

ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR: A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula dos Santos Monteiro¹, Arthur Vianna Ferreira¹.

1- Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Autor Correspondente:

Arthur Vianna Ferreira

E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica sobre a formação docente para a educação infantil de uma pesquisa que buscou investigar como professores de educação infantil representam seu próprio trabalho, distinguindo e comparando as representações dos docentes de creche e de pré-escola na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A fundamentação teórica trazida por esse artigo busca entender como as relações entre o cuidar e o educar se estabelecem nas reflexões tanto da legislação educacional que organiza essa atividade proposta pelas escolas, quanto também autores que vão entendendo a construção desse espaço ocupado pelo profissional da educação ao longo da história recente da educação no contexto escolar brasileiro. De fato, as pesquisas mostram que os professores de pré-escola parecem procurar se distinguir dos de creche, não os reconhecendo como pertencentes ao seu próprio grupo profissional. Por sua vez, o professor de creche, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola. Dessa forma, infere-se que, um estudo sobre representações sociais dos professores de educação infantil sobre seu próprio trabalho seria de fundamental importância para entender se a relação entre o binômio cuidar e educar na prática do profissional da educação infantil buscando fugir do senso comum instaurado em que cabe aos de creche o cuidar e aos de pré-escola a tarefa de educar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação docente. Trabalho docente.

ABSTRACT

This article presents the theoretical foundation on the teacher training for the childhood education of a research that sought to investigate how teachers of childhood education represent their own work, distinguishing and comparing the representations of the teachers of nursery and preschool's outskirts State of Rio de Janeiro. This article intends understand how the relations between care and education are established in the reflections of the educational legislation that organizes this activity proposed by the schools, as well as authors from pedagogy understands the construction of this space occupied by the education professional the recent history of education in the Brazilian school context. In fact, this research shows that pre-school teachers seem to be trying to distinguish themselves from day-care centers, not recognizing them as belonging to their own professional group. At the same time, the daycare teacher does not, or does not let, see parameters that would bring him closer to preschool. Thus, it is inferred that a study on the social representations of nursery school teachers about their own work would be of fundamental importance to understand if the relationship between the binomial caring and educating in the practice of the child education professional seeking to escape the established common sense in which it is up to the day care centers and the pre-school the task of educating.

Keywords: Childhood Education. Teacher training. Teaching work.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo situar o trabalho da Educação Infantil em uma breve perspectiva histórica, destacando as transformações socioeconômicas, culturais, políticas e administrativas observadas desde o seu surgimento até os dias atuais. Estas transformações, que foram ocorrendo em meio a questionamentos e crises de diferentes ordens, afetaram os valores, modelos, símbolos, normas e concepções que regem as instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade. A análise das diversas formas de atendimento, desenvolvidas ao longo dos anos em resposta a exigências de cada época, nos ajuda a compreender a permanência de certos sentidos e modelos no debate atual sobre a Educação Infantil, bem como nas relações entre os profissionais, com formações as mais diversas, que desenvolvem atividades nesses espaços de atendimento.

2. CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.

As creches surgiram a partir do séc. XIX em decorrência de vários fatores, entre os quais se destacam a Revolução Industrial, que permitiu que as mulheres desempenhassem atividades profissionais até então inexistentes, e os movimentos de emancipação feminina ocorridos na Europa e Estados Unidos. Estas primeiras creches foram criadas para atendimento aos filhos de mães solteiras e de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho (DAVID, 2004).

Segundo Montenegro (2001), as creches aparecem no Brasil no final do século XIX, como uma instituição complementar ou substituta da família, uma alternativa para que as mães pobres não abandonassem mais seus filhos. Nesta época as creches eram consideradas asilos para a primeira infância, destinadas ao atendimento de crianças pobres numa perspectiva assistencialista, substituindo, em algumas cidades brasileiras, as Casas dos Expostos – instituições criadas para receber crianças abandonadas. Em 1883, surgem os jardins de infância como instituições privadas para atendimento crianças de famílias abastadas. Com o intuito de valorizar e diferenciar essas novas instituições dos asilos e creches, os jardins de infância tinham em sua proposta o termo “*pedagógico*” (KUHLMANN JR, 2004).

O trabalho desenvolvido nas creches era, portanto, fundamentalmente assistencial, não podendo ser valorizado como um trabalho educativo voltado para desenvolvimento da criança. Autores como: David (2004), Kramer (1992), Khulmann Jr. (2004) Montenegro (2001), e destacam a preocupação no atendimento às crianças pautado em questões como alimentação, higiene e segurança física.

No início do século XX, de acordo com a tendência mundial de desenvolvimento do capitalismo, questões como a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho fizeram com que novas creches surgissem como fruto dos movimentos operários e de preocupação médico-sanitarista, devido às condições de vida das populações mais pobres. De fato, no Brasil, as creches se propunham a contribuir na produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças e, principalmente, para o combate da mortalidade infantil que apresentava índice muito alto na época. Em decorrência disso, as poucas creches criadas nesse momento situavam-se, sobretudo, nas vilas operárias e eram mantidas, principalmente, por entidades filantrópicas e, em menor número, pelo Estado. (DUPRET, PACHECO, 2004).

Na década de 30, em razão das profundas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional, a criança começou a ser interesse do Estado, e não

apenas de iniciativas particulares. Na Educação Infantil, porém, mantiveram-se os dois padrões de atendimento já mencionados: o assistencial, dirigido aos filhos de operários e localizado nas proximidades das fábricas, e o pedagógico, nos jardins de infância onde estudavam filhos da elite e da classe média. (KRAMER, 1992; KUHLMANN JR, 2004)

Somente na década de 40, ocorreram mudanças significativas nas políticas públicas em relação à creche e pré-escola. A Consolidação de Leis do Trabalho – CLT foi um determinante legal importantíssimo, por ter estabelecido a obrigatoriedade da implantação de creches em locais de trabalho de empresas particulares com mais de 30 mulheres empregadas. Vale ressaltar, entretanto, que essa Lei se refere somente ao período de amamentação da criança, e que a mesma raramente foi respeitada pelas empresas. Outro dado importante referente a esta época foi à centralização das iniciativas estatais, vinculando as instituições da área de saúde e assistência social. (DAVID, 2004; KRAMER, 1992; KUHLMANN JR, 2004).

Durante a década de 60, o projeto higienista foi considerado de grande custo quando comparado aos novos projetos comunitários, que dispensavam a necessidade de pessoal especializado. O surgimento desses espaços de educação ocorria em qualquer lugar que pudesse “abrigar” um grupo de crianças: salas em Associação de Moradores, Clubes Esportivos, Terracos, Salões de Instituições Religiosas e outras. Na maioria das vezes a mão-de-obra utilizada para prestar os serviços necessários era geralmente feminina e de voluntárias, gratuitas ou sub-remuneradas. Os planos de ação comunitária foram planejados para o terceiro mundo por organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Fundo das Nações Unidas para Alimentação (FAO), Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPS), com a finalidade de combater a miséria. (DAVID, 2004; KRAMER, 1992; KUHLMANN JR, 2004)

A partir da década de 70, o Estado começou a intervir, através de dispositivos legais, na obrigatoriedade de creches em locais de trabalho, tendo em vista as manifestações da sociedade civil que pleiteavam que o Estado construísse e administrasse as creches, considerado um direito da população, o que ocasionou o interesse político no atendimento às demandas. Tais manifestações eram parte de um movimento reivindicatório da classe trabalhadora por escolas adequadas para seus filhos e em número suficiente, tanto no nível fundamental quanto na Educação Infantil (DAVID, 2004)

No início dos anos 80, no Rio de Janeiro, este movimento foi intensificado através de grupos comunitários que se organizavam para realizar o atendimento às crianças em idade de 0 a 6 anos devido à ausência de uma educação pública e gratuita para esta faixa etária. Na segunda metade dessa década, desencadeou-se um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento a crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. Iniciou-se, assim, um novo período das políticas públicas no que diz respeito ao atendimento em creche e pré-escolar, como um direito da criança e dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (KRAMER, 1992)

Nos anos 90, com a perspectiva das creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, houve necessidade de modificar a concepção assistencialista da Educação Infantil e integrar a creche à discussão das questões do cuidar e do educar referente ao pré-escolar. A partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (KRAMER, 2001). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reafirma o direito da criança a esse atendimento, abrindo espaço para garantir este direito na Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei prescreve em seu título IV, artigo 11, a obrigatoriedade de:

Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Definida como “a primeira etapa da educação básica”, a Educação Infantil passou a ser parte intrínseca do processo educacional, sendo inaceitável a partir desse período, o descaso com a primeira etapa da educação. A LDB manteve as denominações históricas, creche e pré-escola, embora com modificações, como “instituições equivalentes”, e aboliu o termo “jardim da infância”. Os termos creche e pré-escola têm como distinção apenas a idade das crianças que são atendidas. O Plano Nacional de Educação¹⁰ propõe algumas metas para a Educação Infantil compreendida de 0 a 6 anos, sem separação de faixa etária e instituição. A separação só acontece quando se refere às metas de

¹⁰ Aprovado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

atendimento à faixa etária e à inclusão da creche no sistema de estatísticas educacionais. Na verdade, o que se busca é “que a Educação Infantil, do nascimento da criança ao seu ingresso no ensino fundamental, seja organizada segundo processo contínuo e global de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. (DIDONET, 2003, p.7).

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto lançou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI)¹¹ referentes às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, e que integravam a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os Referenciais Curriculares apresentam metas de qualidade visando o desenvolvimento integral de crianças e o reconhecimento de seus direitos. Visam também contribuir para que se possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Os RECNEI foram apresentados como um guia de reflexão de cunho educacional, com o intuito de superar o atendimento assistencialista da creche e a antecipação da escolaridade na pré-escola. Assim, de acordo com o Referencial, cuidado e educação são os pilares da atenção à criança. Este é o desafio atual das instituições de Educação Infantil, uma vez que, na prática do atendimento nas creches, parece haver uma valorização do aspecto educativo em detrimento do cuidar, o que sugere que o cuidado pode estar sendo negligenciado ou realizado a contragosto pelas trabalhadoras encarregadas de provê-lo. Neste caso, depreende-se que, para alcançar a integração das ações de cuidado e educação, é preciso esclarecer o que se compreende por cuidado à criança (VERÍSSIMO, 2003).

De fato, observa-se hoje em dia, uma grande polêmica sobre o cuidar, o educar e sobre o papel do afeto na relação pedagógica, sendo este o pano de fundo no qual se constroem as propostas de atendimento à Educação Infantil, com a finalidade de incorporarem de maneira integradas as funções do educar e cuidar, sem hierarquia entre os termos. Conforme sugere os Referenciais Curriculares Nacionais, (BRASIL, 2002, Vol.1, p.23) educar significa:

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em

¹¹ Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil são apresentados em três volumes organizados da seguinte forma: um documento Introdução; um volume relativo ao âmbito de experiência de Formação Pessoal e Social com o eixo de trabalho Identidade e Autonomia; e um volume relativo ao âmbito Conhecimento de Mundo.

uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e “cultural”. O cuidar de uma criança no contexto educativo está integrado a vários campos do conhecimento, ajudando o outro a desenvolver suas capacidades.

Nas creches o trabalho de educar e cuidar aparece em documentos como uma associação perfeita, mas sabemos que na realidade não é assim que acontece - há uma cisão entre as duas atividades. Frequentemente observamos que as situações de higiene, como despir, lavar, secar e vestir as crianças são delegadas aos auxiliares que possuem um salário menor, e são menos valorizados do que o professor, que possui função de educar.

Nas creches nota-se uma frequente discriminação entre “professoras” entendidas como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e “as auxiliares, atendentes, serventes ou pajens”, responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças, responsabilizando-se pelas atividades ditas de aprendizagem cognitiva”. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p.10)

Como possível solução para a ruptura do trabalho educar e cuidar entre auxiliares e professoras, Tiriba (2005, p.1) menciona uma condição primordial:

O binômio educar e cuidar é geralmente compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas, muitas vezes a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos, ocasionando uma ruptura nos sentidos, uma dicotomia. A solução conceitual encontrada foi o binômio educar e cuidar. Mas, esta solução tem o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante, segundo a autora).

Até o momento a solução apresentada não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo de outrem estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares. Contrapondo-se a este pensamento de processo único do cuidar e educar, Zabalza (2003) considera evidente que cuidar de crianças é bem diferente de educá-las, pois, para ele, os cuidados são indefinidos e abertos, já a orientação educativa é mais

comprometida e concretiza-se no currículo que tem como especificidade os âmbitos a serem trabalhados, as orientações metodológicas, os sistemas de observação.

Notamos na prática de algumas creches e pré-escolas uma rejeição em associar questões de cuidado à educação. Isso pode ser explicado pelos vínculos da história da Educação Infantil aos sentidos de guarda e assistência. De fato, no campo da Educação Infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo. Até meados da década de 80, sempre que os textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam às atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches, o usual era o termo “guarda”. A partir de então é que esta expressão passou a ser substituída por “cuidado” e “cuidar”. (MONTENEGRO, 2001).

Tiriba (2005) afirma que a cisão entre educar e cuidar torna-se ainda mais presente nos espaços de formação dos profissionais que atuam junto à criança pequena, sendo frequentes as polêmicas em torno das suas atribuições, em especial quando se trata de professoras das redes públicas que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar, por entendê-la como relacionada ao corporal e ao doméstico, como dar comida, banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda. Nesse sentido, esta formação assemelha-se a das empregadas domésticas e babás, representantes de profissões desvalorizadas socialmente e categorizadas como “femininas”. Como observa Sayão (2003, p. 46) “não é possível apagar do imaginário social a herança deixada pela escravidão e pelos processos de colonização, o que se reflete na desvalorização do trabalho exercido por mulheres no cuidado/na educação das crianças pequenas”.

Estabelece-se, assim, uma hierarquia: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo). O cuidar assume um sentido de desprestígio também por serem funções delegadas às mulheres, que por muitos anos foi concebida em nossa cultura como inferior aos homens. Dá-se então, uma ruptura de sentidos entre o educar (razão - mente) e o cuidar (emoção - corpo). Dessa forma, passamos por um momento histórico que continua reafirmando a ruptura corpo e mente, ser humana-natureza, razão-emoção.

(...) a Educação Infantil ilustra bem as contradições advindas da polarização entre o mundo profissional, racional, masculino, versus informal, irracional, emocional feminino. (MONTENEGRO, 2001 p.107)

A profissão de professora de Educação Infantil tem sido marcada por uma naturalização do feminino, pelo predomínio de mulheres como profissionais de creches e pré-escolas. Essas mulheres trabalham em instituições que transitam entre o público e o doméstico, numa profissão “que guarda o ambíguo entre a função materna e a função docente”. (CERISARA, 2002, p.25-26)

Durante o século XIX, as ciências, em especial a medicina, apresentaram uma série de estudos para ratificar que homens e mulheres possuem diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto, consideradas como verdade científica. Essas diferenças foram demarcadas não só pela sociedade brasileira, mas fazem parte de uma regra da sociedade moderna, na qual homens e mulheres têm papéis previamente demarcados:

Os homens se dedicam e se preocupam com dinheiro, com o seu trabalho, com o que diz respeito ao mundo do público; já as mulheres se preocupam com o que teria menos importância, ou seja, o que está relacionado à esfera do privado: a organização da casa, o cuidado com a alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da família. Podemos, em síntese, dizer que os homens cuidam das coisas, as mulheres cuidam das pessoas. (TIRIBA, 2005, p.9)

A transformação da diferença entre homens e mulheres em um campo de desigualdades aconteceu paralelamente à instituição de valores, normas, regras, enfim, discursos e práticas conectados a atributos de ordem moral, hierarquizados de acordo com critérios de poder. Desta forma, o trabalho na esfera doméstica, realizado pela mulher mãe e esposa, ganhou um tom de inferioridade baseado em uma suposta natureza "frágil e menor" do feminino.

Na literatura sobre gênero feminino e trabalho temos várias referências de separação entre esfera pública e privada, durante o desenvolvimento da sociedade. A modernidade de certa forma demarcou tal separação com a diferença dos gêneros e algumas profissões ocupadas pela mulher produziram um terceiro universo de características híbridas. A saída da mulher para o campo de trabalho deu-se através de profissões tais como enfermagem e magistério, onde ela aparece com funções de cuidado e ensino associados ao trabalho familiar. É como se a creche, para a professora, ganhasse

características de uma grande casa cuja demanda de gestão e organização recaísse sobre a professora: misto de mãe e profissional.

A ambiguidade entre o doméstico e o profissional chega até os dias de hoje no cotidiano da Educação Infantil, predominando a utilização de termos como "professorinha" ou "tia", configurando uma caracterização pouco definida da profissional, transitando sem definição entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser profissional devido à proximidade que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecido dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo "tia".

Uma das questões cruciais para equacionar o problema do atendimento a crianças de 0 a 6 anos é justamente compreender como os professores destes segmentos de ensino representam seu próprio trabalho. De acordo com os RECNEI o trabalho direto com as crianças exige uma formação polivalente¹² e, portanto, bastante ampla. A experiência nos mostra, porém, que uma formação excessivamente ampla tende a resultar em perda do foco, isto é, corre-se o risco de formar um profissional sem os conhecimentos necessários sobre o seu papel e, o que é ainda pior, sem preparação para lidar eficazmente com as situações que encontrará em sua prática. Tal ambiguidade certamente se reflete nas formas pelas quais os educadores de creche e de pré-escolar representam seu trabalho e, conseqüentemente, em sua prática docente.

Essa ambiguidade também está presente na legislação que rege a Educação Infantil. De fato, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 - LDB vem sendo debatidas as consequências dessa legislação sobre a Educação Infantil, destacando-se aí a inclusão das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) como parte da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio. Tal inclusão fez com que as políticas públicas de Educação Infantil fossem por novos caminhos, influenciando também a formação do professor.

Este novo contexto, que exige um estudo mais apurado sobre o trabalho docente no âmbito da educação para crianças de 0 a 6 anos tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, dentre eles David (2004), Kramer (2005), Leite (2005), Tiriba (2005).

¹² Termo utilizado nos RECNEI para a Educação Infantil – ao tratar do perfil profissional do educador infantil.

Estes autores destacam a fragilidade do trabalho docente na Educação Infantil, numa sociedade injusta e desigual, sem valorização da escola, dos profissionais de ensino, principalmente nos seus primeiros níveis. Algumas dessas mudanças influenciaram o trabalho e a formação docente em diferentes aspectos, afetando diretamente seus valores, modelos e símbolos no que diz respeito à organização das unidades escolares.

A formação oferecida ao professor de Ensino Fundamental, que se dá seja em nível médio, nos cursos de formação de professores, ou em nível superior, nos cursos de Pedagogia, destina-se a oferecer aos docentes habilidades e competências exigidas para o desempenho de sua profissão. No entanto, muitos desses cursos oferecem apenas uma formação geral para docência não levando em consideração as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Em consequência, formam-se profissionais sem os conhecimentos necessários para atuar na Educação Infantil, cujas exigências são bem diferentes das que se faz ao educador das demais séries iniciais do ensino Fundamental.

A formação abrangente para o educador, desconsiderando a especificidade necessária para o trabalho com a Educação Infantil, é prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, em seu título VI artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação 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.

O Censo Escolar 2002, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), mostrou que existem 68.890 pessoas desempenhando “funções docentes” na Educação Infantil – como berçaristas, auxiliares de educação, babás, estimuladoras materno-infantil, etc. –, ou seja, existem inúmeros profissionais sem formação adequada desenvolvendo atividades em creches e pré-escolas no Brasil. A grande maioria encontra-se na Região Sudeste, que concentra 43% das funções docentes desse tipo de atendimento. Em termos de formação, 14% dos que desempenham funções docentes em creches têm formação inferior ao Ensino Médio, e esse quadro mostra-se relativamente uniforme no País. Podemos, entretanto, supor que a precariedade da formação do trabalhador que lida com a Educação Infantil no Brasil é ainda maior, visto

que uma parcela das creches existentes não se encontra regularizada e, portanto, não responde aos questionários do Censo Escolar.

3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS?

Nesta breve revisão da história da Educação Infantil, podemos observar que o atendimento à criança pequena no Brasil apresenta em sua trajetória diversas concepções sobre suas finalidades. Muitas instituições surgiram com o objetivo de atender às crianças de baixa renda. As creches e pré-escolas seriam a alternativa para combater a pobreza, e este tipo de atendimento perdurou por vários anos, com aplicações orçamentárias insuficientes, pouco recurso material, instalações precárias, além de profissionais sem formação e uma proporção inadequada de crianças por adulto. O trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas acabou sendo pautado por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda entendendo-se o atendimento como um favor oferecido a poucos, com um viés nitidamente assistencialista.

Modificar a concepção assistencialista da Educação Infantil significa estar atento a inúmeras questões, destacando-se aí as especificidades da Educação Infantil, o que implica rever as concepções de infância, as relações destas com as classes sociais, bem como as responsabilidades do Estado e seu papel diante das crianças desta faixa etária. É preciso possibilitar ao professor (re) pensar a sua prática sobre os embasamentos teóricos necessários, resignificando o trabalho docente. A questão da formação dos professores representa para Educação Infantil o reconhecimento desse segmento como instância educativa.

No sentido positivo destaca-se o sentimento de responsabilidade sobre um serviço; a busca de uma formação em “psicopedagogia” e de uma competência própria de especialistas da infância; a diminuição do recrutamento dos sem-formação; e a tendência a se especializar. No sentido inverso, podemos citar: a formação feita por um grupo de outro meio, diminuindo a autonomia do grupo profissional; a remuneração considerada abaixo da qualificação; a multiplicidade de vias de formação, prejudicando o aspecto globalmente socializador; e a dessindicalização.

Todos esses entraves à profissionalização do educador infantil têm impacto sobre a formação de uma identidade profissional entre esses docentes. Além disso, o professor, enquanto ator social é objeto de uma série de representações e expectativas que fazem parte do contexto sociocultural e histórico, e que acabam influenciando seu modo de ser,

a sua identidade profissional. Assim, por exemplo, muitos alunos e pais, e a própria escola anseiam por um professor da Educação Infantil, como um substituto dos pais, pronto a atender solicitações, sendo essas expectativas comunicadas ao professor de diferentes formas. As diversas modalidades de formação do educador infantil, por sua vez, lhe atribuem diferentes funções, frequentemente conflitantes entre si e com as expectativas da clientela.

Concluindo, inúmeros fatores, que vão de aspectos da legislação e das condições vigentes nas escolas aos preconceitos históricos construídos por e sobre os profissionais da Educação Infantil, afetam sua identidade profissional. Para que possam ser operadas as mudanças desejadas na Educação Infantil, torna-se necessário compreender com o professor desse nível de ensino representa o seu trabalho. Este é convite à continuação para essa pesquisa no campo da educação infantil.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, nº. 248, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatística dos Professores no Brasil - **Caderno Educação**, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, **1988**. 292 p.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de pesquisas**, São Paulo, nº 119, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO100-15742003000200005&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2007.

DAVID, Maria do Socorro. **História e memórias: representações sociais de creche por profissionais da educação infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. Porto Alegre. **Revista Pátio. Educação Infantil**. Ano 1 abril/julho, 2003 - pp.6-9.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JR.Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 3ª edição. Porto Alegre, 2004.

LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. LEITE, M.I, NUNES, M.F., GUIMARÃES,D. (orgs) **Infância e Educação Infantil** – Campinas, SP: Papyrus, 2005 - pp.159-174.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, vol 25, n.89, p 1159-1180, Set/Dez.2004.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC,2001.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes. Imagens no espelho de vênus: mulher, imagem e modernidade. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.7 n.1 Ribeirão Preto jan. 1999.

PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? **Psicologia USP**, 2004, 15(3), p. 103 - 106.

ROSSETTI-FERREIRA, M C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.10-12, abril/julho. 2003.

SAYÃO, Deborah Tomé. O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.45-47, abril/julho. 2003.

TIRIBA, Lea. Educar ou cuidar ou, simplesmente educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas: ANPED, 28ª. 2005, Caxambu. **Resumo dos trabalhos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

VERÍSSIMO, Maria de La Ó R. FONSECA. Rosa M.G. Serpa. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches, **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.11 n.1 Ribeirão Preto jan./fev. 2003.

ZABALZA, Miguel A. Cuidado *versus* educação: o dilema institucional das escolas infantis. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.13-15, abril/julho.