TCC/UNICAMP
B124e
FE
1290004165

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

MÁRCIA CRISTINA DOS SANTOS BACCHIEGA

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A DOCÊNCIA E SUA FORMAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

368 22205

CAMPINAS, SP
2008

MÁRCIA CRISTINA DOS SANTOS BACCHIEGA

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A DOCÊNCIA E SUA FORMAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.

Artigo apresentado ao Curso de Especialização – Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para a conclusão do curso de Pós-graduação em Pedagogia.

CAMPINAS, SP
2008

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A DOCÊNCIA E SUA FORMAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.

BACCHIEGA, MÁRCIA CRISTINA DOS SANTOS[1]

RESUMO:

O presente texto tem como foco buscar compreender como a infância tem se constituído ao logo da sociedade moderna. Após esta breve exposição passa a tratar da constituição das instituições de educação infantil no contexto brasileiro e como tem sido o processo de formação dos docentes que atuam com a primeira infância. Neste percurso, busca, através da legislação, uma melhor compreensão desta função que, atualmente, se divide entre o cuidar e o educar, nas escolas de educação infantil de 3 a 6 anos e nas creches de 0 a 3 anos.

INFÂNCIA - EDUCAÇÃO INFANTIL - DOCÊNCIA - FORMAÇÃO

INTRODUÇÃO:

O objetivo deste trabalho é favorecer uma discussão sobre o trabalho docente na educação infantil, principalmente nos anos 1990 - momento em que a sociedade brasileira começa a criar políticas públicas voltadas a esta área buscando atingir a universalização e qualidade de ensino nesta etapa da educação. Desta forma, o profissional que atua com esta faixa-etária começa a ter um status diferenciado e reconhecido no âmbito da legislação, principalmente no período de elaboração constitucional e posteriormente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Neste sentido, faz-se necessário compreender quais são as condições de formação e trabalho destes sujeitos e como eles constituem suas trajetórias profissionais ao longo das mudanças sociais vivenciadas, principalmente nos últimos anos. Para refletirmos sobre a infância e aqueles que trabalham com ela, é importante saber que ela foi percebida pela sociedade de formas diferentes no decorrer do desenvolvimento social. Mas é com o advento da modernidade, do processo de industrialização, da crescente urbanização e

[1] Pedagoga, coordenadora de uma Unidade de Educação Infantil na cidade de Americana/SP. Email: marciabacchiega_@hotmail.com

da entrada da mulher no mercado de trabalho que se cria um lugar social definido para atender a infância, visando suprir as necessidades de cuidados e proteção das crianças. Desta forma, podemos observar que as instituições escolares que atuam com a primeira infância também sofreram e sofrem constantemente alterações.

Percebe-se, portanto, que a trajetória da educação infantil está vinculada à história da infância, da família, da sociedade, do processo de urbanização e industrialização e que estas mudanças favoreceram a ocupação de postos de trabalho pelas mulheres. Ressaltamos que a modernidade, período de intensas transformações, foi marcada pela crença no progresso, na ciência e nos novos modelos produtivos. De acordo com Kramer (2005, 74), "no século XIX, a maciça entrada das mulheres no mercado de trabalho começa a ameaçar a ordem patriarcal estabelecida" até então. É diante desta nova configuração que se faz necessário pensar nos cuidados, proteção e educação das crianças.

Diante disso, para compreender como atuam e como atuaram os professores da Educação Infantil, especificamente os da faixa-etária de 0 a 6 anos de idade, é necessário entender como as instituições nas quais trabalham se organizaram e se organizam histórica, social e economicamente, fazendo-se necessário a construção de uma percepção sócio-histórica contextualizada da sociedade brasileira.

Secundariamente, será abordado também o processo de constituição das trabalhadoras das creches na cidade Americana - suas lutas e disputas para integrarem o quadro do magistério.

DESENVOLVIMENTO

A noção de infância é recente na história da humanidade. Segundo Ariès (1978, 50), até a idade moderna este sentimento não existia e, antes dessa época, assim que as crianças pudessem viver sem a solicitude de sua mãe, ingressavam no mundo adulto, produtivo, não se distinguindo mais dele. A partir do século XVII começou a surgir um novo sentimento de infância que colocava a criança no centro das atenções das instituições familiares, surgindo uma preocupação com a moral, com o caráter e a educação das crianças, inexistente até aquele momento (ARIÈS, op. cit, 104). A partir de então, as escolas passaram a ter como função separar as crianças do mundo adulto.

Na metade do século XIX surgiram, em várias partes da Europa, instituições com caráter assistencialista que atendiam a primeira infância, suprindo as necessidades

de um novo modelo social baseado na industrialização e na urbanização. Estas instituições tinham como objetivo proteger as crianças, afastando-as do trabalho, principalmente aquelas que pertenciam às classes operárias. Segundo Cambi (1999, 495),

> [...] jardins da infância, ou escolas maternais desde os primeiros anos do século acolheram os filhos das classes populares e desenvolveram uma ação vicária em relação à família. O sistema de fábrica ocupa também a mulher num trabalho fora de casa e seus filhos precisam encontrar uma sistematização alternativa para o abandono durante muitas horas do dia: nascem as "salas de custódia", depois os jardins- de - infância.

O surgimento de um novo sentimento de infância e a reorganização social levou à necessidade de se pensar em alternativas que pudessem favorecer o trabalho da mulher e, para isso, foi imprescindível pensar também em como cuidar de seus filhos, pois " a criança bem educada seria preservada das rudezas e imoralidades" (ARIÈS, op. cit. 185).

Para isso, foram idealizadas instituições educacionais com objetivo de separar as crianças e educá-las, visando atender às necessidades do novo modelo social que estava em ascensão. Observa-se que inicialmente não se tem uma preocupação com a formação das pessoas que trabalham com elas.

> E são os particulares ou as igrejas que exercem esse papel vicariato familiar e materno, organizando locais de acolhimento de crianças confiadas a pessoas de pouquíssima preparação (CAMBI, op. cit., 495).

Diante da situação da precariedade no atendimento às crianças, alguns pensadores como Frederich Froebel (1782 – 1852), Maria Montessori (1870 – 1952) e Ovide Decroly (1871 – 1932) se preocuparam com uma organização escolar com caráter educativo e compensatório das carências cultuais vivenciados pelas crianças. Estes educadores desenvolveram uma pedagogia pautada nos princípios da Escola Nova[2], que se opunha a pedagogia positivista. A criança deixa de ser vista como um vir a ser passando a ser reconhecida.

As instituições começam a ser pensadas de forma diferenciada e não apenas como um espaço de guarda, cuidado ou educação, mas como um espaço de preparação das crianças para um livre crescimento moral e intelectual, utilizando para isso o conhecimento científico e a ação de professores que acompanhavam o

[2] O escolanovismo resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos. Este modelo introduziu os métodos ativos de educação visando uma formação global do aluno. (Aranha, 1996, p. 172)

desenvolvimento infantil. Neste sentido, a infância institucionalizada passa a ser uma necessidade da sociedade moderna com o objetivo de discipliná-la, controlá-la e instituir os valores dominantes, pois ela está inserida neste contexto social contraditório que é a sociedade capitalista e, portanto, não pode ser estudada independente de sua classe social (FARIA, 2002).

Para Kramer (1992), ao aceitarmos as contradições sociais fica claro que não há uma única concepção de infância, mas várias e, portanto, elas devem ser atendidas levando-se em consideração seu contexto sócio-histórico.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000), as instituições de educação infantil começam a surgir por volta de 1870, portanto há pouco mais de um século. Verifica-se que neste período o desenvolvimento tecnológico e científico contribuiu para consolidar as tendências de valorização da infância. Primeiramente, as creches populares foram destinadas ao atendimento das famílias menos abastadas[3] e os jardins de infância que, muitas vezes, estavam anexados às escolas normais, eram destinados aos filhos das elites. As referências dos primeiros jardins de infância instalados no Brasil datam mais precisamente no final do Império - Colégio Menezes Vieira 1875, Escola Americana em São Paulo - 1877 e Colégio Americano no Pará -1884 -, todos ligados ao setor privado e com orientação pedagógica froebeliana. Eram jardins de infância anexos a estabelecimentos de ensino e que se destinavam à educação de uma população abastada. Na rede pública, o primeiro Jardim de Infância surgiu anexo a Escola Normal Caetano de Campos, servindo também para colaborar com a formação das normalistas (KISHIMOTO, 1994, 19).

No Brasil, a partir de 1930, a educação como um todo passou a ter mais importância, pois era fundamental para a modernização do país; o processo de organização do Estado se acentua e algumas políticas começam a ser regulamentadas. "Os Pioneiros da Escola Nova – 1932" organizaram um manifesto assinado por Fernando de Azevedo e mais 26 educadores reivindicando a organização de nosso sistema educacional. Através deste manifesto, defendiam uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, a co-educação, a descentralização, o ensino ativo com currículos adaptados aos interesses naturais dos alunos, o uso da psicologia educacional e igualdade de oportunidades a todos os indivíduos. O manifesto também fornecia diretrizes para o desenvolvimento de uma política educacional, pois para eles a

[3] Kuhlmann (1999, 54) coloca que a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer como dádiva, como favor aos oucos selecionados a receber.

educação era um instrumento importante do processo de reconstrução do Brasil e deveria preparar os indivíduos para este novo modelo social emergente.

A educação infantil, neste período de organização do Estado Nacional, também foi contemplada neste manifesto, que previa "desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar, creches, escolas maternais e jardins da infância" (KUHLMANN, 2000, 482). Neste sentido, a educação infantil deixava de ser distinguida pelas questões econômicas e assistenciais que tinham como foco as classes menos favorecidas e passava a ser defendida como sendo parte de um plano educacional que a incluía na hierarquia das instituições educacionais. Segundo os pioneiros da Escola Nova, a educação infantil era distinguida entre maternal - de 2 a 4 anos - e jardim - de 4 a 6 anos (RODRIGUES, 2003, 43).

Verificamos que apesar de todo o debate para incluir a educação infantil no processo de organização do sistema educacional brasileiro, ela foi relegada a um segundo plano, sendo priorizados apenas o ensino primário e a Escola Normal.

Em 1932, a mulher passou a ter seu trabalho regulamentado e tornou-se obrigatória a criação de creches em estabelecimentos com pelo menos trinta mulheres maiores de dezesseis anos. Esta medida posteriormente integrou a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, decreto lei nº 5452 promulgado em 1º de maio de 1943. As questões ligadas à educação intensamente discutidas neste período acabaram sendo incorporadas pelas constituições de 1934, 1937 e 1946, mas a educação infantil oficialmente só foi contemplada em 20/08/1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 4.024.

A LDB 4024/61, em seu artigo 23, determinou que a educação pré-primária destinava-se aos menores de sete anos e deveria ser ministrada em escolas maternais e jardins de infância. O artigo 24 determinava que empresas que tivessem a seu serviço mães de menores de sete anos, deveriam ser estimuladas a organizarem e manterem, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. Neste sentido, a educação de crianças menores de seis anos tinha um caráter compensatório, assistencialista e destinada às camadas populares.

No período pós-64 temos uma nova realidade política, econômica e social no país, pois é instaurada a ditadura militar, com acentuado processo de industrialização vinculado ao capital internacional. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de educação, vindas de cima para baixo, sem a discussão e a participação dos sujeitos

envolvidos com a questão educacional. Observa-se, com isso, que as políticas sociais voltadas para a infância tinham como objetivo desenvolver programas emergenciais de baixo custo e atrelados a instituições filantrópicas e assistenciais, com o objetivo de compensar carências orgânicas e culturais e de preparar para o ensino obrigatório, diminuindo assim o fracasso escolar.

Já a LDB 5692/71 fixou diretrizes e bases para o 1° e 2° graus. No primeiro grau, ela agrupou o curso primário e o ciclo ginasial em ensino de primeiro grau, estendendo a obrigatoriedade de quatro para oito anos, ou seja, para crianças de 7 a 14 anos, excluindo a educação infantil desta obrigatoriedade. Além de estender a obrigatoriedade de oferecimento de ensino, a LDB acima citada institui a manutenção de verbas para este nível de ensino. Com isso, a educação infantil acabou sendo vinculada às Secretarias de Assistência Social e tinha como objetivo melhorar o desempenho dos alunos na escola obrigatória. Em virtude deste olhar, "as políticas eram baseadas na abordagem de privação cultural propondo compensar carências culturais, deficiências lingüísticas ou defasagens afetivas" (KRAMER et al, 2005, 16). Por outro lado, havia instituições que tinham caráter educativo, baseado no modelo escolar do ensino fundamental.

Observa-se, através da legislação educacional, que mesmo a educação infantil não sendo priorizada, é na década de 70 que a importância dela passa a ser reconhecida, obtendo um considerável desenvolvimento, mesmo não sendo contemplada como um dever do Estado.

O final dos anos setenta e início dos anos oitenta do século passado foram muito significativos para os movimentos sociais. Neste período, ocorreram grandes modificações econômicas, sociais e políticas, ampliou-se o debate sobre o processo de redemocratização do país e as questões educacionais também passaram a ser amplamente discutidas e reivindicadas em todos os níveis, inclusive na educação infantil. Podemos verificar esta preocupação contemplada na CARTA DE GOIÂNIA - documento elaborado a partir da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada no período de 2 a 5 de setembro de 1986 (GHIRALDELLI, 2001).

Este período foi muito rico para a educação, mas em termos econômicos podemos observar que as políticas educacionais foram implementadas a partir dos moldes da globalização e das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho. Neste período, conhecido como um período de crise, o modelo de acumulação passou por uma reestruturação produtiva que buscava o mercado como orientador das relações sociais,

transformando a educação em uma mercadoria a ser adquirida. Com isso, as políticas educacionais conduziram a uma desconcentração do poder do Estado, contenção de gastos na área social e a implementação de uma administração moderna e racional, colaborando para aumentar as desigualdades sociais existentes.

Foi em virtude da flexibilização das relações de trabalho, do aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho, do crescimento demográfico, dos diversos movimentos de lutas sociais e das crescentes demandas por educação infantil que houve a expansão de creches e pré-escolas. Apesar da expansão no atendimento, vale ressaltar que ainda hoje há um grande número de crianças que não podem usufruir de espaços educativos institucionalizados, além da necessidade de ampliar a qualidade dos serviços oferecidos à primeira infância.

De acordo com Cury (1988), foi a Constituição Federal promulgada em 1988 que incorporou, pela primeira vez, a educação infantil sob o signo do Direito, assegurando que "o dever do Estado com a educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos" (BRASIL, Art.208, inciso IV), direito este reafirmado posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13/07/1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394, de 20/12/1996 [4], que dá destaque a educação de 0 a 6 anos, inserindo-a como Primeira Etapa da Educação Básica (art. 21), mas de caráter não obrigatório. Desta forma, as crianças de 0 a 6 anos de idade foram reconhecidas como cidadãs e conquistaram o direto de ter sua educação compartilhada entre família e Estado.

A partir do reconhecimento da importância do caráter educativo das crianças surgiu uma nova preocupação com a especificidade dos educadores que atuam nesta etapa de escolaridade, tornando-se imprescindível uma formação específica para estes profissionais que deixaram o caráter de simples cuidadores. Assim, esses profissionais trilham uma trajetória na qual passam de indivíduos que, em um primeiro momento, não são designados como profissionais para indivíduos que, em virtude de uma mudança de foco, via legislação, têm reafirmado o reconhecimento da importância do caráter educativo e dos cuidados enquanto necessidade para o bom desenvolvimento infantil.

[4] Destaca-se que a educação infantil passou a ser entendida como primeira etapa da educação básica somente após a aprovação desta lei (art.29).

Segundo o que determina LDB 9394/96 no art.62, "a formação deste profissional se fará em nível superior, admitindo como formação mínima a oferecida em ensino médio-modalidade Normal". Mesmo a legislação reconhecendo este profissional e defendendo que para atuar com crianças de 0 a 6 anos é necessário uma formação adequada, verifica-se que na realidade não é o que tem ocorrido na maioria das vezes, pois a educação infantil não foi contemplada pelos financiamentos das organizações multilaterais. Observamos, portanto, que vivenciamos um período em que as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, estão atreladas a essa nova configuração do Estado mínimo ou Neoliberal e, sendo a educação infantil parte da educação básica e sem caráter obrigatório, corremos o risco de perpetuar a não profissionalização daqueles que atuam com crianças.

Segundo Arce (2003) a figura do profissional que atua com esta faixa etária, na maioria das vezes, ainda é a mulher: sendo assim, ela já teria "naturalmente" os requisitos necessários para exercer a maternagem[5], sem enfatizar a necessidade de formação teórica. Para a autora, tanto Froebel como Montessori agregaram ao mito da educadora nata a importância de se conhecer o desenvolvimento infantil, iniciando, portanto, o processo de psicologização na formação destas profissionais. Podemos, assim, observar que o pensamento que prevaleceu na realidade da educação infantil brasileira, foi o de uma ambigüidade entre o doméstico e o científico e a naturalização da profissão como sendo genuinamente feminino, ligada à noção de maternidade. Essa concepção de trabalho resultou na falta de políticas de formação voltadas para este contingente de profissionais e na ênfase em trabalhos voluntários neste nível de educação, fato que prevaleceu na educação infantil brasileira até o final dos anos oitenta e início dos anos noventa.

O debate sobre esta "modalidade" profissional – professor de educação infantil - surge em um período de intensas transformações econômicas, sociais e políticas, pois na década de 1990 o Brasil se insere com maior intensidade no processo de internacionalização da economia. Neste processo, o capital nacional, para integrar-se à nova ordem, reorganiza-se de forma a possibilitar a acumulação através de uma intensa exploração e reestruturação das forças produtivas tendo como conseqüência a desvalorização da força de trabalho que acaba recaindo sobre trabalhadores jovens, mulheres e negros.

---

[5] O termo maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidade e ducação das crianças, em oposição a maternidade, que se refere á dimensão biológica da gestação e do parto(Carvalho, 1992, apud, Cerisara 2002, 38)

O aumento da inserção das mulheres no mercado de trabalho, mesmo que em condições precárias, favorece também um aumento da procura por vaga em instituições educacionais para crianças de 0 a 6 anos. E é neste contexto que começa a surgir uma nova profissão, pois como afirma Faria (2005, 1016), precisa-se construir uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não escolarizante, que incorpore as pesquisas de várias áreas de conhecimento e busque conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção de culturas infantis.

Portanto, se a pedagogia da infância não deve ser uma pedagogia escolarizante, é necessário refletir como colaborar para a constituição de um professor que não "ensina" e que não tem "alunos", mas busca desenvolver um trabalho de educação e cuidado, favorecendo a humanização e leitura de mundo, valorizando a reflexão sobre o sentido da vida dos diversos sujeitos que participam desse processo, ou seja, um trabalho diferenciado da educação fundamental.

Neste sentido, é necessário compreender como os sujeitos que atuam na educação infantil tornaram-se profissionais e o que vem a ser essa profissão. Para isto se buscará na sociologia das profissões o conceito de profissão – conceito este que também pode variar.

> Sociologicamente o conceito de profissão, liga corpos de conhecimentos, discurso, disciplina e campos aos meios sociais, econômicos e políticos, por meio dos quais seus expoentes humanos podem ganhar poder e exercê-lo. (FREIDSON, 1998, 141)

Desta forma, busca-se compreender como os trabalhadores da educação infantil têm-se constituído profissionalmente para adequarem-se a legislação vigente no contexto atual.

É necessário também traçar características de formação e escolaridade destas mulheres trabalhadoras e as contradições sociais que elas vivenciam, pois ao analisarmos as histórias do desenvolvimento das instituições de educação infantil, verificamos que, diferentemente das instituições de ensino fundamental, a educação infantil surge com o trabalho feminino, tanto nas creches quanto nos jardins de infância. Neste sentido, as profissionais que atuam com esta faixa etária, muitas vezes transitam entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente. (CERISARA, 2002, 26)

Com relação aos professores, podemos observar que os primeiros jardins de infância já contavam com a presença feminina, que tinham como função representar o papel da mãe ausente (GUIMARÃES, 2006, 41)

Atualmente, existe uma preocupação muito grande de todos os envolvidos com a questão da educação com a formação dos profissionais que atuam em diferentes níveis de ensino, inclusive dos que atuam com a educação da primeira infância, pois uma boa formação dos professores é o que garante uma melhoria da qualidade educacional.

A constituição histórica do profissional de educação infantil, como ressalta Arce (2001, 170), tem impregnado em sua imagem o mito da maternidade e, portanto, mulheres que trabalham com crianças na primeira infância associam o espaço doméstico com a condição nata para o trato com as crianças, o que favoreceu a atuação de pessoas leigas no atendimento dessas crianças, principalmente nas creches. Essa situação decorre de uma política de exclusão e de desprestígio dos profissionais que atuam principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

> O senso comum abusa da metáfora da maternagem quando se refere à relação educador/educando. ... A relação pedagógica não pode realizar-se apoiando-se em algum espontaneísmo instintivo, em dons naturais. ... O espontaneísmo teórico ou prático é "inimigo" da prática educacional competente e saudável. (SEVERINO, 2003, 84)

> Essa ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje, em que o cotidiano da educação infantil predomina a utilização de termos como "professorinha" ou "tia", que configura uma caracterização pouco definida, da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. (ARCE, op.cit, 173).

Atualmente, o contexto histórico que vivenciamos, traz um novo olhar sobre este profissional. Segundo KISHIMOTO (1999, 61; 63), o profissional leigo já não satisfaz e com isso surge a necessidade de profissionais com um grau mais elevado de escolarização para atuar na educação infantil, pois a mudança da concepção assistencial e higienista deve ir além do espaço institucionalizado e homogeinazador que elimina a infância e a carrega de programas a serem cumpridos. Este debate que defende a educação infantil tem se dinamizado desde a década de 1970 e se intensificado após a Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e com a lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 1996, que incorporou as discussões sobre o caráter educativo da educação infantil. De acordo com a legislação vigente, para exercer a docência na educação infantil, faz-se necessário uma formação

específica em nível superior e, para agilizar a formação dos docentes, criou-se dois cursos distintos: o Normal Superior e a Pedagogia.

O artigo 62 da lei 9394/96 prescreve que a formação dos docentes será feita em nível superior, através de cursos de licenciatura plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação, sendo de responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação a formação daqueles que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, fato que gerou intensos debates, de acordo com Freitas (2002, 140).

> ... é necessário destacar o caráter sócio-histórico da formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir, transformar as condições da escola, da educação e sociedade.

A formação diferenciada se dá através da divisão entre a docência e a função técnico-administrativa. Os cursos de Pedagogia são os responsáveis pela formação dos docentes e os Institutos Superiores de Educação e Curso Normal Superior se responsabilizam pela "formação técnico-profissionalizante, com ênfase no caráter técnico-instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático" (Freitas, apud Freitas, 2002, 144). Essa polêmica em torno da formação diferenciada entre docentes e técnicos[6] da educação demonstra que a política educacional adotada tem como característica a fragmentação do trabalho e a desvalorização dos docentes, dividindo o trabalho entre aqueles que pensam (técnicos da educação) e aqueles que executam (docentes), com o agravante de que essa formação diferenciada impossibilita os docentes de ascender na carreira, uma vez que pela via de acesso da formação ficam impossibilitados de galgarem postos diferenciados.

Verifica-se, portanto, que a proposta de praticidade de formação colocada pelas políticas educacionais, assumiu uma posição contrária do projeto defendido pelo movimento dos educadores. Durante toda década de 1980, ao longo da luta pela redemocratização, os educadores conquistaram alguns avanços considerados significativos, entre eles a questão da formação dos docentes, tal como coloca Cerisara:

---

[6] Entendido como aqueles que irão conceber, controlar, dirigir e administrar e avaliar o trabalho alheio.

> ... a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considera a universidade como lugar privilegiado para essa formação; defende uma sólida formação teórica, assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática e concebe o professor como intelectual...(2002, 336).

Os pesquisadores em educação conseguiram avançar durante aquele período e trouxeram um novo olhar para o campo educacional, capaz de romper com a dicotomia entre teoria e prática, colaborando, assim, para reforçar o papel político-educacional na busca pela emancipação.

No entanto, observamos que as reformas educacionais da década de 1990 foram derivadas da Conferência Mundial de Jontiem, Tailândia, 1990, que culminou com a elaboração do plano Decenal (1993 – 2003), elaborado através de leituras de documentos produzidos pelos principais fóruns de debate sobre educação naquele período. Estas reformas sofreram influências de organismos internacionais, como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com a promulgação da LDB 9394/96, observamos um retrocesso na questão da formação dos docentes, pois tal como considera Rodrigues (2003), esta lei é resultante das propostas políticas internacionais para o campo educacional: propostas baseadas na pedagogia das competências[7]. Ao favorecer a formação técnico-profissionalizante, sem espaço para reflexão, prioriza-se um tipo de formação na qual profissionais da educação não necessitam de base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos e, ao dispensar os rigores da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção de conhecimento em educação, atribui-se aos professores uma dimensão tarefeira (KUENZER, 1998).

Desta forma, valorizam-se seus atributos pessoais em detrimento da formação profissional e devemos ter clareza de que somente através de uma sólida formação que enfoque tanto os conteúdos quanto as metodologias e as políticas educacionais é que os docentes poderão compreender que o projeto educacional não se concretiza em nível individual, mas no âmbito da coletividade. É necessário também aos docentes compreenderem a dimensão política de sua atividade, agindo e posicionando-se sobre a realidade. Não há neutralidade na atividade educativa e quando um professor se diz

---

[7] Pedagogia das competências entendida como sendo aquela que enfatiza o desenvolvimento de sujeitos que privilegiam seus projetos pessoais de profissionalização em detrimento de uma outra perspectiva, em que a profissionalidade resulta deconstruções e compromissos coletivos dos trabalhadores. (FERRETI, 2002, p.304)

neutro ele está trabalhando, na verdade, a favor de um projeto conservador de sociedade.

No caso da educação infantil, é necessário lembrar que o profissional deve cumprir com as funções de educar e cuidar, tendo em vista que a criança é um ser integral.

> ... cuidado e educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida pra a formulação das propostas pedagógicas.
>
> A expressão tem por objetivo trazer a tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (KUHLMANN, 1999, 60).

Sendo assim, a formação do professor de educação infantil torna-se um desafio em relação à qualidade, pois se apresenta em uma dimensão muito mais ampliada, que busca superar a formação tecnicista e que, portanto, deve buscar tanto nos cursos de formação em nível superior como na formação em serviço superar os modelos tradicionais que desconsideram as especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Nesta nova concepção em relação aos profissionais que atuam na educação infantil, é necessário ter clareza de que, diante desta nova realidade, tornou-se imprescindível uma formação específica que vai além da transmissão de conhecimentos e que possibilite a construção de uma postura investigativa, crítica e reflexiva.

Somente através da formação de docentes conscientes dos processos ideológicos será possível vislumbrar uma educação emancipadora, pois a eles:

> Cabe a assumir o compromisso de superar seus preconceitos (causados pelos conflitos de classes – entre aquela que serve ideologicamente e aquela com quem trabalha), instituindo na sua prática pedagógica, uma relação de verdadeiros parceiros, onde não há o dominador e o dominado, o que sabe e o que aprende (RODRIGUES, 2003, 22).

A formação não é capaz de resolver sozinha os problemas educacionais, mas é fundamental para favorecer um intenso progresso qualitativo nas escolas em geral, pois ela proporciona ao educador a possibilidade de avançar, através do conhecimento teórico, sobre as dimensões humanizadoras do ser humano.

Ontem auxiliares de desenvolvimento infantil, hoje professoras de creche.

No decorrer deste texto temos abordado temas que são intrínsecos ao trabalho docente, tais como criança, infância, trabalho e formação. Diante da valorização desses temas, vemos como relevante a oportunidade de transcrevermos um processo longo de intensa luta, política e ideológica em que as ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) das creches municipais da cidade de Americana travaram para serem reconhecidas como professoras.

Para compor o cenário desta luta, procuramos por duas integrantes deste movimento, além de recortes de jornais e decretos municipais. Foram estes documentos, juntamente com os relatos das integrantes do movimento que nos ajudaram a desvendar o processo de constituição destas trabalhadoras em docentes/educadoras ao longo do tempo.

Foi ressaltado neste texto que, após a constituição de 1988, as crianças passaram a ter o direito de terem sua educação compartilhada entre a família e o Estado, questão esta que se tornou fundante no movimento travado por estas educadoras de creche.

Pode-se considerar que a luta destas trabalhadoras teve início em 1990 quando as creches deixaram o Departamento de Promoção Social e Habitação e forma incorporadas ao Departamento de Educação, atendendo com isto à determinação da constituição de 1988 através do Decreto Municipal nº 3020 de 30 de janeiro.

Neste sentido, quando as creches municipais foram integradas ao Departamento de Educação, houve também uma preocupação com a formação das profissionais destas instituições, pois a partir desta nova realidade, as creches deixaram de assumir apenas a função assistencialista e passaram a exercer também a função educativa.

Na busca por uma melhor compreensão da função de educadora de creche, elas buscaram através da LDB 9394/96 a possibilidade de concretizarem seus ideais. O interessante é que elas iniciaram a luta buscando compreender como ocorreu a elaboração do projeto constitutivo da LDB como um projeto marcado pela luta dos defensores da escola pública, de verbas para promovê-la, da importância da gratuidade, da gestão democrática, da garantia de um piso salarial para os profissionais da educação, e o projeto que realmente foi aprovado; projeto este que se distanciou daquele idealizado e defendido pelos educadores, pois conforme Saviani (1997, 1) "a tramitação da LDB 9394/96 deu-se em uma conjuntura extremamente adversa para o movimento social e expressa a correlação de forças no Congresso Nacional", foi resultante das políticas governamentais atreladas à agenda nacional de enfoque reducionista em relação ao papel do Estado nas questões sociais em geral.

A compreensão da legislação foi fundamental para o movimento das ADIs, uma vez que a lei amparava a inclusão do "profissional leigo" que, mesmo sem a formação, exerce a profissão docente, e também requeria a fomação específica para educadoras de creche.

Diante desta exigência, diversos programas de formação foram elaborados e implantados no país.

No caso de Americana, na década de 1990, o município buscou atender às determinações constitucionais criando o decreto 3020 de 30 de janeiro de 1990 que determinava a transferência das creches vinculadas ao o Departamento de Promoção Social e Habitação para o Departamento de Educação. Assim, as educadoras de creche passaram a receber orientação pedagógica e formação em serviço para desenvolverem seu trabalho com as crianças. Com a nova visão sobre a importância do cuidar e do educar, estas profissionais passaram a elaborar o plano de ensino, o planejamento diário com conteúdos e objetivos, contemplando as necessidades educacionais das crianças de 0 a 3 anos, ações que permearam a formação destas profissionais. Essas ações foram fundamentais para a aproximação de uma profissão, pois favoreceram uma constante reflexão sobre a docência propriamente dita.

Consequentemente, as ADIs buscaram o direito de serem incluídas no quadro docente após a conclusão do curso de Magistério ou de Pedagogia. Percebeu-se que, no decorrer deste período em que a exigência educacional nas práticas cotidianas destas educadoras eram cobradas, muitas delas voltaram a estudar, algumas concluindo o curso de Magistério com o apoio do sindicato dos servidores públicos de Americana, outras fazendo o curso de graduação em Pedagogia oferecido à rede municipal através com um convênio entre a Região Metropolitana de Campinas e a Universidade Estadual de Campinas – Proesf -, atingindo desta forma um índice de 95% de ADIs com formação específica ou técnica, ou seja, Magistério ou Pedagogia (Matos, 2006).

A rede contava com aproximadamente 250 ADIs e a maioria delas já possuía a formação específica e exigida pela legislação e, sendo assim, inciaram uma luta política pelo reconhecimento como professoras e contra o descaso que vinham sofrendo. Nesta luta, elas reivindicavam além da inclusão no quadro de docentes, status que lhe fora negado historicamente, a redução de carga horária 35 para 29 horas semanais e elevação do piso salarial. Na busca de seus objetivos, buscaram o apoio dos pais através da elaboração de um abaixo-assinado, cuja pauta tinha um pequeno trecho do Parecer do Conselho Nacional de Educação, transcrito a seguir:

> A educação infantil não é um luxo ou um favor, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças que

> merecem de seus educadores um atendimento que as introduzam a conhecimentos e valores, indispensáveis a vida plena e feliz.

Elas também informaram aos pais que o movimento tinha o apoio do Secretário de Educação, professor Herb Carlini e também do prefeito Municipal da cidade, senhor Erick Heltz Junior, e que o projeto solicitado estava embasado na lei de Diretrizes e bases 9394/96, que exigia a formação básica para atuar na educação infantil. Explicaram aos pais que o FUNDEB[8] (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico), que substituiu o FUNDEF[9], determinava que somente os municípios que tivessem professores atuando nas creches receberiam a verba integralmente, possibilitando com isso a ampliação do atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Neste sentido, percebe-se que a luta política envolvida nesta questão não foi somente das educadoras, mas envolvia também interesses políticos e econômicos e, portanto, o apoio da população usuária das creches era de fundamental importância para a aprovação do projeto na câmara dos vereadores da cidade.

Considerações finais

Pudemos, através deste ensaio, perceber que as alterações nas questões da infância, no papel da mulher, do trabalho, da docência e da formação ao longo do tempo vêm se constituindo lentamente através de conquistas árduas em defesa de seus direitos, lutas que são fundamentais para movimentar os pensamentos e as ações em prol da criança e daquele que com ela trabalham.

A docência, como qualquer outra profissão, se constitui arduamente através da formação e do trabalho, portanto não é uma função inata e feminina. O profissional que atua na educação infantil deve ser capaz de construir procedimentos que o possibilite trabalhar em favor de uma educação mais humana e ética na formação destas crianças, possibilitando maior inclusão em uma sociedade tão contraditória como a nossa. É necessário também termos claro que as lutas não são individuais, mas um processo que envolve o coletivo de forma organizada e persistente por mudanças. Na cidade de Americana, esse processo que integrou as creches à educação infantil favoreceu a busca das profissionais por uma formação específica que fosse além da construção dos saberes adquiridos no exercício da profissão, ou

---

[8] FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Lei

[9] FUNDEF – Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério. Lei nº 9424/24/12/1996.

seja, uma formação em serviço e também acadêmica, além de uma luta política que as integrassem no quadro do magistério local.

Estas trabalhadoras conquistaram espaço, foram integradas no plano de carreira, reduziram a carga horária, aumentaram seus salários, mas ainda há muito o que se fazer, pois a luta ocorre também entre os pares que resistem em reconhecê-las como professoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARANHA, M. L. *História da educação*. 2ª ed, Moderna, São Paulo, 1996.

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

ARIÈS, P. *História social da criança e da família,* Zahar, rio de Janeiro, 1978.

BARRETO, A. M R. F. Porque e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil.*/ MEC/SEF/COEDI – Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMBI, F. *História da pedagogia,* UNESP, São Paulo, 1999.

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

_____ O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Revista Educação e Sociedade*, v. 23, n.80, set/2002. p. 329 -348.

FARIA A. L. G. de: *Educação pré-escolar e cultura:para uma pedagogia da educação infantil.* 2ª ed, Ed. Unicamp/Cortez, São Paulo, 2002

_____. Políticas de regulação. Pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 26, nº 92, p.10013 a 10038, Especial – outubro, 2005.

FARIA A. L. G. De e PALHARES, M.S. (ORGS.) *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. Autores Asssociados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: editora da UFSC, 1999 – (Coleção Polêmicas de nosso tempo; 62).

FERRETTI, J. C., A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, nº 81, p. 299-306, dez. 2002.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões. A institucionalização do discurso e do conhecimento formais, *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* nº 31, 1996.

FREIDSON, E. *Renascimento do profissionalismo*, Edusp, São Paulo, 1998.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*, nº 80. vol. 23, .p.137-168, 2002.

GUIMARÃES A. M. A. construção da representação docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão. (2006) - Dissertação (mestrado).Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita – UNESP, Araraquara/SP.

GHIRALDELLI, Jr. P. História da Educação. São Paulo. Cortez, 2001. 2 ed. Ver. – Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº 66, dezembro/1999.

_____ Pré-escola e democratização do ensino. In: *Revista idéias*, nº02, 1994, FDE.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 4ª ed. Cortez, São Paulo, 1992.

KRAMER, S. (org.) *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*, Ática, São Paulo, 2005

KUENZER, A. Z.. A formação dos educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *Revista Educação e Sociedade,* vol.19, nº63, Agosto/1998.

KUHLMANN M. Educando a Infância Brasileira. *In* LOPES, E.M.T. et ali, *500 anos de Educação no Brasil*, Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

MATOS, E. S.. In: *O Servidor, Boletim Informativo do Sindicato dos Servidores de Americana e Nova Odessa*, Julho de 2006.

RODRIGUES, V. M.. A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal. Dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas/SP, 2003.

ROSEMBERG, F. A expansão da educação infantil e os processos de exclusão In: *Cadernos de pesquisa*, n° 107, p7-40, julho/1999.

SAVIANI, S. Um pouco de história. In: Suplemento de educação. APEOESP/SP, Março de 1997.

SEVERINO, A. J.. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R.L.L. (org.), *Formação de Educadores: desafios e perspectivas,* Unesp, São Paulo, 2003.

© by Márcia Cristina dos Santos Bacchiega, 2008.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

Bacchiega, Márcia Cristina dos Santos.
B124e A educação infantil, a docência e sua formação no contexto brasileiro / Márcia Cristina dos Santos Bacchiega. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : José Luís Sanfelice.
Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Infância. 2. Educação infantil. 3. Docência. 4. Formação de professores. I. Sanfelice, José Luís. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-187-BFE