários descritivos bem como das entrevistas com a coordenação pedagógica. Com isso, houve uma redução do número de pedagogos que comporia os dados acerca do trabalho docente. A preocupação em garantir o percentual inicialmente estabelecido de entrevistados, levou-nos a incluir mais uma instituição.

Situação diversa ocorreu quando já tínhamos distribuído todos os questionários descritivos e estávamos trabalhando nos últimos CMEIs construindo dados sobre o perfil: um deles que, segundo os dados da SME, tinha um pequeno número de pedagogos, na realidade contava com o maior quantitativo dentre todos os CMEIs. Essa instituição foi incorporada à sub-amostra, para garantir o critério de obter a amostragem nos CMEIs com os maiores quantitativos de pedagogos. Portanto, tivemos um acréscimo no total de pedagogas da sub-amostra – de 44 previstos inicialmente, entregamos o questionário a 52 pedagogas. Com isso, o questionário individual e as entrevistas com as coordenadoras foram realizados em 8 CMEIs.

Ao final, recebemos 35 dos 52 questionários que entregamos, perfazendo 67,30% dos pedagogos que deveriam compor a sub-amostra. De acordo com os critérios, considerando o universo de 82 pedagogos em atividade durante a nossa pesquisa, deveríamos contar com a participação de 41 professores. Nesse caso, os 35 que alcançamos correspondem ao índice de 42,68% na realização do questionário descritivo. Consideramos que isto

atribui uma representatividade significativa aos dados que compõem o nosso estudo.

A nossa inserção nos campos foi, paradoxalmente, facilitada e dificultada por nosso vínculo à Rede Municipal de Ensino. Em geral, percebíamos alguma *confusão* entre os professores, os quais não diferenciavam a natureza da pesquisa em relação ao trabalho que fazíamos anteriormente na Divisão de Educação Infantil (DEI). Em primeiro lugar, não éramos recebida como *pessoa estranha* ao contexto, mas como alguém envolvida com área. Em algumas instituições, inclusive, percebemos uma expectativa positiva em relação à pesquisa porquanto os educadores identificavam em nossa temática de estudo possibilidades de respostas a anseios e desafios de sua realidade cotidiana.

Em certos momentos e locais, porém, percebíamos que o mesmo vínculo gerava certa *resistência* em participar da pesquisa, talvez por medo de que se tratasse de um trabalho com fins de fiscalização, isto é, uma pesquisa *encomendada* pela SME. A maioria das profissionais, tanto coordenadoras quanto professoras, expressaram sentimentos de preocupação quanto a isso, solicitando a não identificação de sua fala. A garantia de sigilo foi uma condição facilitadora para que aceitassem participar da pesquisa; em algumas situações, o nervosismo era explícito dificultando a expressão da entrevistada. Uma delas, após o término da entrevista, perguntou se haveria alguma identificação do CMEI ou da sua pessoa, manifestando alívio quando reafirmamos o sigilo. Dessa maneira, muitas professoras nos receberam com uma atitude reticente, cautelosa ou até mesmo de recusa.

A preocupação com o controle externo parecia inibir a participação das professoras como, por exemplo, no CMEI em que o grupo se reuniu no momento da devolução questionando qual era a finalidade do cabeçalho de identificação no formulário, apagaram seus nomes, reuniram todos os

formulários *colocando-os* sobre uma mesa. Ou, ainda, no caso de uma diretora que permaneceu na sala durante toda a realização da entrevista com a coordenadora, às vezes fazendo comentários sobre o assunto.

Reconhecemos que esses elementos poderiam apresentar limites para a nossa análise, gerando mecanismos de defesa, dentre os quais a utilização de um discurso *(pre)parado* para a situação da pesquisa. Nessa postura, para evitar a exposição percebida como perigosa, pode-se dar respostas *objetivas* – no sentido de ocultar as subjetividades – e que seriam consideradas *corretas*.

Compreendemos que a resistência a pesquisas no campo educacional é um constructo histórico e multifacetado. Além das questões acima apresentadas, remanescentes da relação hierárquica entre as unidades centrais de administração e supervisão e as escolas, não raras vezes, as análises dos estudos sobre a escola, os professores e seu trabalho destacam apenas os problemas e limites que perpassam o trabalho educativo. Com isso, contribuem com a produção e disseminação de uma imagem social negativa do magistério, bem como com a histórica culpabilização dos educadores pelas mazelas do ensino. Resulta, daí, que os educadores manifestem receio de participar de novas pesquisas.

Por outro lado, nem sempre os professores percebem contribuições efetivas das investigações para o seu trabalho, devido ao caráter abstrato e à forma idealizada com que a realidade educacional é abordada em muitas pesquisas. O descrédito que, freqüentemente, se manifesta em relação aos estudos acadêmicos é favorecido, ainda, pela não identificação dos resultados e soluções esperadas para os dilemas cotidianos. Outrossim, os professores manifestam um sentimento de serem considerados apenas como *objetos de estudo*, em um duplo significado: “de objeto de conhecimento e de objeto de uso. Argumentam que uma vez finalizados os projetos, eles não chegam

muitas vezes a serem sequer informados sobre os resultados das investigações” (Bueno, 1998: 07).

Por tudo isso, a presença de pesquisadores nas instituições educativas nem sempre é consensual, tanto por diretores, coordenadores pedagógicos quanto por professores. Essa problemática não é especificamente nossa, mas está referida ao percurso da pesquisa educacional nas últimas décadas, inclusive em outros países (Bueno, 1998). Atribuímos a esse contexto a abstenção de algumas pedagogas (7,32%). Contudo, consideramos também que o próprio questionário, extenso e descritivo, foi um dos fatores que favoreceu a não devolução, mesmo porque naquele período, o preenchimento dos relatórios e fichas de avaliação da educação infantil estavam absorvendo um tempo considerável do professor.

Consciente desses possíveis limites, procuramos estabelecer uma relação de confiança com as professoras, numa atitude de respeito ao trabalho de cada uma e pela garantia do sigilo de suas respostas. Isso, muitas vezes, gerou alívio embora nem sempre tenha sido possível superar os medos iniciais. A inserção nos campos foi um momento privilegiado de interação com as profissionais, na qual obtivemos outros elementos para nossa análise e compreensão de mediações do trabalho docente.

O ponto relevante na análise dos dados, mais do que a definição e representatividade das categorias, é a busca de apreensão da articulação destas no conjunto das respostas. Para tanto, utilizamos como principal recurso a leitura de cada questionário descritivo, em sua totalidade. A possibilidade deste *movimento*, já fôra constituída desde a elaboração do questionário, no qual apresentamos mais de uma questão relativa a um mesmo assunto, apesar de torná-lo extenso. Pretendíamos romper com a linearidade nas respostas, criando situações de uma expressão tanto mais fluida quanto possível em instrumentos desse tipo.

Em outra etapa da sistematização dos dados, fizemos um agrupamento de todas as respostas à uma mesma questão, identificando as categorias que se apresentavam nas próprias respostas das professoras. Desse modo, nossa análise vai emergindo de suas falas e não apenas tentando extrair delas categorias previamente definidas, muito embora assumamos que a própria elaboração dos instrumentos comporta *certa predefinição*, advinda da referência teórica e princípios políticos do pesquisador. Tornou-se possível, então, *dar voz* àquelas professoras. Quanto às questões de múltipla escolha, as informações foram tabuladas e sistematizadas em percentual.

As análises que passaremos a apresentar no próximo item e no terceiro capítulo, tiveram um processo de construção extremamente dinâmico e envolvente, sobretudo ao estabelecer o diálogo entre a literatura da área, os questionários e entrevistas. Sistematizamos o estudo em torno de algumas categorias que se destacaram como indicadores da constituição dos significados da docência: função da educação infantil; concepções de criança; motivação para o trabalho na educação infantil; características e função de um educador da infância; relações entre a formação em Pedagogia e sua atuação; divisão do trabalho com agente educativo; qualidade da educação infantil.

4. Função da educação infantil e concepções de criança

A constituição da infância como categoria peculiar do social, a importância que a criança adquire no pensamento, nos afetos e nas atitudes dos adultos é uma construção histórica, na qual ocorre sua tomada como objeto de estudo, compreensão e análise. Resulta desse processo sua própria normalização, podendo-se afirmar, portanto, que a noção de infância passa, em certa medida, a vincular-se ao desenvolvimento de teorias da educação e

das estruturas educativas, numa relação dialética, isto é, de determinação recíproca.

A pedagogia e a infância se interrelacionam de modo que “a figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância” (Arroyo, 2000: 39). Em toda a teorização pedagógica e educativa contemporânea está implicada uma noção de infância e de criança, embora para Bernard Charlot (1996) esta não seja uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada:

A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso, a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura. (Charlot, 1996: 99)

A questão da atuação profissional na educação infantil delimita-se na discussão acerca dos objetivos e funções dessa etapa educacional, imbricando-se de tal forma que vai delineando o perfil do profissional e de sua atuação. A representação de educação e do papel da escola elaborada pelos professores origina-se antes mesmo de terem feito um curso de formação de professores, na própria vivência como aluno e está presente nas suas recordações de infância. Nessa representação articulam-se elementos da tradição pedagógica que conformam uma concepção da profissão, a qual “serve de molde para guiar os comportamentos dos professores” (Gauthier, 1998: 32).

De outro lado, as políticas educacionais, mais do que apresentar um ordenamento legal para os diferentes níveis de ensino, introduzem concepções sobre a educação e os diversos elementos que a compõem. Os próprios princípios legais contêm, implícita ou explicitamente, uma cosmovisão

abrangente que vai sendo difundida juntamente com a divulgação das leis e das propostas oficiais. Desse modo, a afirmativa da *criança cidadã* e da *educação infantil como um direito das crianças e das famílias* pode exemplificar o imbricamento de uma determinada visão, ainda que formal, entre o texto dos legisladores e o discurso dos educadores e da sociedade em geral.

Observamos, assim, que as respostas das professoras sobre a função da educação infantil apresentaram termos e expressões utilizados na literatura atual e nas propostas oficiais para este nível de ensino como, por exemplo, nas respostas abaixo³¹:

*“segundo a proposta do Referencial Curricular na qual estou de pleno acordo, seria: respeito aos direitos da criança; oportunizar acesso à cultura, ao brincar; socialização sem discriminações diversas; atendimento as necessidades básicas de sobrevivência, entre outras” (P-15)*³².

“estimular as vivências grupais, levando em conta as necessidades específicas da faixa etária de 0 a 6 anos cujas características requerem o ato de ‘cuidar e educar’ supondo funções próprias e diferenciadas nos aspectos psicológicos, lúdicos, recreativos, socializador e estimulador ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional para um desenvolvimento pleno” (P-27).

Esse discurso, portador de um aspecto relativamente *técnico*, nos mostra um determinado domínio teórico, indicando que as professoras estão buscando construir conhecimentos e atualizar seus estudos, e que têm acesso à literatura específica. Como pesquisadora, porém, cabe indagarmo-nos se a

³¹ Optamos por diferenciar o padrão de citação de respostas das professoras dos autores que compõem nosso referencial teórico. As respostas foram transcritas integralmente, sem correções ortográficas ou gramaticais. Manteve-se, inclusive, as abreviações.

³² As entrevistadas são identificadas por numeração para garantir total sigilo (Protocolo de entrev. Anexo 8).

semelhança entre as respostas com um discurso *politicamente correto*, que se generaliza cada vez mais, estaria significando um certo distanciamento da realidade, expressando mais um *ideal*, ou se está em curso a constituição de uma outra concepção de educação infantil.

O desenvolvimento integral da criança e a educação para a cidadania são indicados pelas professoras como principais objetivos da educação infantil que deve:

“trabalhar a criança na sua totalidade para que cresça ciente de seus direitos e deveres” (P-01).

“formar a criança como cidadã ativa e construtora do seu conhecimento. Promover a integração entre os aspectos físicos, afetivo, cognitivos e sociais” (P-12).

As professoras afirmam que a criança necessita de condições específicas e adequadas, deve sentir-se aceita e compreendida, para construir seus conhecimentos e tornar-se cada vez mais autônoma e independente. Nesse sentido, a função da educação infantil seria:

“...acompanhar o desenvolv. natural da criança, respeitando-o e fazendo a criança sentir-se aceita e compreendida tal como é, nos sentimentos que manifesta, sentir-se livre p/ realizar novas experiências, tornar-se mais confiante em si mesma, aprendendo a se conduzir. Ou seja, prepará-la para conviver socialmente e torná-la apta p/ exercer sua cidadania (como por exemplo o direito ao brincar) de forma plena” (P-14).

“propiciar a esta clientela maiores condições de desenvolver a identidade, afetividade, autonomia e auto-imagem positiva, socializando-se, se conhecendo e conhecendo o outro, construindo valores éticos para uma prática cidadã, construindo, assim, a possibilidade de um mundo mais humano” (P-28).

A formação da identidade que ocorre imbricando o conhecimento de si, do outro e do mundo, é colocada como suporte para a transformação social, numa perspectiva humanista. Nesse sentido, o bem-estar da criança deve ser assegurado através de um processo educativo que esteja atento à sua etapa de vida atual e ao futuro para:

“promover o bem estar da criança, envolvendo uma formação que não despreze sua etapa da infância mas proporcione condições para proceguir com qualidade para a próxima etapa” (P-17).

“propiciar a criança possibilidades de ser feliz” (P-19).

“preparar a criança para viver em sociedade como: escola, família, igreja e clubes etc” (P-18).

Faz-se presente, também, a preocupação de atender todas as necessidades da criança, promovendo uma educação lúdica, afetiva, socializadora, que venha a:

“trabalhar o momento da criança, sua especificidade, comportamento, relação com o grupo, isto é, sua individualidade” (P-34).

“dar carinho, apoio, dedicação, educação, desenvolver habilidades cognitivas, sociais, culturais e políticas, trabalhar o lúdico” (P-23).

A ludicidade é vista como uma forma de

“trabalhar o momento da criança, sua especificidade, comportamento, relação com o grupo, isto é, sua individualidade” (P-34).

Incluem-se, nesse processo, as necessidades de sobrevivência que requerem cuidar da criança, outro aspecto que vem delimitar a função da educação infantil:

“acho que a educação infantil deve se preocupar com o cuidar e ensinar. Não pode só olhar as crianças, é preciso também ensinar, desenvolver as habilidades destas crianças, por isso acho que devemos intercalar os momentos e criar condições para aprender de uma forma prazerosa” (P-07).

Para uma das professoras, a integração entre cuidar e educar deve ser o eixo da educação infantil, mas não se pode confundir os papéis familiares e institucionais, ou seja, é preciso

“cuidar das crianças e educá-las sem, no entanto, se incumbir de papéis que cabem à família. É importante que as famílias estejam presentes e que participem do processo de desenvolvimento das crianças” (P-03).

Possivelmente, far-se-á necessário que o projeto educativo da instituição procure implementar formas efetivas que assegurem a participação dos pais e da comunidade, o que representa um grande desafio para todos os envolvidos no processo. Como aproximar aqueles que historicamente foram marginalizados, resignando-se a receber “a dádiva aos desafortunados” sem conseguir posicionar-se como detentores do direito ao atendimento? Como superar as marcas da relação conflituosa que se estabeleceu entre os educadores e as mães, na perspectiva de “creche como substituta materna” (Haddad, 1993), e que por vezes ainda é orientadora das práticas educativas?

A alfabetização também é um aspecto que, para algumas professoras, compõe a função da educação infantil e acontecerá como uma conseqüência do trabalho na instituição de educação infantil. Cabe a esta

“propiciar um ambiente cultural que favorece a leitura e a escrita” (P-31).

Acreditamos que esse ponto seja ainda uma interrogação para as professoras que se preocupam em delimitar a própria responsabilidade no processo de alfabetizar as crianças, e se perguntam sobre qual o nível de domínio de leitura e escrita que deve ser exigido da/na educação infantil.

Ademais, durante a formação continuada realizada no período em que participamos da equipe da Divisão de Educação Infantil da SME³³, tal discussão já predominava entre os professores, mas não foram obtidas respostas suficientes e satisfatórias para fundamentar uma concepção mais ou menos consensual. Isto impõe a necessidade de se promover, continuamente, um aprofundamento coletivo dos estudos e discussões para a delimitação dos eixos norteadores do trabalho com a alfabetização, que representa uma aquisição fundamental na nossa sociedade letrada.

A significação das funções da educação infantil, de maneira mais ou menos explícita, é perpassada por uma concepção de desenvolvimento infantil. Nas respostas das professoras, encontramos indicadores que remetem a essa concepção. Destacamos uma que considera o que o papel da educação infantil é:

“despertar a curiosidade da criança, o prazer pela leitura e pela escrita, sem preocupar com a alfabetização em si” (P-06, grifo nosso).

Para uma outra, a criança deve ter oportunidades de

³³ Essa participação iniciou em 1998. No período de dezembro de 1999 a junho de 2001 tivemos licença parcial para aprimoramento, que a partir de agosto de 2001 foi transformada em afastamento total.

“ser sujeito de seu processo de crescimento, despertando sua autonomia e estimulando suas várias habilidades”
(P-10, grifos nossos).

Nota-se que uma concepção de desenvolvimento como um *desabrochar* de aptidões, talentos e potencialidades inatas parece estar fundamentando a visão de educação infantil, mesclando-se com a idéia de *criança ativa*. A partir desta visão, historicamente, foi estabelecido um paradigma de aprendizagem maturacionista, no qual o professor trabalha para favorecer a *maturação* das funções psíquicas e cognitivas; e, conseqüentemente, a natureza eminentemente cultural da aprendizagem é naturalizada.

A perspectiva sócio-histórico-dialética, opondo-se à essa visão, considera que o desenvolvimento resulta da assimilação ativa da experiência histórico-social da humanidade, gradualmente acumulada e consolidada em objetos, conhecimentos, signos, significados, na linguagem, cujo domínio possibilitará que a criança utilize-os nas diferentes situações e contextos em que está inserida. Esse processo não é passivo, mas requer “uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado” (Leontiev, 1991: 64 e 65), que possibilite a formação das ações e operações motoras e mentais equivalentes, e implica reconstrução interna, no próprio sujeito. Para isso, é preciso que a criança esteja frente aos objetos, fenômenos e significados, atuando com eles, mas essa relação não é direta, imediata, pois “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (Vygotsky, 1989: 33).

Dessa forma, o desenvolvimento não se restringe à adaptação ao meio e não é uma questão de maturação das funções e aptidões *inatas*, pois as circunstâncias sociais vão influenciar diretamente na formação biofísica de modo que, a constituição biológica que a criança apresenta ao nascer não será

a única nem a mais determinante lei do seu futuro destino. Alex Leontiev (1991), afirma que as características biológicas herdadas pela criança constituem apenas as condições necessárias para possibilitar a formação das suas capacidades e funções. O desenvolvimento biológico, propriamente dito, será determinado socialmente. O surgimento da fala e compreensão, da audição e da articulação da linguagem falada, por exemplo, é possível somente mediante a existência da linguagem e de pessoas que a utilizam no ambiente da criança.

A visão de desenvolvimento infantil, que se imbrica no significado da função da educação infantil, implica concepções a respeito da criança. Estas, por sua vez, são consideradas

fenômenos mediadores do pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico (...) vão também nos levar a fazer e a agir de uma forma um tanto mais alienada, acrítica e mecânica quanto mais for estereotipado este 'corpus' de idéias preestabelecidas formadas em nós sobre o ser criança. (Fleury, 1996: 133)

De algum modo, é possível que este corpus de idéias faça parte do "saber da tradição pedagógica", indicado por Clermont Gauthier (1998) como um dos componentes do "reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino" (Gauthier, 1998: 28). Pode-se afirmar, então, que são "saberes" que orientam o exercício da docência em uma perspectiva mais ou menos emancipadora. Por isso, são elementos concretos do trabalho docente, incorporando-se aos conhecimentos que delimitam a interação com as crianças, as atitudes, posturas, opções metodológicas, reflexões.

Assim, quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças (Campos, 1994), bem como conhecer as representações de criança elaboradas por aqueles profissionais. Isto favorece a

compreensão do trabalho dos professores e propicia encontrar elementos que contribuam verdadeiramente para um melhor aperfeiçoamento docente (Fleury, 1996).

A definição de criança apresentada pelas professoras, em geral, baseia-se em comportamentos e características psicológicas individuais. A estrutura familiar também é definidora da clientela, normalmente referida à condição sócio-econômica ou às relações afetivas. A utilização do conceito de *carência* parece delimitar uma visão *negativa* das características infantis. Assim, para as professoras que expressam este conceito, as crianças são:

“carentes, agressivas, não tem hábitos de higiene, não tem limites, não respeitam regras, tem dificuldade socializar com os colegas e são tímidas” (P-16).

“muito peraltas e não obedecem normas, pois são carentes de limites, amor e de estrutura familiar” (P-18).

“provindas da classe social baixa desprovida de valores, limites, seus lares são desestruturados. É perceptível um grau mais elevado de agressividade e dificuldade de seguir regras” (P-27).

A carência material é diretamente associada à falta de amor, agressividade e dificuldades de se relacionar com os colegas e com os adultos, especialmente no sentido de cumprir regras e obedecer a limites. O trabalho da professora torna-se mais difícil no início, mas funciona como um *divisor de águas* na superação dessas características, como indicam algumas professoras:

“no início as crianças eram um pouco sem limites, acho que até por motivo de não ter um professor que fosse definitivo com elas. Agora apresentam com bastante interesse em aprender, participar de todas as atividades, curiosas, criativas. Apresentam problemas de carência

afetiva que tentamos solucionar com atenção, carinho e segurança nas atitudes, o que está dando certo” (P-07).

“são crianças que necessitam de carinho e atenção, pois passam a maior parte do tempo no CMEI, sendo que muitas não apresentam um lar com amor e respeito. No início foi muito difícil, pois as crianças não tinham limites e respeito, mas aos poucos fui conquistando-as e agora já são capazes de ouvir história, cantar e participar das atividades propostas com muito interesse. Devido a grande rotatividade, este trabalho nunca acaba, está sempre acontecendo” (P-12).

A idéia de que o professor e a escola moldam a criança é bastante remota, talvez esteja na própria origem da pedagogia – daí o significado original do termo pedagogo como aquele que conduz. Historicamente, foi atribuída à educação a tarefa de conduzir a infância e a escola tornou-se o espaço específico de adaptação às regras e valores sociais, de transmissão dos *saberes necessários* para as novas gerações serem inseridas na sociedade. Na literatura infantil temos o clássico Pinóquio: um boneco de pau que para se tornar menino de verdade precisa ir à escola.

Assim, acredita-se que é por intermédio da ação da instituição educacional e, principalmente, do educador que a criança torna-se e faz aquilo que se espera dela: agir com autonomia, ao mesmo tempo em que atende às regras institucionais. A fala da professora citada anteriormente exemplifica bem essa concepção, ao afirmar que depois do trabalho por ela realizado as crianças tornaram-se “aptas para fazer as atividades da instituição”.

Entre as professoras que referem-se à carência afetiva e financeira, porém, nem sempre há uma vinculação apenas a características psicológicas ou comportamentos negativos das crianças. Ou seja, algumas professoras não reduzem a definição de criança a dificuldades supostamente advindas da pobreza como, por exemplo, carência de afeto e de limites, desestruturação

familiar, mas reconhecem alegria, interesse e capacidade de responder de modo satisfatório ao trabalho pedagógico:

“são bastante carentes afetivamente, de poucos recursos financeiros. Respondem satisfatoriamente às propostas de trabalho oferecidas. Gostam de vir para o CMEI, chegam sempre alegres e dispostos. Possuem muita energia e são maravilhosos. Amo-os do fundo do meu coração” (P-02, destaque da professora).

“em termos sócio-econômico e cultural é baixo; emocionalmente são carentes; nos demais aspectos são: espertas, inteligentes, de ótimo desenvolvimento motor (correr, pular, falar...), criativas e expressivas” (P-31).

Nas definições que não se referem à *carência* predomina uma caracterização diametralmente oposta ao já apresentado negativismo, delineando uma visão da criança que nós denominamos como *positiva*:

“as crianças com as quais trabalho, são bastante participativas nas atividades em sala, gostam de músicas e histórias contadas e gostam de ajudar a professora em sala de aula” (P-24).

“em linhas gerais, pode-se dizer que são crianças interessadas, comunicativas, participativas e curiosas” (P-11).

De modo geral, o interesse e a participação nas atividades são as características mais realçadas, indicando que a definição de criança está relacionada aos objetivos educativos que se pretende alcançar. Chamou-nos a atenção o fato de que a referência à idade das crianças aparece somente em definições que não utilizam a categoria *carência*:

“as crianças tem 2 anos e são muito ativas. A maioria logo acostumou com a creche, aceitando-a e com isso participam muito bem das atividades na creche. A coordenação, socialização, oralidade entre outros aspectos estão se desenvolvendo satisfatoriamente conforme o ritmo de cada criança” (P-10).

“faixa etária: 3 a 4 anos. Curiosas, ativas, em construção de sua identidade” (P-08).

“são crianças de 2 anos que exploram muito o ambiente, e que expressam sua vontade, são comunicativas, alegres apesar das birras e choros comuns, principalmente por ser uma fase muito egocêntrica que quer a atenção e os brinquedos para ela. São crianças que estão avançando no processo, em todos os aspectos do desenvolvimento infantil” (P-30).

Algumas professoras fazem referência a uma *normalidade*, seja como característica geral seja indicando explicitamente que as crianças não apresentam deficiências:

“são ótimas, todas saudáveis, normais, nenhuma com necessidade especial” (P-13).

“normais. Crianças de bairro periférico, umas bem pobres outras nem tanto. Inteligentes, ávidas por descobrir e aprender. Muito inquietas” (P-06).

O fato das crianças serem definidas como *normais* estaria implicando uma definição universal de infância, como se todas elas fossem iguais? Ou seja, essa caracterização significaria a idéia de que *criança é criança* independentemente da sua condição sócio-econômica e cultural? Ou que a origem de classe é determinante de um *tipo de criança*, sendo suficiente para a sua definição?

Como já vem sendo amplamente discutido e apontado em pesquisas e pela literatura, o sentimento de infância, ou melhor, a própria infância não é um dado natural na sociedade, mas uma construção histórica que incorpora elementos próprios do contexto sócio-econômico, político e cultural em que se constitui e se transforma. Isto significa afirmar que as crianças sempre existiram, mas não houve sempre infância³⁴. Ademais, numa sociedade dividida em classes sociais antagônicas e com condições de vida desiguais como a que vivemos, é preciso considerar *as infâncias* e não uma única descrição de infância capaz de incluir todas as crianças. As características infantis, portanto, não são dadas por uma natureza idêntica, mas sobretudo pelas condições concretas de existência da infância.

Em nossa pesquisa, quando as professoras dizem como são as crianças com as quais trabalham, aparece marcadamente a questão da origem social, como uma característica que as identifica. Mas, acrescentam comportamentos que supostamente são *específicos do ser criança*, o que lhes possibilita afirmar que são “normais”. A normalização é uma tendência da própria pedagogia que precisa homogeneizar os sujeitos para ensinar igualmente a todos. De outra parte, podemos ainda pensar que a referência à normalidade das crianças expresse uma busca de evitar a caracterização negativa que, habitualmente, compõe definições preconceituosas e estereotipadas da criança pobre.

Algumas respostas parecem indicar uma contradição na forma de considerar as crianças *carentes* que devem ser protegidas, amparadas, amadas mas que também “são difíceis, sem limites, sem higiene, agressivas e

³⁴ Philippe Ariès (1981) considera que a infância surge na Europa, nos séculos XVI e XVII, a partir da alteração dos sentimentos e relações frente à infância, no contexto burguês. Seus estudos se basearam em imagens da infância burguesa, as quais foram tomadas por ele como referências universais. Embora seja amplamente utilizada na temática da infância, sua obra vem sendo criticada, por exemplo, devido ao conceito de “descoberta da infância” que expressa a idéia de uma fase natural dos seres humanos, que sempre existiu mas não era notada. De modo geral, as críticas referem-se a sua visão histórica linear e a limitações metodológicas (Ghiraldelli Jr, 1997; Rocha, 1999).

rebeldes”, dificultando o trabalho da professora; enfim, uma criança merecedora de amor e repulsa. É possível relacionar essa ambiguidade a duas formas de conceber a criança, constituídas no pensamento filosófico: de um lado, Santo Agostinho e Descartes; e do outro, Rousseau. Para os primeiros, a criança, não possuindo a fala (*infante*: o que não fala) e desprovida de razão é imersa no pecado e no erro. Para o segundo, entretanto, a criança é dotada de pureza e inocência que os adultos perdem; essa perda levaria ao erro, à mentira e à corrupção.

Conforme mostra a literatura da área, o sentimento moderno de infância sobrepõe atitudes de paparicação e moralização, ora considerando a criança como inocente, merecedora de proteção e carinho, que deve ser preservada da sociedade para não ser corrompida pela mesma; ou como desprovida de razão, sob o domínio da imaginação, dos sentidos e sensações que conduzem ao erro, devendo ser corrigida e *educada*. Apesar de uma aparente exclusão, as duas tendências passaram a coexistir nos discursos e nas formas de agir da pedagogia e da sociedade em geral, mesclando características contraditórias em uma tradição pedagógica que se faz presente na educação contemporânea.

A idéia de *natureza infantil* como fonte dos comportamentos das crianças é o fundamento que unifica as duas concepções, ou seja, ambas consideram as características da infância como *naturais*, algo imanente ao ser criança independentemente das condições de vida e das relações sociais. Todas as crianças, então, seriam iguais por sua natureza. Nessa definição, enfatiza-se, sobretudo, a incapacidade de auto-satisfação de suas necessidades, a partir da qual a criança é colocada como inferior ao adulto, devendo-lhe uma obediência *natural*. No entanto, essa incapacidade inicial conduz a relações afetivas e sociais com os adultos, exigindo respostas e atitudes da sociedade no sentido de proteção, acolhimento e cuidados.

Charlot (1986), constata que nossa representação da criança a partir de características que se opõem umas às outras acaba constituindo uma imagem da infância contraditória, mas não tomamos diretamente consciência da discordância que ela guarda. Isso ocorre porque atribuímos à criança uma natureza dual, como se ela mesma trouxesse comportamentos duplos e antagônicos. Por ser fraca, a criança é inocente e má, exprime sinceramente suas idéias, obedece gentilmente, tem sentimentos de ternura mas é agressiva, maliciosa, teimosa e respondona. Como um ser incompleto que ainda vai desenvolver suas habilidades, a criança é perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Necessita do adulto em todos os momentos, é submissa e não pode decidir por si mesma, mas anseia por sua autonomia, quer exercitar sua capacidade e sujeita o adulto a todas os seus desejos; prolonga o adulto mas representa-lhe a própria morte.

Para esse autor, essas contradições são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro determinado, isto é,

se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo suas aspirações e repulsas. Na criança é a si próprios que o adulto e a sociedade contemplam (Charlot, 1986: 108).

A criança procura identificar-se com o modelo criado pela projeção do adulto e da sociedade na imagem que estes elaboram. A idéia de infância, incorporando as próprias atitudes dos adultos e da sociedade frente às crianças, evolui historicamente. O pressuposto de uma natureza infantil, então, opaciza o caráter social e histórico da infância e da noção que se constrói sobre ela, pois dissimula a relação da criança com o adulto e com a sociedade.

As tais carências infantis e familiares que aparecem nas respostas das professoras participantes de nossa pesquisa, relacionam-se com o discurso

que historicamente serviu à justificação e manutenção de propostas de educação infantil aparentemente excludentes. Ora denominadas como *assistencial* ora como *educacional*, de modo idêntico tomam as crianças apenas por seus limites “privilegiando uma idéia de infância abstrata, sem preocupar-se com o marco da existência concreta de cada criança” (Barbosa, 1999a: 03). Nessa lógica não há espaço para a infância de direitos, pois torna-se alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais.

Ao falarem da função da educação infantil, as professoras expressam também elementos disseminados nos princípios legais que concebem a criança como cidadã, ativa e participativa no próprio processo educativo, capaz de estabelecer relações diversas, de analisar e compreender o mundo e de produzir conhecimentos. Assim, as professoras indicam o desenvolvimento integral da criança e a articulação entre cuidar e educar como eixos e fins da ação pedagógica, enfatizando o caráter educativo e não a compensação de carências. Nesse sentido, haveria um distanciamento entre a concepção de criança e a função da educação infantil? Seria uma contradição do pensamento das professoras?

Talvez essa aparente contradição seja decorrente da possibilidade de uma elaboração *mais teórica* nas respostas referentes à função da educação infantil enquanto que a definição de criança aproxima-se mais de um sujeito concreto com o qual as professoras lidam diariamente.

É preciso considerar a *contradição* fundante da noção de infância potencializada em uma sociedade neoliberal, que prima pela exclusão e respectiva produção de mecanismos de dissimulação das desigualdades sócio-econômicas e culturais. A infância se torna paradoxal: ao mesmo tempo em que lhe são atribuídos direitos humanos inalienáveis, grande parte das crianças vê-se jogada em uma realidade crescente de opressão, em condições

de existência miseráveis, explorada no subemprego e no trabalho forçado que a desumaniza e a exclui de viver o tempo presente de sua infância. Como pode, então, ser apontada como *futuro das nações*, nos discursos oficiais, de especialistas e educadores e na visão geral da sociedade?

A outra parte das crianças, com condições de vida mais favoráveis, livres da fome e da miséria não é, porém, mais cidadã. Em ambos os casos, a cidadania está limitada à condição de ser consumidora, erotizada pela mídia, mimetizada. Sob a hegemonia do mercado na lógica neoliberal, a ideologia do consumo se torna cada vez mais absoluta, alterando a noção de infância e de sujeito. Este passa a ser um “corpo-que-consome-corpo (isto é) o sujeito se reduz ao corpo e a consumidor e o próprio corpo se transforma em objeto de consumo, de modo que, no limite, o sujeito se torna objeto” (Ghiraldelli Jr., 1996: 37). Ser criança, por sua vez, é ter um corpo que consome, ou que deseja mas não pode consumir, as coisas que supostamente foram feitas para o seu corpo e aquelas que seriam próprias deste.

Diante desta definição da condição da infância contemporânea, é oportuno que se coloque a reflexão não só na contradição entre as definições de criança e da função da educação infantil, mas também que se possa questionar a *veracidade* das intenções declaradas na política oficial para a educação infantil. Quem são as crianças cidadãs? Qual é a cidadania que lhes é atribuída? Não estaria este discurso ajudando a ocultar os paradoxos que constituem as muitas infâncias do nosso Brasil e do mundo? Segundo Barbosa (1999a) ainda hoje,

a criança continua a ser tratada como um ‘problema’, não existindo clareza quanto à dialeticidade dos vários aspectos do seu aprendizado e desenvolvimento e sobre a importância de sua educação enquanto parte de um projeto transformador da realidade desigual brasileira. Por esta razão, apesar de muitas discussões importantes e frutíferas sobre a Educação Infantil, sobretudo nas décadas de 80 e 90, terem sido fundamentais no resgate dos direitos humanos referentes à infância, esta é concebida de modo

compartimentado, apresentando-se como uma questão ora das áreas de saúde, ora da própria família ou comunidade, ora do campo da educação. (Barbosa, 1999a: 03)

Por tudo isso, importa, então, que se considere o discurso governamental sobre os direitos fundamentais da infância, consagrados mundialmente, e a educação infantil enquanto um desses direitos, não somente como uma relevante conquista para o devido exercício da cidadania das crianças, mas também, no contexto da implementação das políticas neoliberais e de um projeto específico de sociedade. Que sociedade é esta? A história já nos tem demonstrado, de modo recorrente, que o desenvolvimento e a manutenção da hegemonia do mercado capitalista funda-se na divisão de classes e na desigualdade social. Assim, os reais interesses do mercado incompatibilizam-se com a inclusão e valorização do sujeito, a não ser como estratégia de ocultação da exclusão e das desigualdades sociais.

Não é por acaso, ou por *generosidade* dos *poderosos* que a criança pobre passa, agora, a ser digna de *direitos humanos*, dentre os quais, uma educação cidadã. Sabe-se que os indicadores sociais quanto à infância e os péssimos resultados dos sistemas de ensino dos países periféricos, assim como as altas taxas de analfabetismo preocupam organismos internacionais dos países credores de dívidas externas, como, por exemplo, o Banco Mundial, ou outros como a Unicef, porque sinalizam a existência de concentração de renda elevada e uma grande seletividade social. Estas, por sua vez, são características intrínsecas ao projeto de sociedade capitalista; então, as regras e metas definidas pela maioria deles organismos direcionam-se para a *minimização* e não para uma efetiva *solução* daqueles problemas.

Muito embora a legislação atual considere a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, ao ensino fundamental é atribuída prioridade e a obrigação do Estado resume-se a *oferecer* atendimento em creches e pré-escolas, preferencialmente em parceria com a comunidade,

desobrigando-se de investimentos para a efetivação desse atendimento com qualidade. Isto é, declara-se uma coisa e faz-se outra; com isso, o discurso passa a exercer uma função de distorção da realidade.

Por tudo isso, a discussão sobre as funções e especificidades da educação infantil torna-se sobremaneira importante, no atual momento histórico. No debate destaca-se a intencionalidade educativa como um tema quase obrigatório no meio acadêmico, nas políticas públicas e entre os educadores, delineando uma preocupação crescente com a identidade das instituições e com sua função social.

Nesse aspecto, as professoras que participaram da nossa investigação referem-se ao *compromisso ético* como uma das funções da educação infantil, revelando preocupação com o desenvolvimento da personalidade da criança e com a formação de valores:

“as crianças que passam pela Educação Infantil com um bom programa chegam no ensino fundamental muito bem, além disso com a auto-estima valorizada. Sendo assim, o trabalho na educação infantil é educar para vida, levando-os a construir valores políticos e éticos, que deve ter seqüência no ensino fundamental” (P-09).

“a Educação infantil é a base, é o ‘alicerce’ e por isso deve merecer maior atenção, pois aqui nós lidamos com a formação de caráter” (P-32).

“a rotina do CMEI é diferenciada pela sua clientela, porém, a postura político-pedagógica deve ser a mesma de qualquer professor comprometido eticamente com seu trabalho” (P-08).

O ensino fundamental também se apresenta como importante delimitação de fronteiras nessa construção da identidade da educação infantil e do trabalho docente, a qual vai ocorrendo por simultaneidade entre oposição

e identificação com aquele nível de ensino. Assim, torna-se possível saber que “creche não é escola”, mas sem muita clareza sobre o que ela é e será. Nesse sentido, uma das professoras afirma que o professor

“em relação a Creche, não tem que dar conteúdos, matérias para as crianças como se fosse escola do ensino fundamental” (P-23).

A função de ensino e transmissão de conteúdos, o maior envolvimento afetivo e a rotina diária de cuidados específicos de higiene e alimentação são as principais diferenças entre educação infantil e ensino fundamental, indicadas pelas pedagogas. Por outro lado, indicam a ética profissional, o compromisso com a formação de valores e a necessidade de planejamento como pontos de convergência entre os dois níveis de ensino.

“em termos de rotina, pode-se dizer que o trabalho desenvolvido no CMEI é totalmente diferenciado das séries subsequentes de ensino. Quanto ao processo educativo em si, pode-se afirmar que os objetivos educativos são os mesmos no que se refere à construção da cidadania e de valores éticos” (P-11).

“o trabalho na educação infantil é voltado mais para os principais cuidados e necessidades que a criança nesta idade precisa, ensinando-os de forma mais lúdica, já a educação do ensino fundamental é mais voltada para conteúdos” (P-25).

“ ambos possui um planejamento e estão cuidando e educando a vida em desenvolvimento” (P-18).

Uma professora, entretanto, considera que o planejamento na educação infantil é diferente do ensino fundamental:

“maior dedicação, faixa etária diferenciada, inclusive o planejar é totalmente diferente” (P-02).

A necessidade de dedicar maior atenção e de realizar atividades de cuidados que caracterizam a rotina de um CMEI, em função da pouca idade, da dependência das crianças e do período de tempo que elas ficam na instituição, também são destacados como fatores que diferenciam a educação infantil do ensino fundamental.

“são crianças muito pequenas que passam o dia todo no CMEI. O cuidado/carinho/atenção é individual – a cça” (P-06).

“por estar atuando atualmente em creche percebo que principalmente o envolvimento social/afetivo é maior pois as cças passam a maior parte do dia na instituição e, por isso, temos que suprir várias deficiências que a cça traz do seu seio familiar. O sentido de educar na educação infantil é sem dúvida alguma, muito mais amplo” (P-14).

Uma contradição se explicita nesta resposta, quando a professora atribui um sentido amplo à educação infantil vinculando-a, porém, a uma *compensação de carências e deficiências familiares*. A concepção de *educação compensatória* não se concilia com uma visão de educar integralmente, mas expressa um reducionismo da função educativa, sobretudo porque percebe as crianças por suas limitações e, ainda, atribui um sentido negativo a condições de vida que não necessariamente acarretam *carências*. Perguntamo-nos se em instituições particulares, frequentadas pelas classes média e alta, também são atribuídas deficiências familiares às crianças que permanecem em período integral.

Para algumas pedagogas, o funcionamento em período integral delimita especificidades da educação infantil, como, por exemplo, um maior

cuidado e a priorização do afetivo, bem como acarreta *papéis de mãe e de babá* que não são próprios de uma instituição educativa, principalmente da escola:

“devido as crianças ficarem o dia todo na Instituição às vezes além do papel de professora que devemos atuar, temos que fazer um papel de mãe o que no ensino fundamental quase não acontece. Nosso trabalho consiste muito em afeto enquanto que no ensino fundamental prioriza muito conteúdo” (P-05).

“temos que ter um cuidado maior com as crianças e, além disso, a maioria dos pais ainda nos percebem apenas como babás e não como educadoras. Ouço muito a frase: ‘meu pai disse que quando eu sair daqui vou para a escola’ (P-03).

A referência ao cuidar como peculiar da educação infantil é recorrente, porém, transparece ao lado o sentimento de que esse cuidado afeta o trabalho pedagógico, *descaracterizando* a função educativa. Nesse sentido, uma professora destaca que as atividades implicadas nos cuidados absorvem muito tempo e tornam-se desgastantes:

“na Educação Infantil o tempo destinado ao cuidar é muito grande e desgastante. O Educar, no sentido de sistematizar o pedagógico é restrito” (P-33).

De modo geral, percebemos entre as professoras uma afirmação consensual e categórica – talvez não tão explícita e consciente – da necessidade de afirmação da intencionalidade educativa das instituições de educação infantil, sem, contudo, reproduzir a escolarização tal qual acontece no ensino fundamental. Outrossim, evidenciam que é preciso delimitar mais claramente a função do educador. Para isso, identificam na educação infantil

características da mesma escola que apresentam como distinta de um CMEI. Certamente porque são originárias desse nível de ensino ou porque nele os processos de reconhecimento social e de profissionalização estejam um pouco mais acentuados do que na educação de crianças pequenas.

A infância, recentemente, tem sido cada vez mais apontada como um período da vida especial, não somente no sentido da visão romântica, mas do ponto de vista científico é recorrente a afirmação daquela como uma etapa em que se realizam aprendizagens rápidas e intensas, as quais terão forte impacto no desenvolvimento posterior da criança. Henri Wallon (1975) mostrou que, de um estágio de total incapacidade para prover suas necessidades mais básicas, a criança vai adquirindo crescente autonomia nas relações com os outros e na transformação de sua realidade. Gradualmente, apreende-se como *eu* ao mesmo tempo igual e diferente dos *outros*. Nesse processo de individuação constrói um sentido de si própria e do mundo à sua volta, adquire funções psíquicas que se complexificam a partir das experiências que vivencia, das aprendizagens que realiza e, sobretudo, a partir das interações que estabelece.

A especificidade da educação infantil deve ser delineada, desse ponto de vista, a partir da consideração das possibilidades infantis de criação e execução, e não por suas limitações. Assim, é possível articular projetos educativos nos quais reconhece-se que as características e necessidades da criança entre zero e seis anos de idade são diferentes das outras faixas etárias requerendo cuidados e atenção específica por parte do adulto; mas, ao mesmo tempo assume-se que, desde que nasce, essa criança é competente para interagir de diferentes maneiras no seu ambiente físico e social. Para tanto,

Parte-se do princípio que a possibilidade de apropriação de conhecimentos se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Sendo assim, menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade da

instituição de educação infantil frente à gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil. (Machado, 1996: 26)

Alcançar o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças, propiciando a ampliação das suas experiências e a aquisição/apropriação de conhecimento, conforme indicado por pesquisas e previsto na legislação relativa à educação infantil implica, necessariamente, discutir e constituir formas de concretizar a intencionalidade educativa peculiar à essa etapa educacional.

A integração entre cuidar e educar é, reconhecidamente, um aspecto fulcral na delimitação daquela intencionalidade. Outros fatores também são extremamente relevantes, como por exemplo, a organização de ambientes desafiadores e estimulantes, que proporcionem novas experiências à criança e situações de interação distintas das familiares, em contextos significativos; a criação de oportunidades para aprendizagens ativas, criativas e lúdicas; o envolvimento das crianças na resolução de problemas; o incentivo à auto-expressão, ao raciocínio lógico e dialético, à descoberta e exploração do mundo e das atividades humanas.

A educação infantil reveste-se de complexidade, em face do caráter eminentemente histórico-cultural do desenvolvimento e das relações humanas. Com isso, uma instituição de educação infantil caracteriza-se, em sua natureza, como espaço socializador que reúne várias pessoas de diversas culturas com diferentes níveis de domínio de conhecimentos (científicos, cotidianos, práticos, estéticos, éticos, tecnológicos, hábitos, valores, atitudes). Neste espaço, estão sempre ocorrendo múltiplas interações entre adulto/criança, criança/criança, adulto/adulto. Poder-se-ia, portanto, afirmar que o trabalho realizado nas instituições seja *naturalmente* positivo para o desenvolvimento infantil, tal como prenunciado na concepção da pré-escola “com funções em si mesma”. Um ambiente educativo, porém, pressupõe

muito mais elementos e condições do que a simples presença de pessoas e dos objetos, embora esses sejam uma condição necessária para realizar aprendizagens e promover o desenvolvimento.

Do ponto de vista das interações adulto/criança, não basta estar lado a lado, ou apenas observando as crianças. A intervenção deliberada da professora é um processo pedagógico privilegiado e ela tem que se assumir enquanto membro mais experiente, representante de uma determinada cultura (Wallon, 1975), cuja atuação necessariamente veicula conhecimentos específicos determinados culturalmente.

A atuação docente deve orientar-se, então, para os processos e funções que estão em constituição, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente, através de um trabalho previamente planejado e continuamente avaliado. Isto significa favorecer a constituição de *zonas de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1989), ampliando quantitativa e qualitativamente as possibilidades de múltiplas relações, de formação de distintos processos mentais e realização de diversas ações e operações motoras, intelectuais e afetivas. Ademais, segundo Machado (1996), a intervenção da professora será crucial no que se refere a uma democrática disponibilização dos conhecimentos assim como para a constituição e consolidação dos mesmos.

Para crianças pequenas, os conhecimentos advindos das interações terão uma garantia maior de constituírem-se e consolidarem-se, de forma mais eficiente, através da ação do adulto, mediante a *sistematização* prévia e posterior dos conceitos entendidos como necessários. Através da utilização permanente de instrumentos de observação, reflexão e análise (Machado, 1992); da hierarquização das dificuldades identificadas e dos desafios a serem apresentados; da sistematização individual e coletiva dos conceitos pelos parceiros. (Machado, 1996: 40)

A responsabilidade da professora é muito grande, esteja ou não consciente de que suas ações também delimitam o contexto de aprendizagem.

Por isso, sua intervenção deve ser intencional, sistemática e solidária com as crianças, para garantir que as interações resultem na apropriação dos conhecimentos, que se expresse na capacidade de utilizá-los nas mais variadas situações que se fizer necessário. Conforme define uma das professoras é preciso que seja uma:

“prática consciente e coerente” (P-28).

Quanto ao papel do professor, outra professora afirma que:

“é estimular o desenvolvimento da criança, buscando compreender sua natureza e a maneira como ela constrói seu conhecimento, assumindo aí um papel de mediador nesse processo” (P-05).

É possível considerar que a delimitação das especificidades e a constituição da identidade da educação infantil, na qual imbrica-se uma caracterização do perfil de profissional que nela atua, vem ocorrendo de forma não linear. Dialeticamente, é perpassada por contradições, revestindo-se de grande complexidade. Seguramente, a praxis cotidiana dos educadores, o que pensam e dizem a respeito do seu trabalho reveste-se de importância fundamental nesse processo, constituindo sentidos e significados da função da educação infantil. Discutiremos, no capítulo a seguir, alguns indicadores da significação que pedagogas docentes na educação infantil da Rede Municipal de Goiânia vêm construindo em sua trajetória profissional.

III CAPÍTULO

O PROFESSOR E SIGNIFICADOS DE SEU TRABALHO: OUTRAS MEDIÇÕES DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O surgimento da instituição de educação infantil, sua evolução e transformação na sociedade, bem como as leis, políticas e propostas oficiais para a implantação dessa modalidade de atendimento são processos históricos que, (de)marcados no movimento social mais amplo, engendram distintos significados, funções e respectivos modelos de organização e funcionamento institucionais. Dessa maneira, “a prática institucional reproduz, em vários aspectos, as etapas da evolução histórica da creche” (Haddad, 1993: 225).

A história geral das instituições, e de cada uma em particular, as funções que historicamente assumiram, assim como os projetos idealizados de modo mais ou menos explícito, constituem significados, expectativas e definições sobre os papéis a serem desempenhados; as posturas que serão tomadas; as tarefas e atividades diárias; as habilidades, características, os conhecimentos e saberes que os profissionais devem ter.

A delimitação da especificidade da educação infantil e a discussão sobre suas funções acabam vinculando-se à definição de um perfil do profissional que educa e cuida das crianças, no contexto das instituições educativas. A partir das finalidades e dos objetivos educacionais decorrem expectativas para o trabalho do educador da infância e projetam-se características, atitudes, habilidades e conhecimentos necessários à sua atuação.

A docência, por ser uma atividade sócio-cultural, é constituída da interpenetração de diversos processos e elementos, entre os quais se estabelece uma reciprocidade que relaciona os contrários de modo dialético e contraditório. Apresenta-se, portanto, como “síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 1999). No processo de atuação humana, são criadas idéias representativas do próprio mundo – cultura – que se tornam elementos de mediação nas relações estabelecidas entre os homens e destes com o mundo.

As formas de pensar a realidade, as ações e relações – cultura – que se constituem nas atividades sociais “concretizam e encarnam as idéias ao mesmo tempo em que iluminam e significam as ações” (Cury, 1987: 28). Além das condições concretas de produção, os significados sociais também medeiam o fazer cotidiano. Do ponto de vista da psicologia sócio-histórico-dialética, os significados são os constituintes de maior importância da consciência humana, porque através deles o mundo é *projetado* na consciência. Ou seja, os homens são capazes de conhecer e agir no mundo, de pensar e refletir sobre ele, isto é, dominam novas formas de reflexo da realidade por meio da experiência abstrata racional (Barbosa, 1991).

Os significados são reproduzidos pela sociedade e se vinculam ao desenvolvimento da linguagem e da consciência social. São, portanto, “a forma ideal, espiritual de cristalização da experiência e das práticas sociais” (Leontiev, 1979 apud Barbosa, 1991:175). As imagens psíquicas que se formam na consciência, porém, não são uma exata reprodução da realidade externa do sujeito, pois estão carregadas de sentidos próprios para o sujeito.

Os sentidos, resultando da relação específica estabelecida no processo do desenvolvimento entre a intenção e o resultado final da ação (Barbosa, 1991), vinculam os significados com os motivos da realização, ou não, das necessidades subjacentes à atividade do sujeito e terminam criando

certa parcialidade da consciência humana. Na sociedade capitalista, esse processo não é intra-individual, mas manifesta-se através da luta ideológica na qual os sentidos pessoais podem não corresponder aos significados objetivos surgidos das relações vitais reais do homem (Barbosa, 1991).

Diferenciando-se do significado objetivo conscientizado, os sentidos para o sujeito carregam conteúdos que invertem a representação da realidade sócio-cultural. Isto é, tornam-se ideológicos no sentido de reproduzir, nas consciências individuais, a naturalização e opacização das relações desiguais que constituem a sociedade dividida em classes antagônicas, a partir da oposição entre capital e trabalho. Paradoxalmente, não há uma absorção imediata dos significados sociais que podem se transformar, sendo confirmados e negados, reproduzidos e superados, de modo mais ou menos amplo ou parcial.

Nas relações que cada professor estabelece com o mundo, com os outros, consigo próprio e com a profissão vão-se constituindo *guias para a ação*. Desse modo, a forma de ensinar depende diretamente daquilo que o professor é como pessoa enquanto ensina e das formas como pensa a si mesmo e ao seu trabalho. Nesse sentido, constata-se que “os professores de crianças pequenas desempenham suas muitas funções em resposta às expectativas próprias, da escola e da profissão” (Spodek e Saracho, 1998: 31). A significação pessoal, então, se coloca como uma das mediações da docência, embora não possa revelar nem a totalidade dos processos constitutivos nem todos os processos, condições e dinâmicas de sua realização cotidiana.

No presente capítulo, dedicamo-nos mais detalhadamente à compreensão de significados e sentidos mediadores da docência na educação infantil. O diálogo com as professoras é ampliado através da inserção de mais interlocutores: as coordenadoras pedagógicas. Primeiramente,

apresentamos as pedagogas docentes e as características que consideram necessárias ao profissional que se dedica à essa etapa educacional. Durante nossa análise, destacamos elementos da auto-imagem de professoras da educação infantil, discutindo as concepções sobre o papel e funções do educador de infância.

No item seguinte, buscamos apreender e analisar sentidos e significados específicos do trabalho cotidiano do professor, nos quais configuram-se versões de trabalho docente entre pedagogas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia. Para tanto, utilizamos categorias tais como: a identidade profissional; a motivação inicial para atuação na educação infantil; os significados sociais historicamente atribuídos à sua função; a divisão, hierarquização e alienação no/do trabalho docente; as relações entre formação e atuação, teoria e prática;

1. Características do educador da infância: identificação e concepções de pedagogas docentes em Centros Municipais de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

A respeito das pedagogas docentes que atuavam em CMEI, no ano de 2001, procuramos obter informações que nos permitissem delinear um perfil mais abrangente, envolvendo aspectos como faixa etária, estado civil, faixa salarial, formação acadêmica e extra-curricular, experiência profissional, turnos de trabalho. De um total de 82 formulários (anexo 1) que distribuimos, recebemos 71, o que representa 86,6% das professoras formadas em pedagogia, portanto, um quantitativo representativo da amostra.

A maioria é de mulheres casadas (42), exceto um homem solteiro, com idades variando entre 26 e 45 anos (53) e faixa salarial de R\$ 801,00 a R\$ 1.500,00 (51). Predomina a jornada diária de trabalho de um turno (37),

muito embora 21 professoras fazem dois turnos e 15 têm tripla jornada. Nesse aspecto, encontramos um indicador que tende a se diferenciar da característica geral da categoria, que historicamente foi ampliando sua jornada de trabalho sob diversos fatores como, por exemplo, a desvalorização salarial do magistério, o empobrecimento da classe média e o crescente número de mulheres que contribuem com a maior parte da renda familiar, como acontece com 14 das 23 professoras que responderam a questão referente ao assunto³⁵.

Os dados sobre a formação foram obtidos através do questionário denominado Perfil Profissional (anexo 1). Referem-se ao total de pedagogas lotadas nos CMEIs (88), incluindo as 6 pedagogas licenciadas e não apenas às que responderam o formulário; isso aconteceu porque as informações foram obtidas pessoalmente pela pesquisadora junto à direção das instituições. Em nível médio, 47 pedagogas cursaram magistério, 35 fizeram outros cursos e 06 não informaram. Quanto à pós-graduação, 05 pedagogas eram especialistas em educação infantil e 44 em outras áreas como, por exemplo, administração escolar, língua portuguesa, planejamento educacional, psicopedagogia, etc; 03 estavam cursando a especialização em educação infantil, 27 estavam em cursos diversos de especialização, 02 no mestrado e 01 no doutorado.

Nota-se que o investimento na própria formação e a busca de qualificação são significativas, sendo que 39 pedagogas afirmaram que *sempre* participam de cursos extra-curriculares, 25 *às vezes* e apenas 03 indicaram que *raramente*³⁶ o fazem. Outro indicativo da preocupação com o aprimoramento profissional é o quantitativo de cursos realizados pelas professoras: 22 afirmaram ter feito mais de 30 cursos de aperfeiçoamento; 08 fizeram de 21 a 30; 14 participaram de 16 a 20; 07 fizeram de 11 a 15; 10

³⁵ As demais pedagogas não responderam essa questão que estava no Perfil Profissional (anexo 1), respondido por um total de 71 pedagogas.

³⁶ A questão era de múltipla escolha com as alternativas: sempre, às vezes, raramente, nunca (ver anexo 1).

participaram de 6 a 10 e apenas 5 professoras fizeram de 1 a 5 cursos. Os dados indicam, também, que há uma significativa preocupação com a verticalização dos estudos na área de atuação: enquanto a maioria das pedagogas (27) já participou de cursos específicos de educação infantil (1 a 8) somente 02 nunca participaram; 06 fizeram entre 10 a 15, e 04 indicam ter frequentado todos os específicos propiciados pela SME.

A experiência profissional é diversificada, quase sempre no ensino fundamental e, mais raramente, no ensino médio, profissionalizante ou superior. Em geral, além da função de professora, as pedagogas já exerceram ou estão exercendo a coordenação pedagógica (31) e a direção (10). Dentre as 35 pedagogas que responderam ao questionário descritivo (anexo 2), a grande maioria (20) tem mais de dez anos de profissão, 7 têm de cinco a dez anos e apenas 02 têm menos de cinco anos (6 não informaram). Entretanto, a situação se inverte quando se refere à educação infantil, na qual 23 pedagogas estão a menos de cinco anos, 8 têm entre cinco e oito anos de experiência e somente 1 com mais de dez anos (3 não informaram).

Os dados indicam que as pedagogas que assumiram funções nos CMEIs foram deslocadas das escolas de ensino fundamental ou eram recém-concursadas. De modo geral, não tinham experiência de educação de crianças pequenas em instituições coletivas, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos: encontramos 10 pedagogas cujo tempo de atuação na instituição era igual ao tempo de atuação na educação infantil, o que demonstra que estavam atuando pela primeira vez neste nível de ensino (entre 10 meses e 1 ano e 6 meses). Pode-se considerar, também, que as pedagogas em nossa pesquisa não tinham formação acadêmica na área, sendo que 25 delas afirmaram que durante o curso de Pedagogia não houve abordagem específica sobre

educação infantil³⁷. Os seguintes depoimentos sobre o início do trabalho nessa etapa educativa são ilustrativos:

“passei no concurso em 1998; fui para modular, tinha vaga na Ed. Infantil. Resolvi aceitar” (P-06).

“acidentalmente. Não tinha essa pretensão, tão pouco um estudo mais específico para esta fase. Aconteceu” (P-33).

Algumas coordenadoras pedagógicas também falaram sobre a ausência de formação prévia ao ingresso da professora no CMEI:

“eu acho assim que ele não tá preparado, é muito difícil um professor vir preparado de fora. Mesmo que ele já tenha dado numa escolinha particular, que são crianças menores, ele não tem essa vivência que a gente tem em creche. Então, quando o profissional vem pra cá, ele não tem esse domínio com crianças menores. Ele não sabe, assim, aquela importância mesmo, e realmente, isso aí não é trabalhado, porque trabalha a criança de seis anos pra cima” (C-08).

Nesse sentido, acreditamos que as especificidades do trabalho docente em instituições de educação infantil foram sendo *descobertas* no cotidiano da docência, adquirindo um certo caráter *inédito*, para maioria das professoras. Muitas delas, que se consideram preparadas para atuar na educação infantil *só em alguns aspectos*³⁸, referem-se principalmente à falta de abordagem específica durante o curso de pedagogia. Uma delas apresenta a seguinte explicação:

³⁷ A nossa pesquisa não investigou a possibilidade de terem realizado estudos específicos a nível de ensino médio, posteriores ao curso de magistério. Sabe-se que o quarto ano pedagógico oferecia a modalidade pré-escolar.

³⁸ A questão era de múltipla escolha com as alternativas: em geral, sim; só em alguns aspectos; não (anexo 2).

“a educação infantil em si é algo novo e eu não tive, por exemplo, preparo universitário específico para esse tipo de atuação. É como se estivéssemos engatinhando. Ainda há muito que se aprender” (P-03).

Esse *ineditismo* fez-se presente, também, no panorama mais amplo da SME, quando as creches foram integradas ao Sistema Municipal de Ensino, em 1999, criando uma “nova realidade que supõe estruturas institucionais e funções profissionais diferentes em relação ao ensino fundamental historicamente desenvolvido por esta Secretaria” (Goiânia/SME/DEPE, 2000b:4). Tal fato, acarreta a necessidade de discussão e estruturação de documentos norteadores dos projetos e práticas educativas cotidianas e da formação específica dos profissionais.

Nesse sentido, no período de 1998/99, foi iniciada a redefinição do Currículo da Educação Infantil tendo como pressuposto o diálogo com os educadores, utilizando a formação continuada como alternativa de efetivar a sua participação em todo o processo. Um grupo de professores representantes de todos os CMEIs interferiu diretamente na elaboração da proposta curricular propriamente dita, através de avaliações de um documento preliminar, submetido ao estudo e apreciação desse grupo junto aos colegas de cada instituição: “é importante salientar que as contribuições teóricas e práticas dos educadores, no processo de elaboração desta diretriz curricular foi um marco na Rede Municipal, e especialmente na Educação Infantil” (GOIÂNIA/DEPE/SME, 2000c: 7).

Durante a realização da pesquisa de campo, em diferentes CMEIs, diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras, ainda nos vinculando à equipe da Divisão de Educação Infantil, reivindicavam o recebimento daquele documento curricular para as discussões coletivas, sua finalização e implementação. Através dessa *cobrança*, as educadoras *denunciavam* a instabilidade dos projetos governamentais, amplamente reconhecida por

estudos e críticos educacionais como um dos entraves ao desenvolvimento de propostas pedagógicas e currículos, acarretando prejuízos à qualidade educativa. Referiam-se a um sentimento de insatisfação e à falta de orientação para o exercício da docência, bem como para a elaboração dos projetos educativos. Uma das pedagogas reivindica das autoridades conhecimento da realidade, clareza e segurança nas propostas, afirmando que para a melhoria da qualidade da educação infantil é preciso:

“os reponsáveis realmente entender e saber o que fazer. Percebo insegurança e não sabem o que fazer (nossos governantes, SME – Ed. Infantil” (P-17).

Assim, essa professora considera que as políticas oficiais devem articular o reconhecimento da importância da educação infantil a uma reflexão das concepções e práticas das autoridades, estabelecendo caminhos precisos ao desenvolvimento das propostas:

“ A educação infantil já existia mas não era reconhecida, hoje já vejo até a preocupação das autoridades em entender e fazer valer sua existência. Mas precisam repensar bastante suas posturas e nortear melhor o caminho a percorrer” (P-17).

A não continuidade dos debates e a ruptura com a formação continuada dos profissionais da educação infantil, que ocorreram na Rede Municipal de Ensino por ocasião da mudança de Governo Municipal, são geradoras de lacunas na definição da docência e do perfil do educador. Diante dessas lacunas ou da falta de um eixo mais especificamente ligado à profissão de professor de educação infantil, a definição do papel do educador e da docência é mediatizada por outras referências figurativas e culturais sobre esse profissional e seu trabalho. A documentação oficial, os referenciais

dirigidos aos educadores como *guias* para sua ação, os currículos e as políticas de formação comportam e *conformam* determinadas imagens de professor. Os significados sociais do magistério também acabam ocupando espaços importantes na constituição da(s) imagem(s) e auto-imagem(s) dos profissionais.

Desde os primeiros momentos da historicidade das instituições de educação infantil tinha-se como objetivos precípuos a guarda das crianças, na perspectiva de uma educação assistencialista, bem como a provisão de cuidados básicos, incluindo alimentação, higiene e afeto, para a saúde e crescimento infantil. Esperava-se, portanto, que a educadora – nem sempre reconhecida como tal – estivesse apta a estabelecer relações afetivas individualizadas, alimentar e higienizar as crianças, observando-as em suas atividades para evitar acidentes. Ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas eram as principais características de uma *boa* educadora. Segundo Arce (2001), a documentação oficial que orienta a educação infantil brasileira incorpora e reafirma essa definição de profissional como mulher educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional.

Na definição do perfil profissional do educador da infância pode-se localizar diferentes elementos, tais como, as *qualidades pessoais*, as *competências técnicas* e *habilidades* que devem ser desenvolvidas por educadores de crianças pequenas. Em nossa investigação, as professoras destacam afetividade, simpatia, carinho, paciência, tranquilidade e acolhimento das crianças como qualidades pessoais que acreditam serem importantes para sua atuação:

“ser perceptiva, ser criativa; ser educadora; ser estimuladora; ser acolhedora e simpática” (P-27).

“ter bom relacionamento com as crianças; carinho, saber ouvir; oferecer explicação a criança nos seus questionamentos” (P-24).

“amor/conhecimento (estudo – leitura mesmo); paciência; dedicação; tranquilidade” (P-06).

Historicamente, a educação infantil esteve na condição de substituta da família e da mãe; essa polaridade reflete-se nas formas de pensar e realizar o trabalho. A atuação do profissional, muitas vezes, é entendida e explicada a partir de uma comparação com a função materna. Busca-se estabelecer as diferenças entre a mãe e a professora, mas acaba-se assumindo certa identidade entre as duas, como exemplifica o depoimento de uma coordenadora:

“Porque pra uma mãe, se é difícil tá cuidando de três, quatro crianças, pro profissional que tá no Centro [de educação infantil] é mais difícil. Porquê? Ele não vai ter três, quatro, ele vai ter um grupo maior, e é você se interagindo com esse grupo. Então você tem que estar preocupado com o cuidar sim, mas você tem que estar preocupado com o desenvolvimento dela [a criança] como ser, (...) que ela faz parte dessa sociedade. Você tem que pensar o seguinte: se você se omitir na formação dessa criança, você tá prejudicando um ser. Porque senão vai ficar um trabalho falho” (C-01).

As características dos educadores que mais influenciam a qualidade na educação infantil, segundo Spodek e Saracho (1998), incluem a idade, o nível de formação, o treinamento em educação para a primeira infância e o tempo de experiência. As pedagogas reconhecem a importância de se atualizar e valorizam a experiência, mas associam esses fatores ao *amor pelas crianças e pelo trabalho*, que seria o principal motivador de outras atitudes

profissionais como, por exemplo, abertura a mudanças, criatividade, compromisso, dedicação, responsabilidade:

“sempre procuro me atualizar e ler sobre a educação infantil. Sou apaixonada no que faço, isto facilita os meus estudos que parte de um interesse pessoal” (P-26).

“sou uma profissional compromissada buscando inovar e melhorar a prática pedagógica e tenho carinho especial com as crianças que me relaciono” (P-25).

“a formação teórica é fundamental; o gostar do que faz; o gostar das crianças; a responsabilidade no serviço; a dedicação à profissão; ler e aprimorar-se para estar atualizada” (P-15).

Há um paradoxo: ao mesmo tempo que se valoriza a formação teórica, o estudo é considerado insuficiente. Para suprir as lacunas da *teoria* recorre-se ao senso materno, ao bom senso e principalmente à afetividade para ajudar a realizar bem o seu trabalho. Uma coordenadora pedagógica expressa bem essa visão; ela expressa, a partir de sua própria experiência, a contradição do curso de pedagogia ser insuficiente e, ainda assim, ter força determinante na sua atuação:

“ olha, eu acho que só a pedagogia não dá conta não. Eu fiz pedagogia, quantas vezes no início eu me perguntava: gente o quê que eu vou fazer com essa criança? Por onde eu vou partir? Aí eu acho que o senso materno ajuda muito. Mais, tem que ter o bom senso, tem que ter troca de experiência, os cursos ajudam muito, mas o bom senso tem que tá sempre prevalecendo. O afeto tem que estar muito, muito, muito presente. (...) Além disso, a atuação acadêmica mesmo. Acho que eu me colocando fora do meu curso, eu tenho certeza que eu não teria as atitudes que eu tenho, então eu acho que isso marca muito. (...) A

teoria, ela te traz uma visão, ela te traz uma possibilidade de trabalho, que você adota ou não” (C-01).

Além do afeto pelas crianças, da valorização e identificação com o seu trabalho, professoras e coordenadoras pedagógicas também pensam ser necessário que um professor de educação infantil tenha clareza dos objetivos e do alcance da educação infantil; conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil; formação específica que possibilite respeitar a individualidade e as necessidades da criança, bem como organizar a ação didática adequadamente a cada etapa:

“ele deve saber da importância do trabalho dele, da contribuição dele para a vida daquela criança” (C-10).

“se ela não se identificar também com a educação infantil, ela não vai conseguir trabalhar com a criança” (C-12).

“acho que assim, as fases do desenvolvimento têm uma grande importância nisso aí, a fase de desenvolvimento. (...) a pessoa tem que ter a formação mesmo para isso. Ela tem que saber a diferenciação entre a criança maior e o pequenininho, saber o quê ele precisa, o quê que ele pode saber e o quê que ele não deve saber” (C-08).

“primeiro deve saber qual é o projeto de cidadão que queremos formar nesta instituição” (P-10).

“ele deve planejar e organizar rotinas, ambientes e atividades interessantes e variadas no decorrer dos dias, conforme a faixa etária de seu grupo, lembrando-se sempre que ele está diante de crianças com competências e necessidades diferentes” (P-30).

Sem dúvida, a afetividade é um componente indissociável do desenvolvimento biológico e cognitivo, que compõe a vida e as relações das

peessoas, desde a infância até a velhice. Segundo Wallon (1975), muito cedo na vida da criança estabelecem-se laços afetivos que são tão importantes para sua sobrevivência quanto a alimentação material. As primeiras relações da criança com o meio já são relações humanas, de compreensão e de participação nas situações onde se encontra, ou que poderia estar envolvida direta ou indiretamente, e em tudo o que as pode motivar e implicam em diferentes sentimentos como dúvida, apreensão, medo, desconfiança, indecisão, confiança, compreensão, alegria, segurança. Através dessas relações acontece o crescimento e o desenvolvimento da criança, a sua aquisição e construção de conhecimentos – conceitos, hábitos, valores, atitudes:

A criança normal tem necessidade, a partir de uma certa idade – idade em que ela se torne capaz de relações de ordem afectiva com o ambiente, particularmente com a mãe –, de ser objecto de manifestações afectivas para que seu desenvolvimento biológico seja perfeitamente normal. (Wallon, 1975: 207)

Assim, é sobremaneira importante que as professoras desenvolvam “um gosto e uma sensibilidade genuína relativamente às crianças” (Portugal, 2001: 164) a partir dos quais estabeleçam relações afetivas com e entre elas, propiciando a aquisição de uma auto-estima positiva e promovendo o desenvolvimento pessoal e social de todas. Igualmente, sentir-se bem no e com o trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional que possibilite algum tipo de reconhecimento e identificação pessoal, é uma das condições para a qualidade da educação em geral e, mais ainda da educação infantil, que se caracteriza por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional com os educandos e por uma atividade fundamentalmente interacional.

É possível, ainda, entender a valorização da afetividade pelas professoras a partir do panorama atual da sociedade, da legislação e das discussões contemporâneas acerca da educação infantil, as quais vêm

reafirmando a necessidade de realização de projetos educativos que tratem a criança como ser único e indivisível. Portanto, sem fragmentação ou oposição entre cognição e afetividade, cuidado e educação, mas integrando essas dimensões em contextos, situações e atividades significativas e adequadas ao atendimento de todas as necessidades das crianças. Assumir esta perspectiva de trabalho é necessário, e a sua manifestação no discurso das educadoras é um fator que poderá contribuir no processo de constituição de novos significados sociais e sentidos para a educação infantil e a docência nesta etapa educacional.

A capacidade de se envolver afetivamente, portanto, é uma característica que deve compor não somente o perfil do educador de infância, mas de todo profissional da educação. A amorosidade, destacada por Paulo Freire (1996), é um dos saberes necessários à docência, podendo-se mesmo afirmar que seja uma das condições de sua realização: é preciso querer bem aos educandos e à própria prática educativa. A afetividade significa, então, a maneira que o professor tem de autenticamente selar seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Ser amorosa, nessa perspectiva, não exclui nem o compromisso político nem a busca de competência técnica, através de estudo e formação permanente:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. (Freire, 1996: 159-161)

Atualmente, defende-se que a educação infantil tenha a função de promover o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos, cuidando e educando de forma indissociável. Para realizar esse trabalho, que por sua complexidade exige muitos saberes e diversas habilidades, o

profissional deve ter qualificação específica, com uma sólida formação teórica:

Importa desenvolver um educador de infância com conhecimentos acerca do desenvolvimento e comportamentos da criança, capaz de reflectir e compreender as suas diferentes necessidades, capaz de promover o bem-estar, a exploração e descoberta ativa, actividades de aprendizagem e a autonomia e criatividade de todas as crianças. (Portugal, 2001: 156)

A busca de conhecimentos é uma característica considerada importante para um professor de educação infantil, mas também deve ser capaz de estabelecer relação entre teoria e prática:

“estudar, participar de cursos e encontros para estar atualizado e colocar em prática o seu conhecimento” (P-07).

Uma coordenadora pedagógica traz a idéia de que a experiência requer e modifica o saber teórico:

“porque por mais que você estude, desenvolva um projeto, quando você vem pra prática, você muda o seu modo de pensar. E de acordo com o seu trabalho, você vai mudando, por exemplo, surge um problema que às vezes é imprevisto ‘ah!, mas eu nunca vi isso ali na faculdade, nunca vi isso!’ Você tem que resolver, é um problema que você tem que fazer. Quer dizer, você tem que ter a formação pra isso, tanto teórica, porque quando chegar na prática, eu sei que vai ter essa diferença que eu tô te falando, mas você vai ter um subsídio (...) a partir desse veio teórico eu posso resolver este problema, pelo menos em equipe (...)tem que saber aliar a teoria com a prática” (C-02).

A docência se constitui na interdependência entre esses dois aspectos, cuja relação nem sempre é de causalidade direta, mas por ser

unidade de contrários é uma relação de tensão entre afirmação e negação, uma transformação recíproca, de modo dialético e contraditório. Fazer com que a teoria consiga abranger o cotidiano “constitui sempre um desafio. Talvez em lugar algum isto seja mais importante do que no ensino, que é uma experiência humana cheia de momentos imprevisíveis” (Freire e Shor, 2000: 13). Essa *natureza* da docência torna-a muito exigente, no sentido de não ser possível fazer uma previsão exata dos acontecimentos, requerendo do educador uma diversidade de conhecimentos e de habilidades. Conforme indicam as professoras, é preciso desenvolver a criatividade e um pensamento autônomo que facilitem a resolução dos problemas:

“ser criativa para conviver com os imprevistos diários”
(P-25).

“pensar por si só e buscar alternativas para as dificuldades (falta de materiais, por exemplo)” (P-03).

O processo de refletir a respeito da prática, denominado por Freire (1996) como aprender a pensar certo, possibilita a compreensão do professor e o desvelamento da sua docência como atividade condicionada, mas não determinada. A partir desse processo, o educador desenvolve a vigilância do bom senso para ir “superando o que nele há de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos” (Freire, 1996: 69). Sem isso, a teoria torna-se discurso vazio e a prática reveste-se de ativismo, ambos concorrendo para a alienação do educador e dos educandos. A reflexão crítica sobre a prática, como uma característica do educador, não pode prescindir de uma sólida formação teórica, devendo ser, portanto, uma aprendizagem privilegiada desde o início da formação acadêmica.

O perfil e a atuação profissional do educador infantil se complexificam e se ampliam à medida em que a própria educação infantil é

reconhecida em sua complexidade e na importância que assume para o enriquecimento das possibilidades de desenvolvimento da criança. Mais ainda, quando se toma como um direito de cidadania de toda criança freqüentar uma instituição educativa, desde os primeiros anos de vida. Nessa perspectiva, o perfil do educador deve ser crescentemente profissionalizado, no reconhecimento do saber advindo da experiência sem tornar-se um prático ativista cuja atuação fica restrita ao imediatismo. Isso requer uma formação prévia e contínua, e acarreta a necessidade de desenvolver habilidades específicas e de contar com condições materiais adequadas para a realização do seu trabalho.

2. Elementos constitutivos e significados do trabalho do professor de educação infantil

As motivações pessoais para a atuação na educação infantil, apresentadas pelas professoras parecem ser indicativos de sentidos da docência, articulando-se com as concepções de educação infantil e do papel do educador e configurando uma das dimensões da identidade profissional.

Algumas professoras dizem que trabalhar na educação infantil foi uma opção, na expectativa de continuidade com a sua atividade anterior como professora, ajudante de sala ou como estagiária:

“já trabalhava com Pré-alfabetização na rede Particular, imaginei que a educação infantil seria uma espécie de continuação do trabalho que eu já desenvolvia e gostava” (P-03).

“desde que iniciou a ed. infantil no município, sempre me senti atraída por ela, gosto muito de crianças e como no início do ano surgiu a oportunidade, pensei que fosse o momento e acho que deu certo. Já trabalhei com crianças

na alfabetização, em um outro momento, e agora com ed. infantil, estou gostando muito” (P-07).

“inicieei como ajudante de sala e como gostei do trabalho fiz curso superior na área e comecei a trabalhar na educação infantil por gostar mais da faixa etária em que se encontram os alunos e por gostar muito do processo de alfabetizá-las” (P-25).

“na educação infantil meu trabalho foi iniciado devido ao estágio realizado na época da formação acadêmica do ensino técnico o que me fez investir até mesmo no campo da especialização com o tema: A atividade lúdica: fonte estimuladora para o despertar do aprender” (P-27).

A busca de inovação na atividade docente, o desafio, a curiosidade e estudos referentes à educação infantil também motivaram algumas das professoras que optaram por esse trabalho:

“por opção própria. Como sempre trabalhei com adolescentes, jovens e adultos, resolvi enfrentar mais este desafio, visto que, entendo que aprendemos muito mais com os desafios” (P-02).

“através de uma oferta da vaga e porque sempre me sentia atraída a experienciar a educação infantil e como seria trabalhar com crianças pequenas” (P-30).

“vontade de mudar. A partir das leituras que vinha fazendo Vygotsky, Piaget, senti vontade de trabalhar com crianças nessa faixa etária” (P-19).

Muitas começaram por acaso; às vezes foram atraídas pela proximidade de casa ou eram recém-concursadas e aceitaram a vaga que lhes foi oferecida:

“prestei concurso e passei e quando fui chamada para trabalhar tinha uma vaga no CMEI que eu trabalho e resolvi então assumi-la” (P-05).

“inicialmente por falta de vaga numa instituição mais próxima de casa. Hoje por opção” (P-28).

“ao passar no concurso da Prefeitura para professora modularam-me na Pré-escola e, sem querer fui parar neste nível de ensino e me apaixonei pela área e nunca quis sair” (P-11).

Sentir prazer na profissão e identificar-se com a faixa etária parecem ser fatores determinantes para a permanência na educação infantil, mesmo quando não começaram por opção própria.

“por acaso. Eu não conhecia absolutamente nada sobre Educação Infantil. Quando fui chamada pela Secretaria me indicaram essa vaga. Vim e me apaixonei pelo trabalho e principalmente pelas crianças. Jamais quero deixá-las” (P-04).

“porque era a escola mais perto de minha [casa], depois não quis procurar outra opção porque é uma tarefa que apesar das dificuldades é muito prazerosa pois o desafio é diário e a criança da Educ. Infantil é fantástica, a VERDADE está presente diariamente” (P-31, destaque da professora).

O prazer encontrado no exercício da profissão é atribuído à importância do trabalho que se realiza e está diretamente vinculado a ter afinidade com a faixa etária e amor às crianças:

“estou como professora de educação infantil porque gosto da minha profissão, me sinto realizada com meu trabalho e gosto muito de trabalhar com crianças nesta faixa etária” (P-23).

“sempre me afinizei com a pré-escola. Gosto com especial carinho dos menores, são meigos, engraçadinhos, fazem gracinhas e muito a ser trabalhado pois estão em pleno campo de desenvolvimento” (P-15).

As respostas oferecem indícios de que as professoras atribuem à afetividade um importante lugar na relação com as crianças e também que se consideram como provedoras de carinho e afeto para aquelas.

“apresento facilidade em trabalhar com crianças, gosto de cantar e contar história. Sinto que consigo transmitir amor para elas e elas para mim” (P-12).

A ênfase no “gostar” das crianças e da profissão é tão contundente que esses sentimentos parecem ser fatores quase suficientes para desenvolver o trabalho com êxito, conforme expressa uma professora que se considera preparada para atuar na educação infantil nos seguintes aspectos:

“na vontade e no prazer de se trabalhar com criancinhas tão pequenas. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende de acordo com as necessidades” (P-06).

Uma outra justifica porque o amor é o fator mais influente em seu trabalho:

“tudo que fazemos por amor, será feito com prazer, será trabalhado com responsabilidade e interesse e assim atender aos objetivos desejados” (P-07).

As coordenadoras pedagógicas reafirmam essa necessidade de amar as crianças e o trabalho, inclusive destacando que sem essa característica a própria formação acadêmica pouco ajuda:

“a coisa mais importante é a relação afetiva com as crianças. Eu acho que isso é o que determina todo o resto. Outro fator? Eu não sei. É sempre o afeto mesmo, que vai determinar todo o desenvolvimento do trabalho. porque é tão complicado um professor que não tenha bem elaborado, que não sabe se relacionar afetivamente com as crianças, acho que ele pode Ter muito conhecimento, mas se ele não souber sentar no chão e contar “o gato comeu”, se ele não souber fazer essa coisa, eu acho que aí ele perde” (C-07).

Uma professora, entretanto, contrapõe-se a essa idéia de que basta o amor, indicando que aprender na experimentação diária, através do ensaio-e-erro pode implicar conseqüências danosas para as crianças. Nesse sentido, não se considera preparada para atuar na educação infantil porque:

“estou em fase de aprendizagem, e infelizmente essa aprendizagem as vezes não é legal, pois sinto que as vezes faço as crianças de “cobaias” (P-32).

A mesma professora, porém, ao justificar o fator ao qual atribui maior influência em sua atuação, faz como a grande maioria que reafirma a afetividade como aspecto propulsor para a realização e continuidade do trabalho:

“na minha opinião nenhuma teoria e nenhuma prática do mundo terá sucesso se não houver antes de tudo o amor, pelo que se faz e pelas crianças que são a própria essência” (P-32).

O estudo, a busca de aperfeiçoamento, a disponibilidade para mudar a própria prática e o compromisso profissional são vistos como consequência desse amor:

“tenho amor e dedicação em meu trabalho e com isso procuro fazer cursos para me aperfeiçoar em meu trabalho” (P-23).

Mesmo afirmando a preponderância de fatores afetivos no perfil e no trabalho do educador de infância, a preocupação com a necessidade de uma formação mais específica, que propicie conhecimentos prévios ao início do trabalho, é reiterada quando as professoras contaram como e porquê foram trabalhar na educação infantil:

“por falta de opção ao tomar posse, só havia esta vaga. Mas o amor foi à primeira vista, apesar de aprender a cada dia, pois não tinha conhecimento prático desse trabalho” (P-32).

“através de concurso pela prefeitura, antes disso não trabalhava na área aí surgiu a oportunidade de trabalhar na creche. No início fiquei [um] pouco apreensiva pois não conhecia o trabalho desenvolvido na creche” (P-24).

A ausência de um enfoque específico a respeito da educação infantil, no curso de graduação, é percebida como uma dificuldade para a realização de um trabalho que se apresenta como novidade e requer habilidades e conhecimentos que as professoras não possuem. Muitas foram as pedagogas que manifestaram sentir falta de estudos mais específicos na universidade. Reconhecem, assim, a importância de uma preparação teórica para o seu trabalho:

“é uma experiência recente e ainda sinto-me insegura e sem muito embasamento teórico e prático que me fundamente a atuação pedagógica, não vi nada de Ed. Infantil na universidade. E os livros que li, não tem a mesma realidade do CMEI” (P-21).

A formação do professor de educação infantil, incluindo o nível e a qualificação específica, é destacada, por Spodek e Saracho (1998), como a característica mais importante no seu desempenho, afetando a qualidade da interação com a criança e, em menor grau, o desempenho desta. Percebemos

que a formação em Pedagogia e o estudo teórico são reconhecidos como mediadores do trabalho docente, de maneira contraditória, quando as professoras *denunciam* as lacunas dessa formação.

A docência, por ser uma vivência temporal, uma experiência no tempo em determinado contexto, implica relação de equilíbrio tenso entre teoria e experiência; não é meramente uma atividade prática, mas requer continuamente a articulação entre as ações e princípios, concepções, conhecimentos e eixos epistemológicos. Nesse sentido, a teoria é uma dimensão inseparável da atividade empírica, constituindo uma totalidade de partes contraditórias e antagônicas que se diferenciam e se completam dialeticamente.

O depoimento de uma coordenadora indica que a relevância da formação em pedagogia na atuação do professor de educação infantil não acontece no sentido de uma instrumentalização direta quanto às questões do fazer cotidiano, mas, na constituição da capacidade de compreender e propor intencionalidade ao seu trabalho:

“ah! Tem a história de vida que determina, a maneira como ela foi criada, ela acaba reproduzindo muito da sua história. E tem a formação, eu noto que a formação também é muito importante. Eu noto aqui, por exemplo, as pessoas, as professoras que são formadas num curso superior, que são pedagogas, elas têm um nível teórico que permite elas alcançar um nível de compreensão maior do que as pessoas que têm só o curso técnico normal. Sabe, eu noto que as professoras que têm o normal, elas não têm uma consciência muito profunda das suas ações, elas fazem mais no nível de execução. Mas, falta a elas a compreensão do porquê se faz” (C-06).

É mister, portanto, reconhecer que as diferenças entre o conhecimento resultante de pesquisas científicas e o saber produzido no

exercício cotidiano da docência. Assim, o educador não opõe a teoria à prática, nem espera que sejam coincidentes de modo a encontrar respostas *exatas* para as situações de conflito que vivencia com as crianças.

Outros fatores que exercem influência sobre a atuação docente são a ênfase da instituição a um determinado estilo de *ensinar* que priorize mais os *cuidados* ou a *instrução*; as dinâmicas da equipe de trabalho; o comprometimento com a instituição; a orientação profissional; o ambiente de trabalho específico de sala de aula (proporção professor/criança, tamanho das turmas); o tempo de experiência; o ambiente de trabalho em geral (salários, benefícios e reconhecimento); o desgaste, a satisfação, a rotatividade e a estabilidade no emprego (Spodek e Saracho, 1998).

O lugar socialmente atribuído à instituição de educação infantil exerce influência direta nas suas formas internas de trabalho. A organização institucional confere especificidade à realização cotidiana das diversas atividades, produz objetivos e finalidades para o trabalho, define funções e atribuições profissionais, construindo a identidade da própria instituição. Assim, vão constituindo-se papéis, funções, identidades, saberes e modos de atuação profissional, em um processo que delimita condições objetivas de trabalho e de relações entre os diferentes agentes do processo educativo, engendrando significados e sentidos na/para a docência e sendo constituinte da identidade profissional.

A visão da instituição como um local de educação e não de assistência e cuidados, por exemplo, teve força na entrada do professor como profissional adequado para atuar nesse contexto. Conseqüentemente, passou-se a exigir a realização de atividades que não eram rotineiras, dentre as quais, o registro dos planejamentos, inclusive utilizando mecanismos de controle externo dessas atividades, conforme percebemos quando estávamos

realizando o trabalho de campo. Com isso, os educadores vêm-se impelidos a constituir novas formas de pensar e de realizar o trabalho.

Não se postula aqui uma relação determinista em que o sujeito meramente reproduza aquilo que o meio lhe oferece; tampouco se acredita que o real possa ser moldado à consciência e vontade dos homens. Ao contrário, trata-se de reconhecer a complexa relação de interdependência entre consciência e realidade, entre história e ontologia, compreendendo-se que a ação do homem no e sobre o mundo é constitutiva do sujeito e modifica a realidade; porém o seu agir está circunscrito às possibilidades e limites do próprio mundo, as quais são compostas da experiência histórica da humanidade e dos contextos imediatos nos quais o sujeito está inserido e atua criativamente.

As professoras que entrevistamos, porém, parecem não conferir a mesma relevância que os teóricos atribuem aos aspectos ligados à organização institucional como determinadores da atuação docente em educação infantil. Quando solicitamos que enumerassem, em ordem de importância, os aspectos que mais influenciam seu trabalho, encontramos apenas uma discreta referência a alguns deles como, por exemplo, a carga horária, o envolvimento/integração com a equipe do CMEI, valorização e respeito profissional na instituição, o salário. Algumas respostas nos fornecem pistas para análise do processo de articulação desses aspectos:

“gosto da minha profissão e de trabalhar com crianças de todas as idades e, inclusive com crianças ‘pequenas’; senti-me integrada com a equipe do CMEI; realizo vendo o desenvolvimento do educando em seus vários aspectos, dentre eles o afetivo” (P-11 destaque nosso).

“gostar de crianças dessa faixa etária; depois também a CH.[carga horária]” (P-13 destaque nosso).

“gosto de crianças e acredito no que faço; oportunidade/ vaga/ proximidade de casa; aceitação na instituição: valorização/ respeito; o afeto, troca constante entre professor/ aluno; ver o crescimento dos alunos; sou mãe e tenho a abertura para meus filhos na instituição” (P-10 destaque nosso).

“afinidade com crianças pequenas; nível de formação; remuneração” (P-03 destaque nosso).

Os aspectos de ordem institucional, na percepção das professoras, estão imbricados em sentimentos pessoais que são uma recorrência constante nas respostas delas, predominantemente o amor à profissão e às crianças; as trocas afetivas; a possibilidade de contribuir para a educação e crescimento da criança que gera realização e gratificação pessoal.

Sentir-se integrada com a equipe do CMEI e ser aceita na instituição são elementos que remetem para a questão da valorização pessoal e profissional e do reconhecimento da importância do trabalho que se realiza. Esse reconhecimento parece ser um fator de realização pessoal, propiciando sentimento de valorização pelas professoras e influenciando sua atuação. Nesse sentido, percebemos indicativos da busca de constituição de uma auto-imagem e da superação de imagens negativas que desvalorizam a profissão de professor de educação infantil:

“conhecer a criança; a maior proximidade com a criança (caráter lúdico); a aprendizagem que transcende o espaço de sala, toma conta de outros espaços da instituição e fora dela” (P-30).

“gosto da minha profissão e de trabalhar com crianças de todas as idades e, inclusive, com crianças ‘pequenas’; senti-me integrada com a equipe do CMEI; realizo vendo o desenvolvimento do educando em seus vários aspectos, dentre eles, o afetivo” (P-11).

“amo o que faço e para quem faço; boa integração com a equipe do CMEI; acredito na importância da educação infantil; trocas afetivas e permanentes com o grupo” (P-08).

Em uma pesquisa realizada com profissionais de creche comunitária, Silva (2001) identifica que ter um emprego perto de casa, contar com o acesso de seus filhos à educação infantil, desempenhar uma função de responsabilidade, somente delegada a quem possui determinadas qualidades, descobrir-se capaz, são significados de ser educadora que anunciam os sentidos das ações docentes para aquelas profissionais. Assim, conclui a autora que,

através desses significados, diríamos que os sentidos atribuídos ao trabalho como educadora infantil em uma creche comunitária manifestam-se enquanto um auto-reconhecimento (sentir-se capaz), uma ampliação de horizontes através de novas relações sociais que passam a estabelecer, possibilitando um deslocamento da percepção da condição de exclusão e intensificando a busca por inclusão. Enfim, são sentidos que possibilitam a formação de sujeitos com maior autonomia e autoridade. (Silva, 2001: 69)

No que se refere às mediações da docência, é possível perceber que a maioria das posições, atribuindo uma grande influência em seu trabalho à capacidade de ser afetiva, de amar as crianças e doar-se ao trabalho, está marcada por características constitutivas da identidade profissional do magistério e que se manifestam acentuadamente no caso da educação infantil: a feminização do magistério e sua vinculação à maternidade.

Na sociedade capitalista, como mostra Barbosa (1999b), há uma biologização do trabalho feminino, ou seja, ser mãe é ideologicamente considerado como uma atribuição natural da mulher, e a maternidade é vista socialmente como um instinto, a essência feminina. Da mesma forma, trabalhar em instituições de educação infantil tornou-se quase que uma ocupação exclusiva de mulheres, um prolongamento da atividade doméstica,

que não requer formação específica e/ou experiência profissional anterior. Afinal, pensa-se que qualquer mulher já estaria apta a educar e cuidar de crianças pequenas graças à sua *natureza feminina!*

Essa concepção desdobra-se de diferentes maneiras na atividade docente em educação infantil, sendo reafirmada a partir de teorias que fundamentavam as orientações para o trabalho, caracterizando a instituição com a função de substituta materna:

Durante muito tempo, orientamos as pajens para uma relação individualizada, afetiva e compreensiva para com a criança. Além de todas as tarefas rotineiras que tinham de realizar, cabia-lhes conhecer cada criança, discriminar suas necessidades e compreender seus problemas familiares. Para dissimular o fantasma de que a creche prejudica o desenvolvimento infantil, tentávamos transportar uma dimensão familiar a uma dimensão coletiva. Na verdade, atribuíamos às pajens a função de dar afeto às crianças, como uma mãe a seu filho, ignorando o fato de que na espécie humana não existem mães com vinte filhos da mesma idade para criar de uma só vez. (Haddad, 1993: 103)

A feminização do magistério, por se constituir como um processo complexo, deve ser entendida a partir da questão do gênero na sociedade capitalista. Nesta, instaurando-se o patriarcalismo, opõe e inferioriza o feminino diante do masculino e engendra relações de dominação e submissão do primeiro ao segundo em todos os aspectos da vida, na família, no trabalho, nas relações sociais em geral e até nas representações simbólicas. Outrossim, concorreu historicamente na constituição de uma identidade profissional determinada por um processo de desvalorização social da profissão, caracterizando-a como vocação, doação, ocupação de meio-período para mulheres com pouca exigência de qualificação e com remuneração inferior às atividades que requerem níveis superiores de formação.

É preciso reconhecer o equívoco de levar para o campo institucional a função do cuidar e educar com os significados que recebem no espaço

doméstico, atribuindo supremacia à afetividade nas funções da educação infantil e na atividade docente. Há o risco iminente de se reafirmar a concepção que reduz a preparação para a docência a atributos pessoais, à vocação, construída em determinada significação social, de caráter ideológico, que inevitavelmente perpassa os sentidos atribuídos à profissão. Assim, torna-se possível as professoras acreditarem que o seu trabalho é um *dom*, como afirmam algumas pedagogas:

“já nasci sabendo que é isto que gosto de fazer e faço o melhor de mim” (P-17).

“eu sempre achei que isto [a preparação para ser professor de educação infantil] é meio nato na pessoa, que isso não se adquire. Mas eu tenho realmente muita dívida se isto é nato ou é construído socialmente. Com aptidão a pessoa poderia desenvolver ... precisa ter um nível de entrega muito grande” (C-06).

Isto implica uma profissão que se torna um sacerdócio, que deve ser realizado sobretudo por amor e vocação, sem preocupações materiais. Possivelmente é por essa razão que, em nossa pesquisa, a necessidade do salário é um fator raramente citado como motivo para a atuação em educação infantil, subordinando-se essa *escolha* ao amor:

“amor à profissão; amor às crianças; desejo de crescer e servir; necessidade do salário para sobrevivência” (P-04).

A disposição de *servir* e de *ajudar* é uma das dimensões da concepção do magistério como vocação/sacerdócio que foi historicamente construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias, a partir do século XIV, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não conseguiu atender sozinho a toda demanda. Foram,

então, convocados colaboradores leigos que, para assumir a função docente, deviam fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário. O termo professor, portanto, originalmente designa “aquele que professa” (Hypólito, 1997).

Isso não significa que descartamos a vocação como fator necessário ao exercício do magistério, especialmente na educação infantil. Concordamos com Freire (1996) ao afirmar que

É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, o seu dever. Amorosamente, acrescento. (Freire, 1996: 161)

Porém, reconhecendo sua importância, torna-se fundamental desmistificar a sua *naturalização*; vocação não é um dom inato, mas uma característica aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo do profissional. Dessa maneira, recusamo-nos a aceitar que o nosso trabalho seja desprestigiado como tarefa de *tios e tias*, que pode ser exercido por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha *amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas*. Para construir uma identidade profissional que confira valor e prestígio social à docência em educação infantil far-se-á necessário pleitear o reconhecimento da competência técnica sem excluir a afetividade e a dedicação fundamental à interação com seres humanos, que se caracterizam e se desenvolvem em relações com forte carga emocional.

Algumas professoras não se referiram ao amor pelas crianças e pela profissão como fator mais influente em seu trabalho, atribuindo o delineamento de sua postura e de seu trabalho a outros elementos:

“conhecer a criança e seu desenvolvimento; necessidade de estar sempre estudando; compreender as relações sociais; saber dos direitos e necessidades da criança; manter uma postura voltada para a ética” (P-29).

“conscientização das famílias sobre a violência doméstica; educar a criança para viver em sociedade; contribuir com a vida com o cuidar do início para ter longa vida na saúde, no amor e no fazer” (P-18).

“apoio da equipe técnica/administrativa (diretor/ coordenador/mediadores da SME); sensibilidade para perceber as necessidades da criança; leituras de estudo; diversidade de material; troca de experiência com os colegas; espaço físico existente” (P-31).

Muito embora tenha sido pouco indicado dentre os fatores que mais influenciam a sua atuação, a questão da estrutura física e material predomina quando as professoras responderam o que consideravam necessário para melhoria da qualidade da educação infantil, em geral e no próprio CMEI onde atuam.

“eu digo que o trabalho pedagógico poderia ser melhor caso reformulassem as estruturas e a organização dos centros infantis” (P-06).

“primeiramente VERBAS; mobiliário específico; espaço adequado e suficiente; material pedagógico” (P-02).

Parece-nos que as professoras estavam vivenciando um impacto de trabalhar em um local desprovido de condições físicas, com instalações precárias, salas sem ventilação e muito pequenas, sem espaço para brincadeiras, sem recursos materiais como brinquedos e livros, com equipamentos e mobiliário inadequado ou em péssimo estado de conservação. Tal era o contexto comum a muitas das instituições, embora algumas estivessem sendo reformadas e duas delas tivessem melhores condições.

Ademais, aqui também se prenuncia um discurso historicamente construído pelas próprias autoridades, no qual enfatizam-se *causas externas* ao trabalho do professor que, por isso, não se vê capaz de mudar sua pessoa e a realidade. Essa representação afeta a concepção dos docentes e, nesse sentido, observamos que apenas algumas professoras indicam aspectos ligados à organização institucional, para a promoção da qualidade da educação infantil:

“em primeiro lugar, é necessário melhorar as condições de trabalho e depois se respeitar o número de crianças por agrupamento, que é previsto por lei” (P-03).

A feminização do magistério, na qual a professora da educação infantil é vista como *mulher educadora nata*, reflete-se também numa fragmentação do trabalho docente. Nesse sentido, Campos *et alli* (1991) observam que atividades identificadas como de tipo doméstico (ou ligadas à sobrevivência), privilegiando claramente contatos sensoriais e afetivos, e dirigidas a educandos de tenra idade, parecem orientar uma hierarquia da ação educativa que se apresenta tanto em uma mesma instituição educacional quanto entre os diferentes níveis de ensino. Assim, se uma professora de educação infantil estiver em melhor situação funcional do que uma pajem³⁹, por outro lado, estará em desvantagem quando comparada a um docente do ensino médio ou superior.

A hierarquização, na análise das autoras, pode ser apreendida a partir de diferentes indicadores, tais como:

- a) escolaridade, salário e carga horária;
- b) atividade diretamente ligada ao educando;
- c) tipo de atividade (cuidar ou ensinar);

³⁹ Ou agente educativo, no caso da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

- d) indicadores simbólicos como a denominação dos profissionais e as cores dos uniformes (pajem X professora);
- e) participação masculina.

Para elucidar a questão da hierarquia das atividades educacionais, numa mesma instituição ou entre instituições e níveis de ensino diferentes, deve-se realizar uma aproximação ao tema da alienação do trabalho na sociedade capitalista. De modo geral, o antagonismo entre trabalho e capital que é fundante da organização societal na qual estamos inseridos, torna-se a determinação última não somente da docência em educação infantil, mas também se manifesta em todas as instâncias da vida em sociedade e da própria constituição da subjetividade humana.

É preciso, pois, desvendar os seus desdobramentos específicos na educação infantil para apreender as mediações do movimento de constituição e de transformação da docência inserida no processo da divisão social do trabalho, da oposição entre trabalho manual e intelectual, da alienação do trabalhador em relação ao produto e ao processo de seu trabalho, da burocratização das atividades e das relações humanas, da reificação do ser.

Na educação infantil, a hierarquização das atividades docentes realiza-se principalmente através da compartimentação entre as ações de cuidar e educar, seja pela priorização de uma em detrimento da outra, seja por serem atribuídas a diferentes profissionais, na mesma instituição, que não gozam do mesmo prestígio e valorização. Os agentes educativos, com baixo nível de escolaridade e de salário, devem realizar funções como limpar, cuidar, alimentar, evitar riscos de quedas e machucados, controlar e conter certo número de crianças. Por outro lado, às professoras, com formação de magistério, gozando prestígio, salário e condições de trabalho melhores, cabe desenvolver atividades ditas *pedagógicas*, que se aproximam do modelo escolar, sobretudo utilizando lápis e papel.

Para algumas das professoras em nossa investigação, não deve ser função do professor, formado em Pedagogia, que trabalhe em instituições de educação infantil:

“banho; limpeza da creche; comida; limpeza da criança quando usa o banheiro; atividades administrativas” (P-07).

“dar banho, escovar dentes etc; limpar sala de aula; colocar p/ dormir” (P-34).

Nessas posições, parece prenunciar-se a idéia de que as “atividades de cuidado” sejam *inferiores* frente às “pedagógicas”, numa perspectiva que ignora o caráter formativo presente naquelas. Consideramos, entretanto, que se esboça uma possível ressignificação dessa concepção, quando a maioria das professoras que participaram de nossa pesquisa, assume as atividades de cuidado como parte integrante das funções do professor, embora a função pedagógica não seja igualmente atribuída para os agentes educativos:

“educar e cuidar são processos conjuntos. Somamos esforços nos dois sentidos, porém no planejamento pedagógico existe um afastamento do agente e uma aproximação nos demais aspectos” (P-08).

Por outro lado, há professoras que admitem o cuidar como sua função, desde que sejam ajudadas por outro profissional:

“o agente educativo é essencial no processo pois o professor não conseguiria dar conta de todo processo de cuidar e educar” (P-10).

“se possível ter ajuda nos momentos de banho e necessidades fisiológicas, não entendendo por exclusão dessa ação” (P-15).

“para garantir o bom funcionamento da instituição todos os demais profissionais são necessários, principalmente o agente educativo no que concerne à demanda da criança por cuidados específicos” (P-08).

A primeira resposta parece não limitar a atuação do agente educativo apenas aos cuidados, como é explicitado nas duas últimas. Encontramos, ainda, professoras que falam apenas dos aspectos pedagógicos de sua função sem fazer referências aos cuidados físicos. Assim, o professor deve:

“trabalhar o pedagógico; ser criativo em suas atividades; estimular a criança a participar ativamente na construção do seu desenvolvimento e conhecimentos; utilizar metodologias para motivar as crianças em suas atividades...” (P-23).

A satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação propiciam às crianças o conhecimento de certos instrumentos e recursos para operar na realidade e também engendram diferentes processos de elaboração mental. Por exemplo, depois de um certo tempo sendo alimentada com uma colher, a criança a pegará e tentará comer sozinha. Inicialmente, a colher será levada a boca sem o necessário equilíbrio e nem sempre na posição adequada; mas, através da ajuda da professora, ou de colegas mais experientes, a criança acaba dominando o uso da colher, o que lhe possibilitará mais autonomia durante a alimentação. O mesmo vai ocorrendo com outros instrumentos e em outras situações.

É possível afirmar, desse ponto de vista, que as atividades destinadas ao cuidado físico das crianças em instituições de educação infantil, além de garantir as condições materiais para a sobrevivência daquelas, representam também condições concretas dos rumos que poderá tomar a constituição biológica e psíquica infantil. A ação educativa, nessas

instituições, deve considerar a criança integralmente em todos os aspectos de seu desenvolvimento, sem fragmentá-lo; isto é, deve ser uma ação diversificada e intencionalmente realizada a fim de poder corresponder a todas as aptidões das crianças, seja qual for sua diversidade, tomando cada uma tal como ela é, para fazer com que se torne no adulto mais completo que possa vir a ser, dando preparação para todas as situações sociais (Wallon, 1975).

Em nossa pesquisa, a percepção dos papéis de professora e agente educativo indica que, através da separação entre cuidar e educar, a divisão de trabalho demarca a atuação docente:

“temos responsabilidades e funções diferenciadas: eu sou a professora e ela é a auxiliar (agente pedagógica). Cabe a mim planejar e avaliar as atividades tendo consciência dos objetivos a serem alcançados. No entanto isso não impede que ela faça sugestões, faça sua avaliação. Ela me ajuda na organização do espaço físico, no cuidado com as refeições e a higiene das crianças” (P-21).

“enquanto eu desenvolvo atividades mais pedagógicas – conto histórias, dramatizo situações trabalhando atitudes e valores éticos, oriento toda a dinâmica pedagogicamente – a agente educativa se prende mais às atividades de cuidar” (P-28).

“a professora trabalha o pedagógico e as agentes auxilia neste trabalho, ajuda a dar banho, leva-os para o banheiro, ajuda a colocar comida na boca” (P-23).

Diante da percepção da necessidade de integração entre cuidados e educação, algumas professoras indicam que a divisão entre elas é administrativa, mas no cotidiano procura-se superar essa separação:

“em termos administrativos sim, [existe divisão de funções entre professoras e agentes educativos] mas no

dia-a-dia há cooperação e troca de papéis embora o processo pedagógico seja conduzido pelo pedagogo que é o responsável por cada agrupamento” (P-14).

Sem dúvida, o próprio fato de se ter dois profissionais distintos, com diferentes níveis de formação e atribuições e condições salariais desiguais, supõe uma diferenciação nas funções do trabalho cotidiano. Isto se torna um ponto da organização institucional que favorece a divisão baseada na separação entre cuidar e educar.

Algumas professoras, porém, dizem que não há divisão e que todas as tarefas são compartilhadas:

“a única diferença é que eu, como professora, ‘elaboro’ o plano de aula, as vezes a monitora faz sugestões e trabalhamos em conjunto. A execução é feita pelas duas. As trocas, o banho, a higienização também é realizada pelas duas” (P-26).

A afirmativa denota a divisão de atribuições e expectativas. Veja-se, por exemplo, “eu, como professora, elaboro ... às vezes a monitora faz sugestões...” Essa integração estaria de acordo com as orientações que são feitas em cada CMEI, conforme depoimentos das coordenadoras pedagógicas:

“a gente fala muito essa questão assim, que todo mundo deve estar envolvido no trabalho, eu acho que é uma questão de conscientização que todo momento é pedagógico” (C-08).

“a orientação é que se faça um trabalho mais integrado possível” (C-06).

Parece-nos que a questão é complexa e não linear, como indicam professoras afirmando que a divisão existe e não existe:

“sim e não. Buscamos integrar o educar e o cuidar como processos indissociáveis, então, existem momentos que ocorre a separação de funções e, outros não, tendo em vista as necessidades do momento” (P-11).

Para uma coordenadora, se a divisão existe, não se apresenta de modo explícito:

“elas estão sempre juntas [professora e agente educativo]. Uma divisão assim mais exata, deixe-me ver aqui... Pode-se dizer que não (...) depois que você me fez essa pergunta, eu quero ser mais observadora, vou estar olhando com mais atenção porque eu ainda não percebi nenhuma divisão” (C-09)

Os depoimentos evidenciam que diversos fatores podem estabelecer uma maior ou menor integração entre agentes educativos e professoras. A faixa etária do agrupamento é um deles, o outro é o fato de haver momentos especificamente “pedagógicos”:

“então, porque assim, às vezes o agente não quer participar, alguns agentes não querem participar da hora do pedagógico, né. Eles acham assim, ‘professor que envolve muito a sala’(...) não sei porque, mas os agentes das crianças assim, maiores, que não gostam de estar participando. Agora dos menores eles gostam” (C-08).

“como o meu trabalho é no berçário não existe divisão quanto a higienização das crianças. Existe apenas um pouco de divisão quanto ao pedagógico, pois como professora faço uma programação para as atividades e a minha auxiliar me ajuda a executá-las na sala” (P-05).

Às vezes, porém, no berçário se estabelece a diferenciação mais explícita, conforme afirma uma coordenadora:

“no berçário evidencia mais isso [a separação]. No maternal I, maternal II, e no primeiro período, e na alfabetização, não” (C-07).

Coordenadoras e professoras trazem fortes indicativos de que o modo, como a diferenciação se expressa, é perpassado principalmente pela postura pessoal e o relacionamento que se estabelece entre cada dupla de professora/ agente, nos respectivos agrupamentos:

“tem e não tem. Em alguns agrupamentos nota-se uma separação maior, em outros não. Vai muito das concepções de pessoa, vai muito da história de vida de cada pessoa” (C-06).

“nós não dividimos tarefas pois a minha auxiliar também é professora e atua na educação infantil, e estamos sempre trocando experiências. Eu sou responsável pelo planejamento que é feito com várias dicas que ela me dá, e faço também os relatórios mas estamos sempre conversando sobre o desempenho de cada criança” (P-01).

Provavelmente esses arranjos internos se façam a partir de elementos, como empatia, o reconhecimento mútuo da competência – que pode ser em função de se ter ou não uma formação pedagógica, ou pela experiência acumulada no trabalho – e a intensidade da cumplicidade e competitividade que perpassa o relacionamento. Nesse sentido, algumas coordenadoras falam sobre as agentes educativas como profissionais compromissadas, envolvidas com o trabalho, responsáveis e interessadas em participar de todas as ações, cuja experiência deve ser respeitada:

“mas entre a experiência que a maior parte já tem, há muito tempo trabalhando na FUMDEC com as creches, nós temos pessoas excelentes, mesmo sem uma formação específica, nós temos, aqui, pessoas de valor, que a gente

gostaria imensamente que eles tivessem uma oportunidade de formação, de estar nos planejamentos conosco” (C-06).

A participação dos agentes educativos nas reuniões de planejamento também é indicada, por algumas professoras, como aspecto que precisa ser modificado na organização do trabalho no CMEI:

“faz-se necessário que o planejamento pedagógico entre professores e direção do CMEI não exclua aos agentes educativos, pois estes têm muito a contribuir” (P-11).

O envolvimento e o grau de participação dessas profissionais, no processo pedagógico, estariam vinculados à auto-percepção positiva e ao nível de formação da agente educativa.

“há dois anos atrás, os agentes, (...), dava show, você precisava ter visto. Hoje, eles estão apáticos, triste, infeliz, extremamente frustrados. A (...), até o ano passado eu brigava com a (...) por causa disso: mas, (...) eu sei que você sabe fazer as coisas, vamos, conta a história. ‘Ah, não. As professoras são competentes, eu não sou’ ... Então hoje os agentes são tristes, infelizes” (C-07).

As dinâmicas das relações de subordinação/dominação entre as profissionais que atuam lado a lado na educação e cuidado de crianças pequenas, segundo Cerisara (1999b), parecem ser determinadas por fatores como a função que exercem (professora e auxiliar de sala), situação funcional (efetiva e substituta) e nível de formação e experiência profissional. Tais relações são signatárias, ainda, de aspectos relativos às relações de poder estabelecidas entre e para as mulheres em nossa sociedade.

A análise da autora evidencia a existência de diversos conflitos entre as profissionais, em função de uma certa indefinição das tarefas e

responsabilidades e da própria hierarquização oficial, que se expressa em indicadores concretos: recebem salários diferenciados, mesmo desenvolvendo atividades semelhantes (o da auxiliar é muito inferior ao da professora); as responsabilidades que lhes são atribuídas; carga horária de trabalho (a auxiliar permanece tempo maior na instituição, porém a professora tem atividades extra-classe como, planejamento, confecção de materiais pedagógicos, reunião com pais). A existência dos conflitos nas relações com as parceiras de trabalho, porém, é negada e elas referem-se aos que são vividos por outras colegas, em outras instituições.

Na análise marxiana do trabalho, a alienação – que se constitui a partir da separação e oposição entre capital e trabalho – gera uma perda e servidão do objeto, impossibilitando o trabalhador de reconhecer-se no produto de seu trabalho, o qual se apresenta como independente e externo àquele que trabalha. Não traz em si as subjetividades nele depositadas pois a produção é para o possuidor dos meios de produção que torna-se, também, o proprietário dos produtos do trabalho. A alienação do homem em relação ao produto do seu trabalho transforma-o em escravo de sua produção, mas sua manifestação nefasta não se resume aí; revela-se também no processo da produção, no interior da atividade produtiva, expressando uma relação do trabalhador com seu próprio trabalho como uma atividade alheia, que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma.

No modo de produção capitalista é subtraída ao trabalhador a possibilidade de controle consciente de sua atividade laborativa, pois, no trabalho ele realiza algo já determinado. É a produção que determina quando e como produzir, assim como o mercado determina o que deve ser produzido. Dessa forma, o trabalho engendra a auto-alienação em que o homem, trabalhando, não pertence a si mesmo mas a outro e, por isso, “o trabalhador

só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si” (Marx, 1975: 162).

Os estudos indicam que, perpassada por essas determinações e mediações, repleta de contradições, a atividade docente se fragmenta, tornando-se algo externo ao profissional que apenas limita-se a cumprir mecanicamente uma rotina rígida, pré-estabelecida, repetitiva, que não exige reflexão crítica e reduz as possibilidades de autoria e de autonomia (Angotti, 1996). Assim, as educadoras em instituições de educação infantil, muitas vezes, adiam a reflexão sobre seu trabalho pedagógico, exatamente por estarem muito envolvidas em várias outras questões de um cotidiano que reduz suas tarefas ao cumprimento de uma rotina monótona e cansativa (Oliveira et alli, 1993).

Às vezes, as educadoras não compreendem a importância do planejamento para a constituição de uma prática intencional, dialética, que se faz e refaz sistematicamente fundamentada em um projeto mais amplo de educação, tendo em vista não somente os objetivos imediatos de cada atividade mas, principalmente, atenta aos fins maiores da educação infantil. Não sentindo, portanto, motivação para realizar o próprio planejamento, segundo Angotti (1996),

assumir o papel de executoras de tarefas preestabelecidas por outrem quebra nas professoras um elo de coerência e responsabilidade frente ao seu próprio fazer. Favorece o descaso com a atividade de planejar, fazendo do calendário comemorativo a força máxima de organização do cotidiano do trabalho docente, sem que com isso se tivesse a necessidade de reflexão e elaboração sistemática do trabalho docente. (Angotti, 1996: 57)

Por tudo isso, historicamente, o trabalho é realizado da maneira que lhes é possível, por exemplo, improvisando atividades que por vezes se atropelam e têm apenas a intenção de *ocupar o tempo* e de *disciplinar o comportamento* das crianças. Nelas, a educadora apenas observa as crianças

para evitar que se machuquem, sem participar efetivamente das brincadeiras infantis. Enfatizam o desenvolvimento da coordenação motora fina, através de treino intensivo e repetitivo com lápis e papel, que se destina a *preparar* para a alfabetização. Repetem atividades que lhes foram transmitidas por colegas, mesmo sem ter o devido conhecimento dos objetivos ou o domínio da técnica a ser utilizada. Assumem um papel muito diretivo, quando se trata de “*ensinar*” um conteúdo novo, tolhendo a participação ativa e criativa das crianças, limitando as oportunidades de leitura do mundo e de construção de um pensamento crítico e dialético.

Compete-nos considerar que o trabalho pedagógico diferencia-se do trabalho típico da empresa capitalista. Conforme Paro (2000), sob o ponto de vista de sua realização, a atividade docente caracteriza-se como produção não-material pela inseparabilidade entre o produto e o ato de produção. O autor considera, ainda, que o trabalho educativo implica a presença do *consumidor* no momento mesmo da produção, ou seja, a presença do educando, que usufrui do produto – a aula, os ensinamentos do professor – é condição indispensável à sua própria realização. Não obstante, *o aluno-consumidor* é também o *objeto* sobre o qual se aplica o trabalho do professor, com vistas a alguma transformação ao final do processo produtivo – o ano escolar, o projeto ou a aula que está sendo realizada. O produto deste trabalho, por sua vez, não se apresenta com definição precisa tal como na produção empresarial; esse produto estende-se para além do ato de produção que acontece nas salas de aula: é a modificação da própria personalidade do aluno que se apresenta como o efetivo produto do trabalho educativo, o objetivo que move o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o saber que perpassa a ação educativa, a partir de sua apropriação pelo educando – ao mesmo tempo objeto e sujeito de sua educação – caracteriza-se como matéria-prima que sai

da produção como parte componente do novo produto. A conclusão do autor é no sentido de que

Todas essas características da atividade pedagógica escolar servem, pois, para evidenciar a especificidade da escola e a impossibilidade de generalização, aí, do modo de produzir autenticamente capitalista. (...) A escola, enquanto entidade que lida com o saber e sua apropriação, fundamenta-se, em vez disso, em relações que decorrem das representações que os homens elaboram a partir das relações que se dão no nível da produção social de sua existência. (Paro, 2000: 149)

Essa condição da produção no âmbito escolar, contudo, se não possibilitam a generalização do modo de produção capitalista, também não a isenta da alienação e de suas conseqüências nefastas para os sujeitos. A produção social da existência humana não é independente da produção material, antes é originária desta, condicionada por ela. Assim, consideramos que os paradoxos e contradições apontadas na análise marxiana são categorias válidas e necessárias à compreensão do trabalho docente, guardadas as especificidades de sua constituição e realização.

No processo em que a atividade docente na educação infantil foi naturalizada, a instituição tornou-se local de trabalho de pessoas destituídas de *status* profissional e, conseqüentemente, não havia maiores preocupações relativas a questões que são fundamentais para a promoção da qualidade, como: organização do ambiente educativo; formação e qualificação profissional; disponibilidade de recursos materiais, livros e brinquedos adequados e suficientes para desenvolver o trabalho, nem como instrumento para as professoras nem para favorecer o desenvolvimento das crianças.

Inseridas nessa realidade material e simbólica, é possível que as professoras de educação infantil historicamente encontrem obstáculos para compreender que

a creche e a pré-escola são espaços de educação e cuidado da criança, mas também espaço seu de trabalho [para que] sejam mais vigorosas em suas reivindicações pela melhoria da qualidade do atendimento oferecido à criança. Temos direito a espaços confortáveis, bem como a livros, brinquedos, equipamentos não só para beneficiar a criança, mas também como instrumento de trabalho enquanto profissional. (Rosemberg, 1997: 24)

As professoras da SME de Goiânia, contudo, manifestam um avanço nesse sentido, indicando a formação profissional, a estrutura física, os recursos pedagógicos, mobiliário, equipamentos, financiamento, como os principais aspectos para a melhoria da qualidade da educação infantil. Assumem, ainda, que lhes cabe um papel fundamental, nesse processo, reivindicando a melhoria junto aos órgãos responsáveis e buscando a qualificação profissional. Isto implica adotar uma postura ativa, que não se acomoda ao sistema mas procura articular mudanças a partir de recursos próprios, especialmente buscando estudos específicos sobre desenvolvimento infantil e construção de conhecimentos. O professor deve, portanto:

“reivindicar essas melhorias e, enquanto elas não chegam, estar buscando outros meios para que as crianças recebam o melhor atendimento possível” (P-03).

“nesse processo de melhorar a qualidade da educação infantil eu penso que o papel do professor é procurar conhecer/ saber o que é educação infantil de qualidade e lutar para conquistá-la, ou seja, procurar saber o que é ‘bom’ e ‘batalhar’ para se adquirir” (P-31).

A importância do professor, às vezes responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da educação, é amplamente reconhecida para a melhoria da qualidade educativa; contudo, queremos destacar a posição de uma professora que procura relativizar esse papel:

“não adianta termos força de vontade para estudar, pesquisar e colocar os nossos conhecimentos em prática quando ainda existem barreiras quase intransponíveis como o salário, uma direção que não aceita novas propostas e falta de recursos financeiros da instituição. Neste processo, todos devem ser responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno” (P-14).

Entendemos que essa relativização é necessária em uma concepção de educação que procura compreendê-la contextualizada nas relações complexas e contraditórias que constituem a sociedade capitalista, tendo como princípio de análise da realidade a dialética sujeito e objeto, ação e pensamento, teoria e prática. O professor é um dos agentes fundamentais do processo educativo, mas não pode ser visto como o portador de todas as mudanças. A educação desempenha um papel na construção de determinado projeto de sociedade, porém é determinada por outras dimensões sociais; por isso, as transformações sociais não serão comandadas a partir da escola e a melhoria da educação não se fará prioritariamente pela atuação do professor.

A partir dessa visão, é possível aos educadores assumirem seu papel de agente transformador, elaborando uma compreensão crítica da historicidade da educação e das políticas educacionais, bem como do modo que a organização institucional e as concepções de criança, de educação e do papel do professor contribuem e perpassam sua atividade docente. Somente assim poderão articular sua ação imediata ao projeto pedagógico da instituição e, também, avaliar e transformar cotidianamente seu trabalho, construindo novos paradigmas a partir do estudo e do trabalho coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, indagamos sobre os significados sociais e sentidos pessoais do trabalho docente em instituições de educação infantil, com o intuito de apreender e compreender mediações da docência. A investigação foi orientada por categorias delimitadas no contexto teórico-prático da pesquisa, que pudessem expressar algumas das dimensões que contribuem no delineamento da postura e atuação da professora⁴⁰ de educação infantil: a concepção de criança e da função educativa da educação infantil; as características e funções que compõem o perfil do educador da infância; a divisão e hierarquização de funções no trabalho; a relação teoria/prática, formação/atuação; a motivação para o ingresso e permanência na educação infantil; requisitos para a melhoria da qualidade e sua participação nesse processo.

A identidade profissional – imagens e auto-imagens – apresentou-se como uma das principais mediações que articula várias dimensões da atuação de educadores da infância. Inseridas em espaços e tempos determinados, nas relações e interações com outros, as pessoas conhecem e se reconhecem, percebendo, assumindo ou negando os papéis que lhe são atribuídos. O contexto de atuação, os grupos nos quais se inserem os sujeitos, veiculam concepções e práticas portadoras de significados que vão se imbricando na construção dos sentidos pessoais. Assim, em um processo primeiramente

⁴⁰ Empregamos o termo professora pela reconhecida maioria de mulheres no magistério em geral e, sobretudo, na educação infantil, conforme verificado também em nossa pesquisa.

social, a identidade profissional é perpassada por um conjunto de idéias e concepções que delimitam a área e o modo de atuação do professor.

A constituição dos significados e sentidos da docência – e da própria atividade docente – apresenta-se como um processo complexo, não linear, uma totalidade em movimento. Contradições, antagonismos e ambigüidades parecem ser as características mais marcantes na significação do trabalho em educação infantil, na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Ao analisarmos as respostas de pedagogas de um mesmo CMEI notamos aspectos semelhantes e outros divergentes ou contraditórios entre si; quando tomamos as respostas de todas as professoras a uma mesma questão semelhantemente se apresenta essa dinâmica de identificação e oposição entre determinados pontos. Encontramos, também, contradições internas nas respostas individuais.

O ensino fundamental aparece, entre as educadoras como um delimitador de fronteiras na constituição da identidade da educação infantil e dos seus profissionais. Tal processo parece ocorrer por simultaneidade de identificação e oposição. A educação infantil é definida em comparação com a escola de ensino fundamental, estabelecendo diferenças mas também reconhecendo semelhanças. Afirmam que creche (CMEI) não é escola, porém não se tem muita certeza quanto ao que é ou será. Revela-se, desse modo, uma ambigüidade nos sentimentos das professoras quanto as funções e papéis que desempenham na educação infantil.

Outras polêmicas estão presentes entre as professoras que participaram de nossa investigação como, por exemplo, a atuação do professor quanto as atividades de higienização, repouso e alimentação; a existência e necessidade da divisão de trabalho entre professora e agente educativo; o *nível de alfabetização* que se deve atingir. Diante da diversidade de posições assumidas talvez não se poderia afirmar a existência de uma

perspectiva de trabalho e de uma significação da docência mais coletivas. Aparentemente, as educadoras vão formando versões individuais para seu trabalho, sua identidade e relações profissionais.

Paradoxalmente, quando se inicia o movimento de análise da aparência para a essência, é possível delinear a construção de um *núcleo central* da profissão de professor de educação infantil, tanto no que se refere às condições materiais de trabalho quanto a concepções e significados socialmente estabelecidos para o magistério em geral e na educação infantil, de modo particular. A regulamentação e as propostas oficiais para a educação infantil, bem como a produção teórica da área e as características organizacionais de cada instituição constituem *campos de atuação*, estabelecendo condições materiais e simbólicas de realização do trabalho docente que se imbricam na configuração histórica da identidade da profissão de professor de educação infantil, nos significados e sentidos constituídos pelas professoras.

As educadoras, em nossa pesquisa, expressam uma naturalização da noção de infância – a criança é definida por uma natureza infantil idêntica para todas e em qualquer sociedade ou situação sócio-econômica-cultural. Nota-se que uma concepção de desenvolvimento como um *desabrochar* de aptidões, talentos e potencialidades inatas parece estar fundamentando a visão de educação infantil, mesclando-se com a idéia de *criança ativa*.

A partir desta visão, historicamente, foi se estabelecendo um paradigma de aprendizagem no qual o professor atua apenas para favorecer a *maturação* das funções psíquicas e cognitivas. Conseqüentemente, a natureza eminentemente cultural da infância e da aprendizagem não pode ser reconhecida. A criança parece ser totalmente independente no seu processo de desenvolvimento; com isso, não é possível identificar na situação aquilo que é resultado do próprio trabalho do professor, da ação familiar, da criança e da

cultura. A relação é complexa e o educador não se reconhece nem no produto nem no processo de seu trabalho.

Ao definir o papel do educador da infância, professoras e coordenadoras pedagógicas recorrem freqüentemente à sobreposição da afetividade como elemento central nas relações educativas e de trabalho. Elas afirmam que sua atuação na educação infantil é determinada por “gostarem da profissão e das crianças” e porque encontram “realização e gratificação pessoal” no trabalho. O *amor* e o *prazer* no trabalho são identificados, ainda, como a principal e indispensável motivação para a busca de aprimoramento profissional. A profissionalização, no sentido de fundamentar e ampliar as práticas cotidianas, estaria, portanto, vinculada a elementos de ordem pessoal.

Desse prisma, as professoras alinham-se com as concepções de *mulher mãe/educadora nata*, antagônicas à defesa de qualificação e de profissionalização da educação infantil, pois privilegiam *atributos pessoais* – carinho, paciência, amor, dedicação – como *características suficientes* para ser educadora de crianças pequenas. Tais concepções, historicamente, naturalizam a docência como *vocação, dom*, tornando imperceptíveis o seu caráter de atividade social e ideologicamente condicionada, bem como as suas possibilidades de transformação.

A organização mais geral do trabalho na educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia tem características comuns, que se definem, em certa medida, a partir do projeto institucional (SME) ao qual as instituições estão vinculadas: a divisão do trabalho; a carga horária de trabalho; a definição dos agrupamentos de crianças; a estruturação de rotinas quase idênticas em todos os CMEIs. Apesar dos diferentes posicionamentos das professoras, pudemos perceber conflitos nas relações de trabalho entre os agentes do processo, bem como a hierarquização das atividades educativas.

O parcelamento das tarefas, que caracteriza a hierarquia no trabalho, leva a uma perda do elo com os motivos – fins e objetivos – do projeto educativo e, conseqüentemente, do próprio trabalho docente.

A oposição entre cuidar e educar, que pode ser considerada como *falsa* polarização entre aspectos indissociáveis de um único processo, apresenta-se como necessária para algumas de nossas professoras. Atividades de cuidados não devem ser função do professor? É uma dimensão *menor* do trabalho educativo? Em última instância, essa polarização conduz a um alheamento da própria especificidade da educação infantil, (re)produzindo antagonismos no interior do trabalho.

A alienação, que deturpa a sociabilidade do homem e impede a realização omnilateral das consciências, termina por aprisionar o ser humano a uma vida abstrata, estranha e ilusória que se lhe apresenta como a única forma de viver, verdadeiramente concreta e real. Produz-se um esvaziamento de significado no trabalho do professor que se expressa, por exemplo, na uniformização de práticas educativas advindas, muitas vezes, de tradições pedagógicas cujas origens, significados e finalidades os profissionais desconhecem. Faz-se porque sempre foi assim!

No caso da educação infantil, percebemos a repetição e uniformidade de rotinas de trabalho amplamente generalizadas em todos os CMEIs. As professoras parecem não questionar a rigidez dessas rotinas pré-definidas, suas origens em concepções educacionais assistencialistas, bem como a possível arbitrariedade frente às crianças e ao seu próprio trabalho. Definindo tempos iguais para todas as crianças, tomam-nas como seres *universais*, idênticos em sua natureza, necessidades e desejos. Outrossim, reduzem a autonomia do professor na definição e controle de sua atividade profissional. Ao contrário, consideram as referidas rotinas como *rotas*

orientadoras, a forma de organização do seu trabalho na qual encontraram segurança frente a um trabalho relativamente *desconhecido*.

A docência, por ser uma atividade impregnada de pragmatismo, exige respostas e decisões rápidas, em um contexto que nem sempre possibilita uma reflexão mais aprofundada. Na educação infantil, especificamente, a indissociabilidade entre educar e cuidar, que diferencia a profissão, provoca uma ampliação do papel e das funções da professora e remete à preocupação com o manejo das rotinas. Muitas vezes, os professores envolvem-se na busca de respostas ao *quê fazer e como agir* em determinadas situações cotidianas, tendo a impressão de que as pesquisas e as teorias pouco ou nada ajudam. Com isso, proliferam-se as solicitações por *manuals* ou quaisquer outros recursos mais *práticos*, que sejam quase imediatamente ligados aos fazeres diários. É preciso compreender a legitimidade dessa demanda dos educadores sem, contudo, considerá-los desinteressados pelo estudo; ao mesmo tempo, não se pode apenas atender a tais necessidades imediatistas e deixar de conduzir projetos de formação permanente que propiciem a reflexão crítica sobre a prática e o aperfeiçoamento do domínio teórico, requisitos indispensáveis à docência em qualquer nível de ensino.

Na sociedade do trabalho abstrato, a atividade produtiva assume a forma de trabalho estranhado, de alienação. O trabalho alienado é um modo de ser da atividade produtiva, sob determinadas condições de produção. A alienação não é uma condição ontológica do homem ou um atributo individual das pessoas, mas uma realização histórica que no modo de produção capitalista desdobra-se em diferentes formas, manifestando-se na totalidade da sociedade capitalista em todos os aspectos da vida objetiva e subjetiva.

Os significados e sentidos da docência que destacamos até o momento trazem indicativos de mediação no sentido do trabalho alienado:

parecem constituir uma atividade profissional subordinada a processos capitalistas de assalariamento, de expropriação do controle sobre os processos produtivos, de desqualificação profissional, ... Entretanto, a contradição presente no interior da atividade produtiva que historicamente realizou-se na alienação da condição ontológica do homem, também inaugura a possibilidade da *praxis*, ou seja, coloca a perspectiva da emancipação. Assim, foi possível apreender que as versões de trabalho docente na educação infantil das professoras apresentaram, também, indicativos de um posicionamento mais crítico.

Teoria e prática vinculam-se dialeticamente na *praxis*; o lado propriamente dito da atividade pressupõe a necessidade da teoria e sua relativa autonomia. A *praxis* é, portanto, uma forma de agir conhecendo e de conhecer agindo (Marx e Engels, 1987). Entre as professoras e coordenadoras pedagógicas, foi recorrente, em diversos momentos, a reivindicação de uma formação, acadêmica e extra-curricular, que propicie qualificação específica para a educação infantil. Nesse sentido, afirmaram incisivamente as *lacunas* do curso de Pedagogia que frequentaram, ao mesmo tempo em que apontaram as *possibilidades* de uma atuação *diferenciada* que esse curso oferece em relação a professores com outra formação. Outrossim, apesar do curto espaço de tempo que a SME atende à educação infantil, já se faz presente entre os professores uma preocupação com a formação especializada para atuar nessa etapa educativa. Muitos estão procurando fazer a especialização direcionada, embora a oferta de tais cursos seja restrita, em Goiânia.

A complexidade da tarefa de integrar educação e cuidados de crianças pequenas requer profissionais com formação de nível superior; mais ainda, acreditamos que, apesar dos limites da formação atual, os pedagogos são profissionais privilegiados para assumir a educação infantil. O perfil de professor da educação infantil que defendemos não restringe-o à função de

mero transmissor de conhecimentos, tal como é entendido nas análises que não aprovam sua indicação como o profissional mais adequado para atuar na educação infantil. Ao contrário, deve ser um profissional cuja formação lhe possibilite desenvolver as múltiplas habilidades e conhecimentos teórico-práticos necessários ao trabalho de cuidar e educar crianças pequenas, de modo integrado, em instituições coletivas.

A formação profissional, então, não pode ser entendida e realizada na perspectiva de instrumentalização técnica, mas como a constituição de referenciais para pensar a atuação docente, favorecendo a *compreensão* da relação entre teoria e prática e *conscientização* das teorias, das concepções e dos valores implícitos ao fazer educativo. Dessa maneira, o processo formativo implica questões conceituais e políticas da constituição e do exercício da docência.

A *praxis* é a atividade humana que pressupõe indissociabilidade entre pensamento e ação, ou seja, realiza-se de acordo com objetivos específicos, a partir de um resultado ideal que se converte em produto real. A antecipação do resultado que se deseja obter confere à atividade um caráter consciente, implicando produção de conhecimentos. As professoras destacaram a importância do planejamento e a necessidade de discussão e reflexão coletiva, para a tomada de decisões. Manifestam, assim, uma consciência quanto a ampliar sua participação no projeto educativo, não somente como executores mas também em sua concepção. Aparentemente, estes elementos se afastam um pouco das características do trabalho alienado porque sugerem uma busca do elo com os fins e objetivos do projeto educativo.

A luta por garantia de espaços e de maior controle do próprio de trabalho, através de uma formação e qualificação que lhes propicie aprimoramento das suas habilidades, ampliação de seus conhecimentos e

desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a prática, podem ser indicativos de uma diferenciação na forma, e talvez na intensidade, com que a alienação se manifesta no trabalho das professoras. A preocupação com o reconhecimento formal do profissional e do seu trabalho, por sua vez, remete a uma consciência da necessidade de profissionalização. Parece existir a constituição de sentidos da docência que vão se distinguindo do ideário do magistério como vocação.

As professoras querem que a docência, como trabalho qualificado, seja reconhecida em sua concreticidade e especificidade. Ele não é um trabalho qualquer, tal como *aparece* na lógica de produção capitalista que oculta a natureza social do trabalho sob a aparência de uniformidade. Sob essa lógica, o trabalho é completamente subordinado à sua dimensão quantitativa, subtraído de suas qualidades concretas e transformado na abstração do trabalho em geral. É preciso atentar para as especificidades emergentes no trabalho de cada professor, em cada agrupamento, em cada instituição.

A partir da idéia de que os indivíduos reconstróem e reelaboram os significados apresentados por seu(s) grupo(s) cultural(is), coloca-se a perspectiva de um processo emancipatório para a professora e para a criança. Nesse sentido, acreditamos que torna-se possível imprimir um novo caráter à atuação dos professores de educação infantil, criando-se as condições para um trabalho planejado, reflexivo e mais consciente, assim como instaurando possibilidades de controle sobre o processo a ser exercido pelo próprio docente. O resgate da autonomia docente não pode dar-se individualmente, mas requer, e ao mesmo tempo propiciará, uma construção de processos compartilhados de trabalho coletivo, os quais possibilitam o enfrentamento das questões metodológicas que se colocam para a superação da fragmentação e da hierarquização das atividades educativas.

Na *praxis*, a atividade do sujeito é consciente, intencional, reflexiva, criadora e criativa. Porém, quando falta o momento subjetivo, teórico, a ação perde seu lado consciente, torna-se alienada e alienante porque fragmenta a unidade teórico-prática, resultando em produtos estranhos ao produtor bem como se realiza de forma exterior a ele. Isto significa que toda *praxis* é trabalho, mas nem todo trabalho é *praxis*.

A intervenção deliberada e planejada da professora apresenta-se, portanto, fundamental no processo educativo. Contudo, é preciso evitar que o mesmo se transforme em diretivismo pedagógico, com um educador autoritário e uma criança passiva. Uma atuação docente mais consciente e contextualizada, resgata o caráter intencional, a totalidade e a interdependência entre as diversas ações desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Com isso, as crianças poderão exercer um papel mais ativo em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Os estudos feitos nos levaram a pensar que as mudanças na legislação podem favorecer a tomada de consciência das diferenças existentes entre o formal e o real, entre uma Declaração avançada e as tradições de assistencialismo e improvisação nas instituições de educação infantil. Tais mudanças possibilitam, por isso, antever longos caminhos a percorrer podendo, inclusive, constituir-se em ponto de partida das lutas a empreender incansavelmente para garantir a efetivação deste direito.

A especificidade da educação infantil, enquanto um nível de ensino, precisa ser mais pesquisada e amplamente discutida, para que as propostas político-pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas incorporem efetivamente o cuidado e a educação como duas dimensões indissociáveis, superando os reducionismos e as fragmentações dos modelos assistenciais e espontaneístas, tanto os que desconsideram ou minimizam os aspectos cognitivos servindo apenas como assistência e guarda das crianças quanto

aqueles que reduzem a educação infantil a um período preparatório para as etapas posteriores.

Importa-nos, ainda, considerar a validade da realização dessa pesquisa por permitir uma aproximação da realidade com um olhar de pesquisadora, diferenciado do olhar de profissional atuante na área. Ao mesmo tempo em que vivificou e particularizou os nossos estudos anteriores, impulsionou a realização de outras leituras e reflexões, ampliando o nosso referencial teórico. No momento de entregar os questionários e, depois, ao recebê-los das professoras, percebíamos diferentes atitudes que expressavam distintos sentimentos quanto à pesquisa. Às vezes, parecia ser um alívio para a professora *compartilhar* suas angústias, certezas e lutas quanto ao seu trabalho; outras vezes, havia receio de se expor, a professora mostrava-se evasiva, ou sequer devolvia os questionários. Assim, de análises sobre o trabalho docente em geral e na educação infantil apontamos para a compreensão de uma docência em particular, com peculiaridades próprias do tempo e dos espaços em que se realiza: os Centros Municipais de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Acreditamos que nossa investigação, ao indicar elementos mediadores e significados da docência em educação infantil, a partir das versões de trabalho docente construídas por aquelas que, cotidianamente, fazem acontecer a educação da infância, nas instituições destinadas a tal fim, aponta a necessidade de realização de novos estudos para uma aproximação com as condições concretas de realização desse trabalho. Conhecer o professor e suas formas de pensar sobre si mesmo e sua profissão apresenta-se, ao final de nossa pesquisa, como ponto de partida indispensável à compreensão da docência e à elaboração e realização de projetos e propostas de formação do profissional para a educação infantil.

Buscar novas possibilidades de construção de instrumentos de investigação é outro importante aspecto que se apresentou a partir de nosso estudo. Aliás, essa construção é um desafio que se coloca para as pesquisas em geral, que se propõem a investigar realidades constituídas de complexidade, como a educação e o trabalho que nela se realiza.

A investigação, como uma atividade humana, se faz mediatizada por diversas relações; a procura de apreensão do objeto de pesquisa parte de elementos pré-definidos, mas não se submete passivamente a eles: a realidade determina outras categorias, faz-nos atentar para algumas dimensões antes não percebidas e desconsiderar outras que tínhamos como relevantes. Chegando ao final do percurso de investigação, é possível perceber que o objeto de pesquisa é uma construção do/no próprio exercício investigativo. Essa construção, no entanto, não ocorre em uma pressuposta neutralidade do pesquisador, mas também a partir de suas escolhas e posicionamentos frente a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S. *“O Rei Está Nu”*: Um debate sobre as funções da pré-escola”. In: **Cadernos Cedes – Educação Pré – escolar: desafios e alternativas**. Campinas, SP: Cedes / Papyrus, 1991, nº 09.

ANFOPE. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação**. Campinas, SP, 1998.

ANGOTTI, Maristela. *Semeando o trabalho docente*. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

APPLE, Michael W. *Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente*. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro, 1987, nº 60.

_____. *Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia*. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro, 1988, nº 64.

ARCE, Alessandra. *Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. In: **CEDES. Educação e Sociedade – dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”**. Campinas, SP: Cedes, 2001, nº 74.

_____. *Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, julho, 2001, nº113.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre – imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Ivone G. *Educação infantil, formação de conceitos e criatividade: discutindo uma versão sócio-histórica dialética* In: SPINELLI, J. et alli (org) **Anais I Congresso Internacional de Criatividade – Criatividade para quê?** São Paulo, nov/1998.

_____. **Psicologia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência.** Goiânia: FE/UFG, 1991 (Dissertação de Mestrado).

_____. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética.** São Paulo: FEUSP, 1997 (Tese de Doutorado).

_____. **A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades.** Goiânia: FE/UFG, 1999a (mimeo).

_____. **A creche: história e pressupostos de sua organização.** Goiânia: FE/UFG, 1999b (mimeo).

_____. e NOGUEIRA, M. A. *A Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil.* In: TOSCHI M. S. e FALEIRO M. DE O. (orgs.). **A LDB do Estado de Goiás Lei nº26/98: análises e perspectivas.** Goiânia: Alternativa, 2001.

BARRETO, Ângela M. R. F. *“Situação atual da educação infantil no Brasil”* In: BRASIL/MEC/SEF/DPEF/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Vol. II. Brasília, DF, 1998.

_____. *“Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?”* In: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, DF, 1994.

BARRETTO, Elba S. de S. *Os sistemas municipais de ensino e a educação infantil.* In: MACHADO, M^a L. de A. (org.) **Educação Infantil em tempos de LDB.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil – de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República, 1988.**

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, 1996.**

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Editora Plano, 2000.

BRASIL. Decreto nº 3.276. Brasília, 1999.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer CP nº115/ 99. Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999.

_____. Resolução CP nº01/99. Brasília, 1999.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. Parecer CEB nº022/98. Brasília, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 001/99. Brasília, 1999.

_____. Diretrizes operacionais para a Educação Infantil. Parecer nº 04/2000. Brasília, 2000.

BRASIL/MEC/CNE/CSE. Parecer CES nº133/2001. Brasília, 2001.

BRASIL/MEC/INEP. A educação infantil no Brasil (1994-2001). Disponível no site: Inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/new01_2htm. Acesso em: 20.04.2002.

BRASIL/MEC/INEP. Censo da Educação Infantil (2001). Disponível no site: Inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/new01_2htm. Acesso em: 20.04.2002.

BRASIL/MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, 1999.

BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

_____. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

_____. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Vol. II. Brasília, 1998.

_____. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996.

_____. Educação Infantil: Bibliografia Anotada. Brasília, 1995.

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. de (orgs.). A vida e o ofício dos professores – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CADERNO CEDES. **Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas**. Campinas, SP: Cedes/Papirus, 1991, nº 9.

_____. **Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural**. Campinas, SP: Cedes, julho/2000, nº 35.

_____. **Educação e Sociedade – dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”**. Campinas, SP: Cedes, 2001, nº 74.

_____. **Educação e Sociedade – Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências**. Campinas, SP: Cedes, 1999, nº 68.

CAMPOS, M^a Malta et alli. *“Profissionais de Creche”* In: CEDES. **Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas**. Campinas, SP: Cedes/Papirus, 1991, nº 9.

CAMPOS, M^a Malta. *“Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil”*. In: BRASIL/MEC/ SEF/ DPEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

_____. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate*. In: CADERNO CEDES. **Educação e Sociedade – Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências**. Campinas, SP: Cedes, 1999, nº 68.

CARVALHO, Marília P. de. **No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CATANI, Denice B. *“Práticas de formação e ofício docente”* In: BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. de (orgs.). **A vida e o ofício dos professores – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

_____. (et al.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERISARA, Ana B. *A Educação Infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural* In: CEDES. **Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural**. Campinas, SP: Cedes, julho/2000, nº 35.

_____. *A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP:

Autores Associados/ FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999 a.

_____. *Dinâmica das relações entre profissionais de educação infantil.* In: **PERSPECTIVA** – Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999 b, ano 17, nº especial, julho/dezembro.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M^a Aparecida A.; GERALDI, João W. *“Educação continuada: a política da descontinuidade”* In: CEDES. **Educação e Sociedade – Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências.** Campinas, SP: Cedes, 1999, nº 68.

CURY, Carlos R. J. *“A educação infantil como direito”* In: BRASIL/MEC/SEF/ DPEF/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Vol. II. Brasília, DF, 1998.

_____. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

DIDONET, Vital. *A LDB e a política de educação infantil.* In: MACHADO, M^a L. de A. (org.) **Educação Infantil em tempos de LDB.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000a.

_____. **Apresentação do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Editora Plano, 2000b.

FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados/ FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

FLEURY, Maria das Graças. *Há uma criança dentro da professora?* In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1996.

FONTANA, Roseli A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo e SHOR Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, C. et alli. **Por uma teoria da Pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., E. M. de A. PEREIRA (orgs.). **Cartografias do trabalho docente – professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ABL, 1998.

GHIRALDELLI JR. P. et alli. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GHIRALDELLI JR. P. *A infância na cidade de Gepeto ou possibilidades do neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna*. In: ZAINKO, M^a. A. S. (org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Ed.da UFPR, 1997.

GOIÂNIA/CME. **Resolução nº 014, de 23 de agosto de 1999**.

GOIÂNIA/SME. **Proposta pedagógica para a pré-escola**. 1995.

_____. **Diretrizes para organização do ano letivo/ 2001**. Dezembro, 2000.

GOIÂNIA/SME/DEPE. **Levantamento de dados referentes à educação infantil**. Agosto, 2000 a.

_____. **Política de educação infantil**. 2000 b. (documento não oficializado).

_____. **Diretrizes curriculares para educação infantil**. 2000c. (documento preliminar).

GOIÁS. **Diretrizes e bases do sistema educativo do Estado de Goiás – Lei nº26/98**, 1998.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEDEGAARD, Mariane. *A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução*. In: MOLL Luis C. (org). **Vygotsky e a Educação – Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HYPÓLITO, A. M. L. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KISHIMOTO, T. M. *Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior*. CADERNO CEDES. **Educação e Sociedade – Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências**. Campinas, SP: Cedes, 1999, nº 68.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER S. *Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas*. In.: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, 1994.

KRAMER S. et alli (orgs.) **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KUENZER, Acácia Z. *As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando*. In: **Educação e Sociedade – formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Campinas, SP: Cedes, 1999 a, nº68.

_____. (org.). **A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. 1999 b.(xerox).

KUHLMANN JR. M. *Educação infantil e currículo* In: FARIA, A. L. G. PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados/ FE- UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

LANTER, Ana Paula S. L. *“A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão”*. In: KRAMER S. et alli (orgs.) **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LEONTIEV, A N. *Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental*. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e Outros. **Psicologia e Pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. *Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VIGOTSKII, LURIA, e LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone/ Ed. Usp, 1998.

LÜDKE, M. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. In: CADERNO CEDES. **Educação e Sociedade – dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”**. Campinas, SP: Cedes, 2001, nº 74.

LURIA, A. R. *Vigotsky*. In: VIGOTSKII, LURIA, e LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone/ Ed. USP, 1998.

MACHADO, M^a Lúcia de A. *Educação Infantil e Sócio-interacionismo* In: OLIVEIRA Zilma de M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *“Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais”* In: **PERSPECTIVA – Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999, ano 17, nº especial, julho/dezembro.

_____. *“Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil”* In: **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 110, julho 2000.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1975.

_____. **Introdução à crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

_____ e Engels, F. **A ideologia alemã (I Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MONTEIRO, A. M. F. da C. *Professores: entre saberes e práticas*. In: CADERNO CEDES. **Educação e Sociedade – dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”**. Campinas, SP: Cedes, 2001, nº 74.

NASCIMENTO, M^a E. P. *Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados/ FE- UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992 a.

_____. (org.). **Os professores e sua formação**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, C. M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. In: CADERNO CEDES. **Educação e Sociedade – dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”**. Campinas, SP: Cedes, 2001, nº 74.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. et alli. **Creches: crianças, faz-de-conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação* In: **Cadernos Cedes – Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural**. Campinas, SP: Cedes, julho/2000.

PALHARES, M. S. e MARTINEZ, C. M. S. *A educação infantil: uma questão para o debate* IN: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados/ FE- UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

PARO, Vítor H. **Administração escolar – introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERSPECTIVA – Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999, ano 17, nº especial, julho/dezembro.

PINHEIRO, M^a do Carmo M. **“Quietinho, sentado obedecendo a professora” A representação do corpo da criança na pré-escola**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

PORTUGAL, Gabriela. *Ser educador de infância: idéias sobre a construção do conhecimento profissional*. In: TAVARES, J. e BRZEZINSKI, I.(orgs.). **Conhecimento profissional de professores – a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

RAINHO, João Marcos. **Será que posso dar aula? Nem o MEC sabe quem pode formar professores de educação infantil e de ensino fundamental**. In: **Revista Educação**, ano 27 nº 238, fev. de 2001.

ROCHA, Eloisa A. C. "*A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas*" In: **PERSPECTIVA** – Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999, ano 17, nº especial, julho/dezembro.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação Infantil, Educar e Cuidar e a Atuação Profissional* In: CAPE/SMED – **Infância na ciranda da Educação**. Belo Horizonte, Rev. nº 3, Novembro, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, M^a M. **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

SARMENTO M. J. *A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade*. In: GARCIA, R. L. e FILHO, A. L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUSA, Ana M^a C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SILVA, Isabel de O. **Profissionais da educação infantil – formação e construção de identidades**. SP: Cortez, 2001.

SILVA, Ezequiel T. **Professor de 1º Grau: identidade em jogo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOSCHI, M. S. e FALEIRO M. DE O. *Democratização da educação na lei do sistema educativo de Goiás*. In: TOSCHI M. S. e FALEIRO M. DE O. (orgs.). **A LDB do Estado de Goiás Lei nº26/98: análises e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

TUDGE, Jonathan. *Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula* In: MOLL, Luis (org.). **Vygotsky e a Educação – Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VÁZQUES, Adolfo S. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et alli. **Psicologia e Pedagogia – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente – O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, Miguel A. **A qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

WALLON, Henri – **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ANEXOS

ANEXO 1
PERFIL DO PROFISSIONAL

Anexo 1

PERFIL PROFISSIONAL

1. Identificação pessoal

Nome: -----

Estado civil: ()Solteira(o) ()Casada(o) ()Separada(o) ()Viúva(o)

()Outros-----

Faixa etária: ()18 a 25 a. ()26 a 35 a. ()36 a 45 a. ()mais de 45 a.

Faixa salarial: ()R\$ 180,00 a R\$ 300,00 ()R\$ 301,00 a R\$ 500,00

()R\$ 501,00 a R\$ 800,00 ()R\$ 801,00 a R\$ 1.000,00

()R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00 ()mais de R\$ 1.500,00

Renda familiar:-----

Número de filhos: -----

Idade de cada filho:----- ----- ----- -----

2. Formação acadêmica e aprimoramento profissional

Nível de ensino	Curso	Instituição	Ano de conclusão
Ens. Médio (2º gr.)			
Ensino Superior			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

● Você costuma participar de cursos, seminários, palestras?

()Sempre ()Às vezes ()Raramente ()Nunca

● Número de cursos que já participou:

a) total: ()1 a 5 ()6 a 10 ()11 a 15 ()16 a 20 ()21 a 30 ()mais de 30

b) específicos de educação infantil : -----

c)desse total, quantos foram:

*pagos pela instituição: ----- *pagos com o próprio salário:----- *gratuitos: -----

3. Experiência profissional

3.1. Professor(a):

N. de ensino/ Modalidade	Esfera / tempo de atuação (ano de início e de término)				
	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Filantrópica
Creche-0 a 6					
Pré- escola					
Alfabetização					
1ª a 4ª série					
5ª a 8ª série					
Ens. Médio					
Profissional					
Ens. Superior					
Tempo total de professor(a)					

3.2. Coordenação pedagógica:

N. de ensino/ Modalidade	Esfera / tempo de atuação (ano de início e de término)				
	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Filantrópica
Creche-0 a 6					
Pré- escola					
Alfabetização					
1ª a 4ª série					
5ª a 8ª série					
Ens. Médio					
Profissional					
Ens. Superior					
Tempo total de coordenação					

3.3. Direção:

N. de ensino/ Modalidade	Esfera / tempo de atuação (ano de início e de término)				
	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Filantrópica
Creche-0 a 6					
Pré- escola					
Alfabetização					
1ª a 4ª série					
5ª a 8ª série					
Ens. Médio					
Profissional					
Ens. Superior					
Tempo total de direção					

3.4. Atuação simultânea entre funções e/ou níveis de ensino:

Tempo	Período (início/fim)	Funções	Níveis de ensino

3.5. Tempo total de atuação na educação:-----

3.6. Outras experiências (função, local, ano):

4. Ocupação atual:

Turno	Nome da instituição	Função	C.H.	Turma	Nº crianças
Matutino					
Vespertino					
Noturno					

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Anexo 2

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Você está recebendo algumas questões a fim de conhecermos um pouco mais sobre seu trabalho, sua formação profissional e suas posições a respeito deles. **Sinta-se à vontade** para respondê-las ou acrescentar outros dados ou questões que considere relevantes para nossa pesquisa.

Reafirmamos que **o seu nome não será citado**, em qualquer lugar do nosso trabalho. As informações que você nos apresentará serão trabalhadas respeitando sua privacidade.

Desde já, agradecemos sua valorosa colaboração!

1- Nome:-----

2- Instituição:-----

3- Agrupamento: ()0 m. a 11m. ()1ano ()2 anos ()3 anos ()4 anos ()5anos
()6 anos

3.1- Nº de crianças no agrupamento: -----

3.2- Há outros adultos responsáveis no mesmo agrupamento? ()sim ()não

3.2.1- Quantos: (----)por todo o período (----)em período parcial, por----horas

3.2.2- Entre vocês, existe divisão de tarefas e de funções? ()sim ()não

3.2.3- Explique como é essa divisão.

3.3- Como são as crianças com as quais trabalha?

4- Tempo de atuação: na instituição-----

na educação infantil-----

na educação em geral-----

5- Existe Projeto Pedagógico na instituição? ()sim () não () não sei

5.1- Você o conhece? ()sim () não

5.2- Como foi elaborado?-----

5.3- Utiliza-o para orientar seu trabalho? ()sempre ()nunca ()às vezes

5.4- De que forma?-----

6- Na sua instituição existem momentos de trabalho coletivo? ()sim () não

6.1- Quais? Qual a duração de cada um?

()planejamento diário dos professores (troca de turno) ----- horas

()planejamento diário dos professores com agentes educativos ----- horas

()planejamento semanal dos prof. com coordenação pedagógica ----- horas

()planejamento semanal dos prof., agentes e coordenação pedagógica ----- horas

()reunião mensal com todos os funcionários ----- horas

()outros-----

6.2- O que realizam nesses momentos?

7- Esses momentos coletivos contribuem para o seu trabalho?

()muito ()pouco ()quase nada ()nada

7.1-Justifique sua resposta.

8- Como e por que você iniciou o trabalho como professora de educação infantil?

9- Como você planeja, organiza e desenvolve seu trabalho? Em que se orienta?

10- Descreva sua rotina de trabalho na instituição.

11- Você considera que o trabalho dos professores de educação infantil é diferente do trabalho dos professores do ensino fundamental? ()totalmente ()muito ()um pouco ()quase nada ()nada

11.1- Explique sua resposta.

12- Você costuma trocar experiências com outros professores?

()sempre ()às vezes ()raramente ()nunca

12.1- Trabalham na mesma instituição? ()sim, a maioria ()sim, alguns ()não

12.2- Essa troca contribui para sua atuação na educação infantil?

() muito () um pouco () quase nada () nada

12.3- Como? Dê exemplos.

13- Você se considera preparada para atuar na educação infantil?

() em geral, sim () só em alguns aspectos () não

13.1- Explique.

14- O que um professor de educação infantil deve saber para desenvolver seu trabalho na instituição?

14.1- Como se adquire esses conhecimentos?

15- No seu curso de Pedagogia, houve alguma abordagem mais específica sobre a forma de atuar do professor de educação infantil? () sim () não

15.1- Como era feita?

16- Durante sua formação em Pedagogia, atuou como professora de educação infantil?
() sim, trabalhava em uma instituição () sim, na experiência de Estágio () não

16.1- Como você avalia essa experiência? Explique.

() ótima, -----

() boa, -----

() regular, -----

() insatisfatória, -----

17- Você estuda (estudou) teorias sobre educação infantil? () sim () não

17.1- Dê exemplos:

17.2- Essas teorias ajudam ou influenciam o seu trabalho na instituição de educação infantil?

() muito () pouco () quase nada () nada

17.3- Explique.

18- Ao todo, de quantos cursos de formação você participou?

() 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 () 21 a 25 () 26 a 30 () mais de 30

18.1- Algum(s) deles você considera válido(s) para sua atuação em educação infantil?

() sim () não

18.2- Cite-o(s):

18.3- Indique alguns aspectos que a levaram a atribuir validade à esses cursos.

19- Enumere, em ordem de importância, os fatores que mais influenciam a sua atuação como professora de educação infantil.

19.1- Justifique a escolha do primeiro.

20- O que deve ou não ser função de um professor, formado em Pedagogia, que trabalhe em instituições de educação infantil?

Deve ser	Não deve ser

21- Existe diferença entre sua atuação e a de professores leigos ou formados em outros cursos, que trabalham em educação infantil? () várias () algumas () nenhuma

21.1-Dê exemplos.

22- Na sua opinião, qual é a função da educação infantil?

23- Existem aspectos que devem ser modificados na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil em que você atua?

()muitos ()alguns ()quase nenhum ()nenhum

23.1- Cite-os.

24- O que você considera necessário para melhorar a qualidade da educação infantil?

25- Qual é o papel dos professores nesse processo?

Considerações livres e/ou informações que deseja acrescentar.

Renovamos nossos agradecimentos por sua sincera participação!

ANEXO 3

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES
PEDAGÓGICOS**

- 8- Como e por que você iniciou o trabalho na educação infantil?
- 9- Como são as crianças da instituição na qual você trabalha?
- 10- Qual é o perfil dos professores da instituição? E dos agentes educativos?
- 11- Existe Projeto Pedagógico na instituição? Você o conhece? Como foi elaborado?
- 12- As professoras utilizam-no para orientar o trabalho com as crianças? Como?
- 13- Na instituição existem momentos de trabalho coletivo? Quais? Qual o tempo e o horário de cada um? Como acontecem? O que realizam nesses momentos?
- 14- Esses momentos coletivos favorecem o desenvolvimento do trabalho na instituição? Explique.
- 15- Como estão organizados os agrupamentos? Existe diferenciação do trabalho entre eles? Como se determinam as diferenças?
- 16- Quais as atividades que as professoras realizam na instituição?
- 17- Como elas planejam, organizam e desenvolvem o trabalho? Em que se orientam?
- 18- Existe alguma divisão de tarefas e de funções entre professoras e agentes educativos?
- 19- Entre os turnos, há diferenciação das atividades? Como é a articulação entre o trabalho do período matutino com o vespertino?
- 20- Você considera que o trabalho dos professores de educação infantil é diferente do trabalho dos professores do ensino fundamental? Explique.
- 21- As professoras costumam trocar experiências entre si? A instituição estimula e/ou favorece essa troca? Como?
- 22- Essa troca contribui para a atuação das professoras na instituição? Em que aspectos? (exemplos).
- 23- Você considera as professoras preparadas para atuarem na educação infantil?
- 24- O que um professor de educação infantil deve saber para desenvolver o trabalho na instituição?
- 25- Como se adquire esses conhecimentos?
- 26- O estudo de teorias sobre educação infantil e a participação das professoras em cursos de aprimoramento traz alguma contribuição para o desempenho delas na instituição? Em quais aspectos?
- 27- Cite em ordem de importância alguns fatores que mais influenciam a atuação das professoras na instituição de educação infantil. Justifique a escolha do primeiro.
- 28- Na sua opinião, qual é o papel da educação infantil?

29- O que deve ser função de um professor, formado em Pedagogia, que trabalhe em instituições de educação infantil? E o que não deve?

30- Existe diferença entre a atuação de professores formados em Pedagogia e a de professores leigos ou formados em outros cursos, que trabalham em educação infantil? Dê exemplos.

31- Existem aspectos que devem ser modificados na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil em que você atua?

32- Na sua opinião, o que é necessário para melhorar a qualidade da educação infantil?

33- Qual é o papel do professor nesse processo?

Anexo da entrevista com coordenadores pedagógicos

Descrição da organização do trabalho na instituição. (rotinas dos agrupamentos, horários de planejamento e de reuniões etc.).

ANEXO 4

**DEMONSTRATIVO GERAL DO NÍVEL DE FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES POR CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI)**

Anexo 4

Demonstrativo geral do nível de formação dos professores por Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)

Fonte: Arquivo de módulos do Departamento de Modulação da SME (consulta pessoal, em ago/2001). Dados atualizados a partir das visitas em cada instituição (ago, set, out/2001).

Nº	CMEI	Quant	Cargo			Formação								
			PE -I	PE -II	S/V	Ens. Médio			Superior			Especialização		
						Mag	Out.	NI	Ped.	Out.	Tot.	Out.	E I	Tot
01	A	08	03	04	01	05	03	-	02	02	04	02	-	02
02	B	08	01	07	-	07	01	-	07	-	07	03	-	03
03	C	16	09 *	07	-	12	03	01	05	03	08	06	-	06
04	D	10	05 #	05	-	08	02	-	07	-	07	01	-	01
05	E	08	02	06	-	04	04	-	06	-	06	04	-	04
06	F	14	05	09	-	09	05	-	07	02	09	04	-	04
07	G	08	03 *	05	-	07	01	-	05	01	06	04	-	04
08	H	06	02 *	03	01<	04	02	-	03	02	05	02	-	02
09	I	08	06 *	02	-	08	-	-	02	01	03	02	-	02
10	J	14	04	07	03<	07	05	02	10	-	10	03	-	03
11	K	08	01	07	-	04	03	01	06	01	07	05	04	07 ^{''}
12	L	12	03 *	09	-	08	03	01	07	03	10	04	-	04
13	M	10	02	07	01<	08	01	01	07	01	08	06	-	06
14	N	14	05	09	-	09	05	-	08	01	09	05	01	06
15	O	10	05	03	02>	09	-	01	03	01	04	01	-	01
16	P	06	02	04	-	05	01	-	03	01	04	01	-	01
	Total	160	58	94	08	114	39	07	88	19	107	53	05	56 ^{''}
	Prof. Ed. Física	16	-	16	-	-	-	-	-	16	16	10 ⁷	01	10 ⁴
	TOTAL GERAL	176	58	110	08	114	39	07	88	35	123	63	06	66

LEGENDA:

* 1 prof. com curso superior

2 prof. com Pedagogia

< prof. com Pedagogia

> 1 prof. com Pedagogia

'' 2 prof. com especialização em geral e em educação infantil

4 1 prof. com especialização em geral e em educação infantil

7 2 prof. não informaram a especialização

ANEXO 5
DEMONSTRATIVO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
POR CMEI E POR AGRUPAMENTOS

Anexo 5

Demonstrativo da formação de professores, por CMEI e por agrupamentos

Fonte: Arquivo de módulos, do Departamento de Modulação da SME (Consulta pessoal, em ago/2001; dados atualizados a partir das visitas em cada instituição – ago, set, out/2001)

1- CMEI A

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped	Outros
01	2 a.	O		Psicologia	Psicomotr./Ed. Sexual/ Psicoped.		
02	3 a.	X		Direito			
03	4 a.	X				X	
04	5 a./6 a.	O	X				Esp. Plan. Educ.
05	2 a.	O	X		Plan. Educ.		
06	3 a.	X					
07	4 a.	X					
08	5 a./6 a.	X					
TOTAL		04	02	02	02	01	E:01

2- CMEI B

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped	Outros
01	4m./ 1a.8m.	X	X		Gestão Escolar		
02	1a.8m./ 3a.	X	X				Esp.Ed. Inf.
03	3a./4a.	O	X				Esp. Mét. Téc. Ensino
04	4a./6a.	X	X	Adm./Direito	Orient. Educ.		
05	4m./ 1a.8m.	X				X	
06	1a.8m./ 3a.	X	X		Plan. Educ.		
07	3a./4a.	X	X				Esp. Plan. Educ.
08	4a./6a.	X	X				Esp. Ter.Fam.e Sexol./Psicop.
TOTAL		01	07	-	03	01	E:04

3- CMEI C

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	1 a. /2 a.	O		Ed. Física	Ed. e Motricid.		
02		X		Hist. e Geog.	Met. Tec. Ens./ Plan. Educ.		
03	2 a. /3 a.	X				X	
04	3 a. /4 a.	X				X	
05	4 a./5 a.	X		Direito- PEI			
06	5 a./6 a.	X	X				
07	6 a.	X				X	
08	6 a.	O	X		Plan. Educ.		
09	1 a./2 a.	X				X	
10		X				X	Biologia
11	2 a. /3 a.	?	X	Ed. Física	X		
12	3 a. /4 a.	X				X	
13	4 a./5 a.	X				X	
14	5 a./6 a.	X				X	
15	6 a.	O	X		Plan. Educ.		
16	6 a.	X	X		Ed. em Ciên.		Ms.Adm. Planif. Ed.
TOTAL		08	05	03	06	08	CS:1M:1

4- CMEI D

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	4m. / 11m.	X					
02	1 a.	O	X				
03	2 a.	X	X				Esp.Ed. Inf.
04	3 a.	X	X		Plan. Educ.		
05	4 a./6 a.	X	X				
06	4m. / 11m.	X	X				
07	1 a.	X				X	
08	2 a.	X				X	
09	3 a.	O	X				Esp. Plan. Edu.
10	4 a./6 a.	X	X				Esp.Ed. Inf.
TOTAL		03	07	-	01	02	E:03

5- CMEI E

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped	Outros
01	1a 6m./ 2 a.	X	X		Plan.Ed./ Psicop.		
02	2 a./3 a.	O	X		Adm. Esc. Educ.		
03	3 a./4 a.	O	X				Esp.Mét.Téc.Ens
04	4 a. /6a11m	X					
05	1a 6m./ 2 a.	X	X	Serviço Social	Mét.Téc.Ens/ Plan.Ed.		
06	2 a./3 a.	X				X	
07	3 a./4 a.	O	X		Psicopedagogia		Esp.Mét.Téc.Ens
08	4 a. /6a11m	O	X				Esp. Lín. Port.
TOTAL		02	06	-	04	01	E:03

6- CMEI F

Nº	Agrupamento	Mag	Ped	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped	Outros
01	3m./1 a.	O	X				Esp.Psicop.
02		X				X	
03	2 a.	X		Artes	História		Esp.Doc.Ens.Sup
04	3 a.	X					
05	4 a.	O	X				
06	5 a.	X					
07	6 a.	X	X		Psicopedagogia		
08	3m./1 a.	O		Ed. Física	Mét.Téc.Ens/ Trein. Desport.		
09		X				X	
10	2 a.	X	X				
11	3 a.	X				X	
12	4 a.	X	X				Esp.Mét.Téc.Ens
13	5 a.	O	X		Psicopedagogia		
14	6 a.	O	X				Esp.Mét.Téc.Ens
TOTAL		05	07	02	04	03	E:04

7- CMEI G

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped	Outros
01	4m./2 a.	O	X		Plan.Educ./Adm. Esc.		
02	2 a./3 a.	X		Ser.Soc.			
03	3 a./4 a.	X	X		Plan.Educ./Adm. Esc.		
04	5 a./6 a.	X	X				Esp.Lin.Por.
05	4m./2 a.	X					
06	2 a./3 a.	X	X		Gestão Escolar		
07	3 a./4 a.	X					
08	5 a./6 a.	X	X		Plan. Educ.		
TOTAL		02	05	01	04	-	E:01

8- CMEI H

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	2 a./3 a.	X	X		Plan. Educ.		
02	4 a./5 a.	X		Psicologia			
03	5 a./6 a.	X		Ser. Social	Met. Ens. Sup.		
04	2 a./3 a.	O	X	Letras			Esp. Plan. Ed.
05	4 a./5 a.	X					
06	5 a./6 a.	O	X				
TOTAL		01	03	02	02	-	E:01

9- CMEI I

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	0 m./2 a.	X					
02	2 a./3 a.	X		Bioquímica			Esp. Citopat.
03	3 a./4 a.	X	X		Plan. Educ.		
04	4 a./5 a.	X				X	
05	0 m./2 a.	X				X	
06	2 a./3 a.	X					
07	3 a./4 a.	X	X		Adm. Esc.		
08	4 a./5 a.	X				X	
TOTAL		05	02	01	02	03	E:01

10- CMEI J

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	4 m/ 1 a.	X	X		Plan. Educ.		
02	7m.	O	X				Esp. Plan. Ed.
03	1a7m/2a	O	X				Esp. Adm. Ed.
04	2 a./3 a.	X					Biologia
05	3 a./4 a.	X					Matemática
06	4 a./5 a.	X					História
07	5 a./6 a.	O	X		Psicopedagogia		
08	4 m./	O	X		Aprd. Diferenças		
09	1 a. 7m	?	X		?		?
10	1a7m/2a	X					
11	2 a./3 a.	X	X				
12	3 a./4 a.	?	X				Esp. Psicop.
13	4 a./5 a.	O	X				Esp. MétTécEns
14	5 a./6 a.	X	X				Esp. Lin. Port.
TOTAL		04	10	-	03		CS:3 E:5

11- CMEI K

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	0 m./1 a.	X		História	Plan. Educ.		
02	2 a.	O	X		Ed. Inf./Psicop.		
03	3 a.	?	X		Ed. Infantil		Esp. Lin. Port.
04	4 a./5 a.	X	X		Superv. Escolar		
05	0 m./1 a.	X					
06	2 a.	O	X		Ed. Inf./Plan. Ed.		
07	3 a.	X	X		Plan. Educ.		
08	4 a./5 a.	O	X		Ed. Infantil		
TOTAL		01	06	01	07		E:01

12- CMEI L

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	4 m./1 a.	X	X				Esp. Plan. Ed.
02	2 a.	O	X				Esp. Psicop.
03	3 a.	X					
04	4 a.	O	X				Esp. Mét. Téc. Ens
05	5 a.	O	X		Adm. Escolar		
06	6 a.	X		Ed. Física			
07	4 m./1 a.	X				X	
08	2 a.	X		Geografia	Ensino Especial		
09	3 a.	X	X				
10	4 a.	X	X		Psicopedagogia		
11	5 a.	X		Artes PEI			
12	6 a.	?	X		?		
TOTAL		02	07	03	03	01	E:03

13- CMEI M

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	0 m./2 a.	X				X	
02		X	X		Superv./Planej.		
03	2 a.	X	X		Orient. Educ.		
04	3 a.	X	X		Adm. Esc.		Esp. Ling. Port.
05	4 a./6 a.	O	X		Plan. Educ.		
06	0 m./2 a.	X		Letras	Adm. Esc.		
07		?	X				
08	2 a.	X	X		Adm. Esc.		
09	3 a.	X	X				Esp. Adm. Esc.
10	4 a./6 a.	X				X	
TOTAL		02	07	01	06	02	E:02

14- CMEI N

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	4m./1a.5m.	X					Matemática
02	1 a.6m/2 a.	X	X		Docência Univ.		Mest. Ciên. Ed.
03	2 a.	X				X	
04	3 a.	O		Letras/ Dir.	Língua Port.		
05	4 a.	O	X				
06	5 a.	O	X				
07	6 a.	X	X		Ed. Infantil		
08	4m./1a.5m.	X					
09	1 a.6m./2 a.	O	X		Mét.Téc.Ens./ Adm. Educ.		
10	2 a.	X					
11	3 a.	X	X		Lín.Por./Lit.Bra		
12	4 a.	X					
13	5 a.	O	X				Esp.Met.Ens.Sup
14	6 a.	X	X		Adm.Esc./Psic. Social		Dout. Ciên. Ed.
TOTAL		05	08	01	06		CS:1E:1M:1D:1

15- CMEI O

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped.	Outros
01	4m/11m	x					
02	1 a.	x				x	
03	2 a.	?		Letras	Língua Port.		
04		x					Serviço Social
05	3 a.	X	X				Esp. Sup. Esc.
06	4m/11m	X				X	
07	1 a.	X					
08	2 a.	X				X	
09		X	X				Esp. Sup. Esc.
10	3 a.	X	X				
TOTAL		06	03	02	03	03	CS:2 E:2 M:1

16- CMEI P

Nº	Agrupamento	Mag	Ped.	Outros	Especialização	Cursando	
						Ped	Outros
01	2a/ 3a 11m.	X	X				
02	4a/ 4a 11m.	X		Letras	Lit. Brasileira		
03	5a/ 6a 11m.	X					
04	2a/ 3a 11m.	X				X	
05	4a/ 4a 11m.	X	X				Esp.Mét.Téc.Ens
06	5a/ 6a 11m.	O	X				
TOTAL		02	03	02	02	01	E:01

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nº	CMEI	Especialização	Cursando
01	A		
02	B	?	Mestrado ?
03	C	X	
04	D	Plan. Educ.	
05	E	Ed. Física Escolar	
06	F	Plan. Educ.	
07	G		
08	H	Ed. Física Escolar	Esp.Fisiologia Esforço Avaliação Morfo-funcional
09	I		Esp.Ed.Infantil / Planejamento
10	J	?	Mestrado Ed.Brasileira
11	K	?	
12	L	Natação	Esp. Ed. Inf. e Psicomotricidade
13	M	Ed.Física Escolar	
14	N		Esp. Ed. Infantil
15	O	Ed. Inf./ Ed.Fis	Artes / Mestrado Ed.Física
16	P	Ed. Fis. Esc./ Plan. Ed.	
TOTAL		13	CS:01 E:04 M:03

ANEXO 6
DEMONSTRATIVO GERAL DA FORMAÇÃO, CARGA
HORÁRIA E V ÍNCULO DE AGENTES EDUCATIVOS DA
SME, POR CMEI

Anexo 6

Demonstrativo geral da formação, carga horária e vínculo de agentes educativos da SME, por CMEI

Nº	CMEI	QUANT	Vínculo/ Cargo							Carga horária			Ens. Fundam		Ens. Médio			Superior		Cursando				
			SME				FUMDEC	COMURGO	CIDADÃO	4h	6h	8h	Inc	Comp	Inc	Mag	Out	Ped	Out	E.Fund	E.M		Sup.	
			PEI	AA	ASHA	S/V															Mag	Out	Ped	Out
01	A	08	-	-	2	1	5	-	-	-	7	1	-	3	-	2	3	-	-	-	-	-	1	1
02	B	08	4	-	2	-	-	-	2	4	2	2	1	1	-	4	1	-	-	-	-	-	2	-
03	C	14	-	1	12	-	-	1	-	-	14	-	-	2	-	7	5	-	-	-	1	1	4	-
04	D	09	-	1	1	1	6	-	-	-	6	3	2	2	2	*	-	-	-	-	-	1	-	
05	E	06	-	1	2	-	3	-	-	-	4	2	1	2	-	2	1	-	-	1	-	1	-	
06	F	12	-	2	3*	1	5	-	-	-	8	4	4	-	-	5	2	1	-	-	-	1	-	
07	G	08	-	-	4	-	-	-	4	-	4	4	-	3	-	4	1	-	-	-	1	1	-	
08	H	06	-	-	3	-	3	-	-	-	4	2	-	1	-	2	2	1	1	-	-	1	-	
09	I	09	2	-	2	-	3	2	-	2	4	3	-	-	2	5	2	-	-	-	-	1	-	
10	J	14	2	-	5	-	7	-	-	-	9	5	4	1	-	6	3	-	-	3	-	-	2	
11	K	07	-	-	-	-	6	1	-	-	2	5	4	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	
12	L	15	1	-	5	-	9	-	-	1	6	8	4	3	1	3	4	-	-	-	-	1	1	
13	M	10	-	-	4	-	5	-	1	-	6	4	3	2	-	2	3	-	-	-	-	1	1	
14	N	14	3	-	8	-	3	-	-	3	8	3	1	-	-	9	4	-	-	-	-	1	1	
15	O	14	-	-	1	13	-	-	-	-	14	-	-	-	-	14	-	-	1	-	-	3	1	
16	P	04	3	-	-	1	-	-	-	4	-	-	-	-	-	4	-	-	1	-	-	1	1	
TOTAL		15	15	5	54	17	55	4	7	14	98	46	24	20	5	73	32	2	3	4	2	6	17	6

ANEXO 7

**DEMONSTRATIVO DA FORMAÇÃO, CARGA HORÁRIA E
VÍNCULO DE AGENTES EDUCATIVOS, POR CMEI E POR
AGRUPAMENTOS**

7- CMEI G

Nº	Agrupamento	Vínculo / Cargo					Carga horária	Ens. Fundam	Ens. Médio	Su perior	Cursando											
		SME				FUM DEC					CIDA DÃO 2000	E. Fund	E.M		Sup.							
		P E I	A A	A S / H A	S V								M a g	O u t	P e d	O u t						
01	4m/ 2 a			x						x												
02	2 a/ 3 a			x						x												
03	3 a/ 4 a						x					x										
04	4 a/ 6 a						x					x										
05	4m/ 2 a			x								x										
06	2 a/ 3 a						x												x			
07	3 a/ 4 a						x												x			
08	4 a/ 6 a			x															x			
TOTAL		-	-	4	-	-	4	-	4	4	-	3	-	4	1	-	-	-	1	1	-	-

*essa carga horária é apenas formal; na prática foi estabelecido um acordo para equalizar o período de trabalho, passando a cumprir 6 horas.

8- CMEI H

Nº	Agrupamento	Vínculo / Cargo					Carga horária	Ens. Fundam	Ens. Médio	Su perior	Cursando												
		SME				FUM DEC					COM URG	E. Fund	E.M		Sup.								
		P E I	A A	A S / H A	S V								M a g	O u t	P e d	O u t							
01	2 a/ 3 a			x																			
02	3 a/ 4 a			x																			
03	5 a/ 6 a						x																
04	2 a/ 3 a						x															x	
05	3 a/ 4 a						x																
06	5 a/ 6 a			x																		x	1
TOTAL		-	-	3	-	3	-	-	4	2	-	1	-	2	2	1	1	-	-	1	-	-	

*Especialização em Educação Infantil

9- CMEI I

Nº	Agrupamento	Vínculo / Cargo					Carga horária			Ens. Fundam		Ens. Médio			Superior		Cursando						
		SME				FUM DEC	COM URG	4 h	6 h	8 h	I n c	C o m p	I n c	M a g	O u t	P e d	O u t	E. Fund	E.M		Sup.		
		P E I	A A I	A S H A	S / V														M a g	O u t	P e d	O u t	
01	0m/2 a	x					x						x									x	
02						x			x			x											
03	2 a/3 a			x				x					x										
04	3 a/4 a			x				x						x									
05	4 a/5 a							x					x										
06	0m/2 a					x			x			x											
07						x			x			x											
08	2 a/3 a	x					x						x										
09	3 a/4 a							x						x									
-	4 a/5 a																						
TOTAL		2	-	2	-	3		2	4	3	-	-	2	5	2	-	-	-	-	-	-	1	-

*cumprer parte da carga horária na função de limpeza/cozinha

10- CMEI J

Nº	Agrupamento	Vínculo / Cargo					Carga horária			Ens. Fundam		Ens. Médio			Superior		Cursando						
		SME				FUM DEC	COM URG	4 h	6 h	8 h	I n c	C o m p	I n c	M a g	O u t	P e d	O u t	E. Fund	E.M		Sup.		
		P E I	A A I	A S H A	S / V														M a g	O u t	P e d	O u t	
01	4m/1 a 7m					x			x				x										
02				x				x						x									
03						x			x	x							x						
04	1 a 7m/2 a					x			x	x													
05	2 a/3 a			x				x					x										x
06	3 a/ 4 a	x						x					x										
07	4 a/5 a			x				x					x										
	5 a/6 a 11m																						
08	4m/1 a 7m					x			x	x							x						
09						x			x	x							x						
10						x			x	x													
11	1 a 7m/2 a	x						x					x										
-	2 a/3 a																						
12	3 a/ 4 a			x				x						x									x
13						x			x					x									
14	4 a/5 a			x				x					x										
	5 a/6 a 11m																						
TOTAL		2	-	5	-	7		-	9	5	4	1	-	6	3	-	-	3	-	-	-	2	

* cumprer parte da carga horária na função de limpeza/cozinha

11- CMEI K

Nº	Agrupamento	Vínculo /Cargo				Carga horária	Ens. Fundam	Ens. Médio			Superior	Cursando								
		SME		FUM DEC	COM URG			E. F. d	E.M			Sup.								
		P E I	A A H A	A S / V	4 h				6 h	8 h		I n c	C o m p	I n c	M a g t	O u t	P e d	O u t	M a g t	O u t
01	0m/1 a				x															
02					x															
03	2 a				x															
04	3 a																			
05	4 a/5 a				x															
-	0m/1 a																			
06					x															
-	2 a																			
07	3 a				x															
	4 a/5 a																			
TOTAL		-	-	-	-	6	1	-	2	5	4	-	-	2	1	-	-	-	-	-

12- CMEI L

Nº	Agrupamento	Vínculo /Cargo				Carga horária	Ens. Fundam	Ens. Médio			Superior	Cursando										
		SME		FUM DEC	COM URG			E. F. d	E.M			Sup.										
		P E I	A A H A	A S / V	4 h				6 h	8 h		I n c	C o m p	I n c	M a g t	O u t	P e d	O u t	M a g t	O u t	P e d	O u t
01	4m/1 a				x																	
02				x																		
03				x																		
04	2 a			x																		
05	3 a				x																	
06	4 a			x																		
07	5 a				x																	
08	6 a	x																				
09	4m/1 a				x																	
10					x																	
11					x																	
12	2 a				x																	
13	3 a				x																	
14	4 a			x																		
15	5 a				x																	
-	6 a																					
TOTAL		1	-	5	-	9	-	1	6	8	4	3	1	3	4	-	-	-	-	1	1	-

* cumpre parte da carga horária na função de limpeza/cozinha

13- CMEI M

Nº	Agrupamento	Vinculo/ Cargo				Carga horária	Ens. Fundam	Ens. Médio			Superior	Cursando										
		SME			FUM DEC			CIDA DÃO 2000	4 h	6 h		8 h	I n c	C o m p	I n c	M a g t	O u t	P e d	O u t	E. F d n d	E.M a g t	Sup. e u t
		P E I	A A A	S / H V																		
01	0m/2 a				x			x	x													
02			x					x				x										
03	2 a					x		x	x													
04	3 a				x			x					x									
05	4 a/6 a			x				x		x									x			
06	0m/2 a			x				x		x												
07					x				x					x								
08	2 a				x			x	x													
09	3 a				x			x						x						x		
10	4 a/6 a			x				x					x									
TOTAL		-	-	4	-	5	1	-	6	4	3	2	-	2	3	-	-	-	-	1	1	-

14- CMEI N

Nº	Agrupamento	Vinculo / Cargo				Carga horária	Ens. Fundam	Ens. Médio			Superior	Cursando										
		SME			FUM DEC			COM URG	4 h	6 h		8 h	I n c	C o m p	I n c	M a g t	O u t	P e d	O u t	E. F d n d	E.M a g t	Sup. e u t
		P E I	A A A	S / H V																		
01	4m/1a 5m			x				x						x								
02		x						x						x								
03	1 a 6m/2 a				x				x					x								
04	2 a				x				x					x								
05	3 a			x				x						x						x		
06	4 a			x				x						x								
07	5 a			x				x						x								
08	6 a	x						x						x								
09	4m/1a 5m	x						x						x								
-																						
-	1 a 6m/2 a				x				x	x												
-	2 a																					
11	3 a			x				x						x								
12	4 a			x				x						x						x		
13	5 a			x				x						x								
14	6 a			x				x						x								
TOTAL		3	-	8	-	3	-	3	8	3	1	-	-	9	4	-	-	-	-	-	1	1

* cumpre parte da carga horária na função de limpeza/cozinha

**cursou Projeto Lumen

ANEXO 8

**PROTOCOLO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS, POR CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CMEI)**

Anexo 8

Protocolo de entrevistas com professoras e coordenadoras pedagógicas, por Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)

CMEI – B

Professoras: P-01; P-02; P-03; P-04; P-05; P-06

Coordenadora: C-01

CMEI – K

Professoras: P-07; P-08; P-09; P-10; P-11; P-12

Coordenadoras: C-02; C-03

CMEI – N

Professoras: P-13; P-14; P-15; P-16; P-17; P-18

Coordenadoras: C-04; C-05

CMEI – F

Professoras: P-19; P-20; P-21

Coordenadoras: C-06; C-07

CMEI – L

Professoras: P-23; P-24; P-25; P-26; P-27

Coordenadora: C-08

CMEI – E

Professoras: P-28; P-29; P-30

Coordenadora: C-09

CMEI – C

Professoras: P-31; P-32; P-33; P-34

Coordenadoras: C-10; C-11

CMEI – J

Professoras: P-22; P-35

Coordenadoras: C-12; C-13