

DESAFIOS DA CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELE RAMOS DE OLIVEIRA

CÉLIA MARIA GUIMARÃES

1. INTRODUÇÃO

Na década de 80, se intensificam os debates dedicados à situação da infância no Brasil. Debates que culminam nas primeiras iniciativas de organização de uma política para a criança pequena, sendo que os resultados dos desdobramentos da intensa mobilização, que envolveu diferentes segmentos da sociedade civil, podem ser encontrados na Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988. Nesta, a Educação Infantil é situada como direito da criança, dever do Estado e opção da família, o que significa que a criança, a partir de então, conquista o direito de ser educada não só na esfera privada da família, mas também na esfera pública “[...] por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos.” (FARIA, 2005, p.1015)

Embora a preocupação com a infância possa ser percebida desde 1919, com a criação do Departamento da Criança no Brasil, e, mais tarde, em 1940, com o Departamento Nacional da Criança (DNCr), as políticas e ações desse período apresentavam caráter médico, higienista e sanitarista (KRAMER, 1995). Segundo Faria (2005) ainda há resquícios da enfermagem nas creches, como por exemplo, no emprego de palavras e práticas hospitalares com os bebês, tais como berçário, solário, peso e medida, etc.

A criação das instituições de Educação Infantil contou com a importação de dois modelos: o hospitalar/familiar, destinado principalmente para crianças atendidas em creche, e o modelo da escola de ensino fundamental para os pré-escolares. As práticas voltadas ao cuidado do corpo, higiene, alimentação e sono das crianças eram desvalorizadas e, portanto, passaram a ser incumbência de auxiliares, pajens, crecheiras, dentre outras denominações utilizadas. As atividades tidas como pedagógicas e diferenciadas daquelas relacionadas ao cuidado do corpo eram

compreendidas como sérias, merecedoras de mais atenção e conseqüentemente, exigiam pessoas com formação condizente para realizá-las (CERISARA, 1999; FARIA, 2005).

Como eixo fundamental dessa discussão, percebemos a necessidade da criação de uma Pedagogia da Educação Infantil, enquanto campo específico de conhecimento, ressaltando a especificidade da educação de crianças pequenas, a qual não tem como objetivo o ensino de conteúdos, mas precisa integrar as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida (ROCHA, 2001). Para Faria (2005) esse movimento já começou com a incorporação de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento que buscam conhecer a criança e sua produção cultural, em ambientes coletivos.

O movimento de formação de uma nova instituição educativa impõe a formação de um novo profissional. Espera-se que este tenha competência profissional ampla, obtida por meio de uma formação específica para cuidar e educar crianças, de modo a atender as necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos, sendo capaz de ampliar as experiências vivenciadas e o universo sociocultural infantil. Dessa forma, como consequência, tanto das decisões legais, quanto da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, temos o desafio de pensar e constituir uma profissionalização, em que sejam articulados os aspectos cuidar e educar que identificam esta etapa, de modo a instrumentalizar o educador para desenvolver aspectos cognitivos, afetivos e sociais das crianças.

Como a identidade da Educação Infantil ainda está em construção, assumindo diferentes perfis, pendendo ora para escolarização, ora para o assistencialismo, percebemos também essa indefinição quanto ao papel, formação e identidade do profissional que lida com as crianças pequenas. Tal situação torna a educadora de creche uma profissional ainda indefinida. Arce (1997) destaca que “[...] a falta de definição clara do papel desse nível de ensino tem prejudicado e rebaixado mais ainda este profissional dentro do quadro da carreira docente.” (p.115).

De acordo com Oliveira (2001), com o advento da Constituição de 1988, têm sido propostas discussões e alternativas para formação do profissional de creche. Entretanto, essa discussão tem esbarrado em “[...] algumas questões conflitantes quando se considera a diversidade de atendimentos realizados e, conseqüentemente, de educadores que trabalham nessa área.” (OLIVEIRA, 2001, p.92).

Diante do exposto, consideramos importante e necessário tratar do perfil sócio-econômico e de formação das educadoras¹ de Educação Infantil, com o objetivo de caracterizá-las e propor possíveis encaminhamentos sobre a formação desse profissional e sua relação com as políticas públicas municipais desenvolvidas em Presidente Prudente (SP), *locus* da pesquisa.

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA E DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os dados utilizados neste texto foram obtidos na pesquisa “Profissão Docente em Presidente Prudente: representações sociais, trabalho docente e políticas de formação“, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Profissão docente: formação, identidade e representações sociais”². Dentre os diferentes sujeitos dessa pesquisa, estão as profissionais que trabalham com as crianças de 0 a 5 anos, principalmente com as de 0 a 3 anos, nas instituições de Educação Infantil de Presidente Prudente-SP, como auxiliares dos professores ou individualmente, em horário oposto ao que se encontram sob a responsabilidade do professor de educação infantil. Atualmente, as educadoras infantis trabalham 06 horas diárias com as crianças. A existência das educadoras infantis, atuando com crianças menores, têm suas raízes no mito da educadora nata, que traz em sua base a divulgação de uma figura profissional que advém da ideia de que a mulher, por ser mãe, é “[...] ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p.182).

A existência dessa figura profissional também ocorre devido ao modo de organização das unidades municipais de Educação Infantil, o que inclui a política de contratação de diferentes profissionais para esse segmento. Num mesmo espaço educativo coexistem professores habilitados para o magistério na Educação Infantil e

¹ A denominação deste profissional mudou de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para educador infantil no início de 2011, assim como suas condições de trabalho. Quando foram aplicados os questionários, no início de 2010, essas profissionais eram denominadas de ADI e trabalhavam 08 horas diárias com a criança, sem horário garantido de HAC (Hora de atividade coletiva). Optamos por utilizar o termo educador infantil por ser aquele utilizado atualmente pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente para se referir a esse profissional.

² Os dados referenciados neste artigo foram obtidos a partir de questionário aplicado aos educadores nas instituições municipais de Presidente Prudente-SP, em fevereiro de 2010. Os questionários respondidos pelas educadoras infantis somam um total de 295, o que constitui uma amostra de 64% de profissionais que atuavam nesse cargo em 2010.

profissionais sem formação específica e, quando a possuem, na maioria dos casos não ocorreu em nível superior.

A crítica de Cerisara (2002) sobre essa situação reside no fato de:

“[...] a coexistência dessas diferentes profissionais, no mesmo espaço, vir acompanhada sempre de uma hierarquização decorrente das diferentes exigências quanto aos níveis de formação e salários, bem como quanto às atividades delegadas a cada uma delas, levando a uma dicotomização entre a que educa e a que cuida” (p.16)

Cerisara (2002) ressalta que alguns municípios têm apresentado dificuldades em encontrar professoras para trabalhar na educação infantil, porque estas não se dispõem a realizar as atividades ligadas ao cuidado das crianças por considerarem tais atividades menos nobres. Desse ponto de vista, consideramos que os cursos de formação têm sido organizados e desenvolvidos de forma inadequada, formando profissionais incapazes de desenvolver integradamente atividades de cuidado e educativas.

Segundo Tsuda (2008), desde 1990, com a incorporação oficial das creches ao sistema de ensino de Presidente Prudente, houve a necessidade de definir a formação do profissional para atuar na educação das crianças de 0 a 5 anos e promover ações de formação para aqueles que já trabalhavam junto às crianças. Nesse sentido, em 1999, a Lei Complementar n.79/99 – Estatuto do Magistério Público Municipal definiu que a educação dos bebês seria também responsabilidade dos professores de educação infantil, além das crianças em idade pré-escolar. Entretanto, apesar dessa alteração no Plano de Cargo e Carreiras do Magistério do município, a norma não passou a ser cumprida em relação à creche (0 a 3 anos), que continuou sob responsabilidade das auxiliares de desenvolvimento infantil, atualmente denominadas educadoras infantis.

O perfil das educadoras de Presidente Prudente é representado por mulheres com idade acima de 30 anos, casadas com cônjuges que possuem formação escolar entre Ensino Fundamental (séries finais) e ensino médio completo. A escolaridade dos pais das educadoras se encontra abaixo das séries iniciais do ensino fundamental. Os índices demonstram que a maioria das educadoras começou a trabalhar bastante jovem ou ainda crianças, com idades entre 10 e 20 anos. Antes de se tornarem educadoras, ocuparam cargos no setor de serviços, principalmente no comércio e em escritórios. Como exemplo das profissões mais citadas estão vendedora, secretária, caixa e

atendente. Os dados demonstram também certa estabilidade no emprego, uma vez que grande parte dessas mulheres exerce a função de educadora há mais de 10 anos.

Em relação à formação escolar, a Educação Infantil foi frequentada somente por 38% das educadoras, o Ensino fundamental por 99% e o Ensino Médio foi cursado por 71% das mesmas, sendo que 23% cursaram o Magistério como correspondente a esse nível de ensino. Esses dados são diferentes daqueles encontrados no município de Presidente Prudente em 2008, em que, de acordo com Tsuda (2008), 47% desses profissionais possuíam como nível máximo de escolaridade o Ensino Fundamental. Esse aumento no nível de escolaridade pode ser explicado pelo fato de que a partir do concurso público realizado em 2005, a titulação mínima exigida como condição de acesso e ingresso para o cargo de educadora (até então auxiliar de desenvolvimento infantil) passou a ser o nível médio, na modalidade normal. Assim, o governo municipal em lugar de introduzir professores na Educação Infantil, deu prosseguimento à política de ingresso de auxiliares de desenvolvimento infantil, sem exigência do nível superior, cargo atualmente denominado de educador infantil.

Em relação à formação em nível superior, menos da metade das educadoras cursaram esse nível de ensino. Aquelas que o cursaram, na maioria dos casos fizeram em estabelecimentos particulares e na modalidade presencial. Isso se deve provavelmente por não ser exigido esse nível de formação para o cargo que ocupam. No que diz respeito ao ensino superior, também há 6% que cursaram Pós-graduação em nível de especialização.

Entretanto, concordamos com Cruz (1996) que a escolaridade, por si somente, não é um indício de preparação para o trabalho com educação infantil. Lelis (1993) e Oliveira (2001) ressaltam que não adianta transferir para o nível superior a responsabilidade pela formação do educador, se os cursos de licenciatura plena não forem adequados para propiciar conhecimentos específicos da educação infantil, tanto no que concerne à creche quanto à pré-escola.

O alto índice (43%) de educadoras com Ensino Superior, mesmo esse não sendo um nível de ensino exigido para o cargo, nos faz pensar que essas profissionais podem estar buscando mais conhecimentos acerca do trabalho que realizam ou uma formação com vista à atuação em outra área no mercado de trabalho. Neste sentido, as educadoras foram questionadas se mudariam de profissão. Dentre o total de respondentes, 59% afirmam o desejo de mudar de profissão. Contudo, deste total, 26% gostariam de continuar na área da educação. Por outro lado, 21% do grupo que informa

o desejo de deixar o que faz, justifica que o que as impele a tal posição é a desmotivação e a desvalorização profissional sentida. Esses sentimentos parecem indicar que a história do atendimento às crianças, especialmente àquelas entre 0 e 3 anos, pesa sobre as respondentes: baixos salários, desvalorização profissional e social, formação precária, entre outras.

Cabe lembrar ainda que os dados demonstraram que, embora o município de Presidente Prudente tenha criado um plano de carreira específico para as antigas auxiliares de desenvolvimento infantil, atualmente educadoras, tal medida não elevou o nível da valorização e formação do profissional que lida com as crianças de Educação Infantil, especialmente com aquelas de 0 a 3 anos. Embora, hoje, sejam denominadas educadoras infantis, continuam à margem do Estatuto do Magistério Municipal. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) exige que a Educação Infantil seja assumida por profissionais formados no magistério em nível superior, admitindo a formação em nível médio na modalidade normal. No município de Presidente Prudente, em 2010, a minoria das educadoras (23%) investigadas possuía essa formação. Interessante ressaltar que o próprio município continuou a aceitar o ingresso de educadoras em lugar de contratar professores para toda a Educação Infantil e extinguir, progressivamente, os cargos de monitor, atendente, auxiliar, etc., conforme o proposto pelo documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, conforme já ressaltava Tsuda (2008), o município de Presidente Prudente ainda precisa enfrentar o desafio de legitimar a creche enquanto espaço educativo, com professores de educação infantil legalmente habilitados, admitidos por concurso público e com garantia de formação continuada que supere o caráter emergencial do atendimento em diversos municípios brasileiros, possibilitando a (re)construção da função e do papel do professor de crianças de 0 a 3 anos.

A partir de 2011, as educadoras passaram a ter duas horas semanais de HAC (Hora de Atividade Coletiva), que tem como objetivo se constituir como espaço de formação continuada. Essa formação continuada em serviço, realizada com a equipe escolar, é compreendida pelas educadoras, segundo dados obtidos nos questionários, como um momento de estudo e reflexão, de planejamento, de troca de experiências e de atividades burocráticas. Em nosso estudo, muitas educadoras fizeram dos questionários um espaço para reivindicação de condições infraestruturais para a exequibilidade de formação continuada interna à escola, como adequação de tempo e carga horária, de

temas e da forma (dinâmica) como é desenvolvida, assim como de materiais, espaços, parcerias e preparo dos formadores. Nesse sentido, fica claro que as próprias educadoras percebem que a situação delas não é algo que se possa pensar em reverter a partir de uma medida isolada, possibilitando a formação em serviço, por exemplo (KUHLMANN JR, 1998). A formação poderia resultar em algum benefício consistente e duradouro, caso estivesse sendo

[...] proporcionada junto com outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, ou ainda quando seja concomitante ao favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a educação infantil. (VOLPATO, MELLO, 2005, p.740)

As educadoras investigadas revelaram em suas respostas a compreensão da formação continuada como continuidade da formação, aperfeiçoamento/atualização profissional e da prática educativa, assim como atividades externas e internas à escola. A maioria das educadoras afirmou participar de congressos e cursos de curta duração (até 120horas) desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, ou mesmo buscados por elas. Conforme afirmam Oliveira e Cardoso (2006), os educadores e gestores das Secretarias Municipais de Educação parecem não conceber as ações formativas como oportunidades de consolidar a singularidade da educação infantil.

Volpato e Mello (2005) destacam que

[...] há que se pensar em mecanismos que garantam uma formação continuada de qualidade baseada nas reais necessidades, deficiências e aspirações dos educadores como seres também em desenvolvimento e que trazem consigo uma história pessoal e institucional, marcada por experiências e saberes importantes como ponto de partida na construção de novos conhecimentos e concepções. (p.725)

Considerando os resultados comentados, a formação continuada constitui-se para este segmento uma oportunidade de valorização profissional, de construção identitária, mas não suficiente. A elaboração por estas profissionais da identificação com o trabalho pedagógico, integrado de cuidados e educação, continua na dependência das políticas públicas municipais, que não elevam para o primeiro plano a busca pela qualidade do atendimento das crianças.

3. CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Consideramos urgente que os profissionais da Educação Infantil sejam tratados do mesmo modo que os outros da Educação Básica. Isso requer que o profissional que lida com as crianças de 0 a 5 anos tenha preparo adequado, equivalente ao de seus pares de outros níveis de ensino, para lidar com a infância em sua complexidade, de modo a enriquecer e potencializar o desenvolvimento humano nessa faixa etária. Kishimoto (1999) destaca que a diversidade brasileira requer propostas plurais de formação para os profissionais de Educação Infantil. Entretanto, mesmo com o convívio de propostas diversas, esse profissional precisa de formação específica para lidar com as crianças, a ser constituída juntamente com a identidade do nível de ensino. Existe, porém, uma tendência no Brasil de cristalização de um modelo único, que impede a convivência de diversas experiências. O que se propõe, portanto, não é a formação de super-especialistas, mas educadores capacitados para trabalhar com crianças pequenas e com os adultos que fazem parte de seu entorno.

É importante que essa formação não corra o risco de se tornar demasiadamente tecnicista, de modo a fazer com que esses educadores passem a conceber a criança como um objeto isolado, desconsiderando-a como um ser histórico cultural. Aos educadores, deve ser propiciada uma formação que possibilite compreender os pais como educadores parceiros, de modo a esclarecer a necessidade e importância de se tecer envolvimento no relacionamento educador-pais-crianças. Desse modo, a Educação Infantil se distancia do perigo de se tornar um lugar de intervenção técnica sobre a criança para se constituir como um espaço e tempo onde “[...] os educadores e pais se encontram e se ajudam para criar um ambiente favorável à criança.” (MANTOVANI, PERANI, 1999, p.81). Precisamos, portanto, de uma formação que favoreça a singularidade da educação infantil.

A situação que encontramos no município de Presidente Prudente é similar a de muitos outros no Brasil. Desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, muitos progressos foram alcançados como a elevação da criança à condição de sujeito de direitos; a exigência do professor com formação específica e elaboração de proposta pedagógica por parte das escolas de Educação Infantil com identidade própria, entre outros. Contudo, a educação infantil ainda não se constitui a opção política de boa parte dos municípios, fato revelado pela manutenção de profissionais sem formação no atendimento das crianças menores de 3 anos de idade ou da contratação de pessoas com diversas nomeações que não a de professor, para justificar salários baixos e a exclusão

do plano de carreiras do Magistério Público Municipal. De acordo com Oliveira e Cardoso (2006), o desenvolvimento profissional das educadoras caminha junto com o desenvolvimento institucional. Entendemos como essas autoras:

[...] ser necessário no processo de formação um caminho, que não negando a individualidade e, por consequência, a diversidade, possibilite um processo a ser construído de baixo para cima, do indivíduo para o coletivo e, então, para outras instâncias organizacionais, ou seja, Secretarias de Educação. Esta trajetória poderia pressupor um plano coerente com a identidade de quem, dele se apropriando, teria sua prática enriquecida em consonância com sua necessidade de formação. (p.239)

A reflexão empreendida por Corsino e Nunes (2010) nos alerta para a possibilidade de permanência da perversa visão de atendimento na creche como coisa para crianças “pobres”, o que também subjaz à baixa profissionalização e à desvalorização do adulto responsável. Conforme explicam as autoras,

[...] embora se reconheça a creche como direito e como instituição educativa, a oferta incipiente, muito aquém da demanda, revela que o parco atendimento é fruto de uma orientação política duplamente residualista: a oferta pública é para as camadas mais pobres da população e atinge a pouco mais de 10% das crianças pobres. Mantém-se uma precarização da função docente e das condições dos equipamentos. Resta perguntar se esta política residualista faz parte de um processo de transição rumo ao seu rompimento ou se faz parte da própria lógica da política de Estado, que faz o mínimo e deixa o mercado regular a oferta. (CORSINO; NUNES, 2010, p.15)

Os resultados do estudo relatado neste texto nos permitem afirmar que enquanto o poder público, representado atualmente, pelos municípios não optar pela qualificação do atendimento à criança de 0 a 3 anos, por meio da implementação de políticas públicas que viabilizem tal empreendimento, encontraremos “educadoras” sem o mínimo preparo exigido para que a Educação Infantil se constitua para além do cuidado. Fato que reforça a histórica identidade de mãe de segunda mão e de segundo lar, respectivamente ao adulto e ao espaço de atendimento infantil.

REFERÊNCIAS

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

ASSIS, M. S. S. Representações de professoras: refletindo sobre o papel da professora de educação infantil. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 8. Águas de Lindóia, 2005. *Anais...*

CORSINO, P. ; NUNES, M. F. R. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. 33ª. Reunião Anual da Anped. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu/MG. 2010, p. 1-16.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

CERISARA, A. B. *Professores de Educação Infantil*. Entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.97, maio, 1996, p.79-89.

FARIA, A. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out, 2005.

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

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, v. 20, n.68, Campinas, dez.1999.

LELIS, I. A. A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez, 1993.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, v.10, n.1, mar.1999.

OLIVEIRA, L. C. V.; CARDOSO, B. R. L. Políticas municipais de formação contínua de professores para a educação infantil: estudo de caso. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1 (49) - jan./abr. 2006

OLIVEIRA, S. M. L. Crenças e Valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. In: *Em aberto*, Brasília, v.18, n.73, p.89-97, jul. 2001.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. In: *A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

TSUDA, M. S. Política pública de creche: entre as leis e a realidade. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). — Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

VOLPATO, C. F.; MELLO, S. A. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 723-745, set./dez. 2005