

## A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento

Lívia Maria Fraga Vieira\*

**Resumo:** O artigo apresenta de forma sucinta as características básicas das políticas de atendimento e das legislações concernentes, com o fim de caracterizar o padrão dominante na organização da educação infantil brasileira e situar as propostas e os desafios atuais da formação dos professores na área.

**Palavras-chave:** Educação infantil, legislação, formação de professores

**Abstract:** This article briefly presents the basic characteristics of support policies and pertinent legislation in order to characterize the dominant pattern in the Brazilian early childhood education organization and bring forward current propositions and challenges for the qualification of teachers in this field.

**Descriptors:** Early childhood education, legislation, teacher education

A discussão da formação do profissional da educação infantil requer uma abordagem histórica das políticas de atendimento e das legislações concernentes, as quais somadas às demandas sociais conformaram determinado padrão dominante de organização dos serviços voltados para as crianças pequenas, calcado em precário profissionalismo.

Alguns autores brasileiros (Kishimoto, 1986; Kuhlmann Jr, 1998), em estudos sobre a história das instituições infantis, já apontaram a dupla trajetória das redes de cuidado e educação de crianças de 0 a 6 anos, constituídas pelas creches, escolas maternais, jardins de infância e similares.

A tradição assistencial é visualizada na trajetória das creches e escolas maternais, destinadas sobretudo às crianças oriundas das famílias pobres. A tendência educacional é observada quando se trata dos jardins de infância ou escolas infantis, mais tarde chamadas de pré-primário e depois de pré-escolas, voltados inicialmente e de forma predominante para as crianças nascidas de famílias das elites.

---

\* Professora da Faculdade de Educação da UFMG e Presidente do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte.

No Brasil, como em outros países do mundo ocidental, as creches, enquanto modo de guarda diário de crianças pequenas, nascem vinculadas às necessidades do trabalho feminino industrial fora do domicílio, visando também responder a questões diversas como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias operárias.

É possível dizer que a creche é uma instituição que nasce no campo da filantropia ou da “assistência científica”, articulando iniciativas da benemerência patronal (ou assistência patronal do final do século XIX e até os anos 1920 deste século, no Brasil); os aportes da pediatria e da puericultura, bem como a ação de médicos e outros notáveis; e elementos da fé e da ação cristãs, nucleados pelas obras sociais de bispos da igreja católica apoiados pela organização de damas patrocinadoras, senhoras da sociedade.

Kuhlmann Jr (1998) mostra que o projeto de educação das classes populares nesses estabelecimentos enfatizava a disciplina e a aprendizagem da norma sanitária, constituindo o que nomeia de “educação assistencialista”.

Apesar de existir ação estatal nesta área, sobretudo a partir dos anos 1940, com a criação do Departamento Nacional da Criança – DNCr (Ministério da Educação e Saúde), as creches estavam sob a égide da assistência privada ou pública até meados dos anos 1970. O papel do DNCr era apenas normativo. Por meio de manuais de orientações, a creche era divulgada como mal, porém necessário, no combate à mortalidade infantil e às “criadeiras”, mulheres do povo que tomavam a seu cuidado, e em seus domicílios pobres e desprovidos, os filhos de mulheres sem recursos.

A expansão das creches no Brasil é visível a partir do final dos anos 1970, quando entram em cena os movimentos sociais organizados por mulheres das periferias de grandes centros urbanos, rompendo-se a histórica tutela filantrópica sobre as creches e as crianças das classes populares.

Diferentemente, os jardins de infância ou escolas infantis surgem no campo da educação respondendo aos objetivos de socializar e preparar a criança de 4 a 6 anos para o ensino elementar ou fundamental. Em Belo Horizonte, e em Minas Gerais, o primeiro jardim de infância é de 1908, sendo objeto de *decreto* do governo estadual. Integra, portanto, desde a sua origem, a legislação educacional do governo mineiro. Embora o jardim de infância tenha sido também iniciativa de estabelecimentos de ensino particular, é remarcável o fato de sua instituição original ter sido pública e da educação (Vieira, 1993).

A expansão dos jardins de infância também foi lenta e gradual até os anos 1970. Observa-se um início de crescimento nos anos 1950, com a criação de uma outra modalidade de atendimento, que são as classes anexas de pré-primário aos estabelecimentos de ensino primário.

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com “educadoras” leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

É ilustrativo observar que, em Minas Gerais, as normas existentes nos anos 1920 definiam o professor para o jardim de infância e a “educadora” para a escola maternal, que também fazia parte da categoria “escola infantil,” na legislação educacional da época. Da

“educadora” exigiam a execução de funções maternas de cuidado e higiene, sendo a escola maternal destinada aos filhos de trabalhadores. Não havia referências quanto à escolaridade dessa mulher trabalhadora.

A expansão de creches e pré-escolas coincide com o final dos anos 1970, obedecendo a vários determinantes, entre os quais destacamos:

- demanda social crescente pela *escolarização* de crianças menores de 7 anos;
- novo perfil demográfico da população brasileira: as famílias diminuem de tamanho nas cidades (mas também no campo), contraindo estratégias de cooperação para o cuidado de crianças pequenas pelas famílias extensas, redes de parentesco e vizinhança; aumenta a inserção de mulheres e jovens no mercado de trabalho, sendo não desprezível a porcentagem de mulheres chefes de família com filhos pequenos; a população brasileira se urbaniza e a *rua* se torna mais perigosa, exigindo-se a criação de espaços institucionais para a permanência de crianças fora das famílias;
- emergência de novos movimentos sociais, lutando por melhorias na vida urbana: entre elas, a creche; influência do feminismo na construção de novos significados sociais para creches; demanda de creches como direito de trabalhadoras e direito de crianças à educação em espaços coletivos, que permitam trocas e interações criativas – creche como lugar de vida;
- início da crise política do regime militar instaurado em 1964;
- influência de propostas para políticas sociais nos países do Terceiro Mundo vindas de organizações internacionais intergovernamentais como a UNESCO, o UNICEF, a OMS;
- necessidade de novo formato para as políticas sociais e estratégias governamentais que combinam baixo padrão de gasto público, “participação comunitária” (entendida como utilização de trabalho feminino leigo, voluntário ou sub-remunerado, utilização de espaços próprios e “ociosos” da comunidade e de material reciclado ou sucata) e programas de cunho dito “emergencial” ou “alternativo”, para responder a problemas e demandas geradas pelo padrão de desenvolvimento econômico desigual e excludente.

Assim, pode-se dizer que as creches e pré-escolas se expandiram para atender populações pobres, sob a égide de políticas compensatórias, gerando um padrão de atendimento pobre para pobres. Além da tendência à municipalização do atendimento em creches e pré-escolas, observa-se o surgimento de uma extensa *rede* de creches de origem comunitária e filantrópica, que têm em comum o baixo padrão de qualidade do pessoal-educador que aí trabalha, em geral com baixa escolaridade e sem qualificação específica; dos espaços físicos: porque aproveitados, não são adaptados para as necessidade de movimento, cuidado e educação; das condições – precárias – do contexto urbano onde se localizam: vilas, favelas, áreas da periferia mal servidas de água e esgoto; pelas remotas possibilidades de existir ambiente educativo estimulante e criativo para aprendizagens, brincadeiras e cuidados.

Essas creches e pré-escolas cresceram às expensas de uma modalidade de financiamento de serviços, que são os convênios entre poder público e entidades sociais. A política de conveniamento foi, e ainda é, desenvolvida pelas áreas de assistência dos governos, nas diferentes instâncias – federal, estadual e municipal.

A emergência dessas políticas, que tiveram papel não negligenciável no incitamento de populações pobres para tomarem a si a iniciativa de criar creches e pré-escolas, modulando também uma demanda social *por convênios* e não *por equipamentos públicos*, deu-se num

contexto de precária legislação social sobre a educação da criança pequena, onde não se definiam os deveres do Estado com relação à criação e manutenção desses equipamentos.

A lei federal nº 5.692/71 referia-se à educação pré-escolar em dois artigos, atribuindo ao Estado apenas o papel de “velar” para que os sistemas de ensino, diretamente ou por meio de convênio, oferecessem conveniente atendimento em jardins de infância ou similares para menores de sete anos. Na Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, de 1942, figurava como atribuição do empregador, em empresas com mais de 100 mulheres em idade reprodutiva, a criação de berçários para crianças até 6 meses de idade, possibilitando o aleitamento materno<sup>1</sup>.

Mudanças substanciais no plano da legislação educacional ocorrem no país a partir de 1988, fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes setores da sociedade brasileira em prol dos direitos de crianças e jovens, o que trouxe importantes conseqüências para o profissional da educação infantil e para sua identidade.

A Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988, traduziu avanços fundamentais ao reconhecer o direito à educação da criança de 0 a 6 anos e o conseqüente dever do Estado, mediante a garantia de “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (art. 208), atribuindo as prioridades nesta área ao município.

Rompendo com a tradição assistencialista, a *creche*, juntamente com a pré-escola, inaugura assim sua presença na legislação nacional como *instituição educacional*.

O Ministério da Educação, em 1994, estabeleceu uma série de diretrizes para a educação infantil no país, em conformidade com o novo texto constitucional, incluindo as que se referem aos recursos humanos. Segundo a Política Nacional de Educação Infantil (1994), o adulto que atua na área deve ser reconhecido como profissional, requerendo valorização no que respeita às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, sendo que “condições deverão ser criadas para que os profissionais de educação infantil que não possuam a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos.” (p. 19) Advoga, portanto, que a formação mínima é aquela realizada em nível de ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional—(1996) dá especial destaque à educação da criança de 0 a 6 anos, situando-a como a *primeira etapa da Educação Básica* (Art. 21). Incorporando as demandas históricas do movimento social, expressa um conceito novo sobre a educação infantil, atribuindo-lhe, junto com o ensino fundamental e o médio, “o papel de assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Assim, reitera o dever do Estado para com a educação da criança pequena (Art. 4º, IV).

Regida pelos princípios e fins da educação nacional, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Sem possuir caráter obrigatório, complementa a ação da família e da comunidade, sendo oferecida em creches ou instituições equivalentes – para crianças de 0 a 3 anos de idade; e em pré-escolas – para crianças de quatro a seis anos de idade (Art. 29 e 30).

1 A formação do professor da pré-escola no curso de magistério - 2º grau não foi, no entanto, esquecida. O Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 1.600/1975, regulamentou esta habilitação na forma de uma 4ª série, após as três exigidas para a formação do magistério, ou por meio de estudos adicionais.

Em regime de colaboração com a União e os estados, conforme texto constitucional, os municípios são responsabilizados por oferecer, como segunda prioridade, a educação infantil – sendo a primeira, o ensino fundamental (Art. 8º e 11).

Uma nova identidade do educador que atua em instituições de educação infantil é também introduzida pela LDBEN. Ela o caracteriza como professor, como docente, cuja formação se fará em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível de ensino médio-modalidade Normal (Art. 62).

Visando promover a sua valorização, é assegurado aos docentes do magistério público o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, II).

Nas Disposições Transitórias determina-se que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87, IV, § 4º), tornando evidente a necessidade de um amplo esforço dos sistemas de ensino.

Ademais, o Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB nº 1/99) estabelece que “da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores”. Que se lembre que tais diretrizes possuem caráter mandatório.

Esse mesmo Conselho instituiu também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Resolução CEB nº 2/99), que faculta às escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, no exercício de sua autonomia e considerando as realidades específicas, a organização de suas propostas pedagógicas visando preparação exclusiva de docentes para a educação infantil. Por outro turno, segundo a LDBEN, é incumbência dos estados oferecerem, prioritariamente, o ensino médio (Art. 10, VI).

Integrando os sistemas de ensino (municipal ou estadual), creches e pré-escolas são conceituadas como estabelecimentos de ensino e responsabilizadas pela elaboração de suas propostas pedagógicas, o que requer a participação dos professores (Art. 12 e 13). Entende-se, portanto, que a LDBEN, ao conceituar o profissional de educação infantil como professor, define sua identidade e o situa como sujeito na construção da proposta pedagógica das instituições em que trabalha.

Tais definições legais e conceituais revelam o avanço do processo de democratização da educação brasileira, que amplia direitos e exigências sociais por acesso e qualidade, pautando a ação pública nas diferentes instâncias governamentais. Defrontam-se, no entanto, com uma realidade que impõe desafios à sua concretização.

Na realidade do atendimento na educação infantil se vem apontando uma situação de persistente desigualdade social, pela existência de trajetórias educacionais paralelas, desiguais e piores para os mais pobres, sobretudo nas creches mantidas por meio de convênios com o setor público. Essa realidade vem pontuando os debates sobre a formação do profissional da educação infantil.

De um lado, os argumentos que se vêm construindo, sobretudo nos anos 90, propugnam a necessidade de um perfil profissional que responda à organização dos serviços e currículos que articulem as funções de *cuidar e educar*. Se creches e pré-escolas são instituições educacionais e se as crianças têm múltiplas necessidades, entre elas, aquelas que se relacionam com os cuidados, o projeto educativo dessas instituições deve integrar no

*educar* as dimensões do cuidar, sem hierarquizar funções (Campos, 1994). Tal perspectiva se traduziu na diretriz curricular nacional para a elaboração de propostas pedagógicas em instituições de educação infantil, emanada pelo Conselho Nacional de Educação.

De outro, reconhece-se que os desafios para a formação e a profissionalização na área são também colocados pela concepção histórica de que cuidar e educar crianças pequenas é tarefa inata de mulheres, para o que se exige amor e dedicação. Mostra-se que a melhoria da qualidade nas redes de educação infantil no Brasil, a exemplo do movimento observado na Europa (Campos e Rosenberg, 1994), está fortemente relacionada com a escolaridade e a qualificação específica dos profissionais que lidam diretamente com a criança. Busca-se também romper com a concepção de que quanto menor a criança, menor pode ser a qualificação profissional daqueles(as) que dela se ocupam nas instituições infantis. Assim, frente à porcentagem significativa de “educadoras”, porque maciçamente mulheres, que não possuem sequer escolaridade obrigatória, apregooou-se a criação de cursos visando completar e complementar essa escolaridade, associando-se a eles módulos/componentes de qualificação profissional.

Ao se procurar garantir o direito constitucional à educação de jovens e adultos, atuar-se-ia na melhoria da educação infantil com recursos do ensino fundamental e no avanço do reconhecimento profissional, porque se os buscaria qualificar formalmente em “habilitação” oferecida em níveis de ensino fundamental e médio, respondendo a situações diversas; contribuir-se-ia para tornar o trabalho menos desgastante, porque apoiado em conhecimentos, o que poderia diminuir a rotatividade (Rosenberg, 1994).

A experiência do Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte (FCC/PMBH/IRHJP/AMEPPE, 1997), empreendida em escolas municipais, é um exemplo bem sucedido de formação regular, em nível de ensino fundamental, de educadoras da rede de creches conveniadas com a prefeitura, por dar oportunidades reais de iniciar qualificação profissional sistemática, incentivando a elevação progressiva da escolarização das trabalhadoras nestas creches.

A nova LDBEN exige, por seu turno, a construção e implementação de cursos/currículos de nível médio-modalidade Normal, que contemplem a educação da infância – criança de 0 a 9/10 anos de idade, incluindo as especificidades da pequena infância educada em creches ou pré-escolas. A formação em nível de ensino médio, no entanto, não deve e nem pode desconhecer o desafio colocado pela baixa escolaridade de número significativo de *profissionais* que atuam nas creches e pré-escolas e que hoje estão em exercício. Os argumentos em favor de estratégias de formação regular, em nível de ensino fundamental de jovens e adultos, que buscam romper com a tradição dos treinamentos aperiódicos e descontínuos, são pertinentes e adequados frente à realidade atual do atendimento, sobretudo em creches. Tais estratégias, respondendo a uma fase de transição, dependem, sem dúvida, de compromissos das Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação com a qualidade da educação infantil, expressos em ações que garantam efetivo acesso à educação de “educadoras” em exercício nas creches e pré-escolas, tanto as públicas como aquelas que prestam serviços por meio de convênios com órgãos públicos, subsistindo, portanto, com recursos públicos.

Partindo do entendimento de que a formação é um direito, considera-se ainda a indissociabilidade entre formação e profissionalização: as diferentes estratégias de formação devem gerar profissionalização, tanto em termos de avanço da escolaridade, quanto no que respeita à valorização e progressão na carreira (Kramer, 1994).

Esses argumentos, além de enfatizarem a necessidade de fortalecer junto aos sistemas públicos (ou outras iniciativas) a criação de cursos formais e regulares de escolarização e qualificação, indissociáveis da perspectiva de profissionalização, defendem a pertinência de se combinarem diferentes modalidades de formação continuada ou em serviço.

Mostra-se, ainda, que o desafio da formação do educador infantil, neste novo contexto, exige a construção de estratégias que impliquem universidades e centros de pesquisa para atuarem em parceria com sistemas públicos na formação em nível fundamental e médio, mas também em nível superior, combinando, nos currículos de formação, o estudo e a pesquisa. Segundo Oliveira (1994), a formação de professores no âmbito dos cursos de Pedagogia é bastante recente no país, sendo poucas as instituições de ensino superior que oferecem habilitação específica ou especialização na área. A habilitação magistério de educação infantil ou pré-escolar está presente em algumas universidades federais – UFSC, UFMS, UFPR, UFU-MG, UFAL, UFRGS, UFRJ, UFMG e também na UNICAMP e PUC-SP.

Não é demais lembrar o que se vem apontando, que políticas que privilegiam estratégias de formação regular, em diferentes níveis de complexidade, integrando o cuidar e o educar, são políticas emancipatórias também na perspectiva de gênero. Possibilitar elevação de escolaridade, qualificação profissional, progressão em carreiras – mesmo as em construção, remuneração digna, contribuem para a valorização social da função de cuidar e educar crianças pequenas, para a valorização de carreiras femininas no contexto educativo, o que pode ser inovador e garantir melhores condições de atendimento às crianças.

Ressalta-se também a importância de implicar os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação no compromisso com uma formação de professores da educação infantil que contemple as diversidades encontradas no território nacional relativas à realidade do atendimento e ao perfil dos profissionais que aí atuam, levando-se em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e para a Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Com efeito, isto se torna tanto mais urgente pela necessidade de se regulamentar estratégias que visem à formação profissional dos adultos em exercício da função docente na educação infantil sem a habilitação mínima exigida pela lei da educação nacional. Constituindo, portanto, o que se poderia denominar de professores(as) leigos(as) da educação infantil.

Chamaremos de *professoras não-habilitadas da educação infantil* as que estão em exercício da função docente, tanto em creches como em pré-escolas<sup>2</sup>:

- que não possuem o ensino fundamental completo;
- que possuem apenas o ensino fundamental;
- que não possuem a formação em nível médio, modalidade Normal;
- que possuem ensino médio completo, mas não são habilitadas na modalidade Normal ou pelo curso de magistério do antigo segundo grau.

2 Evitaremos o termo professor(a) leigo(a) por considerarmos que, embora sem habilitação escolar específica, essas pessoas possuem experiências (ricas ou pobres) que devem ser consideradas em qualquer proposta de formação – seja prévia ou em serviço, presencial ou à distância. Concebe-se que a formação deva incorporar e valorizar a construção histórica dos sujeitos educadores na educação infantil, em creches e pré-escolas.

A precária qualidade da formação de professores no Brasil vem sendo pontuada em vários estudos e pesquisas (Gatti, 1996). Ademais, os cursos existentes em nível médio não tratam de forma adequada e suficiente os conteúdos relativos à educação infantil. Mesmo as professoras que têm a formação mínima exigida fizeram cursos de magistério que não enfocaram a especificidade e a indissociabilidade das ações de educar e cuidar de crianças de zero a seis anos, principalmente com respeito ao trabalho com crianças pequenas em instituições que as acolhem em tempo integral (Campos, 1994).

Sem possuir dados sobre a escolaridade de professoras em creches, o MEC informou que as que se encontravam atuando na pré-escola brasileira somaram 219.593 pessoas em 1998, apresentando o seguinte quadro de escolaridade: primeiro grau incompleto: 6,10%; primeiro grau completo: 7,30%; segundo grau completo: 66,63%; terceiro grau completo: 18,20%. Veja-se que 13,40% das professoras em exercício possuem apenas formação em nível fundamental (completo ou incompleto).

Embora a oferta rural da educação pré-escolar (para crianças de 4 a 6 anos) seja muito pequena, representando apenas 14,20% da matrícula total no Brasil, é onde se concentra o maior percentual de professoras possuindo apenas o ensino fundamental (completo ou incompleto): 42,10%. Sabe-se ainda que a educação infantil rural é quase maciçamente ofertada pelas redes municipais (91,10%). Esta é uma realidade encontrada quando se analisa a escolaridade de professoras que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental no país.

Estudos diagnósticos realizados em municípios de grande porte e capitais apontam para a existência de percentual muito mais elevado de profissionais que não têm a escolaridade mínima exigida para exercer a docência na educação atuando nas redes de creches e pré-escolas comunitárias ou filantrópicas conveniadas e que estão à margem das estatísticas produzidas pelos censos escolares. Sistematizando dados de Belo Horizonte, Blumenau, Campo Grande, Fortaleza, Pernambuco, Salvador, São Paulo, relativos a creches comunitárias e públicas, encontrou-se percentual de escolaridade de no máximo primeiro grau (incompleto ou completo) atingindo de 25 a 70% de trabalhadores(as) que lidam diretamente com crianças (Rosemberg, 1994). Em 1998, um levantamento preliminar realizado no âmbito do estado de Minas Gerais junto às creches conveniadas com recursos da SAS (Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência), agora municipalizadas, computou 53% de “educadoras” com ensino fundamental incompleto.

Nesse sentido, o grave problema da professora não habilitada na educação infantil não é apenas da órbita da educação rural, como no caso do ensino fundamental, mas é também um problema de grandes dimensões urbanas.

Integrando-se aos sistemas de ensino municipais ou estaduais, essas situações criam para os estados, responsáveis por oferecer com prioridade o ensino médio – incluindo-se aí a modalidade Normal –, uma demanda real e urgente de formação.

Assim, é necessário propor com a devida urgência Programas de Formação de Professores Não-Habilitados, no âmbito dos sistemas públicos de ensino, que considerem a:

- Revalorização e implementação dos cursos Normais;
- Priorização de vagas nesses cursos Normais para professoras em exercício que não possuem a formação em nível médio;
- Criação de estratégias que habilitem professoras em exercício que possuem a formação em nível médio, em outra modalidade que não a Normal.

Considera-se ainda a necessidade de que as instituições de ensino superior invistam nas tarefas e compromissos de:

- Formação de docentes e de professores-formadores dos cursos Normais, na especificidade da Educação Infantil, nos cursos de Pedagogia, na graduação, especialização e pós-graduação *strito sensu*;
- Formação continuada, em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de docentes e quadros técnicos de supervisão;
- Elaboração de estudos e propostas que considerem a possibilidade de implantação de  *cursos de licenciatura em educação infantil* nas faculdades de educação, com o objetivo de habilitar profissionais de áreas afins (p. ex. psicologia, serviço social, enfermagem, letras, educação física etc) em exercício ou que venham a atuar como docentes e/ou coordenadores em instituições de educação infantil.

Sugere-se, por último, ao Ministério da Educação que retome as recomendações contidas no documento *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994), promovendo as devidas atualizações consoantes com a nova legislação educacional, onde se incluem as produzidas pelo Conselho Nacional de Educação. Entre as recomendações, muitas delas já incorporadas ao longo do presente texto, ressalta-se aquela que se refere à necessidade de se empreender amplo Diagnóstico dos Profissionais da Educação Infantil e das diferentes agências formadoras no país, incluindo-se dados sobre redes públicas e privadas.

### Observações finais

A expansão da educação de crianças pequenas em instituições específicas no Brasil ocorreu predominantemente de forma paralela à constituição dos sistemas formais e regulares de ensino, e sempre à sombra dos debates, das ações e das exigências que envolveram (e envolvem) o acesso e a qualidade do ensino brasileiro obrigatório, público e gratuito. Assim, não surpreende que a discussão da formação e profissionalização na área seja tão nova, datando dos anos 1990, como é de extrema novidade a definição legal do professor como sendo o profissional responsável por cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas. Se não é novo atribuir ao professor esta tarefa na instituição *pré-escola* ou jardim de infância, o mesmo não se considera quando se trata de creches. Esta discussão se torna tanto mais relevante se considerarmos que, no Brasil, a creche, diferentemente da conceituação trazida pela LDBEN/96, atende a uma extensa faixa etária – 0 a 6 anos, concentrando atendimento na faixa de 4 a 6 anos, constituindo-se em alguns municípios e estados em verdadeiras redes paralelas de pré-escolas vinculadas ainda à área da Assistência Social e/ou clandestinas (pois não integram censos escolares), apesar de receberem significativos aportes de recursos públicos por meio de convênios.

É ilustrativo lembrar que a história da educação infantil só nos últimos anos começa a se constituir como objeto para historiadores da educação, sendo até então praticamente ausente da produção acadêmica sobre a história da educação brasileira. Ora, é do limiar do século XXI a construção de um entendimento amplo de que a creche é instituição educacional, apesar de historicamente, como defende Kuhlmann (1998) ela ter-se inaugurado como sendo *de* educação. Consequentemente, uma história do processo de profissionalização

na área, ou seja, da constituição da profissão docente em educação infantil como algo que é específico, particular e complexo, envolvendo atores sociais diversos (a economia social, a filantropia, a medicina, o serviço social, os novos movimentos sociais, o feminismo, entre outros) está por ser feita.

O modelo de análise do processo de profissionalização do professorado proposto por Nóvoa (1991) é interessante para evidenciar as etapas da construção da profissão docente, profissão voltada para a educação fundamental e secundária de novas gerações em instituições escolares leigas ou confessionais. Para o autor, estas etapas se relacionam com o exercício da atividade como ocupação principal ou não, com o seu suporte legal, com a criação de instituições formadoras específicas e com o surgimento das associações profissionais. Tal processo implicaria ainda um corpo de conhecimentos e de técnicas, bem como um conjunto de normas e valores, tendo como eixo estruturante o “estatuto social e econômico dos professores”, ou seja, a valorização social da função ... e da educação.

O autor mostra que, na história profissional dos professores,

as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional. (p. 15)

Nóvoa acrescenta que os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*. Criam assim as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.

Nos últimos anos vem-se construindo o consenso de que a melhoria da educação das crianças pequenas implica necessariamente a formação e profissionalização dos adultos educadores. Adultos bem qualificados se constituiriam em protagonistas fundamentais na luta cotidiana e interna às instituições, implicando as mesmas por uma educação e cuidados de qualidade voltados as para crianças de 0 a 6 anos. Entretanto, o grande desafio está em se realizar tal tarefa numa etapa da educação básica – a educação infantil, que não é obrigatória, da qual não se requer a universalização, que não possui fontes de financiamento e está ainda impregnada de ambigüidades e concepções assistencialistas, presentes inclusive em órgãos públicos federais.

Nestes processos visualizamos avanços e retrocessos:

- Fato auspicioso e positivo a se considerar são as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (primeiras séries), que enfatizam expressamente a necessidade de um *locus* específico para formação dos mesmos – as escolas de formação de professores, em nível médio, na modalidade Normal.
- Fatos preocupantes: estariam os estados conscientizados e motivados para empreender esta formação em escolas normais *públicas*? Em Minas Gerais, por exemplo, contamos hoje com apenas 13 escolas públicas, responsáveis pela formação docente. Estaria o Ministério da Educação empenhado em dar suporte técnico, financeiro e político para que as Secretarias Estaduais de Educação empreendam amplo esforço de for-

mação de professores, incluindo estratégias voltadas para o *professor não-habilitado em exercício*, sobretudo nas creches conveniadas com o poder público – prefeituras ou estados? Infelizmente, os Referenciais para Formação dos Professores (MEC, 1999), embora trazendo relevantes contribuições, não se pronunciam de forma necessária e consistente sobre essa questão tão candente na educação infantil brasileira. Esta grave omissão parece compatível com as metas do Plano Nacional de Educação (MEC, 1997), o qual não faz qualquer referência à formação de docentes para atuar diretamente com a criança em creches e propõe instituir, sem definir quem institui, “a categoria profissional de agente educativo para auxiliar (quem?) nas atividades desenvolvidas nas creches, providenciando formação adequada (onde? em que nível?) e aproveitando a competência e a experiência adquiridas informalmente por membros da comunidade” (p. 18). As perguntas em parênteses são minhas. É possível perceber aqui constrangimentos do Ministério da Educação em tratar com paridade as necessidades de formação dos professores em creches e pré-escolas. Revela ambigüidades ao não reconhecer que é o professor, com formação mínima de ensino médio, na modalidade Normal, o adulto responsável pelo cuidado e educação das crianças nas creches. Omite-se de assegurar, inclusive definindo prazos, como requer um Plano, que professores em exercício nestas instituições obtenham a citada formação mínima, de resto uma exigência legal. Resquícios da concepção assistencialista da educação infantil?

## Referências Bibliográficas

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1999). Resolução CEB nº 1/99. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1999). Resolução CEB nº 2/99. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. (1994). *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. (1994) *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (1997). *Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: roteiro e metas para o debate*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.
- Campos, M. M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: Brasil. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília.
- \_\_\_\_\_ e Rosemberg, F. (1994) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez.
- Cruz, S. H. V. (1996). Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, maio, pp. 79-89.

- FCC/PMBH/IRHJP/AMEPPE. (1997). *Regulamentação da qualificação profissional do educador infantil: a experiência de Belo Horizonte*. São Paulo: Textos FCC, n. 14/97.
- Gatti, B. A. (1997). *Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- Kishimoto, T. M. (1986). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola.
- Kramer, S. (1994). Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola. *In: Brasil. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília.
- Kuhmann Jr, M. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Comissão de Educação Infantil. (1999). *Subsídios para a elaboração de Diretrizes Básicas de Educação Infantil no âmbito da Política Educacional do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte.
- Silva, I. O. (1997). *Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte: Avaliação do curso regular para qualificação profissional do educador infantil de creche/similar (nível de primeiro grau), integrado a curso supletivo de ensino fundamental (5ª a 8ª série, da Escola Municipal Caio Líbano Soares de Estudos Supletivos*. FCC/PMBH/IRHJP/AMEPPE: Belo Horizonte (Mimeo).
- Oliveira, Z. M. R. (1994). A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. *In: Brasil. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. *In: A. Nóvoa (org.). Profissão professor*. Porto: Porto.
- Rosemberg, F. (1994). Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. *In: Brasil. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília.
- Vieira, L. M. F. (1986). *Creches no Brasil: De mal necessário a lugar de compensar carências; rumo à construção de um projeto educativo*. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte.
- Vieira, L. M. F. (1993). A pré-escola em Belo Horizonte-1908/1980: Notas de pesquisa. *In: Políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente em Minas Gerais*. Belo Horizonte: AMEPPE, pp.23-44.