

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

As políticas públicas e a formação dos profissionais da educação infantil

Gabriela Barreto Da Silva Scramingnon¹

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Unirio. gabrielabasil@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo conhecer as políticas de formação dos profissionais que atuam nas creches do município do Rio de Janeiro. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, creche e pré-escola integram a educação infantil, primeira etapa da educação básica, ambas com a mesma função: a creche para as crianças até 3 anos, e a pré-escola para as crianças de até 6 anos.

Como primeira etapa da Educação Básica, a educação infantil passa a ser reconhecida como parte do sistema municipal de educação. Isso significa que cada município, que historicamente tem tido suas creches e pré-escolas na área da assistência social, precisa integrar suas redes públicas e privadas, com instituições particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que atendem às crianças de 0 a 6 anos, ao sistema municipal de educação. A integração das creches aos sistemas municipais de educação, trouxe uma nova exigência para este campo, a formação dos profissionais que irão atuar junto às crianças. Conhecer as experiências do município do Rio de Janeiro, no que tange a esta formação, será a discussão deste trabalho. Inicialmente será apresentada a metodologia que embasará esta pesquisa. Em seguida, discutiremos o lugar da educação infantil na legislação brasileira, enfatizando a formação dos seus profissionais como requisito básico para assegurar este direito com qualidade. Para finalizar, teceremos algumas considerações a respeito da importância da implementação de políticas públicas compromissadas com a formação destes profissionais.

2. A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

Não há trabalho de campo que não vise a um encontro com o outro, que não busque um interlocutor.

Marília Amorim (2004, p.16)

Buscando compreender as políticas de formação dos profissionais que atuam em creches no município do Rio de Janeiro, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e de orientação sócio-histórica, o que Freitas (2007), caracteriza por ser uma pesquisa onde o particular pode ser focalizado enquanto instância de uma totalidade social; onde se busca compreender os sujeitos envolvidos na investigação e as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do indivíduo com o social.

Para Amorim (2007, p.14) “exotopia, de acordo com Bakhtin, é um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior”. Exercício este que será fundamental para a pesquisa, a aproximação do olhar e o afastamento em seguida, que permite ao pesquisador assumir o lugar exterior ao sujeito pesquisado para ver e buscar compreender aquilo que ele, de onde se encontra não pode ver.

Segundo Kramer (2005), para Bakhtin, em ciências humanas o objeto da pesquisa é sempre um sujeito que fala. Nesta pesquisa, professores, crianças, gestores, pesquisadora, coordenadora, merendeiras, famílias, todos são sujeitos. Considerando que estes atuam diretamente com as crianças, podemos excluí-los deste processo? Quando uma diretora “decide” que não há horário de recreio para as

crianças, a coordenadora exige um planejamento mensal, a merendeira diz que ficará de castigo quem não comer tudo, não estarão ambas envolvidas neste processo?

Referenciada no campo da política pública e da gestão, utiliza como concepção de políticas públicas aquela expressa por Rua (1998, p.1), ou seja um “conjunto de decisões e ações destinados à resolução de problemas políticos”. Decisões estas que poderemos entender como respostas. Sendo respostas, têm origem em alguma demanda apresentada por atores políticos e sociais. As políticas públicas só ocorrem caso haja algum tipo de provocação e de pressão.

De forma geral, Rua (1998) caracteriza aqueles envolvidos no bojo de uma decisão como atores. São os que podem vir a ganhar ou perder, sendo de alguma maneira afetados pelas decisões e ações que compõem uma política. São os que de alguma forma são capazes de afetar as decisões pelo fato de controlarem as estratégias ou pela capacidade de ação organizada. Só podemos considerar como políticas as ações que conseguiram “sair do papel” para serem implementadas. Na definição da autora, os sujeitos desta pesquisa, anunciados anteriormente são os atores envolvidos neste processo.

Para análise e compreensão da formação dos profissionais e das políticas públicas e gestão da educação infantil, dialogaremos com Kramer, autora que trata com especificidade desta formação no âmbito das políticas municipais.

Entendo que políticas para a infância representam a possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto, constituindo-se como espaço de cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças); de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade); de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade). (...) crianças atendidas com a precarização de serviços prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de matérias adequados às atividades infantis e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais. Defendo – como aliás postula a legislação brasileira – que a educação infantil seja assumida pelas instâncias públicas de educação (KRAMER, 2006, p.97).

A autora considera a educação das crianças como um direito não só social, mas humano, e defende o papel da escola, da creche e pré-escola de qualidade como direito de todos.

Nesta pesquisa está em pauta um percurso que compreende a infância como categoria social e categoria da história humana, que de acordo com Sarmiento (2005) está sujeita a um processo de elaboração de um estatuto social que não se esgotou, continua sendo construído nas interações sociais entre crianças e entre crianças e adultos. As crianças, que segundo Benjamin (2002, p.94), “não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem”, são aqui vistas como sujeitos sociais, inseridas na cultura, parte da cultura e produtoras de cultura.

Entendendo que a formação dos profissionais que atuam na creche é requisito básico para um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos, as questões desta pesquisa visam conhecer: Quem são os profissionais que atuam nas creches? Qual a situação deste município em relação ao ingresso, carreira e requisitos exigidos para estes profissionais? Esta secretaria implementa algum projeto de formação para estes profissionais? Como é planejada esta formação, como acontece e quem participa? Quais os critérios de participação? Há documentos sobre formação dos profissionais como propostas pedagógicas e textos legais?

O contexto da história e política desta investigação será analisado a partir da LDB – Lei nº 9394/96, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, trazendo para texto os principais acontecimentos que podem – ou não – recolocar esta etapa de ensino no sistema educacional, tais como: a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE/2001), a lei nº 11.274, de 2006, no qual o Ministério da Educação institui o ensino fundamental de 9 anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade, a mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Emenda Constitucional (PEC 277 – A, 16/07/2009), que torna obrigatório o ensino para todas as crianças de quatro e cinco anos.

A pesquisa está sendo realizada na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a maior do país. Possui 1.064 escolas, 255 creches públicas municipais, 170 creches conveniadas e 9 espaços de Educação Infantilⁱⁱ. O município faz parte da Região Metropolitana, que apresenta 71,8%ⁱⁱⁱ das crianças do Estado. Esta Região é formada por 17 municípios que somam um total de 1.164.469 crianças de 0 a 6 anos. Deste total, 565.414 crianças residem no Município do Rio de Janeiro, o que representa 48% do total da Região.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, lócus deste estudo, é formada por dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Estas são órgãos com autonomia administrativas divididas por regiões dentro do município, tendo a função de coordenar as escolas situadas nos territórios de sua responsabilidade. A pesquisa ora apresentada está sendo realizada na 4ª CRE, a maior em atendimento à educação infantil do município, fato que no trabalho de campo pela abrangência e pela diversidade apresentou características relevantes para escolha. Esta CRE possui 4.143 crianças matriculadas na creche e 11.206 na pré-escola.

O mergulho no material coletado mostrou que a realidade do atendimento às crianças de 0 a 3 anos é bastante diversificada, tanto na forma de inserção na rede municipal como na organização dos espaços. Há creches conveniadas com a prefeitura; creches constituídas pela rede comunitária e que passaram para a responsabilidade municipal com a integração das creches aos sistemas municipais de ensino^{iv}; creches municipais que sempre estiveram sob a égide da prefeitura na responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Social e depois passaram a ser de responsabilidade da SME; creches construídas pela prefeitura após a integração das creches ao sistema de ensino e Espaços de Desenvolvimento Infantil que atendem crianças de 0 a 6 anos. Desta forma, a pesquisa está sendo realizada em cinco creches, contendo cada uma delas, uma das características ora apresentadas. Três estratégias metodológicas estão sendo utilizadas: a pesquisa bibliográfica; aplicação de questionário e realização de entrevistas individuais e coletivas.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo realizar o levantamento dos principais documentos legais norteadores da política de educação infantil e formação de seus profissionais nas esferas federal e municipal, bem como buscar uma aproximação com a produção que tem sido publicada na área, dentro da temática desta pesquisa. O levantamento dos documentos norteadores desta política, não tem como objetivo realizar um trabalho do tipo documental, mas as fontes que existirem ou forem citadas serão instrumentos de apoio para o trabalho.

ⁱⁱ Dados obtidos no site: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/> >

ⁱⁱⁱ DATASUS 2009.

^{iv} A partir do Decreto 20.525 de 14 de setembro de 2001, o atendimento da educação infantil na rede municipal foi transferido da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Além disso, esta dissertação fará uso de dois questionários. O primeiro foi elaborado pelo grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC), do qual sou integrante, que tem está desenvolvendo um estudo com o objetivo de investigar numa perspectiva macro, a situação da infância, das políticas de educação infantil e da formação dos profissionais nos municípios do Estado do Rio de Janeiro e, numa perspectiva micro, conhecer interações e práticas entre adultos e crianças em creches, escolas de educação infantil e ensino fundamental em alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro. Este questionário foi composto por seis blocos: (I) Dados Gerais do Município; (II) Sistema de Ensino do Município; (III) Organização e Funcionamento da Educação Infantil no Município; (IV) Formação dos profissionais da Educação Infantil; (V) Ingresso e carreira dos profissionais da Educação Infantil e (VI) Recursos Financeiros e materiais. Este questionário foi entregue SME em outubro de 2009. A análise dos dados está em andamento, e tem possibilitado construir um perfil da educação infantil do município do Rio de Janeiro. O segundo, elaborado por mim, será destinado à gestão das 5 creches pesquisadas, tendo como objetivo traçar um perfil no que tange a: dados de matrículas, turmas e docentes; quadro de funcionários e formação em serviço.

A opção de utilizar o questionário como estratégia metodológica não tem o objetivo de quantificar, mas de conhecer a proposta de formação e o perfil dos profissionais do município pesquisado.

Este instrumento de pesquisa é capaz de levantar dados dispersos numa área geográfica extensa, buscando a superação do antagonismo quantitativo/qualitativo. Por não somente colher dados, mas também fornecê-los, numa rua de mão dupla o informante ao informar também pode estar refletindo e se nutrindo das suas próprias informações, num processo também de formação (NUNES, 2005, p.106)

A terceira estratégia de pesquisa será a realização de entrevistas individuais e coletivas. O objetivo desta estratégia é de garantir o diálogo, o espaço de narrativa dos entrevistados. As entrevistas seguirão um roteiro, tendo como foco a formação dos profissionais. As entrevistas individuais serão realizadas com a gestão das creches pesquisadas, e com uma representante do órgão administrativo da Secretaria, integrante do Conselho Municipal de Educação. Esta última já foi realizada com objetivo de entender o papel deste órgão no que diz respeito às Deliberações relativas ao funcionamento da educação infantil nesta rede. As entrevistas coletivas serão realizadas com os professores da creche.

As entrevistas coletivas serão realizadas em apenas duas creches, definidas inicialmente da seguinte forma: uma entrevista em um Espaço de Desenvolvimento Infantil por ser uma proposta nova de atendimento às crianças, e que segundo a Coordenadora da GED da CRE, esta é uma proposta que tem como objetivo se estender por toda a rede, de forma que o atendimento das crianças da educação infantil seja realizado nestes espaços; e a outra entrevista será em uma creche que atualmente é municipal, mas foi comunitária, e passou por todo o processo de transferência das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação. A opção em realizar as entrevistas em apenas duas Creches, considerou que o tempo de realização do mestrado não dará conta de analisar uma quantidade tão grande de material empírico.

Para Kramer, 2007, p.65,

Nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo, a perplexidade é expressa: os professores que possuem diversas e opostas condições de trabalho e políticas públicas de infância mais ou menos favoráveis precisam lidar com essa diversidade e encarar as falhas, os fracassos e a precariedade dos outros e, conseqüentemente, precisam se depara com a sua própria fragilidade.

As entrevistas buscam elucidar pontos que não podem ser explorados no questionário, complementando os dados obtidos, buscando conhecer os profissionais que atuam nas creches e sua formação.

3. O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIREITO À OBRIGATORIEDADE DO INGRESSO.

A educação infantil tem uma trajetória recente, sendo aplicada no Brasil a partir da década de 30, quando surge a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada para a industrialização do país. O atendimento à infância acontece de forma fragmentada e isolada. Ora sob o viés da saúde, ora do “bem estar” da família, ora da educação. Para Nunes (2005), a política de atendimento à infância foi marcada pela escassez de ações, fortalecendo a cisão entre o atendimento para as classes dominantes e para as crianças das classes populares.

Sua marca principal foi a visão dicotomizada da infância, favorecendo por mais de um século a linha divisória entre creches e pré-escolas. A creche concebida sob a perspectiva assistencial atendendo às crianças mais pobres, desamparadas, e abandonadas. Os jardins de infância para os filhos da classe média e alta tinham um papel educacional, como afirma Kuhlmann, 1998, p.90:

O processo de constituição de um conjunto de instituições de educação popular, envolvendo o ensino primário e várias outras modalidades organizadas à parte do sistema educacional regular, leva a distintas estruturas de atendimento. Na educação infantil paralelamente ao jardim de infância situado em órgãos da educação, a creche e as escolas maternas destinados aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou assistência.

Na década de 1970, as políticas educacionais de caráter compensatório, visavam compensar carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças das camadas populares. O primeiro registro de

atenção do governo federal à educação pré-escolar, ocorreu em 1975 com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (Brasil, 2006, p.7). Os atos e pareceres deste período dão visibilidade a essa etapa de educação por relacioná-la ao ensino de 1º grau, compensando carências, preparando para o desafio educacional futuro. Sob influência dos programas implementados nos Estados Unidos, esperava-se que a pré-escola vencesse antecipadamente os problemas do fracasso escolar.

Em 1981, o então Ministério da Educação buscando a ampliação do atendimento de baixo custo, implementa o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que segundo Kramer, defende “uma pré-escola com vagos “objetivos em si mesma” desvinculada da escola de 1º grau” (KRAMER, 2006, p.801).

No decorrer dos anos 80, o Brasil sob forte impacto dos movimentos sociais, dá-se o início a construção, organização, e apresentação de propostas que buscavam a garantia dos direitos das crianças. Vale ressaltar o forte papel desempenhado pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar, OMEP, em 1980, quando realizou um congresso na capital do país, em busca da garantia do atendimento integral e integrado das crianças do nascimento até os seis anos. Com o “Movimento Constituinte de 1985”, após a intervenção da ditadura militar (1964-1984), uma nova constituição deveria ser elaborada, o que permitiu que muitas propostas fossem apresentadas à Assembléia Nacional Constituinte. Este foi um momento importante para a mobilização da sociedade brasileira em prol dos direitos das crianças, o que possibilitou um novo rumo na história deste atendimento. A superação deste modelo de atendimento no campo jurídico foi uma construção histórica com forte influência de movimentos sociais e organizações da sociedade civil empenhadas na luta em favor dos direitos da criança.

A Constituição promulgada em 1988, garante às crianças o lugar de sujeitos de direito, definindo uma nova relação entre Estado e criança. Entre seus dispositivos destacaremos os seguintes: a criança é um sujeito de direitos. Ela é vista, portanto, na integralidade de sua pessoa; seus direitos devem ser garantidos com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado; a creche, com tudo o que ela comporta de cuidado para as crianças de 0 a 3 anos, adquire um novo lugar: a educação. A Constituição a coloca no capítulo da Educação. O direito da criança à educação infantil é solidário ao direito dos pais trabalhadores, não mais apenas a mulher.

Sobre este último dispositivo cabe destacar: o duplo direito da mulher e da criança de que, diferentemente do passado, frequentar espaços de educação infantil não é um direito apenas dos filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares que precisavam de uma instituição para educá-los. No mundo contemporâneo a educação infantil estende-se a todas as crianças.

Dois anos após promulgada a Constituição, também sob intensa mobilização da sociedade civil, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente^v, estatuto jurídico da criança cidadã que visa regulamentar o direito constitucional da criança e do adolescente. De acordo com o Estatuto, a criança e o adolescente são cidadãos, independente de sua condição social. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional^{vi}, concebe o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade como “primeira etapa da educação básica” (art.29).

Constituir-se como primeira etapa da educação básica, significa participar do campo de disputa política educacional, trazendo para a educação infantil uma maior visibilidade tanto no âmbito político e administrativo, como no âmbito teórico, onde

^v O ECA foi criado através da Lei nº 8.069, em junho de 1990.

^{vi} Lei Nº 9394/96.

percebemos um novo olhar para as especificidades das crianças pequenas. Podemos considerar que a Constituição, o ECA e a LDB, configuraram-se em três grandes acontecimentos para esta etapa de ensino, marcando um novo paradigma sobre a criança, e a partir deles, uma maior preocupação quanto a este atendimento sendo expressa por meio de diretrizes, planos, políticas e programas.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001)^{vii}, estabeleceu um conjunto de 25 diretrizes comuns à creche e à pré-escola, valendo destacar: o atendimento, em cinco anos a 30% da população de 0 a 3 anos e 60% da população de 4 a 6 (ou 4 e 5), e até 2011, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% das de 4 e 5 (meta 1); a elaboração de padrões mínimos de infra-estrutura para creches e pré-escolas (meta 2); que todas as instituições de educação infantil, também as creches, tenham seus Projetos Pedagógicos; o estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para supervisão, controle e avaliação, e como instrumento de medidas de melhoria da qualidade (meta 17). A qualidade no atendimento às crianças se dá na inter-relação entre recursos materiais e humanos, implicando tanto a formação dos profissionais, como na adequação e organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta que contribua para o desenvolvimento integral das crianças.

No bojo dos avanços e políticas em relação ao atendimento das crianças, podemos destacar a Emenda Constitucional^{viii} que estabelece um novo modelo de financiamento da Educação Básica, o Fundeb, no qual creche e pré-escola, estão incluídas no fundo. A inclusão das foi uma conquista fruto de uma ampla mobilização social de entidades engajadas na luta pelo direito à educação infantil, pois esta na proposta de Emenda enviada ao Congresso Nacional, havia sido excluída do Fundo. Com o Fundeb, todas as matrículas em estabelecimentos de educação infantil da rede municipal, inclusive os estabelecimentos privados sem fim lucrativo conveniados com o Poder Público, recebem um “valor aluno ano”, para sua manutenção. Este foi um avanço na política educacional brasileira para a garantia do direito da criança à educação infantil. Anterior ao Fundeb, o Fundef, não incluía as creches e pré-escolas no financiamento.

Como desdobramento do PNE, em 2007, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), lançado pelo Governo Federal, no qual define 28 metas a serem alcançadas no período de 2007 a 2021, estando entre elas à promoção da educação infantil.

Em 2006, numa perspectiva de ampliação do acesso, foi promulgada a Lei nº 11.274/2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB, legitimando no território brasileiro a ampliação do ensino fundamental que passou a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. O ensino fundamental de nove anos, deve ter sua implantação em todas as redes de ensino até 2010. A partir desta lei, a educação infantil passa a ser direcionada às crianças de 0 a 5 anos.

Recentemente, a partir de outubro de 2009, este campo se depara com mais uma mudança: a extensão da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos^{ix}. Inicialmente a proposta de emenda referia-se diretamente ao fim da Desvinculação da Receitas da União (DRU) incidentes sobre os recursos destinados à educação. Como a aprovação a DRU relativa à educação acabaria em 2011, trazendo novos recursos para a educação básica, ficou entendido que com mais recursos o atendimento poderia ser ampliado. A obrigatoriedade, tema complexo e polêmico, traz para a recém

^{vii} Lei nº 10.172 de 2001.

^{viii} Emenda Constitucional nº53, de 2006.

^{ix} Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.

educação infantil, perspectivas duvidosas para a sua consolidação nos sistemas de ensino.

A história da implementação do ensino obrigatório no Brasil (Gondra, 2003) evidencia que garantia de acesso não se traduziu em garantia de qualidade. Os recentes resultados da pesquisa produzida por Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), sobre a qualidade da educação infantil brasileira neste cenário de transição impulsionada pelas reformas legais e institucionais, revelam um cenário pouco promissor em relação à qualidade em creches e pré-escolas.

(...) No atual cenário da educação infantil no Brasil, destacam-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas, bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação (CAMPOS; FULLGRAF; WEIGGERS, 2006, p.117).

Diante destes resultados, será que a ampliação desta obrigatoriedade não complicaria esta situação, quando entendemos que garantia do acesso e garantia da qualidade são duas questões distintas? Estaria a pré-escola ganhando status educacional e a creche ficando a margem da educação? Com relação às crianças de 0 a 3 anos, a garantia do acesso ainda é um desafio. Segundo o Relatório interministerial (2006)^x, o percentual de atendimento para a faixa etária de 4 a 6 anos de 60% ultrapassou a meta prevista no PNE para os primeiros cinco; no entanto, o atendimento na faixa etária de 0 a 3 anos está muito aquém da meta estabelecida de 30%, evidenciando uma baixa cobertura da rede pública de creches. Segundo o Relatório, o atendimento na rede pública representa 57,1% do total, no entanto, a cobertura de 0 a 3 anos alcançava apenas 7,6% em 2004. Já para a faixa etária de 4 a 6 anos alcançava 51,8% do atendimento no mesmo ano (BRASIL, 2006).

No contexto de mudanças, em novembro de 2009, foi aprovado pelo CNE, um novo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil^{xi}, proposto pela Secretaria de Educação Básica. Neste sentido, como podemos constatar legalmente a educação infantil ocupa um lugar de direito, e com este assegurado, é de importância pensarmos como esta institucionalização da infância vem sendo realizada. Para um dos segmentos da Educação Infantil, a pré-escola, o desafio está posto na garantia de um atendimento de qualidade. Entretanto, quanto à creche, além da qualidade, a oferta ainda é um desafio.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

A Constituição Federal de 1988, transformou o cenário político do país. Como aponta Tomio (2002), a Carta Magna possibilitou a liberação política, ampliando o campo de atuação de estados e municípios, especialmente deste último. Os municípios foram elevados à categoria de entes federativos, conquistando plena autonomia, podendo reger-se por lei orgânica própria. Tomio (2002), analisando a relação entre regime político e emancipação municipal, sinaliza aspectos importantes que devem ser observados. Ao mesmo tempo que os municípios ganharam status e

^x Relatório dos Trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho criado pela Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005. (BRASIL, 2006).

^{xi} Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.

relevância política, foi ampliada a responsabilidade municipal na prestação de serviços, dentre eles a educação.

Municípios pequenos com receitas próprias diminutas, pouco aparelhados administrativa e financeiramente, enfrentam conseqüências graves de caráter econômico e social, dependendo das transferências fiscais dos governos estaduais e federal. Diante deste contexto, os estudos voltados para uma análise de políticas públicas municipais não podem se furtar a considerar as implicações desta desigualdade gerada pela emancipação municipal, para a educação. O maior desafio que essa organização por sistema de colaboração vem propor é o de se construir um sistema de educação no qual as esferas governamentais (municipal, estadual e federal) atuem de forma articulada em prol de uma escola pública de qualidade.

A Constituição apontou para a municipalização o provimento da educação infantil. A integração das creches e pré-escolas à educação tem exigido dos municípios grandes esforços, tanto no que se refere às instituições existentes, como as que ainda irão surgir. Com a existência de um fundo que respalda o financiamento da educação infantil, há uma expectativa de que os sistemas municipais de ensino possam ampliar e melhorar o atendimento em creches e pré-escolas. Cabendo a estes a organização, a oferta de atendimento, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. A autonomia municipal implica na implementação e gestão de um sistema municipal de educação.

A integração das instituições existentes à educação traz demandas como a regulamentação do campo às especificidades da faixa etária, a adequação as novas normas, a formação dos profissionais e etc. A garantia da educação infantil como um direito engloba atuação dos sistemas municipais quantitativa e qualitativamente. Sobre essa atuação, segundo Nunes, Corsino e Didonet, 2009, p.39

São ainda escassos os estudos centrados na análise da Educação Infantil no âmbito das municipalidades, das experiências que estão sendo desenvolvidas pelos poderes municipais, principalmente aqueles que reúnem a multiplicidade de estratégias que vêm sendo implantadas e seus impactos, decorrentes da transição de um atendimento assistencial para um atendimento educacional, sob responsabilidade municipal.

No Brasil o processo de integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, está associado a uma política que não separa educação de cuidado. Essa integração significa a inserção da educação infantil em um campo cujas questões são centrais no cenário político, econômico e social de um país como o Brasil, que precisa reverter suas desigualdades históricas. Corsino e Nunes (2001) fazem uma interessante análise sobre esta questão. Para as autoras na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, a maneira como a criança e os problemas são combatidos, têm sido de forma isolada. Ao longo da história saúde, assistência e educação não conseguiram se articular; ao contrário, o atendimento se ramificou, sem que uma das esferas se considere responsável. As prefeituras têm recebido como herança a fragmentação manifestada nas suas estratégias de ação.

Analisando alguns marcos do atendimento à educação infantil, percebemos muitos desafios postos por sua incorporação aos sistemas municipais de ensino. O estudo neste novo contexto nos permite avaliar o que se rompe e o que permanece da gestão embasada no assistencialismo. Podemos nos perguntar quais têm sido os impactos desta incorporação no que se refere ao acesso e na ampliação de vagas? O

que mudou na dimensão do cuidado, alimentação e saúde? Existem mudanças na qualidade do atendimento às crianças?

A partir das experiências que estão sendo desenvolvidas pelo poder municipal, no que diz respeito ao art. 89 das disposições transitórias da LDB, que determina que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”, afirmam a importância de analisarmos as características deste atendimento. Tendo em vista que estas instituições integram a educação básica do nosso país, perguntamos qual tem sido a qualidade educacional das creches e pré-escolas?

De acordo com Nunes, 2005, p.75:

As creches, no Brasil, representam ainda hoje, nos discursos oficiais e nas práticas existentes no seu interior, dois pólos distintos e, por vezes, antagônicos: o primeiro diz respeito ao vínculo como trabalho assistencial, modelo que embasou as iniciativas públicas e privadas de atendimento à criança pobre, caracterizando a maioria dos estabelecimentos como depósito de crianças; o segundo se refere ao exemplo de conquista do movimento popular e às reivindicações dos grupos feministas em torno da aposta em um atendimento de qualidade.

No passado a frequência à educação infantil foi um fator que diferenciava as crianças ricas das pobres. Hoje, a questão não é mais a frequência, mas o tipo de instituição e os serviços a que elas têm acesso. De acordo com Nunes e Corsino (2009, p.23),

As classes favorecidas, usuárias potenciais das instituições privadas, exigem qualidade no atendimento, mobilizando o mercado a qualificar-se. As classes populares, porém, ficam à mercê das políticas públicas e, no seu vácuo, aos serviços comunitários e/ou filantrópicos improvisados.

Sobre as experiências desenvolvidas pelos municípios, existe uma questão que é central: o atendimento oferecido às crianças deve ser de qualidade, com professores habilitados e currículos formulados a partir de uma concepção de criança que a percebe na sua integralidade e não apenas como aluno. Entendendo as políticas públicas como instrumento de luta contra a desigualdade, estas têm como dever, não só incorporar a garantia do direito, mas também a proteção.

A educação infantil é um direito da criança. Direito que não se limita apenas ao acesso mas, a um atendimento de qualidade. O tema da qualidade na realidade brasileira, tem sido pauta de grandes discussões, publicações, seminário e congressos. Os debates promovidos pelo MEC com especialistas da área resultam em várias publicações distribuídas nacionalmente^{xii}. O Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de consolidar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, emitiu resoluções e pareceres com o objetivo de orientar as instituições

^{xii} Por uma política de formação do profissional da educação infantil (1994b), Parâmetros em ação (1999); Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas (2002); Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (2006), Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) e Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (2000).

pedagógicas quanto ao trabalho desenvolvido junto às crianças. Dentre eles, destacaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. A primeira, com força de lei, traz princípios e fundamentos da dimensão educativa que se almeja junto às crianças. A Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), parte da Secretaria de Educação Básica do MEC, no intuito de fomentar estados e municípios na formulação de políticas de educação infantil elaborou recentemente os Indicadores da qualidade na educação infantil (2009), buscando orientar os estabelecimentos de ensino na promoção de um atendimento de qualidade às crianças.

As discussões em torno do que consiste a qualidade na educação infantil tem sido foco de muitas pesquisas, seja no âmbito das políticas públicas, das questões sobre financiamento, do currículo, das práticas pedagógicas, da relação entre cuidar e educar, ou da formação dos profissionais que atuam junto às crianças. Entretanto, é consenso entre os autores que esta qualidade está inteiramente vinculada à formação dos profissionais, como afirma Machado (1998):

“A associação entre qualidade do atendimento, qualidade das interações adulto-criança e formação profissional é uníssono nas diferentes fontes consultadas, seja quando pretende-se delimitar a próprio conceito de qualidade (Balleyguier, 1992; Ghedini, 1992, Howess et AL., 1992^a; Pierrehumbert, 1992), seja para verificar os efeitos da permanência em instituições coletivas no desenvolvimento das crianças (Clarke-Stewart, 1992; Howes ET AL., 1992b; Palmérus, 1992a e b; Andersson, 1992; Melluish ET AL., 1992; Balleyguier ET AL., 1992), seja para justificar políticas educacionais (Campos, 1997).

Desta forma, podemos entender que um trabalho de qualidade compromete-se com a formação dos profissionais, o que ainda tem sido um desafio nos dias atuais. Programas emergenciais como o Proinfantil, uma política de formação do MEC, que habilita professores que trabalham em creche e pré-escolas públicas e privadas, filantrópicas e comunitárias com a formação mínima para atuar na educação infantil – nível médio na modalidade Normal, tem demonstrado de acordo com o número de profissionais que já foram formados – perto de 5.900 e cursando atualmente 12.000 profissionais – quanto precisamos avançar nesta questão. É importante ressaltar que o programa é destinado aos professores que já estão atuando nas creches e pré-escolas sem a formação mínima.

De acordo com o art.61 da LDB, a formação dos profissionais – e aí destacaremos os que atuam na educação infantil – devem atender aos objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Diante deste exposto podemos indagar: As políticas de formação dos profissionais da educação infantil têm permitido a estes o conhecimento das características das crianças a fim de que realizem um trabalho que respeite suas especificidades? As experiências desenvolvidas junto às crianças contribuem para o desenvolvimento integral destas em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme o exposto no art. 29 da LDB?

E aí podemos indagar o que é necessário saber para atuar junto às crianças? Que conhecimento precisa ter o professor da educação infantil? Para Cruz, a prática pedagógica do professor inclui entre outras coisas:

“Aliar cuidado e educação; planejar experiências diversificadas, que atendam aos vários aspectos do desenvolvimento infantil; estabelecer e manter uma relação cooperativa e amistosa com as famílias; aprender a ser parceiro do desenvolvimento infantil, estimulando-o, mas não o apressando; abordar as diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada; vincular a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pelas crianças aos seus reais desejos e necessidades, promovendo uma verdadeira aprendizagem significativa; dar atenção individualizada às crianças; dar atenção privilegiada aos aspectos emocionais, especialmente durante o período de adaptação à creche ou pré-escola; dar oportunidade e estímulo para a criança expressar seus sentimentos, desenvolver a sua autonomia, a sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão e autonomia, ajudando-a a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa (CRUZ 2010, p.355).

Diante destes importantes aportes feitos por Cruz, podemos indagar quais são os possíveis – seminários, oficinas, palestras – que tem contribuído para que os professores se debrucem sobre sua prática? Seria possível construir junto às crianças um trabalho que contribua para o desenvolvimento destas, se os professores não vivenciarem experiências significativas? Há possibilidade de ensinarmos sobre aquilo que não temos conhecimento? As crianças necessitam de orientação na realização de suas atividades, mas e o professor? Qual tem sido o papel das políticas de formação em prol de que os professores reflitam sobre as experiências vivenciadas junto às crianças? A formação dos professores como requisito para um trabalho de qualidade junto às crianças, será a discussão do próximo capítulo.

3.2. A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS COMO REQUISITO PARA UM ATENDIMENTO DE QUALIDADE

A LDB equiparou a carreira do professor da educação infantil, a do ensino fundamental. Neste sentido

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

Sendo assim, o professor da educação infantil passou a ter direito a um plano de carreira e a todas as conquistas da categoria, com a inclusão na Lei nº 11.738, de 17 de julho de 2008, que institui o salário nacional para os professores da educação básica pública. De acordo com a LDB, não há diferenças entre o professor que irá atuar na creche e na pré-escola embora na prática essa cisão possa ser percebida.

No próprio campo educacional encontramos múltiplos significados para esta etapa de ensino como revelam estudos recentes. Na pesquisa^{xiii} “Institucionalização da infância: Estratégias de atendimento a crianças de 0 a 3 anos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro”, foi possível constatar que creche e pré-escola estão sendo tratadas de forma diferenciada pelos sistemas de ensino. A análise das Deliberações dos Sistemas Municipais de Educação^{xiv}, permitem evidenciar exigências para esta

^{xiii} Pesquisa coordenada pela professora Maria Fernanda Rezende Nunes e realizada no âmbito do grupo de pesquisa POPE da UNIRIO.

^{xiv} Deliberações que fixam normas para a organização e funcionamento das unidades de educação infantil dos municípios.

etapa de ensino diferenciadas, como por exemplo: quadro de funcionários que compõem as instituições, jornada de atendimento e diferentes requisitos para o ingresso do profissional que irá atuar junto às crianças. Da mesma forma, na pesquisa^{xv} “Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”, observa-se que em alguns municípios há equipes diferenciadas que acompanham creches e pré-escolas, e que há uma diversidade de nomenclaturas que denominam o profissional que atua diretamente com as crianças nas creches: estagiários, pessoal de apoio, auxiliares de creche, monitores, recreadores, berçaristas, educadores de creche, ajudantes de turma, agente educador infantil, apoio, auxiliar de serviços de creche, agente educativo de creche, auxiliares de pré-escola, auxiliares de serviços escolares, auxiliar de turma, agentes educadores, auxiliar de ensino, estimulador materno infantil.

Abramowicz (2002, p.1), em investigação sobre o perfil da rede de creches do município de São Carlos, seguinte apontamento:

No Brasil, as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares. Dois perfis diferentes de profissionais atuam nestes dois ramos da educação infantil, duas redes de ensino distintas, sendo que uma delas, as creches, até recentemente, a cargo da Secretaria da Promoção Social. As pré-escolas de maneira geral funcionam em meio período, as creches, em período integral. Há, também, diferenças na formação das profissionais, e também no nome atribuído a estas trabalhadoras de mesma função: professoras para as pré-escolas, pajem, crecheiras, monitora, auxiliar de desenvolvimento infantil etc, para as creches. Essas diferenças são constitutivas e substantivas das concepções teóricas destes equipamentos destinados a esta faixa etária.

Essa diversidade revela a existência de diferentes visões sobre a função das instituições de educação infantil, bem como do profissional da creche, apontando para uma tendência onde a realidade da educação infantil ainda é marcada por uma cisão entre creche e pré-escola, sendo o trabalho desenvolvido fragmentado, no qual a creche tem ocupado o lugar mais frágil. Esta realidade tem raízes históricas. Quanto à formação dos profissionais, a ênfase nos dotes femininos como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e a docência junto à criança pequena, de modo particular, foram se construindo como uma profissão.

Com forte influência dos movimentos que tiveram início na Europa na passagem do século XVIII para o século XIX, as primeiras iniciativas de atendimento à infância no Brasil são marcadas por uma perspectiva assistencialista e higienista. Arce (2002), analisa de forma interessante a influência do discurso de dois educadores pioneiros da educação infantil – Froebel e Pestalozzi – no período em que a burguesia enquanto classe hegemônica se consolidava. Ambos davam grande ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe para a educação da criança pequena.

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, o discurso destes educadores veio a contribuir para a consolidação dos ideais de novo modelo da sociedade capitalista que então se instaurava. A perspectiva civilizatória atendia ao projeto de transformação da sociedade brasileira numa sociedade moderna e industrializada. As ideias de Froebel e Pestalozzi ganharam destaque nos debates educacionais e nas práticas de educação da criança pequena.

^{xv} A pesquisa, ora em curso, é coordenada pelas professoras Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO), Patrícia Corsino (UFRJ) e Sonia Kramer (PUC-Rio), numa parceria interinstitucional.

Numa perspectiva de controle e conformação, tanto da criança quanto da família a ordem social vigente, as famílias eram ensinadas a forma adequada de educarem seus filhos. Neste período a mulher terá papel privilegiado nos discursos civilizatórios. A esta cabia a tarefa de criar, no ambiente do lar, as condições favoráveis à educação dos filhos e à manutenção da paz e da ordem necessárias para o bom funcionamento da sociedade. Em consequência de características e habilidades que estariam ligadas à sua condição feminina, “ (...) esta mulher/mãe já estaria dotada de tudo o que necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida” (ARCE, 2002 p.87).

Kishimoto (2002, p.7)^{xvi} discutindo a relação entre mulheres e educação no Brasil, identifica que “princípios como a maternagem, que acompanha a história da educação infantil, desde seus primórdios, segundo o qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram, a profissionalização desta área. O magistério representava a continuação de uma missão que era da mulher. Desta forma, o trabalho da mulher/professora passa a ser identificado com o caráter de vocação, o que contribui para um esvaziamento do caráter profissional das funções por ela exercidas (Chamon, 2005). As características pessoais, ligadas a papéis desempenhados pela mulher no espaço da vida privada são os considerados necessários para o desempenho da função de educadora.

Se por um lado a maternagem foi marcante na educação de crianças pequenas, prejudicando a profissionalização da área, por outro não podemos negar que tal associação à figura da mulher oportunizou seu ingresso em espaços públicos antes permitidos somente à figura masculina. Sobre esta questão, estudos que vêm se debruçando sobre a inserção da mulher no campo da educação, levam à constatação de que tal inserção tem se dado de forma contraditória. Ao mesmo tempo que esta inserção representa a abertura de um novo campo de atuação profissional, com a entrada no espaço público, as qualidades exigidas para tal atuação permanecem ligadas a características definidas por questões de gênero, que evocam os papéis desempenhados pela mulher no espaço privado.

A produção científica relacionada à formação dos profissionais da educação infantil ganhou visibilidade recentemente, após a Constituição de 1988, quando se iniciou um processo de construção de um novo paradigma sobre a criança e seu atendimento. A formação e a identidade das profissionais que atuam em creches e pré-escola tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores.

Cerisara (2002) destaca que a identidade destas profissionais tem se constituído fundamentada no trabalho doméstico e na maternagem, havendo, segundo a autora uma contaminação das práticas femininas domésticas na prática profissional das mulheres que trabalham em instituições de educação infantil.

Romper com estas concepções não parece ser tão simples. No Brasil, as marcas da servidão ainda estão muito presentes, “o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução” (KRAMER, 2005, p.57).

Analisando as práticas de profissionais que atuam em creches comunitárias, Nunes (2000), discute diferentes modelos presentes na atuação desses profissionais: o modelo de mãe, da faxineira, da professora. Segundo a autora, em contextos onde a dimensão pedagógica é mais acentuada, é detectado o papel da professora e em contextos onde a tônica é mais higienista, o papel da faxineira, que não reconhece a dimensão educativa de seu trabalho. O lugar da mãe é percebido quando as

^{xvi} No prefácio do livro de CERISARA, A. B. Professoras da educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

professoras ao relatarem suas práticas, falam do trabalho não por adesão à educação, mas por uma necessidade pessoal de realização, caridade. Estes papéis analisados pela autora, refletem ambiguidades da prática pedagógica da educação infantil.

O ingresso da mulher no mercado de trabalho é também abertura para sua atuação no espaço público. O reconhecimento da educação infantil como direito da criança e de suas famílias constituiu-se numa conquista advinda da organização das mulheres, que a despeito da lacuna deixada pelo poder público a demanda crescente por um atendimento às crianças de 0 a 6 anos. O atendimento precário, principalmente para as camadas menos favorecidas, motivava a organização de movimentos que reivindicavam a ampliação deste atendimento, e a superação de um modelo assistencialista.

As políticas de atendimento pautadas na improvisação de recursos e espaços para o trabalho com a criança pequena não consideravam a questão da formação do profissional que trabalharia com as crianças. A ausência de preocupações com a formação do profissional da educação infantil, estava ligada ao mito da mulher como educadora nata, que exercia no espaço público as funções próprias à sua condição feminina.

Os movimentos de mulheres que reivindicavam creches tiveram origem na década de 1970. Esta reivindicação pela creche como um direito da criança e da família – em especial como um direito da mulher – deu origem, em 1979, ao Movimento de lutas por creches, que aliado a outros movimentos da sociedade civil organizada, teve um papel importante no reconhecimento do atendimento em instituições de Educação Infantil como direito das crianças.

Para Vasconcelos (1997, p.33), “de todos os professores, os educadores da infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e conseqüentemente, aqueles cujas vozes tem sido menos escutadas.” Mas, esta questão é muito ampla e vai muito além da elaboração de propostas de formação. De acordo com Vasconcelos e Fernandes (1995 *apud* Carvalho, Mello e Souza, 2001 p.118), “antes dos profissionais mudarem suas concepções e formas de atuação precisam alterar as crenças nos próprios valores que a sociedade estabelece deles enquanto profissionais da educação infantil”. Crença esta que foi construída historicamente, e que ainda hoje está viva em nossos dias.

A precariedade da formação do professor da educação infantil é uma questão antiga, ligada à própria indefinição de papéis do profissional que atua junto às crianças pequenas. Bonetti (2004), em sua dissertação de mestrado sobre a especificidade da docência na educação infantil, a partir da análise de documentos que tratam da formação inicial de professores da educação básica, elaborados após a LDB, constata que:

Nos documentos analisados, a especificidade da docência na educação infantil fica definida a partir daquilo que se estabeleceu para o exercício da docência no ensino fundamental, tendo nesse caso como central em sua atuação o próprio currículo e o ensino do conteúdo (BONETTI, p.141).

Como podemos ver, a identidade dos profissionais da educação infantil tem se constituído culturalmente como profissão associada a práticas domésticas femininas, trazendo marcas do processo de socialização orientados por modelos excludentes e desiguais. A partir das novas diretrizes legais que situam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a legislação enfatiza a dimensão educativa e define que o profissional para atuar nesse nível de ensino é o professor com formação específica. O status adquirido por esta etapa de ensino ainda não

garante que todas as necessidades da área sejam atendidas. Um desafio existente é a formação dos profissionais que atuam junto às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de grande relevância para este campo que se promova reflexão sobre o papel destes profissionais. Quem deve exercer esta profissão? Que competências este profissional deve ter?

Pensar a formação de professores no âmbito das políticas, é pensar a implementação de políticas como possibilidade de luta contra a desigualdade social, como direito dos profissionais, como processo de reflexão contínua, onde, de acordo com Freire (1998, p.75), possa haver uma recusa em transformar o trabalho docente em puro bico e, de outro, uma rejeição em exercer e entender esta profissão como prática efetiva de “tias e tios”.

Que projetos de formação têm sido priorizados pelas políticas a fim dos professores poderem debruçar-se sobre suas práticas? Que propostas de formação têm possibilitado aos professores saírem da superficialidade compreendendo aspectos fundamentais dessa profissão? Para Kramer (2001, p.99), “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como direito da população, por uma escola pública de qualidade.”

Estudos realizados^{xvii} sobre os profissionais da educação infantil – apontam uma tendência dos municípios a uma formação eventual, esporádica, desvinculada de uma política de formação, o que termina por diminuir seu impacto. No mesmo estudo outras análises importantes foram realizadas, tais como: um expressivo número de municípios não realizar concurso específico para o ingresso na educação infantil, não possuir plano de carreira para os profissionais, e não oferecerem formação em serviço que leva em conta as especificidades da educação infantil. Diante destes dados, fico pensando como os professores atuam junto às crianças sem conhecê-las? Não havendo exigências para o trabalho com as crianças, o que seria necessário para realizá-lo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. **Pesquisa em Políticas Públicas na Educação Infantil**. In: 25ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/25ra/index.htm> > Acesso em: 14/06/10.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez Editora, 2007

^{xvii} Ver Kramer (org.) 2001.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, n. 113 p. 167-184. Julho/2001.

_____. **A Pedagogia na “era das revoluções”:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2002.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação,** São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB.** Lei Federal nº 9.294, de 26 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

_____. **Lei nº 9.424.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. DOU, Brasília, DF, 2001.

_____. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:** Brasília, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: V. 1, 2, 3.** Brasília, 1998.

_____. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso em cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas.** Brasília, 2002.

_____. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, 1994.

_____. MEC/SEB/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília, 2006.

_____, **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.494 de 20/06/2007 – Regulamenta o FUNDEB. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11494.htm> Acesso em: 20/03/10

_____. Lei nº 11.274 de 06/02/06 - Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 20/03/10.

_____. Lei nº 11.738 de 16/07/08 – Institui piso salarial dos professores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm> Acesso em: 20/03/10.

_____. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivilL03/...Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 20/03/10.

_____. Relatório dos trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho criado pela Portaria Interministerial n.º 3.219 de 21/09/2005. Brasília. 2006. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

Acesso em: 20/03/10

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996.** Florianópolis 2004. 190 páginas. Dissertação de mestrão. Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMPOS, M.M., FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr.2006.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMON, N. **Trajetória de feminização no magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CORSINO, P. e NUNES, M.F.R. A Educação Infantil no contexto das políticas atuais: um desafio para os sistemas educacionais. In: KRAMER, S. et alli (Org). **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Ravil, 2001.

_____. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org). **Educação Infantil: cotidianos e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CORSINO, P., DIDONET, V. e NUNES, M. F. R. **A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo**. Brasília, UNESCO, 2008. (mimeo)

CRUZ, S.H.V. **A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil**. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Minas Gerais, 2010.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1998.

FREITAS, M.T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. . **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez Editora, 2007

GONDRA, J. G. (Org.); ALVES, Claudia (Org.); MAGALDI, Ana Maria (Org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

KRAMER, S. (Org) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo:Ática, 2005.

_____. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T., JOBIM E SOUZA, S. e KRAMER, S. **Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

_____. et alli (org). **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Ravil, 2001.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, M.L. de A. **Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. São Paulo, 1998. Tese de Doutorado. PUC – São Paulo.

NUNES, D.G. **Da roda à Creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos. Rio de Janeiro, 2000**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ.

NUNES, M.F.R. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento. Rio de Janeiro, 2005**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ.

RUA, M. das G. As Políticas Públicas e a Juventude dos anos 90. In: **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas** ed. Brasília: CNPD – Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998, p. 731-752.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >

TOMIO, F. A Criação de Municípios após a Constituição de 1988. **Revista Brasileira de**

Ciências Sociais, São Paulo, v.17, n.48, fev.2002.

VASCONCELLOS, T.M.S. **Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana.**

Portugal: Porto Editora, 1997.

VASCONCELLOS, Vera M.R. & FERNANDES, Angela M.D. **Construindo o perfil dos professores de Educação Infantil da rede pública de Niterói.** Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. 1995.