

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS  
PÚBLICAS: O PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO.

Ana Paula Santos Lima Lanter

Março de 1999

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

**O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS  
POLÍTICAS PÚBLICAS: O PROJETO DE FORMAÇÃO EM  
SERVIÇO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DO RIO DE JANEIRO**

*por*

**Ana Paula Santos Lima Lanter**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da UERJ como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Professora Doutora Edil Vasconcellos de Paiva**

Rio de Janeiro  
Mar. / 1999

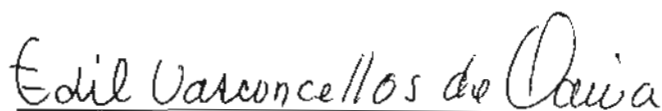
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

**Dissertação: O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS  
POLÍTICAS PÚBLICAS: O PROJETO DE FORMAÇÃO EM  
SERVIÇO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO  
DE JANEIRO**

*elaborada por: Ana Paula Santos Lima Lanter.*

Aprovada pela banca examinadora.

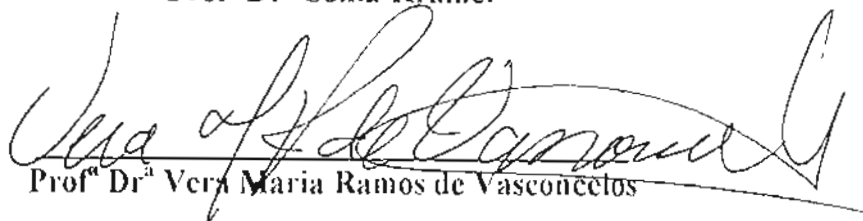
Rio de Janeiro, 15 de março de 1999



Orientadora da Dissertação  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Edil Vasconcellos de Paiva



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sônia Kramer



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Maria Ramos de Vasconcelos

*A todos os profissionais de educação infantil da  
Rede Municipal do Rio de Janeiro; àqueles que,  
assim como outros, lutam dia após dia pela  
educação no país.*

## **Agradecimentos:**

*Ao meu companheiro Dácio pelo amor, apoio e companhia especial em minha vida, particularmente nesse momento, pela leitura crítica deste trabalho.*

*À minha família: ao meu querido avô Alfredo presença eterna em minha vida, minha mãe Vera Lúcia, minhas irmãs Cris e Lúcia pelo carinho e apoio .*

*Aos meus queridos sogros Dulcinéa e Dácio, pessoas queridas em minha vida.*

*A Dionete e Telma pela contribuição neste trabalho.*

*Ao Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos / UFF, em especial às colegas de pesquisa e às professoras Angela Borba, Maria Vitória Pardal Civiletti e Angela Fernandes, pela parceria de sempre.*

*À Professora Vera Maria Ramos de Vasconcellos, pelas missões impossíveis, pela amizade e participação em minha vida profissional.*

*À minha orientadora Professora Edil Vasconcellos pela orientação atenciosa para a realização desta dissertação.*

*À Professora Nilda Alves pela importante colaboração na leitura do Projeto desta Dissertação e as poucas conversas, porém valiosas que tivemos.*

*À Equipe do Projeto de Educação Infantil e Alfabetização da SME pelo profissionalismo e atenção dedicados para a realização desse trabalho, em especial a Marize Peixoto e Maria Inês Delorme pela sua incessante e valiosa contribuição.*

*Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ por ter me recebido durante o período em que estivemos juntos, especialmente pela atenção recebida dos professores e funcionários.*

*A Professora Siomara Borba Leite pelas aulas inesquecíveis e atenção constante.*

*Ao Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-Escola, da PUC-Rio, em especial às professoras Sônia Kramer, Alicia Bonamino, Maria Fernanda Nunes, Léa Tiriba, Aristeo Leite Filho, Rita Ribes, Maria Luiza Oswald e Maria Izabel Leite pelo estímulo e a valiosa contribuição acadêmica.*

*Ao colegas do Curso de Mestrado da UERJ, em especial a Mailsa, Ana Maria e e André, amigos tão queridos durante essa caminhada.*

*Aos amigos Eleonora e Manhães pela amizade constante.*

*À CAPES pelo apoio fundamental para a realização deste trabalho.*

***“Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo”***  
(Carlos Drummond de Andrade)

## ***Resumo:***

Este trabalho, inserido na linha de pesquisa Produção Social do Conhecimento do Programa de Mestrado em Educação da UERJ, tem como objetivo a recuperação das políticas públicas voltadas para a formação do profissional de educação infantil, nas décadas de 80 e 90, no Brasil. Para entender de que maneira a formação docente vem sofrendo a influência de leis, decretos e propostas originários do poder público, optou-se por uma investigação mais detalhada do projeto de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no período de 1993 a 1998. O estudo contou com uma análise dos documentos oficiais e dos textos de propostas de formação, articulando-os com o contexto nacional e as legislações recentes pertinentes à questão da infância. Em todos estes textos, verificou-se que a formação dos profissionais de educação infantil vem progressivamente ganhando destaque. No Rio de Janeiro, as propostas de formação em serviço são realizadas através de cursos, seminários e oficinas que pretendem um aperfeiçoamento teórico e prático dos educadores no que se refere a atualização do seu conhecimento sobre o desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos. Contudo sente-se ainda a falta nessa prática, da valorização do conhecimento, das idéias e da participação dos profissionais de educação infantil, questão pouco explorada no conteúdo das propostas.



## ***Abstract:***

Included in the research line of the Social Production of Knowledge from the Master's Program of Education at UERJ, this assignment objective is the recuperation of the public policies for the formation of professionals on children education in the 80's and 90's in Brazil. A detailed investigation of the project of the Rio de Janeiro Secretary of Education service formation from 1993 to 1998 was adopted in order to understand in which way teacher's formation has been influenced by laws, decretes and proposals from the government. The assignment was based on the analysis of official documents and texts for the course formation proposals, taking into account the Nation's context and recent laws related to children education. It was observed, through all these texts, that the professional formation in children education has been put into evidence little by little. Aiming at the theoretical and practical teacher's up-dating knowledge about four to six year-old children's development, the service formation proposals have been developed through courses, seminars and workshops in Rio de Janeiro. On the other hand, through the documents and proposals which have been analysed, one feels the lack of incorporation of knowlege, ideas and participation of professionals on children education, which is a field that has been little explored.

## ERRATA

### Sumário

- Linha 26, item 3.5. Onde se lê: finalmente reconhecida leia-se: finalmente é reconhecida.

### 2º Capítulo

- p. 26, linha 22. Onde se lê: guardiãs voluntárias leia-se: das guardiãs voluntárias.

### 3º Capítulo

- p. 55, linha 4, citação. Onde se lê: Para o autor leia-se: A diferença.
- p. 63, linha 2. Onde se lê: organizados que no início leia-se: organizados no início.
- p.90, linha 13. Onde se lê: acabar se transformando os professores leia-se: acabar transformando os professores.

### 4º Capítulo

- p. 124, linha 20. Onde se lê: Universidade leia-se: Universidades.
- p. 149, linha 11. Onde se lê: é ampliar atualizar e favorecer leia-se: é ampliar, atualizar e favorecer.

### 5º Capítulo

- p. 152, linha 12. Onde se lê: Qual a utilidade as rodas? leia-se: Qual a utilidade sem as rodas?

### Palavras Finais

- p. 173, nota de rodapé nº 104. Onde se lê: necessidades diferentes de formação? Leia-se: necessidades diferentes de formação.

## **Sumário:**

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>1º Capítulo:</b> <b>PELOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: DO OBJETO E DO MÉTODO DA PESQUISA</b>	<b>11</b>
<b>2º Capítulo:</b> <b>A EXPANSÃO DO ATENDIMENTO À CRIANÇA NO BRASIL FRENTE À AUSÊNCIA DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - ANTECEDENTES</b>	<b>19</b>
2.1 – Da catequese das crianças índias ao surgimento da Roda dos Expostos no Brasil	22
2.2 – O surgimento do assistencialismo filantrópico	29
2.3 – A preocupação educacional ou melhor dizendo: a filantropia utilitarista do início do século XX	32
<b>3º Capítulo:</b> <b>UM PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO: OS ANOS 80 E 90 NO BRASIL</b>	<b>41</b>
3.1 – As políticas públicas para a educação: organização do estado e estruturação da sociedade	42
3.2 – A LDB no 4.024/61 e as Leis da Reforma do Ensino: 5.540/68 e 5.692/71: apontamentos sobre o profissional de educação infantil	47
3.3 –As Leis 5.540/68 e 5.692/71	51
3.4 – Os anos 80 e 90 no Brasil: a legislação e a política educacional para o profissional da criança de 0 a 6 anos	59
3.5 – A Constituição de 1988: a educação infantil finalmente reconhecida	66
3.6 – Os anos 90 e a inauguração de uma nova concepção com relação ao significado de infância, de educação infantil e de profissional responsável pela criança pequena	70

3.7 – O Estatuto da Criança e do Adolescente: reforçando a cidadania da criança no País e caracterizando seus direitos na sociedade	72
3.8 – A atual política do MEC e a educação infantil: uma visão ampliada	76
3.9 – O profissional de educação infantil: um estudo nos documentos oficiais sobre a sua formação	80
3.10 – A nova LDB e a educação da criança pequena: a legislação brasileira e a sua contribuição para a mudança da concepção de atendimento e do perfil do profissional	92
3.11 – O profissional de educação infantil na LDB nº 9.394/96: particularidades	94
3.12 – A organização dos municípios na ótica da nova LDB	97
<b>4º Capítulo:</b>	<b>101</b>
<b>O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSANDO A SUA FORMAÇÃO</b>	
4.1 – A formação dos professores no Brasil: alguns olhares, pesquisas e discussões	102
4.2 – As diferentes possibilidades de formação do profissional de educação infantil	117
4.3 – Novos referenciais e estratégias de trabalho	126
4.4 – A problemática da formação de professores em serviço	135
<b>5º Capítulo:</b>	<b>140</b>
<b>A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
5.1 – Um pouco de história sobre a política do Município do Rio de Janeiro	141
5.2 – Reconstituindo a história da educação infantil no Município do Rio de Janeiro: o período de 1993-1995 na SME e na SMDS	143
5.3 – A realidade atual	145
5.4 – O Projeto de Educação Infantil e Alfabetização: da sua constituição à sua proposta de trabalho no período de 1995-1998	147
5.5 – A concepção de educação infantil para a SME: a Multieducação	151
5.6 – A concepção de profissional de educação infantil para a SME	155
5.7 – A Formação em Serviço dos profissionais da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro	162
5.8 – Algumas impressões	167
<b>Palavras Finais</b>	<b>169</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>174</b>
<b>Anexos</b>	<b>191</b>
Anexo 1	192
Anexo 2	193

## **Introdução**

*Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos. E estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas.*

*Philippe Ariès*

Este estudo tem como objetivo a análise das Políticas Públicas para a Formação do Profissional de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro, enfocando o trabalho desenvolvido pela SME, junto aos profissionais responsáveis pelas crianças de 4 a 6 anos, através de propostas pedagógicas, projetos de capacitação, treinamentos e cursos desenvolvidos no período de 1993 a 1998, no Município.

A Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro possui duas Secretarias responsáveis pelo atendimento à criança de 0 a 6 anos. A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) é responsável pelo atendimento da criança de 0 a 3 anos nas creches e a Secretaria Municipal de Educação (SME) trata do atendimento da criança de 4 a 6

anos nas pré-escolas. No entanto, é importante ressaltar que as duas Secretarias após a incorporação de preceitos legais que integram educação e cuidado no atendimento infantil, como a Constituição Federal de 1988 e a nova LDB de dezembro de 1996, caracterizam as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos como centros de educação infantil, não mais dividindo-se este atendimento em instituições distintas como creches e pré-escolas.

Identificaremos no decorrer do trabalho, como pano de fundo dessa realidade municipal, as diretrizes das Políticas Públicas para a Formação do Profissional de Educação Infantil encontradas nos documentos oficiais e na legislação.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo, identificar através da análise dos documentos oficiais referentes à política desenvolvida no campo da Educação Infantil, a concepção presente na Política Educacional do Município do Rio de Janeiro da Formação do Educador da criança pequena.

Tentaremos aproximar ao máximo, o tema dessa dissertação, com a realidade educacional brasileira nas décadas de 80 e 90, tanto no que se refere às características do Estado brasileiro como também às consequências de tais políticas na educação da criança pequena.

Pensamos que a indefinição da verdadeira função do profissional de educação infantil, quer entre o *cuidar* e o *educar*, são aspectos que hoje estão bastante presentes nas políticas assistencialistas-pedagógicas para a infância em nossa sociedade. Uma educação e um atendimento para a criança de zero a seis anos, voltados apenas para a assistência enfatizariam a higiene do corpo, a alimentação e os cuidados básicos de proteção. O profissional demandado, nesse caso, seria aquele que provavelmente estivesse atento aos cuidados voltados exclusivamente para o corpo e que não tivesse necessariamente uma formação específica. A educação infantil, contudo, sem desprezar a importância e a necessidade dos cuidados básicos, higiene, alimentação e outros mais, contribui, ao mesmo tempo, para que a criança

tenha também a oportunidade de se inserir em um espaço de formação, de legitimação da sua cultura e de contato com novas formas de expressão - as artes plásticas, a música, a dança, o teatro e outras mais.

Para isso, não necessitaríamos apenas daqueles profissionais que gostassem e soubessem cuidar de crianças, mas sim de profissionais com formação específica na área e em processo de estudo permanente em suas instituições de trabalho, tornando-se efetivamente os pensadores e autores do projeto político-pedagógico nas creches e pré-escolas onde atuam.

Consideramos que as políticas públicas voltadas para o Profissional de Educação Infantil, no Brasil, se encontram bastante desarticuladas e indefinidas, sobretudo sobre dois aspectos: o primeiro se refere à indefinição de uma função que poderíamos chamar de *dúbia* - entre o cuidar e o educar - se traduzindo pela ausência de projetos eficazes, voltados para a formação em serviço e escolarização, agravados inclusive pela precariedade de cursos regulares em nível de segundo e terceiro graus; o segundo aspecto observado é a questão da sua própria identidade profissional.

Nos parece que existe uma hierarquia profissional no cotidiano do trabalho junto às crianças, ou seja, o profissional que concluiu o 2º grau (curso Pedagógico) é o responsável pelas atividades relacionadas ao campo cognitivo, sendo ele o responsável pela tarefa *educativa* realizada com o grupo de crianças de 4 a 6 anos; ao passo que, aquele profissional que não possui escolaridade completa e/ou exigida, exerce a função menos digna de *cuidar* das crianças, realizada com o grupo de 0 a 3 anos.

Vários trabalhos teóricos, (Campos, 1994; Rosemberg, 1994; Kramer, 1994; Pimenta, 1994 e Vasconcellos, 1997) vêm apontado a emergência das políticas públicas, superarem através da condição trabalhista (plano de carreira, salário digno, escolarização, formação continuada etc.), a dicotomia entre a função de *cuidar* x *educar* no cotidiano de trabalho dos profissionais de educação infantil, como forma de

institucionalização, legitimação e valorização desses profissionais enquanto educadores e produtores de conhecimento.

Partimos do princípio, de que é de tamanha importância para a legitimação da educação infantil como espaço educativo, a criação de propostas pedagógicas oficiais na área da formação profissional, que englobem, entre outras particularidades regionais, a escolarização dos profissionais e a formação em serviço dos mesmos

Com investimento concomitante na formação do profissional e na formação da criança, estaremos dando oportunidade de desenvolvimento da identidade social e cultural desses dois sujeitos. O profissional de educação infantil mais do que um *auxiliar, pagem ou monitor*, deve ser formado para transformar e formar através da sua práxis, uma concepção de educação infantil que vá para além do assistencialismo. O seu papel social e profissional é de educador, um parceiro presente no cotidiano das crianças, produtor de conhecimento e entendedor da sua prática cotidiana, através do trabalho pedagógico, comprometido com o *cuidado* e com a *educação* das crianças.

O interesse pelo estudo do tema relacionado às *Políticas Públicas e a Formação do Profissional de Educação Infantil*, veio se constituindo em vários momentos de minha trajetória profissional e acadêmica. Desde o ano de 1994, venho tendo a oportunidade de fazer parte de um grupo de pesquisa, na área da Educação Infantil, o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Estudo e Extensão da Criança de 0 a 6 anos da Universidade Federal Fluminense (NMPEE - 0 a 6 anos/UFF). O trabalho realiza-se, através de extensão e de pesquisa, em parceria com a Prefeitura Municipal de Niterói (PMN).

Os estudos e a pesquisa nas creches municipais e comunitárias e os relatórios produzidos, nessa época, possibilitaram minha aproximação e inserção nos trâmites das políticas públicas para a educação da criança até os seis anos de idade, neste Município. A participação no grupo de pesquisa significou, ao mesmo tempo, a



convivência junto aos profissionais da rede, através de encontros pedagógicos periódicos e a formação continuada nas instituições infantis, na Universidade e na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), tornando possível, dessa forma, esclarecimentos e novos questionamentos quanto à problemática das políticas públicas para o profissional de educação infantil e de aspectos emergentes e significativos para o avanço da discussão. Nesse contexto, fui percebendo com mais clareza a importância do trabalho dos educadores infantis e atentando para a questão das políticas públicas voltadas para a sua formação.

Posteriormente, participei de projetos de assessoria pela FME, realizados nas creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura. O projeto de assessoria tinha como objetivo a elaboração, junto aos próprios profissionais das creches, da proposta pedagógica para aquelas creches comunitárias em parceria com a PMN.

Após estas experiências no campo da educação da criança de 0 a 6 anos no Município de Niterói, ingressei no Curso de Especialização em Educação Infantil: *Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-Escolas* na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, produzindo como trabalho de final de curso a monografia: *Um Balanço das Políticas Públicas de Formação do Profissional de Educação Infantil*, onde levantei algumas questões para serem refletidas em torno da situação das políticas públicas para os profissionais de educação infantil. A primeira delas é que o tema ainda é pouco explorado pelos pesquisadores da área, necessitando de um tratamento mais cuidadoso e comprometido com a problemática presente; a segunda questão é referente ao tratamento técnico dado aos recursos humanos, que ao que me parece, por serem tratados na maioria das vezes, pelas Secretarias de Educação e pelos Municípios - salvos alguns casos de projetos de extensão vindos das Universidades Públicas - vão sendo solucionados por medidas paliativas e morosas, através de treinamentos, aperfeiçoamentos e capacitações dos pagens, recreadores, auxiliares e educadores de creches e pré-escolas. Outra questão destacada na

monografia, foi referente à permanência dos projetos de formação em serviço e da escolarização desses profissionais, estarem ainda atrelados ao plano teórico do conhecimento, como projetos de pesquisa das Universidades e algumas propostas pedagógicas das Secretarias de Educação que não saem do papel. Necessitando com urgência, de medidas e ações do poder público que dêem conta de colocar esses projetos realmente na rua, ou seja, nas instituições infantis, num trabalho coletivo junto aos educadores.

O tema das Políticas Públicas para a Formação do Profissional de Educação Infantil gradativamente vêm tomando grande expressão, tanto no que se refere aos estudos desenvolvidos no ambiente acadêmico, como também, através de propostas oficiais em nível nacional, estadual e municipal.

A escolha de pesquisar no Município do Rio de Janeiro foi facilitada pelo contato que estabeleci, através do curso de Especialização em Educação Infantil na PUC/RJ, com alguns técnicos da Secretaria de Educação do Município, que faziam parte da equipe de educação infantil. Juntamente com essa aproximação, tive a oportunidade de conhecer, através dos grupos de estudo do núcleo de pesquisa do qual faço parte, na UFF, dois recentes trabalhos de dissertação de mestrado<sup>1</sup> que caracterizavam a realidade da educação infantil no Rio de Janeiro, a partir do trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), com as crianças de 0 a 3 anos e com os seus profissionais.

A partir daí percebemos que cabia abordar, de maneira complementar, o campo da educação das crianças de 4 a 6 anos e, portanto, o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município. Se a faixa de 0 a 3 anos estava bem coberta por aqueles estudos muito atuais, o mesmo não acontecia com a faixa da chamada pré-escola. Optamos, então, por investigar este campo na pretensão de

---

<sup>1</sup> Cf.: Maria Tereza Goudard Tavares (TAVARES, 1992) e Lígia Maria Leão de Aquino (AQUINO, 1995).

tentar contribuir, através desse recorte do objeto, com a produção do conhecimento na área da formação do profissional de educação infantil.

A nossa opção pela investigação da formação continuada no campo da educação infantil, nos levou aos profissionais que atuam junto às crianças de 4 a 6 anos, por serem aqueles docentes possuidores do 2º grau, com habilitação em magistério para as séries iniciais, ou seja, já passaram por uma formação anterior, condição necessária, para o ingresso em programas de formação em serviço.

A realidade brasileira, no que diz respeito à importância dada à educação infantil é bastante diversificada. Muitas e diferentes propostas entram em cena, algumas mais duradouras outras menos; algumas mais consistentes e outras superficiais. No entanto, algumas propostas apresentam uma dimensão mais articulada com outras instâncias educacionais: as Universidades, na organização de cursos de extensão e especialização; os setores das Secretarias responsáveis pelos cursos de magistério ou estudos adicionais em educação infantil. Ocorrem também movimentos de reestruturação de seus currículos e experiências entre as Secretarias de Educação e Desenvolvimento Social, na perspectiva de formulação de uma política comum de formação dos profissionais de creches e pré-escolas, que é o caso, por exemplo, da experiência do Município do Rio de Janeiro. (MEC, 1994).

Concebemos tanto aquele profissional da creche quanto o da pré-escola como profissionais de educação infantil, responsáveis pela função integrada - educação e cuidado - junto às crianças de 0 a 6 anos, com os mesmos direitos legais: plano de carreira, remuneração e sem carga-horária distinta.

Não estamos afirmando no entanto, que profissionais com níveis diferentes de escolarização e formações variadas, não possam compartilhar de momentos distintos de troca de experiências e vivências profissional e pessoal, num projeto de integração profissional organizado pelas Secretarias ou até mesmo no interior de cada equipamento escolar. No entanto concebemos que é uma grande incompatibilidade

discutir estratégias de formação continuada para um grupo docente de escolaridade mista, ou seja, constituído de profissionais que tiveram uma formação inicial (o curso Pedagógico) e de profissionais com pouca ou nenhuma escolaridade e que jamais iniciaram qualquer formação no campo do magistério; daí o motivo da impossibilidade, desses últimos profissionais, darem continuidade a um processo que nem mesmo teve o seu começo.

A forma que optamos para a apreensão do objeto foi a análise da produção, das concepções presentes no discurso oficial, referentes a filosofia e aos objetivos do trabalho voltado para a formação dos profissionais de educação infantil, através de documentos, relatórios, textos e projetos produzidos no período de 1995 a 1998, pela equipe de Alfabetização e Educação Infantil da SME.

Esta questão, para ser pesquisada, precisou ser dividida em alguns eixos teóricos de investigação. Os capítulos desta dissertação tentarão dar conta desses eixos para finalizar com um capítulo de análise do material documental recolhido no campo. Antes de enfrentar diretamente estes problemas teóricos, procuramos construir um primeiro capítulo metodológico, onde tentamos mostrar de maneira focalizada o nosso objeto de estudo, os procedimentos de investigação e o tipo de material de estudo. Encontramos ainda uma delimitação do campo empírico de levantamentos documentais e as fontes que puderam nos dar acesso aos dados.

No segundo capítulo iniciamos uma ampla delimitação do nosso objeto de estudo – a formação do profissional de educação infantil - focalizando-o a partir das concepções e dos tipos de atendimento à infância, no Brasil, bem como das políticas públicas para a sua formação. É um texto sobre os antecedentes do tratamento dado à questão da infância no Brasil, para mostrar especificamente a ausência de medidas do poder público no sentido da formação, da preparação ou da profissionalização daqueles que eram socialmente responsáveis pelas crianças pequenas, em nossa sociedade. Nesta abordagem se pode perceber que a questão da formação e da

identidade profissional daquelas pessoas é um fenômeno muito recente e, assim mesmo, bastante raro. Desde os jesuítas, passando pelas Rodas, os Jardins de Infância, até as creches e pré-escolas de hoje, encontra-se muito discurso de intenções sobre o atendimento, mas ações pouco consistentes na questão da formação.

O terceiro capítulo discute de modo teórico as ações de estado para as políticas públicas na área da educação infantil. Abordamos as legislações que regulamentam a educação para a criança de 0 a 6 anos, discutindo os grandes documentos que contribuíram nessa direção, como a Constituição de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da década de 60 até os anos 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, entre outros.

O quarto capítulo trata da formação do educador, abordando as questões complexas que envolvem este tema. Procuramos direcionar o foco da investigação para o educador responsável pela criança de 0 a 6 anos e nota-se que o problema da formação e da profissionalização dos educadores na sociedade brasileira é bastante recente, em relação às sociedades liberais mais tradicionais, como na Europa, onde esse processo se remete ao século passado. Mais recente ainda é a preocupação com a formação do profissional de educação infantil que, só agora, nos últimos dez anos, tem começado a dar sinais de avanço.

No quinto capítulo, parte-se para a análise de uma situação concreta: os programas e propostas de educação continuada da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro na década de 90, particularmente na segunda metade do decênio. Há uma significativa documentação que foi selecionada e organizada de modo a nos revelar como tem ocorrido recentemente as políticas públicas de formação do profissional de educação infantil no Rio de Janeiro.

Um pequeno texto à título de conclusões, no final desta dissertação tenta sintetizar as nossas colocações ao longo do trabalho. Outras questões que ficaram

em aberto serão apenas indicadas para outros trabalhos que venham a discutir o mesmo tema.

## **1º Capítulo**

### **PELOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: DO OBJETO E DO MÉTODO DA PESQUISA**

A questão da formação continuada de professores vem ocupando um lugar de destaque nas discussões atuais sobre a melhoria do ensino, a redefinição da função social da escola pública e a revalorização do profissional de educação, seja por parte do poder público, seja entre universidades e centros de pesquisa. A esse tipo de formação são atribuídos diversos nomes: formação em serviço, educação permanente e outros. (Mediano, 1997).

O objeto dessa pesquisa é a formação continuada dos profissionais de educação infantil. Para a realização desta investigação, optamos em trabalhar com uma pesquisa de base qualitativa, por a considerarmos, conforme Chizzotti (1991), uma abordagem que parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o

mundo real e o sujeito, existindo uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Assim o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, dando-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Um outro motivo fundamental para utilizar esse tipo de abordagem é que, o nosso objeto de pesquisa, a formação continuada em serviço dos profissionais de educação infantil, não pode e não deve ser medido, visto apenas em quantidades, números ou porcentagens. Necessita de um tratamento dialético que identifique contradições neste processo e relacione o objeto e o ambiente que o cerca, para uma busca de apreensão mais verdadeira da sua realidade. A educação vem adotando, cada vez mais freqüentemente, esse tipo de abordagem em suas investigações.

Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas e a permanência de um mesmo paradigma de investigação, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais, foi posta em questão pelas pesquisas empenhadas em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares. Essas novas pesquisas, valorizavam os *aspectos qualitativos* dos fenômenos e apresentavam a complexidade da vida humana, evidenciando significados ignorados da vida social. (Chizzotti, 1991).

A pesquisa qualitativa é uma designação que possui correntes de pesquisas muito diferentes e essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental adotando métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais.



*As ciências humanas têm as sua especificidade - o estudo do comportamento humano e social - que faz delas ciências específicas, com metodologia própria. (Chizzotti, 1991: 85).*

Em face do nosso objetivo nesta pesquisa não privilegiar a dimensão quantitativa através da mensuração - não pretende medir concepções de políticas públicas, formação de educador, conteúdo de documentos - é importante avançar numa compreensão mais fundamentada nesse tipo de abordagem. Concordamos ainda que:

*A adoção de modelos estritamente experimentais conduz a generalizações errôneas em ciências humanas, baseiam-se em um simplismo conceitual que não apreende um campo científico específico e dissimulam, sob pretexto de um modelo único, o controle ideológico das pesquisas. (Chizzotti, 1991:78).*

De acordo com Monteiro (1991), as metodologias inseridas na pesquisa qualitativa, possuem maior probabilidade de gerar conhecimentos que sejam intelectualmente rigorosos e úteis para melhoria do ensino. Segundo esta autora, o requisito fundamental é o de considerar o comportamento humano, ou seja, as pessoas precisam ser vistas tanto como criadoras quanto produtos das situações sociais em que vivem.

Em nossa pesquisa, consideramos os profissionais de educação infantil produtores de saberes e potencialmente capazes de desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade, contribuindo assim, para a mudança da função social desse atendimento no país; mas são limitados em suas ações, no trabalho cotidiano, em função de serem também produtos de diferentes situações, com várias limitações - regulamentações, condições materiais das escolas, formação que receberam, estruturas de poder. Nessa situação, observa-se uma grande variedade de formações e de formas de trabalho desses educadores.

Tendo como referência o Parecer Institucional - PUC-Rio para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>2</sup>, nos termos deste Parecer nos anos 80 e 90, no Brasil, vem existindo uma notável produção de Propostas/Projetos Pedagógicos Curriculares dos mais diferentes tipos e origem, de boa e má qualidade, ligados à rede pública ou às escolas particulares, composta por educadores de várias secretarias, não somente de Educação, mas também de Desenvolvimento Social, Promoção Social, entre outras. É, portanto, um período muito rico para estudar a formação dos profissionais de educação infantil.

No nosso caso, a presente pesquisa foi realizada no Município do Rio de Janeiro, tendo como foco a formação em serviço de educadores infantis, na década de 90, mais especificamente entre 1993 e 1998, época de abundância de documentos, propostas e políticas públicas para a formação daqueles educadores. No Município do Rio de Janeiro, o atendimento à criança de 0 a 6 anos realiza-se através de duas Secretarias: a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e a Secretaria Municipal de Educação (SME). A primeira é responsável pelo atendimento de 0 a 3 anos; a segunda é responsável pelo trabalho de atendimento às crianças de 4 a 6 anos no Município. No recorte desse trabalho, procurou-se focalizar os processos de formação apenas dos educadores que atuam junto às crianças de 4 a 6 anos, portanto, profissionais ligados à SME do Rio de Janeiro.

A nossa opção pela investigação da formação em serviço no campo da educação infantil, nos levou aos profissionais que atuam junto às crianças de 4 a 6 anos, por serem eles possuidores do 2º grau com habilitação em magistério para as séries iniciais do 1º grau, ou seja, já passaram pela formação inicial, pré-requisito necessário, para o ingresso no magistério público e privado e, conseqüentemente, nos programas de formação em serviço. Dessa forma, é importante esclarecer que

---

<sup>2</sup> Parecer elaborado pela equipe de professores do Curso de Especialização em Educação Infantil. "Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas" do Departamento de Educação da PUC-Rio, encaminhado a Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.

diferentemente destes profissionais, os de creche, basicamente, não têm formação em magistério e, muitas vezes, nem mesmo possuem a escolaridade de 1º e 2º graus completa.

Sendo sujeitos diferentes, com diferentes inserções na prática e com diferentes formações, procuramos, dentro dos limites desta dissertação, focalizar apenas um tipo deles: os professores que trabalham junto às crianças de 4 a 6 anos. Nesse sentido, o campo de investigação delimita-se na SME-RJ, suas concepções, propostas, projetos e documentos para a formação dessa categoria de profissionais<sup>3</sup>. Adotamos, então, a pesquisa documental como método de análise e tratamento das fontes: a legislação brasileira, a produção do MEC na área e os documentos oficiais da SME no período.

A pesquisa documental, na verdade, pode ser tratada como um desdobramento da pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, a diferença entre elas está na natureza das fontes (Gil, 1987). Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre um determinado assunto, em geral, sob a forma de publicações, a pesquisa documental baseia-se em materiais que, *a priori*, não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem, ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Geralmente quando buscamos a pesquisa documental, temos em mente um problema formulado, um objeto de estudo; assim, necessitamos de informações, dados, datas, conteúdos, períodos e histórias que envolvem o nosso objeto, para melhor estudo do que estamos buscando.

Documento é qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, relatórios, arquivos, leis, projetos e etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que delimitam as ações de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. (Alves-Mazzotti,

---

<sup>3</sup> Quanto aos profissionais de creche e ao atendimento à criança de 0 a 3 anos, sob a responsabilidade municipal da SMDS do Rio de Janeiro, duas importantes referências são as teses de mestrado defendidas na UFF, de Tavares (1992) e Aquino (1995).

1998). Políticas públicas de formação de professores, educadores e profissionais de ensino, são produzidas por instituições - indiretamente por sujeitos individuais - através de propostas ou projetos governamentais, concretizados e expressos em documentos oficiais. Entre os grupos institucionais - como o Estado e suas agências - e o grupo dos professores, as políticas públicas expressas em documentos revelam o caráter de suas relações, no caso, o tipo de formação profissional pretendida e/ou alcançada.

Para efeito de abordagem da nossa questão, articulamos três eixos: o da educação infantil, o das políticas públicas e o da formação do educador.

Numa primeira unidade de análise do problema, trabalhamos com a literatura disponível: livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, textos e artigos que nos puderam fornecer dados históricos sobre o surgimento do atendimento à infância. Esse material nos possibilitou um resgate das concepções presentes em diferentes épocas, relacionadas ao profissional responsável pelo atendimento da criança menor de sete anos no Brasil, como também, conhecer as relações com o contexto social-político-econômico do país, nos períodos em que surgiram instituições de atendimento à criança pequena.

Na segunda unidade, analisamos documentos federais, estaduais e municipais, as legislações referentes à educação infantil e ao profissional: a atual Constituição Brasileira de 1988; as três últimas leis da educação: a LDB (4024/61), a lei complementar do ensino de 1º e 2º graus (5692/71) e a mais nova LDB (9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Trabalhamos ainda nessa unidade, com documentos oficiais de instituições públicas - Programas e Propostas do MEC/SEF/DPEF/COEDI: - do período de 1993 a 1997 - : "Política Nacional de Educação Infantil" (1994); Educação Infantil no Brasil: situação atual" (1994); "Proposta Nacional de Educação Infantil" e da SME/RJ - do período de (1995 a 1998). Foram selecionados na SME/RJ, os documentos que tratavam o tema da formação

dos seus profissionais, bem como estratégias de formação em serviço para atualização e formação dos mesmos. São eles: - Breve Histórico (1996); O Perfil do Educador Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (1997); Avaliação do biênio (1997-1998); relatório do Projeto Educação Infantil e Alfabetização (1997-1998); A Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro: a Multieducação (1998); Projeto Educação Infantil e Alfabetização: sua constituição (1998); História da Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro (s/data); Projeto para o Centro de estudos para Professores Regentes de Educação Infantil (1998); Curso de Educação Infantil (1998).

Também foi de grande importância para a realização desse trabalho, a consulta à bibliografia sobre a formação do estado brasileiro e sobre as políticas educacionais que de certa forma definiram o percurso do profissional de educação infantil no Brasil.

Na terceira unidade de análise, fizemos um levantamento de dissertações de mestrado que tratavam do tema de Formação do Professor, utilizamos também livros de autores brasileiros e portugueses que nos forneceram elementos sobre a teoria produzida no campo da formação do educador e, especificamente, no campo da educação infantil. Para discutirmos os tipos de formação presentes atualmente no Brasil para o profissional de educação infantil, recorreremos à produção do MEC, no período de 1993 a 1997, que abordou de forma marcante a questão nos seguintes documentos: "Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil" (1994) e "Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil" (1996) e por último - "Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental (1997).

Para a sua utilização, os documentos foram organizados de modo que se pudesse conhecer algumas informações básicas sobre ele, tais como: por qual instituição ou por quem foram elaborados, que procedimentos e/ou fontes são

referidas como utilizadas e com que propósitos foram elaborados. A interpretação de seu conteúdo para Alves-Mazzotti (1998), não pode prescindir dessas informações.

Organizamos essas informações num quadro com os seguintes campos: nome do documento, instituição, origem, data, autores, conteúdo, objetivos.

Para a seleção e análise dos documentos os subdividimos em duas categorias: os documentos (a) são de origem legal (leis, constituição, estatutos) e os documentos (b) são de origem oficial, aqueles elaborados pela Secretarias de Educação , pelo MEC e órgãos afins. (Anexo 1 desta dissertação).

## **2º Capítulo**

### **A EXPANSÃO DO ATENDIMENTO À CRIANÇA NO BRASIL FRENTE A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ANTECEDENTES**

Este capítulo busca resgatar as políticas públicas de atendimento à infância e de formação do profissional, em três fases que antecedem as décadas de 80 e 90, no país: a primeira marcada pela catequese, caridade, assistência e filantropia e a segunda fase, a partir dos anos 30, caracterizada pela preocupação educacional, ainda que carregando uma forte herança do assistencialismo e da filantropia. A terceira se caracteriza por abranger os anos 80 e 90, momentos de produções legais muito importantes para a institucionalização do atendimento à infância e maiores exigências na formação dos profissionais.

1) A primeira fase do atendimento à infância no Brasil, foi marcada pela educação realizada pelos jesuítas e o doutrinação das crianças índias. Do ponto de vista do atendimento e do aparecimento do profissional responsável por essa tarefa faremos um recorte nessa primeira fase do atendimento em dois períodos:

a) Inicialmente, nos séculos XVI e XVII até o início do XVIII verificou-se a influência da catequese realizada pelos jesuítas, através do doutrinação dos pequenos e das pequenas índias e da concepção de *criança santa* tão difundida e reforçada naquela época. E posteriormente pela influência da caridade, com a instalação nas Casas de Misericórdia das Rodas dos Expostos, dos Hospitais e Asilos sob a responsabilidade da Igreja e das Câmaras Municipais. Funcionando com o trabalho das irmãs de caridade e de mulheres voluntárias, perde o caráter de controle da educação religiosa e assume um caráter caritativo e benemérito, de guarda e amparo à infância pobre e esquecida. A criança era vista nesse momento como *objeto de amparo, proteção e caridade*. . Nessa fase no que se refere ao Estado predominou a concepção de criança como *objeto de caridade* e não como *sujeito de direitos* (Bazílio,1993).

b) Posteriormente, o período do século XVIII até o início do século XX (início dos anos 30), foi marcado por um atendimento voltado para o assistencialismo filantrópico, a partir do processo de extinção das Rodas de expostos e com o aparecimento de instituições e entidades, originárias de articulações de setores da sociedade oriundos da religião, da medicina e da justiça. A caridade dava lugar a assistência, organizada e dirigida pela filantropia, inspirada nos ideais liberais. A filosofia de prevenir e remediar os vícios e infrações dos *menores* - termo naquele momento utilizado para se referir às crianças das classes populares ou de rua - era difundida em encontros e seminários sobre a infância por todo o país.

Nesse momento houve uma explosão de interesse de vários profissionais pela infância, juizes, advogados, médicos e obviamente educadores e psicólogos. No



entanto não havia uma política de institucionalização de um profissional que verdadeiramente assumisse a direção do atendimento.

2) A segunda fase do atendimento pode ser caracterizada a partir da virada para o século XX tendo o seu início na década de 1930 e se estendendo até os anos 80 no país. Considerado ainda um período sustentado pela concepção assistencialista de atendimento à infância pobre, nessa fase do atendimento, são absorvidos ideais liberais de sociedade, na criação de instituições e entidades, articulando assistência à filantropia utilitarista (Kramer,1992). Nessa fase do atendimento foram criadas várias creches e instituições de amparo à infância, por iniciativa de um grupo de profissionais que acreditava que essa política daria conta da gravidade da questão.

3) A terceira e última fase do atendimento, corresponde aos anos 80 e 90 e representa para a educação infantil a entrada em cena das Organizações Não-Governamentais, as ONGs; o desmonte que o Estado Brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento e a participação da sociedade civil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Bazílio,1998).

No que corresponde à política voltada para o educador infantil e melhoria do atendimento acrescentaríamos ainda à década de 80, a Constituição de 1988 e à década de 90, a inclusão da educação de 0 a 6 anos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, como primeira etapa do Ensino Fundamental e as propostas e programas educacionais originários dessas duas décadas, vindas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a educação da criança de 0 a 6 anos.

Cabe esclarecer que a fase do atendimento que caracteriza o período dos anos 80 e 90 no país, referente à história do atendimento à criança pequena e a trajetória política do profissional de creche e pré-escola, será discutida e aprofundada mais adiante nessa dissertação, cabendo nesse primeiro capítulo a discussão das políticas antecedentes a esse período.

## 2.1 - Da catequese das crianças índias ao surgimento da Roda dos Expostos no Brasil

O atendimento à infância em nosso país se deu a partir do século XVI, no Brasil-Colônia, com a chegada dos *“primeiros professores, os padres jesuítas, em 1549, às nossas terras”* (GRINSPUN,1997), através da influência da religião na formação das crianças-índias.

A grande preocupação na época era na verdade com a formação dos pequenos índios e não com o seu formador. No entanto, havia uma exigência de que os jesuítas responsáveis pelo atendimento fossem rígidos e disciplinados, pois só assim seriam eficazes no doutrinação dos pequenos nativos.

O mais significativo no que diz respeito à infância brasileira e aos jesuítas, foi a elaboração, também quinhentista e européia, dos primeiros modelos filosóficos sobre a criança. A igreja católica nesse período responsabilizava-se particularmente pela propagação de duas representações da infância que mesmo desvinculadas da vida das crianças comuns da época, contribuíram para alterar a forma pela qual os adultos a pensavam e acompanhavam seus passos. (Priore 1996).

*(...) os modelos ideológicos sobre a criança daquele período evidenciavam o papel que a igreja desempenhava e, particularmente, passavam pela disseminação de duas imagens (da criança mística e da criança que imita Jesus) que interferiram na maneira de os adultos pensarem. (Costa e Varejão, 1995:12).*

A partir das representações que se tinha de criança naquela época, cresce o mito da criança santa. E pela exaltação da fé, da religiosidade, procurava-se chamar a atenção para as suas qualidades individuais.

*Os jesuítas investiram nos pequenos indiozinhos, filhos de gentios, que, junto com os órfãos portugueses vindos da metrópole, formariam um exército de “pequenos Jesus”, a*

*pregar e a sacrificar-se entre as matas e os sertões, para a salvação e conseqüentemente adiestramento moral e espiritual dos nativos. (Idem).*

O cotidiano do atendimento às crianças índias nos locais mais afastados das cidades, na Colônia, sofria forte influência da psicologia de fundamento moral e religioso, comum desta época, como também da capacidade impressionista que fomentou em autos-sacramentais alegóricos, musicarias e sermões reacendendo o temor e estremecimento religioso. A disciplina funcionava mais como um instrumento de aperfeiçoamento moral e espiritual do que propriamente um instrumento de coerção, onde os "educadores", que eram os padres na época, montavam um regime de vigilância dia e noite às crianças.

*(...) a fala dos jesuítas sobre educação e disciplina tinha gosto de sangue: Como um cirurgião que dá um botão de fogo ao seu filho ou lhe corta uma mão em que entram herpes, o qual ainda que pareça crueldade não é, se não misericórdia e amor, pois com aquela ferida lhe sara todo o corpo. Amor pois feito de disciplina, castigos e ameaças importados para o Brasil Colonial pelos primeiros padres da Companhia de Jesus em 1549, governo de Tomé de Souza. (Priore, 1996:14).*

O adulto que estava ao lado das crianças pequenas, tinha o único objetivo de doutriná-las e, sobre o jesuíta, obviamente, não havia nenhuma expectativa de formação ou profissionalização para atuar no universo infantil, posto que a sua missão era religiosa. A infância é percebida como momento de oportunidade para a catequese porque é também *momento de unção, iluminação e revelação*. Mais além, é o momento visceral de renúncia, da cultura autóctone, ainda pouco sedimentada, das crianças indígenas, uma vez que certas práticas e valores ainda não se tinham sedimentado.

De acordo com a filosofia da Companhia de Jesus, a cultura indígena representa a perdição da humanidade, necessitando aquelas crianças de uma

educação rígida, embutida de novas concepções e princípios de sobrevivência e de socialização.

Entre 1550 e 1553, duas outras expedições chegaram de Portugal com mais onze padres para trabalhar, em companhia de sete órfãos vindos de uma escola de Lisboa, dando continuidade a missão religiosa nas colônias (Priore, 1996).

Certamente o atendimento e a educação presentes nos séculos XVI e XVII no Brasil representavam a formação para a submissão e obediência, um verdadeiro processo de cristalização da hierarquia do ponto de vista cultural, já que os hábitos de vida dos pequenos índios eram submetidos por seus educadores à uma transformação, desfiguração paulatina e rigorosa, pela cultura européia e portuguesa da época, através da catequese e evangelização.

Chamamos atenção para a figura masculina do educador, representada pelos próprios padres com o apoio dos meninos órfãos portugueses, que serviam como seus auxiliares na tarefa de catequização das crianças, em prol da dominação.

Já no final do século XVII, as expedições dos jesuítas às terras indígenas começam a perder forças e com elas, certamente, a catequese dos indiozinhos também já não ocorre com tanta intensidade como antes. Nesse momento, a população infantil indígena diminuía, crescendo a quantidade de índios adolescentes e devidamente convertidos. Em consequência, aquela figura religiosa representada pelo jesuíta, do adulto responsável pelo “atendimento” à infância também vai desaparecendo aos poucos.

Miriam Paura Grinspun (1997), nos chama atenção que mais precisamente em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de todo o Reino português e a educação pública passou a ser exercida por professores leigos, pagos pelo Estado, eles eram

subordinados a uma política centralizadora onde sobressairam as chamadas "Aulas Régias"<sup>4</sup>.

A catequese, a educação religiosa dos jesuitas, homens preocupados, em transformar os índiozinhos em crianças santas, projeto nitidamente político, refluí e dá lugar à caridade e ao amparo à infância abandonada na virada do século XVII para o século XVIII no Brasil, atuação concretizada num projeto de caráter mais civil, contando mais com a participação benemérita, voluntária e eminentemente feminina da sociedade, não havendo ainda uma profissionalização do educador das crianças pequenas.

Nos parece, que o olhar para a situação da infância era um olhar de pena, caridade e alarme frente ao abandono da situação pelas políticas públicas. Não havendo nenhum movimento de reivindicação pelos direitos da criança no país, não havia também, absolutamente nenhum projeto de formação ou profissionalização, para aqueles adultos que ofereciam algumas horas do seu dia ou até mesmo boa parte do tempo, de suas vidas ao trabalho com as crianças.

A urbanização dos centros administrativos e de comércio, no Brasil, faz emergir um tipo de demanda por educação infantil qualitativamente diferente do projeto "educativo" da Companhia de Jesus, embora a catequese permanecesse em algumas regiões do país, por mais algum tempo, porém com poucos reflexos. O atendimento à criança pequena tomava novos rumos em direção à guarda e amparo à infância pobre. Pode-se dizer então que a figura de destaque que estava a frente do atendimento nessa nova etapa, era a mulher voluntária.

Na época do Brasil-Império (século XIX), nas zonas urbanas, era grande a quantidade de bebês expostos, frutos de amores ilícitos, marcadamente presentes na união dos senhores com suas escravas que, após dar à luz, mandavam levar os bebês às portas de casas particulares. Esses bebês eram geralmente rejeitados pelas

---

<sup>4</sup> Modalidade de atendimento escolar criado no Brasil Colônia após a expulsão dos jesuitas em 1759, de

famílias abastadas. (Costa e Varejão, 1995). Ocorria, também, serem essas crianças, alimentos freqüentes, dos animais, geralmente os porcos, que circulavam dia e noite pelas ruas:

*No Brasil, a situação do descaso pela infância era agravada, pela existência da escravidão, da exploração sexual das escravas e da exploração da criança escrava. As amas-de-leite a quem eram entregues os recém-nascidos eram normalmente escravas ou negras livres que amamentavam os enjeitados com leite recusado a seus filhos. (Leite, 1996:23)*

Logo, dessa forma:

*Pensando em reverter a situação acima delineada, a partir do século XVIII, as Câmaras Municipais e as Santas Casas de Misericórdia passaram a cuidar das crianças enjeitadas, chamadas de crianças expostas. (Costa e Varejão, 1996:10).*

Percebemos aqui, o surgimento de uma nova mentalidade com relação ao atendimento à criança da classe popular, na passagem para o século XVIII, no Brasil. Se antes esse atendimento se dava através da preocupação dos jesuítas em purificar as alminhas pervertidas dos pequenos índios, através da Companhia de Jesus, posteriormente, o que passou a caracterizar esse atendimento foi a preocupação desde então guardiãs voluntárias, mulheres da sociedade da época, das zonas urbanas, em recolher as pequenas e indefesas crianças das ruas, protegendo-as dos futuros males sociais.

Assim, diante da ausência de medidas mais firmes por parte do poder público, com relação ao abandono e desamparo da infância pobre, como também da ausência de recrutamento de pessoal para responder pelo atendimento, surgem as *Rodas dos Expostos*<sup>5</sup>. No contexto do atendimento à infância pobre brasileira, essas instituições

---

modo a substituir a essas nas tarefas de ensino popular.

<sup>5</sup> O sistema de Rodas de Expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a Roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casas de família, como era o costume, na falta de outra opção. ( Marcílio, 1998:52).

de caráter assistencialista e religioso foram a expressão do atendimento à criança, nos dois últimos séculos, em nosso país<sup>6</sup>.

As pessoas que lá “trabalhavam” eram as *freiras* ou *mulheres voluntárias* chamadas de *Amas-Rodeiras*, na sua maioria religiosas, celibatárias e participantes de movimentos de caridade. As mulheres voluntárias faziam um tipo de rodízio de horário, para cobrirem o tempo necessário aos cuidados e a guarda às crianças expostas, porém não havia nenhum vínculo institucional.

Passado um tempo de funcionamento desse tipo de atendimento, foi acordado entre a Casa de Misericórdia e a Câmara Municipal, a institucionalização de um profissional, uma mulher, denominada de *Criadeira* para responsabilizar-se pela criação em sua própria residência, da criança exposta a partir da sua saída da instituição (da Roda), ao completar a idade de 3 anos. Assim essa profissional de caráter rudimentar, teria total responsabilidade pela criança até os seus 7 anos completados. A sua remuneração, paga pelas Câmaras, era bastante pequena, coincidindo miseravelmente com a sua condição social de pobreza quase total.

---

Esta Roda ocupa o lugar de uma janela dando face para a rua e gira num eixo vertical. É dividida em quatro partes por compartimentos triangulares, um dos quais abre sempre para fora, convidando assim a que dela se aproxime toda mãe que “tem tão pouco coração” que é capaz de separar-se de seu filho recém-nascido. Tem apenas que depositar o exposto na caixa, e por uma volta da roda fazê-lo passar para dentro, e ir-se embora sem que ninguém a observe. (...) “Em todos os locais em que existiu, a Roda de Expostos foi sempre muito discutida. Acreditava-se que o anonimato dos pais do enjeitado propiciava a licenciosidade e a irresponsabilidade pelo fruto de seus prazeres. O abandono da criança acabava sendo considerado como resultante da existência da Roda, quando esta procurou muitas vezes sem êxito, salvar a vida de recém-nascidos cujo abandono era feito nos adros das igrejas ou no beiral das portas, muito antes de as rodas terem sido criadas”. (Leite, 1996:99). O nome da roda tem sua origem no dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada por um eixo ao muro ou na janela da instituição. Continha um tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor ou expositora depositava a criancinha que enjeitava. A seguir a roda era girada e a criança já estava do outro lado do muro. Havia também uma corda com uma sineta para ser puxada, sinal esse, para avisar, que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. (Marcílio, 1997).

<sup>6</sup> No entanto mesmo representando um sistema doloroso, uma medida drástica de guarda e isolamento dos pequenos órfãos até os sete anos de idade, essa instituição cumpriu um importante papel na sociedade - quase por século e meio a Roda de Expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. É bem verdade que na época colonial, as municipalidades deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. (Marcílio, 1997).

Ocorria freqüentemente abandonos dessas crianças pelas criadeiras, que muitas vezes não recebiam o combinado revoltando-se diante do descompromisso público<sup>7</sup>.

Em Minas Gerais por exemplo, as Câmaras Municipais, deixavam muitas vezes de cumprir o que prometiam: o pagamento das mensalidades às *criadeiras* ou às *amas de leite*. Logo, tais mulheres, não obedeciam às determinações de apresentar em tempo hábil às crianças às Câmaras Municipais; esta mútua desconsideração e descaso pela situação, explicaria em parte, o alto índice de mortalidade entre os expostos<sup>8</sup>.

A Roda<sup>9</sup> foi trazida para o Brasil no século XVIII por iniciativa das mulheres portuguesas da alta nobreza, infantas e rainhas (Marcílio, 1997). Essa instituição foi aberta em Salvador em 1726 com o auxílio financeiro do rei de Portugal e mais tarde na cidade do Rio de Janeiro, instalada na Casa de Misericórdia em 1738.

No século XIX, por volta de 1816 outra instituição se soma à Roda para o atendimento à criança no Brasil - o *Asilo de Órfãos ou Hospital dos Expostos*, responsável em recolher os desvalidos *de pé*, de 2 ou 3 anos e mais. Pode-se trabalhar com a hipótese de que os Asilos ou os Hospitais dos Expostos, recebiam na época as crianças mais frágeis, apresentando algum tipo de enfermidade. Pois provavelmente as Rodas não eram equipadas para atenderem às enfermidades mais urgentes como doenças contagiosas e epidemias.

Nessa época no Brasil, as questões da instrução pública - como era tratada a educação - era mais discutida nos âmbitos palacianos e políticos do que em âmbitos

---

<sup>7</sup> É de fato preocupante, constatarmos que em pleno século XX próximo ao XXI, o tratamento dado pelo poder público às auxiliares, pagens ou ajudantes de educação infantil é bem próximo do tratamento dado pelas Câmaras Municipais do século XVII e XVIII às rodeiras. Nos dias de hoje, as auxiliares, trabalham mais ou igual à professora regente da turma, têm as mesmas responsabilidades de cuidado e educação, porém a sua remuneração é quase seis vezes menor que da profissional titular, sem contar com sua carga-horária que é bem maior em relação à professora.

<sup>8</sup> Ver com maior detalhes: Caio Cesar Boschi, "O assistencialismo na Capitania do Ouro". In: *Revista de História (nova série)*, n. (16): 35, jan./jun. 1984.

<sup>9</sup> A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950. O Brasil foi o último país a abolir a marca da escravidão, e foi ele igualmente o último a dar por encerrado o triste sistema da roda dos enjeitados (Marcílio, 1997).



pedagógicos. Quando no século passado surgia, de quando em vez, alguém com capacidade e informação para discussão dos problemas educacionais nos foros devidos, o mesmo não encontrava eco, pois faltavam educadores para debate e análise dos problemas apresentados. (Grinspun, 1997).

## **2.2 - O surgimento do assistencialismo filantrópico**

A política de financiamento para a manutenção e criação das instituições religiosas-assistencialistas no final século XVIII no Brasil, torna-se precária com o descompromisso acelerado das Câmaras Municipais, apoiadas na legislação de 1828 (a Lei dos Municípios), que transferia aos poucos a responsabilidade dos custos financeiros à Assembléia Legislativa provincial, que por sua vez, repassava essa verba para as Casas de Misericórdia, ficando as Câmaras paulatinamente liberadas dessa tarefa.

As Casas de Misericórdia já não recebiam mais donativos para o sustento das Rodas de Expostos como ocorria na época da Colônia e do Império, no Brasil, nas províncias e vilarejos. A prática ilegal e quase aberta do abandono e o fatalismo com que era aceita a mortalidade infantil no país, demonstravam certa indiferença ao valor da criança, até o início do século XIX, quando as escolas começaram a descobri-la e a classe médica passou a insistir na necessidade da criação dos filhos pelas mães, pois cada criança achada - depois de abandonada - era uma criança perdida (Leite, 1996).

Com o século XIX, chega a influência da filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas maneiras de exercer a filantropia e do liberalismo, diminuindo energicamente as formas anteriores de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos. As Casas de Misericórdias ressentiram-se dessas novas medidas e comportamentos, exatamente no momento em que as províncias obrigavam que prestassem serviços de assistência aos expostos. A questão era que,

mesmo que as Assembléias Provinciais passassem naquele momento, a auxiliar o trabalho de assistência nas rodas, as verbas foram sempre muito baixas em relação à demanda, sem contar que muitas vezes, nem chegavam com regularidade às instituições, como era o caso por exemplo do atraso ou da ausência da verba destinada às criadeiras. (Marcílio, 1997).

Nesse período surgem as primeiras tentativas de formação adequada do pessoal docente para o ensino primário: a primeira Escola Normal brasileira, fundada em 1835, em Niterói, pelo governo da Província; em seguida na Bahia, em 1845; em São Paulo, em 1846. (Villela, 1990 e Grinspun, 1997).

*Na época, essas escolas eram mais conhecidas como "colégios de moças" do que centros de formação do magistério. Nas demais capitais provinciais funcionavam "cadeiras de pedagogia", anexadas aos liceus, ou também, improvisavam-se escolas normais com conotações mais metodológicas, mais técnicas do que teóricas. (Grinspun, 1997:29).*

Crescendo o movimento da fé no progresso contínuo na ordem e na ciência, instalado em meados do século XIX, seguido da influência progressiva do movimento liberal europeu, cresce nesse momento uma forte determinação pela extinção da Roda de Expostos, instituição que tinha como sua representante a igreja, com objetivos de caridade e amparo à infância menos favorecida.

O tipo de preocupação da sociedade com o destino da infância estava calcada na moral cristã da caridade e da filantropia utilitarista e do bom aproveitamento do indivíduo para aumentar a riqueza da nação (Marcílio, 1997). Na verdade, não muito diferente do projeto político dos jesuítas no século XVI e mais distante, talvez, da preocupação com a infância nos séculos XVII e XVIII, voltada primeiro para a caridade, pela diminuição da mortalidade infantil e do abandono.

Em 1860, apareceram várias instituições de proteção à infância desamparada no Brasil, preocupadas com a formação e educação daquelas crianças<sup>10</sup>. No ano de 1887 a cidade do Rio de Janeiro possuía um número consistente de estabelecimentos de abrigo e educação para menores desvalidos, de caráter público ou particular (Marcílio, 1997). Mesmo esse grande número não foi suficiente para que o poder público tivesse a sensibilidade para formular uma política de preparação ou formação para aqueles que fossem lidar com o atendimento à infância, permanecendo um tipo de atendimento provisório e incerto.

Na busca por uma solução para as dificuldades encontradas na continuidade do atendimento nessas instituições, no recrutamento de pessoal para o trabalho de atendimento e também pela melhoria da assistência às crianças, os bispos com o apoio dos governos provinciais, trouxeram as irmãs francesas de São José de Chamberry e mais tarde as irmãs de caridade de São Vicente de Paula para assumirem a administração das Casas e Rodas de Expostos que ainda restavam, como era o caso em Salvador e no Rio de Janeiro.

Com o resultado positivo da iniciativa, outros bispos e presidentes de Províncias seguiram o mesmo caminho, mantendo esse tipo de atendimento durante todo o segundo reinado no Brasil. (Marcílio, 1997).

Assim, o atendimento que antes era responsabilidade masculina dos jesuítas e dos meninos auxiliares (os adolescentes órfãos portugueses) que ocorria no século XVI e XVII nas zonas rurais brasileiras; mais tarde no século XVIII, se torna eminentemente feminino com a criação da Roda dos Expostos, do atendimento voluntário: mulheres religiosas, amas de leite, freiras, amas-roteiras; logo depois, houve a presença constante nessas instituições, das Irmãs Francesas e da Ordem de

---

<sup>10</sup> No Maranhão em 1855 foi criada a Casa dos Educandos Artífices; no Rio de Janeiro fundou-se o Instituto dos Menores Artesãos (1861); em Niterói (1862) foi fundado o Asilo para a Infância Desvalida; em São Luís do Maranhão (1888) foi criada uma Colônia Agrícola. Outras Colônias Agrícolas "orfanológicas" foram criadas na Bahia, Fortaleza e Recife, seguindo o modelo das colônias de Mettray, da França ou do modelo inglês de Red Hill. (Marcílio, 1997).

São Vicente de Paula, contando também com a presença das damas da sociedade na realização de trabalhos filantrópicos.

Um aspecto a ser apontado com relação à assistência a criança, a partir do século XVIII no país, é o seu caráter centralizador:

*Essa vai rapidamente deixando de ser uma ação descentralizada e em mãos das municipalidades e de confrarias de leigos. As províncias vão sendo forçadas a subvencionar essa assistência e a contratar os serviços das Santas Casas e/ou das ordens religiosas femininas para cuidar das crianças confinadas nas casas de expostos. (Marcílio, 1997:66).*

Assim pudemos certamente concluir, que o Brasil, não só no Império, mas desde os séculos XVIII e XIX, (com as rodas, hospitais e asilos) foi cenário de políticas cujas ações se caracterizavam em criar instituições que dessem conta de resolver o grave problema da infância pobre, abandonada e marginalizada pela sociedade da época, não havendo definições com relação às responsabilidades dos órgãos públicos, criação de instituições de formação para aqueles interessados em trabalhar com as crianças.

### **2.3 - A preocupação educacional ou melhor dizendo: a filantropia utilitarista do início do século XX:**

Com o início do século XX no Brasil, a filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo da caridade:

*Nesses termos, à filantropia atribui-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil. (Marcílio, 1997:76).*

O surgimento do novo projeto social posto para a solução da problemática da infância pertencente à classe popular, no Brasil, traz junto a sua filosofia, sustentada pela moral, pela ordem e progresso da nação, uma nova concepção de infância: de

*criança santa à criança desamparada, o menor abandonado* passa a ser concebido como o estereótipo de criança pobre brasileira. O termo *menor* era com frequência utilizado pelos delegados e juristas para se referirem à criança pobre; no início desse século no país, a criança abandonada, ou melhor dizendo o menor abandonado, é tratado como *objeto de delinqüência, representando o mal social*.

As propostas para o atendimento à infância no Brasil, elaboradas no final do século XIX até o início deste século (Kuhlmann, 1997), tiveram como objetivo solucionar os problemas trazidos pelas concepções e pelas experiências em debate no período anterior, baseando-se na apresentação de novas leis e instituições sociais - na saúde pública, no direito da família, nas relações de trabalho e na educação.<sup>11</sup>

Até o momento, a situação do adulto responsável pelo trabalho junto às crianças pequenas, permanecia indefinido da mesma forma: caracterizada hora pelo voluntarismo e boa vontade das mulheres, hora por iniciativas de profissionais de diversas áreas, mantendo como define (Kramer, 1995) a justaposição das várias instituições, que "respondiam" pelo atendimento à infância. De acordo com Kuhlmann (1997), em nosso país a tradição assistencialista acompanha a tradição higienista no campo da educação da criança pequena, refletindo-se em iniciativas que ganham destaque principalmente na passagem do século XIX para o XX, como é o caso por exemplo, do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil* (IPAI-RJ), fundado em 1899<sup>12</sup> e onde, mais tarde, surge outra entidade anexa ao Instituto, a *Creche Sra.*

---

<sup>11</sup> Sugerimos a leitura do trabalho pioneiro de Sônia Kramer: "A Política do Pré-escolar no Brasil" a arte do disfarce, que nos apresenta uma pesquisa cuidadosa sobre o surgimento das instituições de assistência e cuidado à criança pequena.

<sup>12</sup> O IPAI é fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 24 de março de 1899, virada do século XIX para o século XX no país. Em 1929, já possui 22 filiais em todo país, 11 delas com creche (Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador e Santos). O Instituto dividia os seus serviços em puericultura intra-uterina - ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene de prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido e extra-uterina - que incluía o programa Gota de Leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas de leite e exame das mães que pedem leite esterilizado para os seus filhos e vacinação (Kuhlmann, 1997:4).

Alfredo Pinto, fundada e mantida pela Associação das Damas da Assistência à Infância<sup>13</sup>.

Chamamos atenção para o descaso do poder público quanto ao profissional que de maneira informal, vem cobrindo o atendimento seja de cunho religioso, assistencial ou caritativo.

Porém, foi só em 1901 que surge a iniciativa de criação de uma instituição destinada a formar professoras para atuarem nas Escolas Maternais. Em São Paulo, algumas senhoras, sendo a maioria professoras, dirigidas por Anália Franco, uma espírita, filiada ao Partido Republicano, fundam uma sociedade destinada ao amparo e educação da mulher e da infância: a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva<sup>14</sup>:

*O primeiro passo da entidade é criar um Liceu Feminino, estabelecimento destinado a preparar professoras para escolas chamadas maternais (espécie de creche e jardim de infância) e uma escola noturna destinada à alfabetização da mulher. (Kuhlmann JR., 1997: 6. Grifos meus).*

A criação do Liceu Feminino, no início desse século, entidade voltada também para a formação do profissional responsável pelo atendimento às crianças, me parece uma iniciativa bastante significativa, já que anteriormente pelo que se tem registrado, não se assistiu à outras iniciativas voltadas para o mesmo fim. Em épocas anteriores na história do atendimento à infância no Brasil, comprova-se que não eram designadas funções educacionais do agentes adultos voltadas para a formação das crianças internas. Aos adultos responsáveis pelas crianças desamparadas naquelas instituições, eram-lhes incumbidas as funções de guarda e de zelo em prol da sobrevivência das crianças.

---

<sup>13</sup> A creche foi criada em 1906, com o objetivo de auxiliar a manutenção do IPAI-RJ, promovendo festas de Natal, Ano Bom e Reis aos protegidos do IPAI. A creche possuía 20 leitos para atender as crianças, em sua grande maioria filhos de empregadas domésticas, e não de operárias (Kuhlmann, 1997, p. 5).

<sup>14</sup> Após quatro anos de sua inauguração, a Associação mantém, além da escola de analfabetos e do Liceu, vinte e duas escolas maternais, um asilo para mães desamparadas (asilo e creche), tendo anexas oficinas de tipografia, costura e confecção de flores; no interior, são inauguradas cinco escolas maternais, das quais duas em Campinas. Em 1919 conta com asilos funcionando em Barretos, S. José

No caso das vinte e duas escolas maternas, mantidas pela Associação Beneficente e Instrutiva não podem ser caracterizadas por um lado - como creches, devido ao seu regime inicial de internato (Kuhlmann Jr., 1997). Por outro - me parece, que não se pode inviabilizar a sua caracterização enquanto uma política de grande expressão e - se não a única política naquele momento de atendimento à infância num sentido mais amplo, já que vem acompanhada de outras intenções: como o auxílio à mãe desamparada (a criação de um asilo para as mulheres e creche para seus filhos) e, por último, o surgimento de um espaço de formação para os futuros profissionais responsáveis pelo atendimento nas casas maternas (a criação do Liceu Feminino).

Em 1908 foi criada a *Creche Central*<sup>15</sup>, com o objetivo de ser matriz de outros institutos semelhantes a serem criados nos bairros distantes da cidade paulista. A creche tem a responsabilidade de acolher em período integral, as crianças de mães que trabalham fora de suas casas.

Os serviços daqueles que assistiam à creche, eram prestados gratuitamente, ora pelos médicos, ora pelas senhoras da sociedade (filantropas), responsáveis pela direção daquela entidade. Após passados quatro anos da sua inauguração, a função das contribuições financeiras e a ocupação dos lugares internos da creche, passaram a ser atribuições das religiosas da *Congregação de Santo Antônio*. O trabalho permanecia de caráter voluntarista e religioso, afastando-se a possibilidade de oficialização de um trabalho educativo, necessitando de fato de professores formados e especializados no campo do conhecimento relativo à criança.

De acordo com pesquisas<sup>16</sup> de Kramer:

*Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância*

---

do Rio Pardo, Pedemeiras, Jaboticabal, Rio Preto e Santos. (Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, 7º Boletim, p: 306).

<sup>15</sup> A creche Central funciona no edifício do Asilo de Menores Desamparados, cedido pelo chefe de polícia, Dr. Alfredo Pinto, mudando várias vezes de local e com expressiva rotatividade das crianças, tendo uma média 25 matrículas efetivas e 15 frequências diárias. (Kuhlmann, 1997, p:6)

<sup>16</sup> Vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância brasileiro foi inaugurado em 1875, tendo fechado, logo em seguida, por falta de auxílio do Poder Público. (Kramer, 1992, p:52).

*Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX. (Kramer, 1992:52. Aspas da autora).*

Nota-se naquela época, a precariedade e o descaso pelo profissional contratado tanto naquelas instituições assistencialistas-filantrópicas quanto nas creches e nos jardins de infância que começavam a surgir no início do século, tanto com relação ao número reduzido desses profissionais nas creches e em outras instituições de assistência, quanto em relação a sua remuneração baixa e incerta.

Em 1919, o médico Moncorvo Filho funda outra entidade de proteção à infância - o *Departamento da Criança no Brasil*, DCB, também reconhecido de utilidade pública municipal<sup>17</sup>.

Entendemos que a criação desse Departamento se soma à importância do surgimento da Escola Maternal que deu origem ao Liceu Feminino no Brasil e a criação do IPAI, pois ambas as instituições introduzem iniciativas inovadoras relacionadas com a formação e preparação do profissional para o trabalho junto à infância. De certa forma, o discurso presente nessas iniciativas inaugura uma nova mentalidade, mesmo que ainda tênue e retraída, sobre o adulto responsável por esse atendimento.

O IPAI aponta em dois dos seus vários objetivos para a infância pobre brasileira, a emergência para a criação e regulamentação de leis pelo poder público relativas à proteção às crianças e aos profissionais (amas de leite). A extensão de leis que protejam e amparem a infância e a institucionalização da função das pessoas que até aquele momento prestavam seus serviços sob condições precárias foram, certamente, dois projetos de tamanha importância para a definição e legitimação das políticas públicas para a formação do profissional de educação infantil, na época.



Com relação as instituições de atendimento à infância, Kramer (1992) nos aponta a origem médica prevalecendo sobre a educacional. Essa tendência pode ser entendida segundo a autora, mediante a escassez extrema de verbas destinadas à educação, diante da situação de analfabetismo no país. Seria essa provavelmente, a causa possível da forte presença do caráter médico do atendimento, somada a uma visão de criança como ser biológico e da natureza. Na década de vinte, a problemática da educação da criança brasileira de 0 a 6 anos e da formação indefinida do seu profissional, ainda não havia sido incorporada pelo discurso dos pedagogos defensores da Escola Nova, provocando nesse período, um silêncio das políticas públicas voltadas para educação da criança menor de sete anos e sobre a formação do seu profissional, que acaba surgindo só anos mais tarde, em defesa da educação pré-escolar.

No decorrer dos anos 30 aos 80, os discursos oficiais relacionaram permanentemente a assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação. Acreditava-se que os cuidados médicos e a assistência à essas crianças garantiriam uma nação moralmente e biologicamente saudável (Kramer, 1992).

Ao longo da história, o perfil do profissional responsável pelo atendimento, foi sendo construído - assim como os órgãos de atendimento - de maneira justaposta, ou seja, aproximando, unindo várias pessoas de boa vontade, com diferentes objetivos e interesses e de diferentes setores sociais, impedindo uma caracterização do perfil do profissional de educação infantil.

Nos anos quarenta, se assiste a várias iniciativas oficiais no que se refere à criação de órgãos<sup>18</sup> com objetivos de assistir a infância brasileira, numa forma de

---

<sup>17</sup> O DCB, responsável pela realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, organizou também o Museu da Infância, inaugurado na Policlínica Geral do Rio de Janeiro (instalação provisória), em 12/10/1922. (Kuhlmann, 1997, p. 5).

<sup>18</sup> Foi criado na década de quarenta no Brasil, o Departamento Nacional da Criança ligado ao Ministério da Saúde com destino a coordenar todas as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência. O objetivo inicial desse órgão era unificar os serviços relativos à higiene da maternidade e da infância e a assistência social de ambos. A realização de estudos, inquéritos e divulgações e o estímulo, como também, a orientação e o auxílio financeiro aos governos estaduais e á

movimentação burocrática e administrativa. Alguns desses órgãos eram vinculados ao Ministério da Saúde, outros ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, sendo posteriormente ligados ao Ministério da Previdência e Assistência Social e da Educação, além de outros vinculados à iniciativa privada. (Kramer, 1992).

A criação e a finalidade de alguns desses órgãos, bem como o seu discurso no campo da educação infantil, se traduzem em importante material de análise para este trabalho, na medida que, juntamente à oficialização de órgãos destinados a atender a infância, se produzia paralelamente, uma mentalidade e uma concepção sobre o profissional que trabalhava junto àquelas crianças. O próprio movimento de reflexão sobre o espaço físico, material pedagógico, propostas de ensino, turnos de funcionamento sinalizava algumas perspectivas em relação à formação do profissional destinado a esse ou aquele tipo de atendimento.

Portanto nos parece que, a concepção de infância e de criança produzidas durante os últimos tempos, no próprio movimento burocrático e administrativo de criação desses órgãos, foi produzindo juntamente, uma concepção de profissional, definindo de tempo em tempo, o seu perfil (classe social, escolarização, formação, gênero e etc.); as suas funções no cotidiano do trabalho (catequizar, doutrinar, criar, assistir, tomar conta, atender, auxiliar e, por último, cuidar e educar ao mesmo tempo), como também o seu status e remuneração com relação a categoria profissional que pertence.

No que se refere ao setor de educação, foram realizadas tentativas através do Programa de Proteção ao Pré-escolar, implementando projetos de recreação em espaços religiosos; a iniciativa não se desenvolveu, tornando as ações de cunho

---

iniciativa privada, faziam parte das suas atribuições; contando também com a responsabilidade de fiscalizar as instituições existentes por todo país (Kramer, 1992)

educacional, cada vez mais distantes, do atendimento à criança, num sentido mais amplo de sua formação<sup>19</sup>.

As entidades assistenciais privadas também organizam-se e vão ganhando expressão em forma de confederação, criando a *Companhia Nacional da Criança*, em 1948. Outra iniciativa do setor privado foi o surgimento, em 1952, da *Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP)*. Ainda nessa época foi criado o Ministério da Saúde Pública.

Na década de 60, houve um enfraquecimento e uma desarticulação progressivos da estrutura do Departamento Nacional da Criança do MEC, sendo vários de seus serviços absorvidos pelo Ministério da Saúde. Isso mantém uma indefinição e produz uma descaracterização quanto ao profissional; demonstra também como suas tendências de atuação foram prioritariamente médicas e assistenciais. (Kramer, 1992).

Em 1975, no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituiu a *Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE)*, do MEC, que incentiva as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios a também criarem coordenações voltadas ao pré-escolar. A COEPRE, até a década de 80, dinamizava e centralizava os projetos desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em relação a educação das crianças de 0 a 6 anos (Kramer, 1992).

Em 1979, o Ano Internacional da Criança leva a temática da Infância aos meios de comunicação de massa. A situação da criança em idade pré-escolar passa a ser divulgada na época. Foi nesse período também, a criação oficial do Movimento de Luta por Creches, no I Congresso da Mulher Paulista.

Como podemos perceber, o cenário da política para a infância no Brasil, demonstra, que até, pelo menos, o início dos anos 80, tivemos um atendimento à

---

<sup>19</sup> O Departamento Nacional de Ensino não opôs quaisquer obstáculos quanto as funções de assistência médico-higiênica, assumidas pelo Departamento Nacional da Criança, o que pode ser explicado, pelo

criança brasileira bastante diversificado e sobreposto. A história desse atendimento demonstra como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que desencadeia numa superposição dos órgãos com funções semelhantes.

A criança é vista de forma estratificada, o problema é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, destacando-se as questões de saúde, do bem-estar, da família e da educação. As diferentes tendências, médico-nutricional, assistencial, religiosa, jurídica e educacional não foram se englobando e nem ampliando a perspectiva com que se encarava a questão. (Kramer, 1988).

De forma contrária, a uma perspectiva de articulação e definição de papéis, o que ocorreu foi uma divisão, aos poucos, do atendimento à infância no país. Provocando uma confusão e indefinição dos verdadeiros responsáveis pela formação da criança no âmbito do poder público e mesmo no interior das unidades escolares.

Com isso, não se tem definido, o profissional verdadeiramente responsável pelo atendimento da criança menor de sete anos. Assim como a criança, esse adulto ainda é visto de forma fragmentada e sem unidade.

---

fato de seus recursos serem por demais insuficientes para atender às necessidades da educação comum. (Kramer, 1992, p: 64).

### **3º Capítulo**

## **UM PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO: OS ANOS 80 E 90 NO BRASIL.**

O presente capítulo tem a intenção de refletir sobre a política social - as políticas educacionais - a partir de um panorama mais amplo, que caracterize as ações do poder público voltadas para a formação do profissional de educação infantil expressas na Legislação Brasileira e nas Diretrizes/Políticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Inicialmente faremos uma breve discussão sobre o conceito de política social no âmbito da realidade da educação através das políticas educacionais.

Logo após, faremos uma análise das anteriores Leis da Educação Nacional até a nova LDB nº 9.394/96; da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente que surgiu no início de nossa década.

O nosso propósito nesse momento, é compreender de que forma o profissional de educação infantil e esse segmento vêm sendo pensados nesses documentos.

Verificaremos então ao final desse capítulo, quais os ganhos e perdas na trajetória da formação do educador da criança pequena no país, à luz das políticas públicas nas Leis e na documentação do MEC.

### **3.1 - As políticas públicas na educação: organização do estado e estruturação da sociedade**

As diferenças na estruturação da sociedade de classes e da organização do Estado, necessariamente implicam uma atuação diferenciada também das políticas públicas no contexto brasileiro.

A expressão política social também está relacionada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública.

De acordo com esse entendimento, a administração da sociedade é dividida em grandes setores que, fundamentalmente, são os seguintes: o setor político, o econômico, o social e o militar. A partir desses grandes setores, se distribuem os ministérios ou secretarias que constituem os governos federal, estaduais e municipais (Saviani, 1988).

A própria denominação política social sugere que outros tipos de ação política, principalmente a política econômica, não são sociais. Na realidade, a necessidade de formulação de uma política social decorre de um caráter anti-social da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas.

As políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças e transformações qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas, no final do século passado.

Situar a política educacional como política social do Estado capitalista significa, antes de tudo, admitir a refuncionalização social dos sistemas educacionais em face das mudanças qualitativas ocorridas na fase monopolista do capitalismo, tanto com relação à organização da produção quanto em relação às estruturas jurídico-políticas e às relações sociais globais.

Significa admitir ainda que:

*Os sistemas educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido. Isto significa, na realidade, admitir que, de um modo geral, o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais, em determinada formação social concreta capitalista na atualidade, estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular alcançados - ou seja, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais -, como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (Neves, 1994:16).*

Freitag, referindo-se à sociedade de classes brasileira, afirma que ela não se compõe simplesmente de classes antagônicas:

*A sociedade de classes brasileira não se compõe simplesmente de classes antagônicas. A formação histórica da sociedade no Brasil, nos aponta um ecletismo de estruturas, em que resquícios da escravatura (relações raciais) e de formas de dominação feudal (coronelismo) se combinam com as formas capitalistas que vão desde o capitalismo selvagem do século XIX até o capitalismo maduro dos países hegemônicos e até com formas de capitalismo de estado (empresas estatais). (Freitag, 1989: 28).*

Assim o Estado brasileiro na sua organização, funciona :

*(...) reunindo frações de classes que espelham bem o quadro heterogêneo da sociedade brasileira. Verdade é que o Estado tecnocrático e autoritário dos últimos vinte anos dispensava a legitimação popular que o Estado Social exige e que, portanto, os mecanismos de seu funcionamento dele divergiam essencialmente (Idem).*

Podemos afirmar certamente, que o movimento e a natureza do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro seguem as mesmas determinações do conjunto das formações sociais capitalistas atuais. Apresentam, porém, características próprias de um sistema educacional que se estrutura e se expande em meio a um processo de capitalismo inserido na etapa monopolista, concentrada do capitalismo mundial e que teve, como ponto de partida, um passado colonial. (Neves, 1994).

Podemos dizer, que as políticas sociais buscam, em termos mais gerais, compensar o mal-estar, os custos sociais, os efeitos perversos derivados de ações indispensáveis à acumulação, de outras políticas governamentais e do próprio desenvolvimento, um progresso que, ao induzir mudanças, pode tornar determinados grupos dependentes desse sistema (Sebastiani, 1996).

A intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa ao nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral; e a intervenção em educação é vista como um direito, e mesmo um dever do Estado.

O Estado pode facilitar, pode encorajar a aquisição e de alguma forma impor à população a obrigação de adquirir as partes essenciais da educação. (Smith)<sup>20</sup>. A educação se situa entre as coisas que se pode admitir, em princípio, que o governo deve oferecer ao povo e se caracteriza em um caso no qual os motivos da regra da não-intervenção não se aplicam necessariamente.<sup>21</sup> (Mill, 1873, apud: Horta, 1983).

Esta intervenção, para os liberais, diferente do que pensam hoje os neoliberais, existe em termos concretos pela criação e manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação. A educação

---

<sup>20</sup> Ver com maiores detalhes: Adam Smith. *Textes Choisis* (Paris: Dalloz, 1950), p. 284.

<sup>21</sup> Ver com maiores detalhes: J. Stuart Mill. *Principles d'Economie Politique* (Paris: Gaillaumin, 1873).



nos termos de um Estado Liberal, concentra-se principalmente no ensino elementar, ao qual deve se limitar a obrigatoriedade escolar.

*Para a ideologia liberal, a ação educativa do Estado, está presente fundamentalmente na obrigatoriedade do ensino elementar. Ainda que, em nenhuma sociedade civilizada, as pessoas do povo possam ser tão bem instruídas como as pessoas nascidas na riqueza, as partes mais essenciais da educação, isto é, ler, escrever e contar, são conhecimentos que se pode adquirir a uma idade tão jovem que mesmo aqueles que são destinados aos ofícios mais baixos têm tempo para fazê-lo antes de iniciar a vida no trabalho (Horta, 1983:206).*

Ainda podemos acrescentar que, para um Estado Liberal, a educação exerce a função de legitimar a ordem econômica e social. Este papel de validar a educação, toma expressão no fim do século XIX, quando a ideologia liberal começa a perder forças e entra em declínio.

É importante não esquecermos que, mesmo após o enfraquecimento das idéias liberais na Europa e na América, subsiste uma visão liberal da educação, que ora se reveste em conservadora, e, talvez, em outras circunstâncias políticas, até progressistas ou modernizantes.

A intervenção do Estado em educação nas formações sociais capitalistas, justificada com base nas funções manifestas de socialização, coesão social, diferenciação e formação profissional, tem o objetivo real de instituir uma política educacional estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir o seu papel na reprodução da formação social do capitalismo, pela reprodução das forças produtivas e das relações de produção (Horta, 1983).

Para que se tornasse legítimo o cumprimento da função de reprodução pelo sistema educacional, o Estado estabelece uma determinada política de intervenção estatal em educação, que se traduzia:

*Na legislação educacional (acompanhada dos mecanismos através dos quais o estado controla o seu cumprimento), na educação pública que se expressa principalmente pela*

*expansão do ensino fundamental; e no planejamento educacional (que aciona principalmente os mecanismos de controle técnico-financeiro). (Horta, 1983:236).*

Considerando mais especificamente o período entre fins da década de 60 e ao longo dos anos 70, não podemos deixar de citar dois aspectos na forma de direção das políticas sociais no Brasil - que continuam tendo expressão em anos posteriores:

*(...) a forte centralização política e financeira das ações sociais do governo, aliada à fragmentação institucional das responsabilidades e a subordinação das políticas sociais às políticas econômicas e financeiras (Draibe, 1987:13-19).*

O aspecto inicial da centralização, se relaciona à forma tributária do governo militar, e pode ser traduzido como uma retirada dos instrumentos da ação social dos governos estaduais e municipais, repercutindo sobre a eficácia das políticas e praticamente impedindo qualquer controle social da aplicação dos recursos. O movimento de centralização, diferentemente do que poder-se-ia justificar, não vinha a se unificar, consolidar numa maior coordenação entre as políticas sociais, uma vez que, em paralelo, multiplicavam-se as instituições públicas voltadas à área social, possibilitando o aparecimento do clientelismo e o desvio privado de recursos (Sebastiani, 1996).

O segundo aspecto mencionado, caracterizado pela subordinação à política econômica, tem força no discurso tão difundido na época pelas autoridades econômicas e políticas: *é preciso antes fazer o bolo crescer para depois reparti-lo*. Certamente que tal emblema relaciona-se mais diretamente a uma política de rendas e de salários, no entanto é visível que políticas sociais passavam a ser secundárias frente às imposições da acumulação capitalista, que exigia a mobilização de recursos para o desenvolvimento econômico mais imediato. E dentre as políticas secundárias, incluía-se, a política educacional, a legislação e no contexto destas, a educação infantil e o seu profissional.

### **3.2 - A LDB nº 4.024/61 e as Leis da Reforma do Ensino 5.540/68 e 5.692/71: apontamentos sobre o profissional de educação infantil**

Do constituinte ao constituído,

*os professores se vêem em determinados momentos históricos com novas abordagens na sua formação, dimensionando formas diferentes de agir, instauradas organicamente num conhecimento formal e legal, fruto das políticas públicas em educação. Podemos observar que o próprio conceito do que se entende por professor alterou-se ao longo dos tempos. Assim, por exemplo, a palavra pedagogo – extremamente ligada à educação, a quem realiza a tarefa de educar – já teve em suas origens o significado de escravo que conduzia as crianças, de preceptor, de instrutor, de professor e de educador, aqui, diferenciados, no sentido do fazer pedagógico. (Grinspun, 1997: 25-26).*

Um movimento de grande repercussão no campo educacional, nos anos 60 e 70, foi a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (respectivamente as Leis nº 4.024/61, 5.540/68 e 5692/71).

As políticas públicas implantadas no campo da formação do profissional de educação infantil surtiram pouco efeito nesse momento, sem contar com a falta de professores nas escolas, uma questão que vinha afetando a qualidade do ensino e da própria escola pública brasileira.

Para o regime militar instalado em 1964, a educação representava peça fundamental do modelo de desenvolvimento econômico pretendido, ao qual se aliava a segurança nacional. A meta básica desse período foi a expansão dos sistemas de ensino, garantindo o acesso à escola para a população em massa.

Com a instalação do golpe militar, seguiu-se um longo período de regime de ditadura, abalando a liberdade de expressão e a sociedade civil no âmbito de sua organização. Partidos políticos, sindicatos e associações foram fechados, a imprensa censurada e várias prisões, torturas, desaparecimentos, assassinatos e exílios

ocorreram nesse período. Apesar de toda repressão política, a partir da segunda metade dos anos 70, foram aparecendo, nas grandes cidades, manifestações de organização da sociedade civil na luta pela mudança do quadro político instalado no Brasil.

A experiência de luta na época, pela abertura de espaços na legislação, por melhores condições para a educação infantil, para a criança pequena e para o seu profissional, não repercutiu em muitos ganhos. A educação da criança de 0 a 6 anos e o seu profissional sequer eram reconhecidos como prioridade das políticas educacionais.

A primeira LDB - *Lei 4024/61* - reforçou o caráter federativo da organização da educação escolar no país, correspondendo aos princípios descentralizadores da Constituição de 1946, a partir de disposições comuns, de âmbito nacional, determinou que a União, os Estados e o Distrito Federal organizem seus respectivos sistemas de ensino.

A LDB de 1961 teve como característica, a conciliação de vários projetos que tramitaram no Senado, durante a sua elaboração. A tendência conciliadora, já identificada no texto aprovado pelos deputados, foi acentuadamente a realização da média de todas as correntes políticas daquela época. (Saviani, 1997: 18).

*Ela representou um avanço na tentativa de unificar o sistema escolar, afirmando princípios e flexibilidade de currículos e de descentralização (que vão ser encontrados novamente, na Lei Darcy Ribeiro), mas esteve sobre o foco das questões ideológicas, da época, ampliando suas discussões para a autonomia do Estado no exercício de sua função educadora e da distribuição de recursos para a educação. (Grinspun, 1997:34).*

Com relação à educação infantil, a primeira LDB reserva um pequeno capítulo, no interior da educação de grau primário. "Esta educação deverá ser ministrada em escolas maternas ou em jardins de infância, e as empresas que têm mães de

*menores de sete anos, deverão ser incentivadas a criarem instituições do gênero*<sup>22</sup>. A política voltada para a educação infantil nessa época era de pouquíssima expressão, correspondendo ao projeto nitidamente preparatório desse atendimento.

No âmbito das atribuições dos Estados e dos seus respectivos sistemas de ensino, a nossa primeira LDB, não se pronuncia, nem no sentido de autorizar o funcionamento, reconhecer e supervisionar tais instituições<sup>23</sup> e nem tampouco, menciona o tipo de profissional necessário, para o trabalho junto às crianças pequenas, diferentemente do que se pronuncia com relação ao ensino primário e médio.

A situação se agrava ainda mais, quando foi constatado que até aproximadamente metade da década de 60, a lei 4.024, além de não ser respeitada pelas empresas (devido a fiscalização deficiente e a ausência de punição, era conhecida por um pequeno número de trabalhadoras. Se o empresário tinha a obrigação de prestar algum tipo de serviço destinado à população de zero a seis anos, por outro lado, o Estado (a nível federal, estadual e municipal) via-se absolutamente desobrigado de qualquer ação nesse sentido<sup>24</sup>. Ainda é importante lembrar que não havia nenhum documento elaborado pelo poder público, que orientasse esses empresários quanto a formação, carga horária ou remuneração dos profissionais contratados para o trabalho nas creches e pré-escolas das empresas. Os profissionais eram contratados pelos empresários, sem preocupação com a escolaridade e nem com a formação na área do magistério. A existência da instituição nas empresas era

---

<sup>22</sup> Título VI: Cap. I - da educação pré-primária: art. 23 e 24.

<sup>23</sup> Com efeito, é a Consolidação das Leis do Trabalho (a CLT), o único texto legal, que legisla, até os nossos dias, a obrigatoriedade de creches no país, obrigatoriedade essa restrita às empresas privadas que empreguem mão-de-obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas a seus filhos até seis meses de idade. Na verdade, o direito às creches no país, de acordo com a lei trabalhista, protege apenas a amamentação do bebê, não tendo qualquer conotação de uma instituição voltada à educação da criança pequena. (Rosemberg, 1989: 94).

<sup>24</sup> No século XIX no Brasil foi criada a Lei Municipal, que mais tarde veio a desobrigar as Câmaras Municipais, de arcarem com a obrigação do sustento e manutenção das Rodas de Expostos, que naquela época era a sua obrigação, estendendo o atendimento às crianças abandonadas também para os setores privados. Assim constata-se que desde os anos 20 do século passado, a desobrigação do setor público com relação a população infantil das classes populares vem sendo uma prática exercida em nosso país.

especificamente para cuidar, tomar conta dos filhos dos funcionários no período de exercício dos mesmos.

No entanto, é importante lembrar que alguns documentos legais se pronunciaram de forma relevante sobre o tema da formação: em relação a história da formação dos professores no Brasil, a instalação em 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE) representou um marco importante pela emissão de alguns pareceres, que de certa forma impulsionaram a criação posteriormente, de cursos regulares de formação para o magistério (Grinspun, 1997).

Em um dos pareceres<sup>25</sup>, na parte relativa ao magistério normal o texto recomenda várias medidas para a melhoria da formação docente no país,

*(...) apresentando até pressupostos para uma preparação do professor primário em curso superior; formação do mestre primário em curso superior, (...) em curso de grau médio e conseqüente formação superior, em nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional.*(Grinspun, 1997:35-36).

O Parecer nº 292/62, estabeleceu os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, compreendendo as matérias básicas para o bacharelado e os estudos profissionais que habilitassem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio, dando continuidade a concepção dicotomizada entre teoria e prática.

Os cursos de Pedagogia são reorganizados a partir do Parecer nº 252/69, no que se refere às habilitações cumprindo as determinações originárias da Lei nº 5.540/68.

Podemos talvez atribuir o surgimento dessas medidas no interior dos Pareceres do CEF ao momento político que o país atravessava, no qual toda a educação deveria estar atrelada aos ditames de um modelo de desenvolvimento que

---

<sup>25</sup> Parecer nº 251/62.

se assentava na ordem econômica, reduzindo desta forma a educação aos interesses do setor produtivo. (Grinspun, 1997).

### 3.3 - As Leis 5.540/68 e 5.692/71

A ruptura política desencadeada pelo golpe militar foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para a permanência da ordem sócio-econômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização da população impulsionada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

*A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Entretanto o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação. (Saviani, 1996:21).*

A decisão do governo nos parecia bastante lógica, posto que o objetivo era garantir a continuidade da ordem sócio-econômica, as diretrizes gerais da educação, logo, as diretrizes gerais da educação em vigor não precisariam e nem deveriam sofrer alterações. *“Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem sócio-econômica”.* (Idem).

A Lei nº 5.540/68 reformou a estrutura do ensino superior<sup>26</sup>, contida na LDB de 61, fixando normas de organização e funcionamento desse ensino e de sua articulação com a escola média, também definiu que a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como a formação prévia dos especialistas far-se-ia em nível superior<sup>27</sup>. A Lei da reforma universitária, como é

---

<sup>26</sup> Para mais detalhes sobre a reforma do ensino superior, indicamos o artigo: “Formação dos Profissionais: uma questão em debate de Miriam Paura S. Z. Grinspun. In: Múltiplas Leituras da LDB, Rio de Janeiro, Dunya, 1996.

<sup>27</sup> Artigo 30.

chamada, manteve e prolongou o que ficou estabelecido pelo Decreto-Lei nº 53, do mesmo ano, que proclamava que nos cursos oferecidos pelas universidades federais se incluíam obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas de educação.

Como pudemos notar nada se pronunciou nem no conteúdo dos decretos (CFE), nem na lei da reforma universitária, com relação a educação da criança pequena e nem mesmo com relação à especificidades para a formação inicial do seu profissional.

Na década de 70, é criada a *Lei nº 5.692/71*, dessa vez para complementar a LDB/61 tratando da obrigatoriedade do ensino de 1º grau, dos sete aos quatorze anos e da reforma do ensino primário e médio alterando a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus.

Com a relação à formação do profissional de educação, a lei se refere como seria feita a formação, devendo ser ajustada às diferenças culturais de cada região do país, bem como deveria ser orientada para atender aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo, atividades e às fases do desenvolvimento dos educandos. Também determinou a formação mínima para o exercício do magistério, citando os estudos adicionais que poderiam ser objeto de aproveitamento em cursos anteriores.

No tocante ao salário dos professores, a legislação<sup>28</sup> menciona um estatuto que nele se estruturasse uma carreira de magistério de primeiro e segundo graus, devendo ser estipulada a remuneração dos professores e dos especialistas, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares que atuam. (Grinspun, 1997). É interessante notar que a formação continuada é dita como importante para a

---

<sup>28</sup> Artigos 36 e 39 da Lei.



qualificação dos profissionais, associando-a a oportunidade de progressão na carreira, porém a legislação não apresenta estratégias para a sua legitimação.

A Lei 5692/71 mencionou muito rapidamente a educação infantil, estimulando os sistemas de ensino a velarem pelo seu oferecimento<sup>29</sup>; isso revela, mais uma vez, o lugar ainda marginal ocupado pela educação da criança menor de sete anos e do seu profissional, num contexto mais amplo da educação no Brasil. (Barretto & Rosemberg, 1997).

Percebe-se que perdemos mais uma vez, a oportunidade de reformularmos o texto legal, que permaneceu minimizado quanto a essa questão, agravando a situação de descontentamento daqueles envolvidos nessa discussão na educação da criança pequena no país. Permanecendo o mesmo jogo de empurra da responsabilidade do atendimento, do setor público para a iniciativa privada<sup>30</sup>.

*Ainda que ignorada pela lei, a educação pré-escolar foi crescendo no Brasil. A creche se expandia, por força de demanda das famílias trabalhadoras. A pré-escola ganhava espaço nos planos de educação do MEC e das Secretarias de Educação. Aliás, esse não era um fenômeno brasileiro, e sim mundial. Embora alguns dirigentes e técnicos – sobretudo burocratas – insistissem numa visão anacrônica de que a educação pré-escolar era um luxo e que dela devia encarregar-se a família, o número daqueles que percebiam a importância e a necessidade de o poder público responder a essa nova demanda social foi crescendo em todo país. (Didonet, 1994:13).*

Mesmo que ainda possamos constatar o descaso na época pela educação infantil e pela sua categoria docente, através do tratamento sintético e reduzido nas leis educacionais, alguns sistemas de ensino fizeram história, com relação a atenção e

---

<sup>29</sup> Art. 19.

<sup>30</sup> As características peculiares dos serviços de educação infantil têm facilitado sua proliferação à margem do sistema de ensino. Como a utilização de tais serviços é facultativa, podendo a população optar por recorrer a eles ou não, e, como eles não constituem condição de matrícula no ensino obrigatório, muitos dos mantenedores preferiram que suas escolas funcionassem como "cursos livres", ficando portanto fora do controle dos órgãos competentes. No caso dos outros níveis de ensino as instituições têm interesse em ser oficializadas, ou seja autorizadas, reconhecidas e supervisionadas pelo poder público, porque esta é a condição de validação dos certificados ou diplomas que conferem. (Barretto & Rosemberg, 1997: 2).

o compromisso dedicado à educação para a infância como foi o caso do Município de São Paulo a partir de 1985<sup>31</sup>.

Os Profissionais nessa época não eram citados na legislação. Nos parece que a herança da caridade, da filantropia e do assistencialismo na história do atendimento à infância no país, fez com que a formação e especialização na área se tornassem desnecessárias, pois basta a boa vontade, gostar do que faz e muito amor.

A educação *pré-primária*, termo utilizado a partir dos anos 60 e tomando força nos 70 para se referir à educação das crianças menores de sete anos, certamente não foi reconhecida pela legislação brasileira nestas duas décadas, como uma educação necessária para o desenvolvimento infantil, sendo citada apenas como mais um espaço de atendimento, não obrigatório para essa faixa etária. A legislação transfere de alguma forma, uma obrigação que seria do poder público – e não das empresas privadas – ao incentivarem a criação de creches e pré-escolas nesses espaços, em função da presença de mães de crianças pequenas, trabalhadoras nessas empresas<sup>32</sup>.

Se nos permitem abrir um parêntese, mesmo não sendo o nosso objetivo nesse trabalho, analisar a forma de organização estrutural da legislação educacional, caberia apontar talvez, as concepções liberais e tecnicistas na lei, presentes nos *objetivos proclamados*, aqueles que indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas e os *objetivos reais*, aqueles que dão conta de indicar os alvos concretos da ação, a definição que se está buscando preservar ou mudar. Sabe-se que:

---

<sup>31</sup> A experiência paulista pode ilustrar um desses compromissos na época: o Conselho Estadual de Educação de São Paulo estendeu à pré-escolas as mesmas normas de autorização e funcionamento das escolas de primeiro e segundo graus. Foram estabelecidas exigências básicas referentes às dependências físicas, proposta pedagógica e qualificação do pessoal. A formação pré-escolar foi incorporada ao currículo regular dos cursos de magistério, habilitando ao mesmo tempo as professoras do primeiro grau a trabalharem na pré-escola e cobrando tal habilitação como exigência ao exercício da docência nesse nível. (Barretto & Rosemberg, 1997).

<sup>32</sup> Não pudemos contar nessa época, nem mesmo com as leis criadas posteriormente, o que foi o caso das leis da reforma do ensino superior (nº 5.540/68) e do ensino de primeiro e segundo graus (nº 5692/71), que não revogaram o estabelecido sobre os sistemas de ensino na lei (nº 4.024/61).

*Conseqüentemente a inspiração liberalista que caracterizava a LDB 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5692/71. Para o autor, a diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso.* (Saviani, 1996:25).

Assim a repercussão na formação do educador, da tendência tecnicista representada nitidamente pela lei em vigor, cooperou para a política da divisão social do trabalho nas escolas. Fragmentado, o profissional de educação é partido ao meio: a cabeça de um lado, representada pela figura do especialista aquele que pensa e determina o que fazer e como fazer, e o corpo do outro, representado pelo professor regente de turma, aquele que apenas executa o trabalho pedagógico.

Porém, foi só a partir do período 1974/1975 que a educação pré-primária da década de 60, a educação pré-escolar<sup>33</sup>, termo utilizado na época, começa a receber uma atenção especial do nosso sistema público, ficando evidente, por exemplo, na criação, pelo MEC, da CODEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar), nos documentos por ela produzidos e nos pareceres do Conselho Federal de Educação<sup>34</sup>.

Foram produzidos pelo MEC naquele biênio, diversos documentos e pareceres que desencadearam na realização do Primeiro Encontro de Coordenadores de Educação Pré-Escolar realizado na Capital Federal, em 1975.

Foi um período que se caracterizou em uma preocupação de caráter político-administrativo com relação a educação pré-escolar, com o objetivo de lhe dar sustento e legitimidade (Abrantes, 1985). O enfoque do atendimento nesse período era

---

<sup>33</sup> É necessário esclarecer, que o poder público na época, não se responsabilizava pelas creches, ou seja, pela educação da criança de 0 a 3 anos. Por isso a utilização do termo *pré-escolar* se referia realmente à responsabilidade do atendimento de 4 a 6 anos. O que significa, não apenas uma questão de termo utilizado pelo MEC na época, mas sim, a não abrangência das creches pelos estados e municípios.

assistencial e compensatório, caracterizado pelo “esquecimento” dos recursos humanos e pela ausência de projetos e propostas do governo e de criação de cursos de formação para esse profissional

Assim, alguns equívocos teóricos estavam presentes na política de educação pré-escolar daquele momento,

*(...) tal, como o vínculo que se estabelecia entre o êxito da criança na escola de primeiro grau e o efeito compensatório que a pré-escola teria, por antecipação. Fortemente influenciados pela abordagem da privação cultural, os documentos oficiais do MEC/CODEPRE e os pareceres do CFE buscavam dar algumas respostas ao sério problema do 1º grau: a pré-escola era proclamada como uma solução para a repetência e a evasão, as crianças (das classes populares) eram responsabilizadas pelo seu próprio fracasso e a sua cultura era mais uma vez discriminada. (Souza e Kramer, 1987:67-68).*

Em termos de ações concretas, nesse período, o MEC/CODEPRE não implementou, originalmente, nenhum programa de educação pré-escolar nos moldes da educação compensatória. Esta visão compensatória foi transferida para cá, de outros países, pelo discurso que influenciou o ideário dos professores, não só de educação infantil como de primeiro grau.

No entanto, consideramos que mesmo com todos os equívocos gerados pela proposta de educação compensatória, não podemos negar e nem desconsiderar o papel político que essa proposta desempenhou nos anos 70, no Brasil.

*Por um lado, impulsionou o debate sobre as funções e os métodos pedagógicos que devem nortear o trabalho na pré-escola. Por outro, legitimou a educação pré-escolar, não mais nos moldes assistencialistas com que vinha sendo concebida até então, mas a partir de um abordagem educativa, à medida que relacionava pré-escola e escola de 1º grau. (Souza e Kramer, 1987:68).*

Com relação a ausência de recursos humanos qualificados, a não obrigatoriedade da educação pré-escolar, enquanto uma formação fundamental às

---

<sup>34</sup> Ver com maiores detalhes: Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar (1979).

crianças menores de sete anos, provavelmente vem favorecendo, desde àquela época, o crescimento de espaços variados onde as crianças são recebidas por profissionais, sem formação específica, que apenas cuidam, para que os pequenos sejam bem tratados enquanto seus pais não chegam.

Outra questão recai no fato:

*(...) de que não cabe à educação infantil oferecer qualquer tipo de certificação que constitua pré-requisito ao prosseguimento dos estudos, o que tem facilitado a proliferação de um sem número de instituições "clandestinas", que, no mais das vezes, deixam de atender as exigências mínimas para o seu funcionamento do ponto de vista educacional. Além disso, os serviços de supervisão/inspeção escolar mantidos pelo estado, não raro assoberbados com as escolas de ensino fundamental e médio, quando visitam as pré-escolas reconhecidas oficialmente, freqüentemente costumam limitar-se a uma atuação burocrática, desprovida de preocupações propriamente educacionais (Barretto & Rosemberg, 1997:3. Aspas das autoras).*

Nem mesmo a expansão propriamente dita da pré-escola, na década de 70 no país, possibilitou a criação de fontes específicas de financiamento, já que a sua sobrevivência se dava através da verba destinada ao ensino fundamental. A necessidade de respaldar institucionalmente o repasse de verbas para a pré-escola levou o Conselho Federal de Educação, pressionado pelos Estados, a buscar uma abertura legal para o seu financiamento<sup>35</sup>, criando argumentos<sup>36</sup> que possibilitaram incluir dentro do ensino fundamental, considerado de modo mais abrangente, o atendimento à faixa etária dos 5 e 6 anos. (Barretto & Rosemberg, 1997).

*(...) o atendimento à criança de zero a três anos, que ainda continua irrisório no país, teve trajetória diversa. Sua expansão foi assumida por outros aparatos institucionais, ligados principalmente à área de saúde e do bem-estar social, e via de regra, sem nenhuma*

---

<sup>35</sup> Um caminho encontrado pela sociedade civil, no sentido de garantir algum tipo de orçamento público, para a educação da criança de 4 a 6 anos, foi um ganho de direito, em 1978 através da lei federal nº 6.536, atenuando a vinculação orçamentária e possibilitando a aplicação de 20% do Fundo de Participação dos Municípios. Esse recurso, anteriormente destinado ao ensino de primeiro grau, foi ampliado para a educação e a cultura. E mesmo sendo uma abertura irrisória, ela permitiu o repasse de verba para a pré-escola e o apoio legal à sua expansão.

<sup>36</sup> Parecer CFE n. 2018/74.

*articulação com a área de educação. Se a pré-escola expandiu-se fundamentalmente no âmbito dos sistemas de ensino, as creches cresceram à margem deles, não se devendo ignorar, por sua vez, a resistência dos gestores do ensino a assumirem responsabilidades em relação ao atendimento às crianças dessa faixa etária. (Barreto & Rosemberg, 1997:3).*

A concepção de pré-escola para a classe popular, que chega ao Brasil nos anos 70, é de uma educação *preparatória*<sup>37</sup>. O discurso oficial incorpora a função compensatória, criando legislações e reproduzindo programas americanos que reforçam o cunho assistencial dessa educação; os programas compensatórios em pré-escolas, tinham o objetivo de curar a infância culturalmente doente, necessitando de um atendimento de cuidados e assistência.

Aos profissionais, era exigida a dedicação, a boa vontade e o amor pelas crianças, sobretudo as mulheres que trabalhavam nas creches com crianças de classe popular. Quanto às profissionais das pré-escolas, estas sim, lhes era exigido o 1º grau completo e mais todos os pré-requisitos acima, já que essas, trabalhavam com crianças em sua maioria de classe média, cuja preocupação era prepará-las para o ingresso nas séries iniciais.

Três elementos são fundamentais para melhor entendimento das últimas décadas no país, do nível baixo do tratamento dado, pelas políticas públicas, aos profissionais responsáveis pela educação das crianças das classes populares e a elas também:

---

<sup>37</sup> De acordo com estudos de Kramer e Abromovay (1985), a função de compensar as carências infantis, a pré-escola preparatória, teve o seu início no século XIX, relacionada mais a idéia de "educação" do que a de assistência. Os Jardins de Infância começam a ser criados nas favelas por Froebel na Alemanha; por Montessori na Itália e também por Reabody nas favelas norte-americanas. A criação das pré-escolas nas favelas européias e americana, tinha como objetivo na época, compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza e a negligência de suas famílias. As autoras ainda chamam atenção, para a aproximação, a convergência entre as origens remotas da educação pré-escolar com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas. O período após a II Guerra Mundial, nos Estados Unidos e na Europa pode ser identificado como um momento de intensificação do caráter compensatório da pré-escola. As influências das teorias de desenvolvimento e da psicanálise, a contribuição dos estudos lingüísticos e antropológicos, juntamente com as pesquisas que tinham com objetivo correlacionar linguagem e pensamento com rendimento escolar, determinaram, assim, a elaboração da abordagem da privação cultural. Esta abordagem chega exatamente para

O primeiro está relacionado ao preconceito da sociedade com as crianças vindas das classes populares; o segundo elemento, era o escamoteamento ideológico que acobertava a divisão da sociedade em classes; e o terceiro era a idéia de preparação relacionada diretamente à compensação das carências infantis, através do adestramento das crianças nas habilidades e conhecimentos que não possuíam. (Kramer e Abramovay, 1985).

Assim também eram tratados os profissionais, sofrendo discriminações desde a etapa do seu ingresso no trabalho, com a carga horária alta, e baixa remuneração, até durante o percurso da sua carreira, com ausência de material pedagógico e excesso de crianças nas turmas.

Como para exercer a profissão de docente nas pré-escolas da Rede Pública de Ensino, só era exigido o primeiro grau, as moças iniciavam a sua carreira com a formação inicial insuficiente e com uma demanda enorme de continuidade do estudo.

Sem contar com a discriminação social e cultural que essas profissionais sofriam, principalmente aquelas das creches que, na sua maioria, pertenciam à classe popular e não possuíam nenhuma escolaridade, eram mulheres de saúde frágil, devido à condição precária de vida.

#### **3.4 - Os anos 80 e 90 no Brasil: a legislação e a política educacional para o profissional da criança de 0 a 6 anos**

Os anos 80 ao se anunciarem, depararam com uma sociedade bastante modificada. Essa década para Gohn (1992), tende a entrar para a história do país como a década perdida, como muitos a caracterizam hoje. Com toda certeza perdemos nossos índices de crescimento, perdemos em produtividade agrícola e industrial e também, em competitividade tecnológica.

---

incrementar e fortalecer a crença na pré-escola como lugar onde as crianças pertencentes às classes populares irão solucionar, superar suas "deficiências" lingüísticas, culturais e afetivas.

Foi um período de perdas não só econômicas como também de qualidade de vida: o índice de mortalidade no país cresceu, tanto por consequência do aumento da criminalidade como a ausência de política pública de saúde (fazendo proliferar as doenças infantis, epidemias), com a estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, com o aumento do número de desempregados, dos sem terra e dos sem teto, de assassinatos de crianças, adolescentes e líderes rurais etc.

Porém se tivemos perdas, podemos também apontar alguns ganhos no plano sócio-político:

*A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir "Diretas já", para reivindicar aumentos salariais, a sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o país. (Gohn, 1992, p:58).*

Podemos caracterizar essa época, como uma época de grandes conquistas, do ponto de vista político, expressando um acúmulo de forças sociais que estavam engessadas até o momento e que começaram um movimento de manifestação.

No entanto os anos 80, no Brasil, foram marcados por um lento e contraditório processo de abertura política, principalmente a partir de 1982. Realizaram-se eleições para os governos estaduais, havendo nos mais importantes estados do país (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro entre outros), a transferência do poder aos partidos de oposição. Assim, grupos políticos progressistas passaram a influir e tomar decisões em setores importantes da administração pública, entre eles o da educação. O governo federal, a partir desse novo quadro nas decisões políticas, perde definitivamente sua liderança como instância estratégica de articulação da política da educação nacional básica. Esvazia-se a forma intervencionista de planejamento estatal na educação e as políticas públicas passam a levar em conta os interesses



sociais mais amplos, passam a ser formuladas de um modo que tende a superar o tecnicismo e a incorporar as demandas e pressões da sociedade organizada.

As demandas da sociedade civil brasileira por melhores condições para a educação e para escola pública era grande naquele momento. A necessidade por uma qualidade melhor no setor educacional esteve diretamente articulada às conjunturas políticas que o país atravessou, como por exemplo, a busca de resposta para problemas de ordem estrutural, ocasionados pela forma da acumulação capitalista no país.

As demandas por educação escolar vinham em primeiro lugar, reivindicando a Educação Infantil em creches e pré-escolas, logo em seguida estava o Ensino de 1º e 2º graus, as demandas da Universidade, as demandas por novas leis educacionais do ensino e por último o ensino noturno. (Gohn, 1992).

Foi também nessa época que os governantes, preocupados com a democratização da escola e com a qualidade de ensino, decidiram criar uma série de programas educacionais com objetivo de atingir exatamente as primeiras séries do primeiro grau, onde ocorreram as mais altas taxas de repetência e evasão. Esses programas tinham dois objetivos a serem conquistados: o primeiro seria quanto ao aspecto pedagógico (propostas pedagógicas, professores treinados e atualizados) e o segundo, o aspecto de cunho assistencial, que buscava compensar, via escola em tempo integral, as carências sócio-econômicas de seu alunado<sup>38</sup>.

Nessa época, mais precisamente em 1985, surge a então chamada Nova República – nesse momento a demanda era por intervenção do Estado no campo social, diante de um quadro de grande crise. No slogan de *tudo pelo social* inseriam-se propostas emergenciais e estruturais em planos de governo, porém esse período

---

<sup>38</sup> Quanto aos programas assistencialistas de governo, podemos citar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados em meados dos anos 80, no Estado do Rio de Janeiro e definidos como "o modelo das escolas públicas do futuro", construídos e distribuídos por diferentes municípios fluminenses populosos e que apresentavam maior déficit de atendimento escolar no primeiro grau. (Lôbo Jr., 1988; Silva et Allii, 1993).

pode ser caracterizado pela difusão avassaladora de programas explicitamente de caráter clientelista e assistencialista, como pode ser citado, na área da educação infantil, o Programa do Leite.

Em meio a todos esses programas do governo, é criado no final de 1986, no Estado de São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). O governo pretendia redefinir a função, o papel social da escola, com objetivo de transformar a função educativa da escola em protetora da infância. Com isso o tempo de permanência das crianças nas instituições seria maior.<sup>39</sup>

A educação escolar nos anos 80, passou por momentos bastante contraditórios, pois ao mesmo tempo em que setores da sociedade civil se organizavam e demandavam por verbas públicas para a educação, por ensino gratuito, por novas legislações, por novas estruturas de carreira para os professores e para a educação escolar em todos os níveis; a sociedade brasileira assistia a deteriorização de uma instituição que já mostrava anteriormente sinais de um fracasso progressivo - a escola pública.

A Rede Pública de pré-escola, nos anos 70 e 80 se expandiu, porém, infelizmente, o teor predominante nas justificativas destas expansões, sempre foi a educação compensatória, ou seja, um atendimento para compensar carências e defasagens sócio-culturais, sem atentar para um caráter realmente educativo dos equipamentos, adequados à faixa etária de 0 a 6 anos e para a implementação de uma política de qualidade voltada para a formação do profissional.

---

<sup>39</sup> De acordo com o levantamento feito por (Silva et alii, 1993), o PROFIC era integrado por quatro projetos básicos, sob a coordenação da SEESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) e a colaboração das Secretarias da Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo, o programa surge como forma de enfrentar, definitiva e plenamente, o problema do "menor", em especial o de baixa renda. Dois, desses projetos, foram direcionados à criança de 0 a 6 anos a saber: - Projeto de Atendimento Integral à Criança nos dois primeiros anos de vida, com objetivo de incentivar o aleitamento materno e fazer com que a lei pela qual as empresas são obrigadas a manter creches e berçários, fosse de verdade cumprida; - Projeto de Formação Integral do Pré-Escolar (2 a 6 anos de idade) a ser desenvolvido através de convênios com as prefeituras municipais e entidades não governamentais, cujo o objetivo era criar mecanismos para que as crianças ficassem sob a guarda da escola durante a jornada de trabalho dos pais, preparando-a para a escolaridade obrigatória.

As creches se ampliaram, com a forte presença das demandas de movimentos sociais organizados que no início dos anos 80 e foram reivindicadas, nos bairros periféricos, creches públicas e gratuitas. As creches passaram a ser sinônimo de atendimento à população, particularmente às vésperas dos pleitos eleitorais. Elas passaram a ter a mesma importância que tiveram as escolas primárias de subúrbios brasileiros, nas décadas de 40 e 50.

Uma característica considerada marcante na política educacional do início dos anos 80, é a abordagem inspirada na teoria da educação compensatória, combinada com pressupostos retirados da teoria da privação cultural, que valorizavam a incorporação de pautas culturais locais<sup>40</sup>. O MEC tentava, na época, melhorar o ensino municipal, ampliando a rede física e ampliando a oferta de escolarização, *treinando* seus professores e supervisores e, através do projeto *PROMUNICÍPIO*, complementando o salário docente.<sup>41</sup>

Os profissionais responsáveis pelo atendimento nas pré-escolas deveriam reproduzir nas atividades com as crianças, os programas compensatórios de educação. Algumas dessas instituições aplicavam testes de inteligência e raciocínio no dia a dia com as crianças. A cultura da criança e do profissional eram negados em detrimento de outros conhecimentos, teorias e experiências vindas de fora.

Durante o período de propagação dos programas compensatórios, alguns pesquisadores e estudiosos começavam a partilhar algumas conclusões com relação à influência nociva que a concepção compensatória de educação trazia no bojo da sua proposta. Zaia Brandão (1982), traz seu questionamento quanto à adoção, pelas

---

<sup>40</sup> Várias soluções propostas eram "descoladas" da realidade, como se os planos tivessem o poder de modificá-la por virtude própria. Era raro encontrar análises que levassem em conta tendências e demarcações de linhas de força, dentro de uma visão de conjunto, ou que buscassem dinamicamente soluções possíveis, para atender as necessidades e aspirações da população. Como resultado da forma adotada, o planejamento da educação limitou-se, no geral, a programações setoriais, em sua maioria fragmentadas. No decorrer do tempo, os planos foram se convertendo em documentos de política, na medida em que compunham um conjunto de intenções a serem traduzidas em decisões, através de programas, projetos e medidas financeiras concretas. (Fávero, Horta & Frigotto, 1992).

<sup>41</sup> Nessa época ainda, o governo cria uma série de projetos: PRODASEC, PRONASEC, PROMUNICÍPIO, POLONORDESTE e EDURURAL, entre muitos outros que contribuíram para a fragmentação, pulverização, sobreposição e má gerência dos recursos.

políticas públicas brasileiras, de um programa de educação que já tinha o seu fracasso comprovado, há pelo menos dez anos atrás nos Estados Unidos, ou seja, desde meados da década de sessenta. Ferrari e Gaspary (1980), não só criticam a proposta compensatória de educação, como apontam a contradição do discurso oficial que prega e defende a escolarização e alfabetização para as classes populares, mas que, curiosamente, abre espaço para a iniciativa privada, oferecendo matrículas primeiramente para aqueles que poderão arcar com os preços altos da escola particular, se estendendo lentamente para outra parte da população infantil pertencente às classes menos favorecidas.

A partir das críticas reveladoras com relação à verdadeira função dos programas compensatórios de educação – adotados pelo MEC – e da abordagem da privação cultural, no início da década de 80, o discurso oficial, diante de outras e novas posições políticas com relação ao rumo das diretrizes educacionais, incorpora, em meio a tantas críticas e pesquisas sobre o assunto, algumas modificações com relação às suas especificidades no que se refere à educação pré-escolar.

As alterações feitas nas propostas do MEC, especificamente no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981, trazem uma nova função para educação da criança de 0 a 6 anos: *a pré-escola com objetivos em si mesma*. Nesse momento, a proposta do programa nacional revela, de certa forma, uma resposta às críticas quanto às concepções anteriores de cunho preparatório e compensatório e, de outro modo, uma ausência e falta de clareza do MEC quanto à função política e formadora da educação pré-escolar.

Em dezembro de 1981, O MEC organizou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, o documento foi de grande importância, pois estabeleceu diretrizes,

questões prioritárias, metas, estratégias e plano de ação da política para educação infantil na época<sup>42</sup>.

A pré-escola, nesse momento, tinha o objetivo de prevenir os problemas trazidos pelas crianças, como suas carências culturais, afetivas e nutricionais, propiciando igualdade de oportunidades para todas elas e garantindo o seu sucesso escolar. Ao profissional lhe era dada a tarefa de curar as crianças de sua deficiência social, fruto do seu meio familiar.

Em síntese, o Programa Nacional para o Pré-Escolar criado no início da década de 80 no Brasil diz que: a educação pré-escolar visa o desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas características, físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural<sup>43</sup>. (BRASIL-MEC-SEPS-SER - Educação Pré-Escolar: Programa Nacional, junho de 1982:11).

A função de preparar as crianças para o primeiro grau é afastada; a ênfase é dada à pré-escola como possibilitadora da superação dos problemas infantis acarretados pelo baixo nível de renda de seus pais, de forma a gerar efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo. (Kramer e Abramovay, 1985).

Alguns estudiosos do tema, caracterizaram a proposta do Programa do MEC como sendo farta de contradições e ambigüidades, necessitando de clareza e maior aprofundamento teórico-político em seus embasamentos. Se por um lado, ao tentar responder às críticas, sobre o cunho compensatório calcado no modelo americano, da teoria da privação cultural, presente na sua proposta para educação pré-escolar, o MEC procura atribuir ao pré-escolar,

---

<sup>42</sup> Logo após a publicação do Programa Nacional, é divulgado o texto "Diretrizes de Atuação do Mobral" em que se restabelecem as linhas de ação do MOBRL, adequadas à novas prioridades. O MOBRL de acordo com o MEC, ocuparia um papel de destaque nesse processo, por estar presente em todos os municípios do país e por ter uma longa experiência em educação comunitária. (Abrantes, 1985 17).

<sup>43</sup> (BRASIL-MEC-SEPS-SER - Educação Pré-Escolar: Programa Nacional, junho de 1982:11).

*(...) uma finalidade em si mesmo; um conteúdo próprio, baseado nas necessidades de desenvolvimento psicopedagógico dessa faixa etária. Nega-se por conseguinte, a função compensatória habitualmente estabelecida. (Abrantes, 1985:19).*

Por outro lado, se descompromete, tanto com a articulação da educação da criança menor de sete anos com a escola de 1º grau, prevista na proposta anterior, como também, com qualquer diretriz que aponte para a definição do profissional específico para formar e educar essa faixa etária.

A preocupação com o profissional nessa época era voltada para a sua prontidão técnica e capacidade de domínio de turma. Fica de lado a discussão sobre o tipo de educação que traria contribuições reais às crianças das classes populares, como a qualidade dos equipamentos, número de crianças em sala, proposta pedagógica e sobretudo qual o profissional e que tipo de formação necessário para a atuação em creches e pré-escolas.

Com todas as dificuldades e entraves políticos, a educação pré-escolar se tornou uma realidade forte e irreversível, durante a década de 80 no Brasil. Porém, para receber o status e reconhecimento de sua importância que lhe cabia de fato no conjunto da educação nacional, foi preciso que um amplo movimento em defesa dos direitos da criança se organizasse: foi o *Movimento Nacional Criança e Constituinte*, juntamente com outros movimentos, independentes ou articulados com ele, que também defendiam a mesma causa.

### **3.5 - A Constituição de 1988: a educação infantil finalmente é reconhecida**

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada em clima de democracia. Após vivermos mais de 20 anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, a nação legitimava suas normas através de um processo Constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país.

A Constituição, que recupera nos fins dos anos 80, o caráter federativo da república brasileira, seriamente comprometido no regime autoritário, em virtude das medidas excessivamente concentradoras de recursos e poder adotadas pelo governo central, representa para a educação infantil uma enorme abertura na política educacional do país.

Promulgada em 1988, essa lei, significou um marco para o sentido da política social no país, pelo aspecto da definição de percentuais de recursos orçamentários para áreas importantes, como educação e saúde, e pela composição tributária, que liberava recursos de impostos aos estados e municípios. A descentralização da operação de importantes áreas da política social, como decorrência das mudanças constitucionais, significou, portanto, uma evolução necessária, apesar de tantos problemas. A Constituição é produto do processo constituinte e não pode ser entendida fora deste.

O país esteve envolvido com a história da Constituinte, desde o nascimento da idéia à sua realização. As leis aprovadas resultaram de um jogo de forças políticas entre a sociedade e a Constituinte. São leis que representam diferentes grupos de interesses, de representações e de orientações distintas. (Sebastiani, 1996).

A Constituição reconhece a educação de 0 a 6 anos como um direito da criança e da família e um dever do Estado; determina que os Municípios desenvolvam programas de educação pré-escolar com a assistência técnica da União e dos Estados e mais, que atuem prioritariamente nesse nível e no ensino fundamental. É de responsabilidade e de autonomia dos Municípios, a criação de suas próprias leis de acordo com interesses locais, como também adquirirão competências compartilhadas com as outras instâncias, que ficarão responsáveis por um amplo espectro de questões, entre os quais a organização de seus respectivos sistemas de ensino.

A educação é mencionada na Constituição de 88 em várias ocasiões, no título que trata dos direitos e garantias fundamentais e educação, ela vem mencionada

como um dos direitos sociais, ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (art.6º).

Já em outro capítulo que focaliza a família e a criança (art.227), o texto constitucional determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à educação, além de outros direitos.

Os direitos à educação são ampliados no texto da Carta Magna e a educação infantil pela primeira vez, é incluída como um direito da criança de 0 a 6 anos de idade.<sup>44</sup> Foi também reconhecido como dever do Estado e do sistema público de educação, o atendimento em creches, incorporando-lhe em decorrência, um caráter *educativo*, reconhecido até aquele momento, como basicamente assistencial em detrimento da pré-escola, concebida, como lugar de educação.

A explicitação no documento, do caráter educativo nas creches, é uma forte justificativa para o poder público, modificar sua concepção com relação ao profissional dessa instituição, que é definido normalmente como auxiliar de creche e reforçado nos editais dos concursos públicos. No entanto, a Constituição não toca, em nenhum momento, na questão da especificidade dos profissionais da educação de 0 a 6 anos da sua formação.

A obrigatoriedade na Constituição dos Municípios atuarem prioritariamente nos ensinos pré-escolar e fundamental (art. 211) nos parece uma tarefa bastante complicada para a esfera municipal, do ponto de vista da liberação dos recursos financeiros, na medida que os Municípios serão os únicos provedores públicos da educação infantil e não terem apoio do Estado, nem para a manutenção dos

---

<sup>44</sup> O documento do MEC: "Desenvolvimento da Educação no Brasil", publicado em 1996 nos mostra que a pré-escola (como era chamada a educação infantil), dentre todos os níveis de ensino considerados (fundamental, médio e superior) foi o nível que apresentou o melhor desempenho quantitativo, ou seja, de crescimento do atendimento apenas a nível municipal. Em 25 anos, de 1970 a 1994, este atendimento teve um crescimento de 1520 %, de 374.000 crianças atendidas, passamos para 5.687.000. Porém não podemos considerar esse número um avanço na educação infantil como um todo, já que essa estatística é dirigida apenas ao atendimento da criança de 4 a 6 anos. Permanecendo de fora o atendimento nas creches às crianças de 0 a 3 anos.



equipamentos de educação infantil - creches e pré-escolas - e nem tampouco para investir na formação continuada, fundamental em que qualquer segmento da educação, e nos salários dos seus profissionais.

A Constituição, contraditoriamente, restringe e reforça, de alguma forma, o atendimento público, apenas à faixa etária de 4 a 6 anos, quando é utilizado o termo "pré-escolar" para se referir à Educação Infantil, excluindo de certo modo, o atendimento de 0 a 3 anos nas creches<sup>45</sup>.

Por conta de tais indefinições, ambigüidades e mal-entendidos na leitura do texto constitucional, algumas Secretarias Municipais de Educação, criaram concursos públicos para professores e auxiliares de creche, ainda com a concepção anterior do termo pré-escolar, como foi o caso, por exemplo, do município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Aos primeiros candidatos, foi exigido como pré-requisito, o curso pedagógico, e aos auxiliares, formação a nível de 2º grau em qualquer área. O professor é responsável pela educação e formação pedagógica e o auxiliar cuida e toma conta das crianças, no que se refere aos modos, ao banho, comida, troca de fraldas e ajuda na hora do banheiro, permanecendo presente na política de recursos humanos, a hierarquia e a indefinição no campo de atuação profissional.

A ausência de integração entre creches e pré-escolas nos projetos das políticas públicas durante todo esse tempo, vem contribuindo, para a divisão de funções do profissional nessas instituições entre o cuidar e o educar. A prática de contratar profissionais com funções distintas – professores e auxiliares – além de descaracterizá-los enquanto educadores de crianças de 0 a 6 anos, estabelece uma hierarquia no cotidiano do trabalho entre esses profissionais, sem contar com a enorme insatisfação em função da diferença de carga-horária e de salário.

---

<sup>45</sup> Arelaro (1997), diz que é fundamental que fique claro o uso do termo "pré-escolar" no texto da Constituição de 1988, quando é empregado no sentido *lato sensu*, toda a educação antes da idade considerada "regular" para a escola fundamental, portanto de zero a seis anos, e não como a tradição da legislação até então indicava, qual seja, o entendimento de pré-escola como abrangendo, exclusivamente, a faixa etária de quatro a seis anos de idade. No entanto, o entendimento da educação

A Constituição do final dos anos 80 é, de todas as Cartas Constitucionais brasileiras, a que foi elaborada com maior participação da sociedade e, nesses termos, sem nível de comparação, com nenhum outro processo Constituinte do país, pelo número de integrantes, duração e qualidade dos debates. (Pinheiro, 1992).

Conquistamos um patamar jurídico que nenhuma lei geral de educação, daí para frente, poderia ignorar.

*Conferindo assim à educação infantil um novo status, constituindo importante marco para a redefinição de princípios doutrinários capazes de informar a implementação de novas políticas na área, bem como comprometendo o Estado com o seu atendimento. Este atendimento institucional à criança de zero a seis anos considerado de caráter eminentemente educacional, passa a recair no âmbito dos sistemas de ensino (Barretto & Rosemberg, 1987:4).*

Num clima ainda de participação popular e institucional pelos direitos da criança durante a elaboração da Constituição de 1988, foi escrito o primeiro projeto de LDB, figurando a educação da criança de zero a seis anos.

### **3.6 – Os anos 90 e a inauguração de uma nova concepção com relação ao significado de infância, de educação infantil e de profissional responsável pela educação da criança pequena**

No início da década de noventa, mais precisamente em 1991, abrangendo parcialmente o atendimento de 0 a 6 anos, é criado pelo Governo Federal um novo programa: os *Centros Integrados de Atendimento à Criança* (CIACs), ampliação da base política de sustentação do governo Collor, através de uma suposta aliança com o governador Leonel Brizola, patrocinador dos CIEPs, onde a temática da educação integral da década de 80 foi retomada. Era uma proposta não só voltada para o Estado do Rio de Janeiro e São Paulo, como nos programas anteriores, mas sim a

---

infantil no sentido amplo (creches e pré-escolas), é claro para nós e para autora, porém o texto

nível da União. Os CIACs combinam características do PROFIC e dos CIEPs, sob o patrocínio da Legião Brasileira de Assistência, Ministério da Saúde, e Ministério da Criança.

Ainda nos remetendo ao final dos anos 80, ao estabelecer o dever do Estado em garantir a educação da criança a partir do seu nascimento, complementando o papel e as ações da família nessa função, a Constituição Brasileira, propôs aos órgãos públicos e demais responsáveis pela educação de zero a seis anos, a necessidade de coordenar esforços na definição das ações indispensáveis ao cumprimento dessa função do Estado Brasileiro.

A política neoliberal implantada com maior teor nos anos 90, num país como o Brasil, tende a acarretar progressivamente, um processo de concentração econômica e crescimento de setores marginalizados. A questão por exemplo dos patamares de cidadania conquistados, que ainda se encontram em níveis de sobrevivência, é um bom exemplo. Pois grande parte da população está fora das conquistas sociais e tecnológicas e do acesso aos serviços básicos de educação, saúde, trabalho, habitação e cultura. (Martins, 1997).

Com relação às políticas públicas, o modelo neoliberal desmonta o público, entrona o mercado e traz conseqüências que se refletem nos setores das políticas sociais e, principalmente, nas políticas voltadas para os setores populares, para a criança e para o profissional de educação.

A educação pública perde espaço para a educação privada, já que o projeto neoliberal para educação é claramente defendido na perspectiva da empresa e não propriamente de um espaço público, voltado para as classes populares.

Ainda é importante esclarecer que, numa política neoliberal a escola tende a ser abordada no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, ocasionando um esvaziamento do conteúdo político de cidadania, substituindo-o pelos direitos do

---

constitucional, não deixa claro na sua definição, a abrangência do termo.

consumidor, do cliente, como são chamados os pais e alunos numa linguagem neoliberal, agravando mais ainda, o processo capenga de democratização da escola pública no Brasil. (Gentili, 1995).

### **3.7 - O Estatuto da Criança e do Adolescente: reforçando a cidadania da criança no país e caracterizando seus direitos na sociedade**

Surge dois anos após a Constituição de 1988, um documento que reforça a cidadania da criança no país, caracterizando seus direitos na sociedade e avivando a memória dos governantes, quanto aos direitos adquiridos pela educação infantil, na Constituição anterior.

Se a Constituição Federal de 1988 significou um avanço para a legitimação da função educativa do atendimento em creches e pré-escolas, não podemos esquecer do importante lugar que ocupa o *Estatuto da Criança do Adolescente*<sup>46</sup> o ECA (Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990), na manutenção e especificidade dessa tarefa.

Com relação ao profissional de ensino, o Estatuto da Criança e do Adolescente não aponta nenhuma questão, denominando a escola, apenas enquanto instituição responsável pela oferta de ensino regular. O documento destaca a experiência escolar da criança como importante fator para o seu desenvolvimento, porém não cita o trabalho do professor, que é na verdade, o que faz essa experiência educacional não apenas importante, mas indispensável:

*Quando o Estatuto deixa de discutir o magistério, do ponto de vista tanto da atividade, de ensino quanto da profissão de professor, ele ignora a especificidade da*

---

<sup>46</sup> O ECA é constituído de dois livros. No livro I, é encontrada a parte geral, contendo três títulos que tratam sobre a criança e o adolescente como sujeitos de direitos fundamentais e individuais que devem ser assegurados com absoluta prioridade por toda a sociedade e pelo poder público. Nessa mesma parte, ainda é tratada a questão referente à prevenção da ocorrência de ameaça ou de violação destes direitos. O livro II é composto pelo o que se denominou da parte especial do Estatuto. Aqui são encontrados sete títulos mais as disposições finais e transitórias, que abordam as políticas de atendimento, as medidas de proteção, a prática do ato infracional pela criança ou adolescente, as medidas pertinentes aos pais ou responsáveis, o Conselho Tutelar, o acesso à justiça, e os crimes e infrações administrativas. (Costa, Nunes, Benácchio e Leite, 1998:163).

*escola enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento produzido e sistematizado em toda história da humanidade às crianças, aos adolescentes e aos jovens. A escola quando desvinculada do magistério, é reduzida a uma agência socializadora, a uma instituição de controle social (Almeida, 1996, p:34).*

O Estatuto deveria além de representar um documento que legitima a cidadania como um direito da criança pequena e supera o ranço assistencial e judicial, presente no seu processo de tramitação, reforçar e fazer valer o movimento de criação de políticas públicas de qualidade na área do magistério da educação infantil. De maneira que se tornasse clara, tanto a urgência do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas, um ganho importante para o desenvolvimento integral da criança, aquele futuro adolescente e jovem brasileiro, como também o fortalecimento da figura do educador infantil, enquanto um profissional que necessita atualmente ser reconhecido institucionalmente pelo MEC como um profissional verdadeiramente de educação.

Seria natural que o ECA reforçasse a urgência de condições dignas de trabalho para o profissional que forma as crianças, futuros adolescentes, como também, para aqueles que atuam em outros níveis de ensino, já que esses profissionais são, diretamente, os responsáveis pela educação daqueles cidadãos, que o documento tanto privilegia.

*Os enfoques predominantes no Estatuto são, em primeiro lugar, o jurídico e, em segundo, o assistencial. Esta situação decorre do processo de discussão que antecedeu a elaboração e a promulgação do texto legal, no qual se destaca a participação de membros do Ministério Público e de instituições que atuam no campo da defesa dos direitos da criança e do adolescente, desenvolvendo ações nas quais predominam o cunho jurídico e o assistencial. É provável que as entidades representativas do magistério não tenham participado do referido processo visando à disputa pela hegemonia, o que explica, ao menos em parte, a separação entre a escola e o magistério, que se verifica nos artigos que se referem à questão educacional. (Almeida, 1996, p:35)*

A aprovação, há nove anos atrás, do Estatuto ou da *Constituição da Criança*, como é chamado popularmente o *ECA* no país, gerou os respectivos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional, dos Direitos da Criança e do Adolescente<sup>47</sup> e o Conselho Tutelar<sup>48</sup> que, de alguma maneira e através de estratégias da sociedade civil, têm sensibilizado a sociedade, os pais, os educadores e os governantes para o direito social da proteção à infância e dentre eles, o direito à educação.

Assim como a Constituição de 88, o *ECA* foi um documento elaborado em meio à participação de grupos da sociedade civil, organizações não governamentais (ONGs), e profissionais de outras áreas que não a jurídica.

O Estatuto está vinculado a um período histórico, a década de 80, em que houve um movimento da sociedade brasileira no sentido da reconstrução e de organização das suas instituições no panorama das políticas públicas. Um momento da sociedade civil desempenhar um papel fundamental na criação dessas políticas de grande importância para o país. (Costa, Nunes, Benácchio e Leite, 1998).

*(...) O ECA visa regulamentar o direito constitucional para a criança e o adolescente. (...) Com a preocupação de garantir estes direitos, estabelece mecanismos para sua implementação, partindo do pressuposto que a criança e o adolescente são cidadãos, independentemente de sua condição social, o que o diferencia fundamentalmente das legislações anteriores voltadas exclusivamente para o atendimento à infância pobre. (Costa, Nunes, Benácchio e Leite, 1998:163).*

---

<sup>47</sup> No artigo 88, inciso II, os conselhos são órgãos deliberativos e controladores das ações no sentido da formulação de políticas de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, e sua composição inclui a participação popular paritária através de organizações representativas que deve ser assegurada segundo leis federal, estaduais e municipais. (Idem).

<sup>48</sup> Nos artigos 131 e 137, se apresenta o Conselho Tutelar, conquista fundamental do *ECA*, é um órgão diferente dos conselhos municipais, estaduais e nacional, porque é autônomo, independente do poder público, e encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Ficou definido no texto do Estatuto, que cada município terá no mínimo, um Conselho Tutelar, composto por cinco pessoas, escolhidas pela comunidade local, para mandato de três anos, permitida uma reeleição. os recursos necessários ao seu funcionamento constará em lei orçamentária municipal. As suas principais responsabilidades são: - atender crianças e adolescentes nos casos de medidas de proteção e crianças nos casos de atos infracionais, - atender e aconselhar pais ou responsáveis, aplicando, quando necessário, as medidas previstas no Estatuto; - promover a execução de suas decisões junto às autoridades públicas, inclusive o Ministério Público.

Os princípios norteadores do Estatuto podem ser caracterizados no enfoque da criança<sup>49</sup> e do adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Como efeito do primeiro princípio, o ECA assegura à criança a condição de sujeito de direitos fundamentais e individuais, onde esses direitos devem ser garantidos com toda prioridade possível.

No que se refere à Educação, o documento chama atenção para o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho<sup>50</sup>. No entanto, a primeira referência do Estatuto à Educação<sup>51</sup>, apresenta as noções de comunidade e de sociedade de modo impreciso, dando uma idéia de esforço comum a ser desenvolvido, ignorando as dificuldades inerentes a uma sociedade em que a igualdade formal serve apenas para tornar legítima a desigualdade real. A definição e entendimento de comunidade mais comum em nosso país, é a de delimitação de um espaço geográfico, como por exemplo uma cidade, um bairro ou uma escola (Almeida, 1996).

Percebemos que, no decorrer das passagens do ECA referentes às responsabilidades pela educação e pelo atendimento à criança e ao adolescente, o grande responsável fica sendo o município, embora saibamos que ele vem recebendo verbas insuficientes, principalmente destinadas à educação infantil, a pergunta que fazemos é a seguinte: terá o município condições de arcar com tamanha despesa sem recursos financeiros do Estado?

---

<sup>49</sup> O Estatuto considera criança todo o cidadão até os 12 anos de idade.

<sup>50</sup> O ECA no artigo 53, sobre a Educação, assegura os seguintes aspectos: - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; - direito de ser respeitado por seus educadores; - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

<sup>51</sup> Artigo 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à profissionalização, à cultura, à dignidade e convivência familiar e comunitária.

Parágrafo Único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Consideramos importante observar que os processos de municipalização que vêm ocorrendo no Brasil desde a promulgação da Constituição de 1988 se limitam a uma prefeiturização:

*O município é palco de relações complexas que envolvem interesses individuais e coletivos relacionados ao cotidiano dos municípios. (...) Na perspectiva do município, a prefeitura deveria ser a instância administrativa privilegiada na qual estes interesses, que não raro são antagônicos, seriam compatibilizados. Deste modo, a prefeitura deveria estar a serviço do município, mas o que de fato ocorre é a submissão dos interesses municipais à prefeitura (Almeida, 1996:34).*

Reconhecemos sobre tudo, que o Estatuto da Criança e do Adolescente comparado ao Código de Menores criado em 1979, trouxe avanços no campo dos direitos da educação infantil. Porém, consideramos que a questão da valorização do magistério, é um ponto que deve ser revisto com mais clareza, já que estamos vivendo um momento na política educacional, de redução das responsabilidades do Estado com relação às questões educacionais, sendo o município paulatinamente encarregado dessa tarefa.

### **3.8 - A atual política do MEC e a educação infantil: uma visão ampliada**

O MEC, no período de outubro 1993 a dezembro de 1996, elaborou vários cadernos<sup>52</sup> que vêm caracterizando, a Política de Educação Infantil no país, com o objetivo de traduzir a consciência da sociedade brasileira sobre o significado de infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida. As propostas do MEC foram sendo elaboradas nesse período, com a participação de

---

<sup>52</sup> O MEC/SEF/COEDI vêm produzindo diversos materiais importantes para serem lidos e discutidos em todo país, onde faz um mapeamento e uma análise quantitativa e qualitativa da situação da educação infantil e do seu profissional no Brasil. Por ordem de publicação são eles: "Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças"; "Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil"; "Política Nacional de Educação Infantil"; "Educação Infantil no Brasil: situação atual"; "Educação Infantil: bibliografia anotada"; Propostas Pedagógicas e Currículo em



professores/pesquisadores das universidades do país, envolvidos com pesquisas e projetos de extensão na área.

Foi elaborado nessa época, um documento chamado *Política Nacional de Educação Infantil*, que se traduziu na formulação de uma política nacional de educação para a criança de 0 a 6 anos, reconhecendo que esta educação, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. Esse documento promoveu um avanço significativo na construção de uma nova concepção de educação infantil, baseada na educação e no cuidado vistos como funções complementares e indissociáveis. (Barbosa, 1998).

Durante muito tempo, a idéia de educação infantil permaneceu dicotomizada nos documentos elaborados pelo MEC; a creche subordinada a órgãos de caráter empresarial, médico ou assistencial, voltada para o cuidado, e a pré-escola subordinada ao sistema educacional, ligada à educação. Atualmente os documentos oficiais vêm chamando atenção de que a melhoria da qualidade da educação infantil, necessita da implementação de ações sistemáticas, que façam valer que todas as relações construídas nas creches e nas pré-escolas tenham caráter educativo. (MEC, 1993:13).

Assim tanto as creches como as pré-escolas desempenharão as funções de educar e cuidar ao mesmo tempo ou seja de forma integrada, com o objetivo de:

- a) *favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social;*
- b) *promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social;*
- c) *contribuir para que sua integração e sua convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.* (MEC, 1994:17).

Algumas pesquisas vêm apontando que o desenvolvimento infantil não pode se basear somente em programas de nutrição e saúde, mas devem ser calçados em propostas pedagógicas baseadas em teorias educacionais, psicológicas e sociais.

De acordo com os documentos, a integração creche/pré-escola, é fundamental tanto para a mudança da concepção anterior de educação infantil, que concebia a creche como lugar de assistência e cuidado e a pré-escola como lugar de educação e formação para o primeiro grau; quanto para redefinição do perfil do profissional de educação infantil e da sua formação.

A atual política do MEC reconhece que é necessário uma redefinição e um novo entendimento das funções que tradicionalmente ficaram de responsabilidade da *creche* - o cuidado à criança que nela permanece o dia todo, cujos pais trabalham em tempo integral, e que se tornou a forma de atendimento dado aos filhos da classe trabalhadora; e da *pré-escola* - uma instituição, identificada, no decorrer dos tempos, como um atendimento para a classe média, filhos de profissionais liberais, que por terem uma situação familiar que permite o cuidado da criança em casa durante meia jornada, solicitam um atendimento de meio período, de natureza mais escolar do que, propriamente de cuidados.

Portanto, a integração creche/pré-escola,

*supõe a articulação dessas duas funções principais do atendimento à criança de 0 a 6 anos - cuidado e educação - numa proposta educacional que exige modificações importantes e ações urgentes no que diz respeito a dois aspectos principais de sua implementação: a organização dos currículos e a formação de profissionais. (Cavicchia, 1993:2).*

A função anterior da pré-escola com *objetivos em si mesma*, proclamada no início da década de 80 pelo MEC, numa visão psychologizante e assistencial da infância; vem se modificando em meio às críticas e ao processo de elaboração de leis, que defendem uma nova concepção de atendimento para a criança pequena.

Hoje, a educação infantil vem sendo pensada atrelada a função pedagógica ou seja educativa, levando em conta a formação integral da criança. E para isso, o movimento de repensar também, a função do profissional, que educa e cuida dessa criança é altamente relevante nesse momento.

Entendemos a função pedagógica da creche e da pré-escola,

*quando aproximamos a educação infantil, de um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis, como um ponto de partida e os amplia, através das atividades que têm o seu significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (Kramer e Abramovay 1985:36).*

A educação infantil que corresponda à concepção educativa de atendimento, necessitará de profissionais com escolarização, formação inicial e garantia da formação continuada, e com plano de carreira e salários que correspondam a importância proclamada pelo MEC aos profissionais de educação infantil, expressa atualmente em sua política.

Dentre as várias temáticas e direções apontadas pelos cadernos do MEC, como prioridades a serem postas em prática, destacamos a formação do educador, como prioridade que merece ser revista com urgência. Pois nada poderá ser feito, nem para a melhoria do atendimento, nem para integração entre a educação e o cuidado, se não colocarmos, o profissional, em evidência nas discussões e diretrizes tomadas para o encaminhamento da problemática da educação infantil nos municípios.

### **3.9 - O profissional de educação infantil: um estudo nos documentos do MEC sobre a sua formação**

As políticas do governo brasileiro voltadas para a educação infantil e para a formação dos profissionais responsáveis por esse atendimento, no decorrer da história, vêm se aproximando de um caráter mais assistencial, distantes de projetos educacionais e de valorização e ampliação do magistério nessa área.

Certamente, na década de 90, vem sendo construída, em meio a movimentos da sociedade civil e medidas sancionadas pelo poder público, uma nova mentalidade com relação ao significado de infância e de educação infantil, e, sobretudo, no que diz respeito ao educador da criança de 0 a 6 anos e à sua formação. O interesse pelo aspecto educacional e pedagógico do atendimento da população infantil, atrelado a projetos na área da formação e dos currículos dos cursos para os profissionais, passam a fazer parte constantemente, das discussões e das ações das políticas públicas atuais.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante pelo menos trinta anos, esteve bastante distante da problemática da educação infantil no país. As suas resoluções sempre foram voltadas para medidas simplificadas e pouco aprofundadas sobre a questão. Essa afirmação pode ser comprovada, em nossa análise anterior das LDBs de 1964 e de 1971, que tratam da questão como tarefa dos empresários e da rede particular de ensino, ficando a cargo do MEC apenas o apoio a nível do discurso para sua viabilização.

Com o passar do tempo, é notório que as novas formas de reivindicação e participação da sociedade civil nas resoluções legais para a educação infantil, vêm influenciando e norteadando de certa forma, às atuais medidas do governo. Se anteriormente, o MEC pouco se pronunciava com relação à educação infantil, hoje vem ocorrendo uma significativa mudança em sua postura, através da criação de

documentos norteadores, de uma política voltada para princípios educativos e de formação, tanto para a criança quanto para o profissional.

A atual proposta do MEC/SEF/COEDI tem como objetivo, não diferenciar as modalidades de educação infantil - creche e pré-escola - pelas funções que realizam, pela qualidade do atendimento oferecido, pela origem econômica e racial da clientela que acolhem, pelo nível de qualificação de seus profissionais ou pelos recursos financeiros que lhes são destinados.

O MEC reconhece que a qualidade da formação docente oferecida é uma questão, dentre outras, que merece análise. Alguns estudos tem apontado, que a formação inicial e continuada do professor da educação básica, nela incluída a educação infantil, não vem apresentando uma boa qualidade. *O círculo vicioso, a baixa remuneração - pouca qualificação estabelecida na área necessita, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação*". (Barreto, 1994:12).

A importância atribuída atualmente ao fator *recursos humanos* para a conquista de um melhor padrão de qualidade para a educação da criança menor de sete anos, aparece evidente no destaque dado à questão pelo MEC e apoiada por órgãos de governo e entidades da sociedade civil, especialmente as que integram a Comissão Nacional de Educação Infantil.

As diretrizes para uma política de recursos humanos, fundamentam-se em alguns pressupostos, entre os quais achamos importante destacar:

*(1) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica; destina-se às crianças de 0 a 6 anos e é oferecida em creches e pré-escolas, e , (2) em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. (MEC/SEF/DPE/COEDI,1994:14).*

O adulto que atua, seja na creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de

carreira, salário e formação inicial, sendo a última condição exclusivamente voltada para o profissional leigo, e a formação continuada para os já formados no curso pedagógico, condizentes com o papel que exerce.

A política do MEC se refere à formação do profissional de educação infantil, deixando claro que as formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados; a formação inicial em nível médio e superior dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional. O governo federal afirma ainda, 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 a partir da criação das diretrizes.

Entendemos que por conta dos novos critérios estabelecidos, a promoção da formação e valorização dos profissionais do magistério, exige acordos e compromissos entre as instâncias que prestam esse serviço, as agências formadoras e as representações desses profissionais, cabendo ao governo federal, o papel de articulação e coordenação, além do apoio técnico e financeiro às ações desenvolvidas nessa direção pelas instâncias municipais e estaduais de ensino.

A atual política para a formação do profissional de educação infantil, vem sendo expressa através de alguns documentos oficiais que definem critérios e metodologias de ação para o tratamento da questão. Após uma leitura atenta de cada um deles, consideramos importante apresentá-los de forma mais detalhada e crítica nesse trabalho, já que será a partir deles inclusive, que posteriormente faremos a nossa discussão e análise sobre a formação continuada do profissional que atua junto às crianças de 4 a 6 anos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

O primeiro documento analisado foi o *Plano Decenal de Educação para Todos e as Diretrizes Políticas de Formação do Magistério da Educação Básica (1993-2003)*,

que afirma o compromisso dos governos (União, Estados e Municípios) e de entidades representativas da sociedade civil, com a universalização do ensino fundamental, dentro de padrões de qualidade e equidade, propondo a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério, como linha de ação estratégica para a recuperação da educação básica do país.

O *Plano Decenal* expressa, a necessidade de fixação e implementação de uma política de longo alcance para o magistério, incluindo as dimensões de formação, carreira/salário e condições de trabalho. Essa política deverá ser o objeto de uma agenda especial de acordos e compromissos de co-responsabilidade entre as administrações educacionais, econômicas, financeiras e de relações de trabalho dos diferentes níveis de Governo, com o envolvimento de representações de instituições formadoras, sindicatos, associações profissionais e outros segmentos sociais interessados. (Lindinger<sup>53</sup>, 1994).

A criação desse documento segundo o MEC, é uma proposta de intensificação das ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, assim como a adoção de medidas legislativas e administrativas que assegurem a valorização das carreiras e salários do magistério.

A Secretaria de Educação Fundamental (SEF), vem estimulando na linha de formação inicial, a realização de estudos e debates para a reestruturação da formação de professores incluindo profissionais de educação infantil, em âmbito nacional e estadual, envolvendo secretarias de Educação, instituições de formação do magistério, órgãos do MEC e setores organizados da sociedade, bem como apoiando o fortalecimento de instituições de nível médio<sup>54</sup>, de reconhecida competência na

---

<sup>53</sup> Maria Miranda Lindinger é Coordenadora Geral do Magistério - DPE-SEF-MEC.

<sup>54</sup> No que se refere ao ensino médio, os trabalhos de cooperação técnica desenvolvidos pela SEF com os sistemas de ensino estão fundamentados na proposta de transformação de Escolas Normais/Institutos de Educação em Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. Dentro dessa proposta, busca-se dotar as instituições de formação de professores em nível médio, de nova estrutura organizacional e curricular, com vistas à formação do futuro professor e do professor em

formação do professor e a criação de experiências-piloto de formação de professores de nível superior. (Lindinger, 1994).

Outro documento de reconhecida importância para a política de valorização do magistério, estabelecida pelo MEC no período de (1992-1994), foi - *Diretrizes Gerais para a Capacitação dos Professores, Dirigentes e Especialistas de Educação Básica*, da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), que propõe a articulação das secretarias municipais com os sistemas de ensino, objetivando a melhoria da formação inicial e continuada dos professores de educação infantil, com ênfase na elevação dos padrões de qualificação dos profissionais em exercício. Assim, propõe a capacitação específica e os treinamentos através das secretarias municipais de educação, porém não estabelece critérios estruturais de organização e elaboração dos programas de formação docente, dificultando em nossa avaliação, a implementação e efetivação da formação continuada ou em serviço que traga novas propostas de ação, diferentes daquelas de origem tecnicista e pouco dialética.

A constatação da dificuldade, no processo de elaboração dos programas de formação continuada para os profissionais de educação infantil a nível nacional, está presente no documento do MEC intitulado - *Proposta Pedagógica e Currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996). Na análise das propostas pedagógicas/curriculares para educação infantil em diferentes regiões do país, foi constatado de um modo geral, que as secretarias não explicitam uma política articulada de recursos humanos, algumas, não fazem referência nem mesmo a sua necessidade de existência, outras ressaltam a sua importância e algumas propostas, apontam diretrizes para sua formulação. Foi

---

exercício, habilitado ou leigo, para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, em estreita articulação com as necessidades dos sistemas de ensino. Paralelamente a esta linha de trabalho, a SEF, no âmbito do Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, vem apoiando a implementação de projetos-piloto de formação de professores em nível superior para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, vinculados ou não as universidades federais e estaduais, com vistas, sobretudo, a uma nova dinâmica de formação, prioritariamente para docentes em exercício. Esta proposta iniciada pela criação de Instituto de Formação de professores de nível superior, a exemplo do



verificado também pelos analistas do documento, que em algumas prefeituras a ausência de medidas concretas, alternativas ou sugestões para viabilização de uma política de recursos humanos, tornava a educação infantil, a criança e o profissional, um tripé de questões que não fazia parte das preocupações daquela secretaria, mas sim, de outras, como a da saúde ou da assistência social por exemplo.

De acordo ainda com os analistas, a formação continuada para as Secretarias, vêm se caracterizando, em estratégias de formação intrinsecamente associadas ao processo de construção da proposta (grupos de estudos ou trabalho, programas contínuos de capacitação); momentos esporádicos e esparsos, com o objetivo de sanar necessidades e emergências, sem guardar uma relação direta com a construção da proposta (seminários, encontros, treinamentos e cursos); e acompanhamento sistemático do trabalho dos educadores nas unidades.

No entanto, algumas propostas apresentam uma dimensão mais articulada com outras instâncias educacionais: as universidades, na organização de cursos de extensão e especialização; os setores das secretarias responsáveis pelos cursos de magistério ou estudos adicionais em educação infantil. Ocorre também movimentos de reestruturação de seus currículos e experiências entre as Secretarias Municipal de Educação e as de Desenvolvimento Social, na perspectiva de formulação de uma política comum de formação dos profissionais de creches e pré-escolas, que é o caso, por exemplo, recente, da experiência do município do Rio de Janeiro.

As dificuldades que mais apareceram, referentes à realidade da formação dos profissionais, segundo a equipe de analistas do documento do MEC, são aquelas relacionadas à estruturação do quadro docente, justificadas pela dificuldade de se manter uma equipe de professores/educadores permanente nas unidades. As Secretarias afirmam que uma das grandes dificuldades, se não a maior, é a rotatividade/e ou mobilidade dos profissionais, provocando uma descontinuidade no

processo formativo. Uma outra questão de peso, recai na diferença entre os níveis de formação dos educadores de creche (monitor, agente comunitário, recreador, atendente, auxiliar de creche, pagem, etc.), e os professores da pré-escola com o 2º grau completo e às vezes até com nível universitário, dificultando um programa integrado de formação em serviço.

Nesse caso, chamamos atenção para a necessidade de tratarmos com urgência a situação dos profissionais que hoje atuam nas instituições e não têm concluída a sua escolaridade.

Certamente é impossível elaborar um único projeto de formação em serviço para aqueles profissionais com situação desigual de escolaridade, obtendo um resultado uniforme. Entendemos que o profissional de educação infantil que não possui a formação inicial a nível de 2º grau, como também de 1º grau que é nosso caso em algumas regiões do país; deve obtê-la o mais rápido possível, para que ele tenha um nível de inserção e apreensão no dia a dia dos cursos contínuos de formação, como provavelmente o seu colega que concluiu o curso pedagógico o terá.

Em dezembro de 1994, o MEC organizou junto a outras publicações anteriores, o *Caderno: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Este documento, fruto do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte, em abril de 1994, contou com a participação de especialistas, profissionais do sistema de ensino, de agências de formação, de outras organizações que atuam na área e representantes dos Conselhos de Educação de âmbito federal e estadual. Na época, o documento, trouxe a oportunidade de discussão sobre questões fundamentais presentes na problemática referente à formação do profissional de educação infantil no país e sobre as diretrizes a serem seguidas no âmbito das políticas públicas, nunca discutidas antes no campo da

---

de universidades, como a UFMT e UFPE. (Lindinger, 1994:132).

educação. Sendo assim, os principais temas debatidos foram, *o currículo da educação infantil, os cursos de formação profissional, as diferentes possibilidades de formação do profissional, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas.*

Provavelmente, o Caderno Rosa do MEC, como é chamado popularmente, inaugura o discurso oficial dos anos 90, com relação à educação infantil, trazendo um dado novo: *o Profissional e a sua Formação:*

*A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento. (...) No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação do profissional de educação infantil. (MEC, 1994: 11).<sup>55</sup>*

Posteriormente, em dezembro de 1997, três anos após a elaboração do documento - *A Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, a SEF, por meio da Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas do Departamento de Política da Educação Fundamental, apresenta aos educadores um novo material, um documento preliminar para discussão sobre a formação dos profissionais de educação, intitulado, *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Esta versão preliminar de acordo com o MEC, constitui a ação inicial de um processo de interlocução com a comunidade educacional, procurando enriquecer o debate nacional e a incorporação das diferentes contribuições à Proposta do Ministério. A razão primeira deste Referencial é oferecer aos sistemas estaduais e municipais de ensino uma meta de qualidade para a intervenção na formação de professores. Nesta perspectiva, o documento visa

contribuir para o fortalecimento das ações desenvolvidas em favor das mudanças necessárias ao atual quadro da formação de professores no nosso país, considerando sua adequação as exigências da sociedade contemporânea, à função da escola e ao papel do educador. (MEC/SEF, 1997).

*A SEF pretende que o Referencial (...) seja subsídio para ações nos sistemas de ensino e nas instituições de formação, indicando grandes diretrizes que possam adequar-se às necessidades locais, de modo a gerar ações concretas que um documento desta natureza não pode nem deve prever. As decisões sobre a dinâmica das interações sociais nas instituições e nas salas de aula, a tradução local de conteúdos universais, a significância social dos conteúdos, o desenvolvimento das propostas metodológicas e as práticas específicas de avaliação, são tarefas próprias das equipes responsáveis por sistemas de formação inicial e continuada. (MEC/SEF, 1997. Grifos meus).*

Queremos chamar atenção na citação anterior, para o caráter talvez mais genérico e distante que propriamente preliminar do documento. O Referencial Curricular indica grandes diretrizes com o intuito de adequá-las as necessidades diferenciadas de cada realidade educacional e gerar ações concretas. Ainda assim, o próprio documento afirma que não pode nem deve prever tais ações, devido a sua própria natureza prematura. As ausências de previsibilidade e da incorporação de ações concretas oriundas dos espaços escolares estariam justificadas realmente pelo seu caráter preliminar, ou seria porque o documento representa um material inconsistente e distante do cotidiano das escolas, dos professores, alunos e funcionários?

Descrevendo a estrutura do *Referencial Pedagógico-Curricular* proposto pelo MEC, apontamos os seguintes aspectos: a Parte I do documento - consta uma breve *Análise da Situação Atual da Formação de Professores*, discutindo questões sobre a formação em Nível Médio, suas propostas e quadros curriculares e situação da

---

<sup>55</sup> Esta colocação encontra-se na obra citada, na parte introdutória, assinada por Angela M. Rabelo F. Barreto, Coordenadora Geral de Educação Infantil na época, do Departamento de Políticas Educacionais da CEF/MEC.

formação docente na nova LDB. A Parte II do documento - diz respeito ao movimento de *Repensar a Formação de Professores*, onde são discutidos aspectos como: a natureza do trabalho do professor; o professor prático reflexivo; formação e desenvolvimento profissional permanente; pressupostos metodológicos da formação profissional; a avaliação no processo de formação; uso de recursos para potencializar a formação de professores; formação inicial; formação continuada; a organização institucional das escolas de formação de professores e a construção de uma cultura profissional e por último, alguns apontamentos sobre formação à distância. A Parte III, trata dos *Delineamentos de uma Proposta de Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação Inicial de Professores*, onde constam: as funções do professor; objetivos gerais da formação de professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e âmbitos de conhecimento da formação de professores. A Parte IV do Referencial Pedagógico, apresenta *Crêterios para Organização Institucional e Curricular da Formação de Professores*, subdivididos em: crêterios para a formação inicial e crêterios para a formação continuada<sup>56</sup>.

Chamamos a atenção para a Parte II do material cujo o título é - *Repensando a Formação de Professores*, no seu item nº 3 referente à *Formação e desenvolvimento profissional permanente*, que reconhece que o conhecimento profissional do professor, deve sempre se situar em um espaço de contínua evolução e aperfeiçoamento devido a pelo menos quatro exigências:

- *O incremento acelerado e as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura e nas artes (...) assim como a presença cada vez mais marcante das novas tecnologias da comunicação;*
- *A inevitável transformação das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações de alunos em função da evolução acelerada da sociedade (...);*
- *O avanço das investigações no campo do conhecimento propriamente profissional do professor que o capacita para intervir, experimentar e refletir sobre sua própria prática (...);*

---

<sup>56</sup> A quarta parte do documento, por tratar especificamente dos crêterios para a formação continuada dos professores, será apresentada e discutida com maior fôlego por nós.

- *O próprio processo de desenvolvimento pessoal do professor que o leva a transformar suas crenças, valores, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e consequentemente com a sua profissão. (MEC/SEF, 1997)*

É bem verdade, que tanto a formação quanto o conhecimento do professor devem estar articulados às necessidades diversas de conhecimento da sociedade e as mudanças que naturalmente essa demanda por educação possa vir a sofrer no decorrer dos tempos. Porém, nos parece que as exigências defendidas pelo documento, como referência para se pensar a formação e desenvolvimento permanente dos professores, são, de certa forma, precipitadas; elas desconsideram o profissional de educação enquanto pessoa inserida numa determinada cultura e possuidora de valores, referências e experiências que se substituídos por “novos” valores ou modismos podem, acabar se transformando os professores em meros reprodutores de técnicas e métodos cada vez mais “inovadores” e “atuais”.

Prosseguindo, no item nº 8 denominado *Formação Continuada* o Referencial faz uma breve análise da situação desse tipo de formação no Brasil:

*A formação de professores em serviço no Brasil, freqüentemente chamada de treinamento, reciclagem profissional ou aperfeiçoamento profissional (...) tem sido concebida e viabilizada de vários modos em diferentes localidades do país e é possível hoje, verificar-se a discrepância entre o volume de recursos humanos e financeiros investidos e a pouca alteração obtida, de fato, na aprendizagem dos alunos. (MEC/SEF, 1997)*

O Referencial reconhece, que existe um grande número de questões que dificultam a elaboração de uma política de qualidade de formação continuada, que se somam a questão acima citada, elegendo três delas para a discussão: as de ordem político-administrativas, gerenciais e metodológicas.

No que se refere a formação continuada e desenvolvimento profissional, o MEC afirma que essa formação é necessidade intrínseca dos profissionais da educação, não sendo apenas um momento de atualizações que pode-se ou não

realizar. Faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que todos devem ter assegurado. O documento ainda aponta para a diferença essencial entre a formação inicial e continuada - é que na última, ela se dá com o professor já em exercício das suas atividades. (MEC/SEF, 1997).

O documento ainda reforça que a educação continuada deve apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, possibilitando um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Para a instância federal, a perspectiva dessa formação está intimamente relacionada à existência de um projeto educativo da escola, podendo ocorrer através do trabalho sistemático interno à escola ou fora do espaço educacional, mas sempre tendo repercussão em suas atividades.

A educação continuada acontece através de estudos, nas tomadas de decisões e nas reflexões compartilhadas com toda equipe da escola. Ela pode ainda ocorrer, em momentos de supervisão e orientação pedagógica e também em assessorias, cursos, intercâmbios entre escolas e participação em encontros e seminários. (MEC, 1997).

Provavelmente um novo documento do MEC, que traz a problemática e um referencial pedagógico-curricular para a formação dos educadores - tanto da área da educação de 0 a 6 anos como das séries iniciais do ensino fundamental, é recebido com grande expectativa e de uma certa maneira até com entusiasmo, por aqueles que estão presentes na luta por uma política pública de qualidade para a educação. Porém, é fundamental que a comunidade educacional, alvo desse documento, se organize de tal forma que realize uma leitura lúcida e comprometida com as reais demandas do cotidiano envolvido, acrescentando outros novos elementos e pressupostos ausentes no presente documento e legitimando outros mais. (Lanter, 1998:44).

É mister que não esqueçamos, que preliminarmente, esse referencial para a formação dos professores de Educação Infantil foi pensado e escrito por aqueles que em sua maioria não fazem parte atualmente do cotidiano escolar. Como por exemplo, a equipe de concepção e elaboração do documento lotada em secretarias, os seus consultores e leitores críticos são em grande parte professores universitários e/ou membros dos setores do próprio MEC. Assim mesmo que reconhecidos em suas inegáveis contribuições como pesquisadores da área educacional, não basta; precisamos ouvir outras vozes: dos professores, funcionários não docentes, alunos e comunidade dessa realidade educacional pensada neste documento. (Idem).

### **3.10 – A nova LDB e a educação da criança pequena: a legislação brasileira e a sua contribuição para a mudança da concepção de atendimento e do perfil do profissional**

Um ganho fundamental, para a educação de 0 a 6 anos na legislação brasileira, foi a promulgação em dezembro de 1996 da nova LDB (9.394/96). Ela firmou as posições tomadas pelos grupos envolvidos no período da sua elaboração<sup>57</sup> e estabeleceu as bases para um novo patamar na política de educação infantil. Nela a educação infantil é finalmente incluída como parte integrante da educação básica.

Certamente a mais importante e decisiva contribuição da LDB para com a educação infantil foi a de situá-la na educação básica (art.29)<sup>58</sup>. Ao afirmar que a

---

<sup>57</sup> A tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Câmara dos Deputados e no Senado Federal é testemunha de um intenso e extenso debate político-ideológico. Forças opostas se digladiaram em torno de idéias, princípios, diretrizes e determinações práticas. O tempo decorrido entre a apresentação do primeiro projeto, pelo Dep. Octávio Elísio, em setembro de 1988, e a aprovação final do texto, em dezembro de 1996, foi determinado pela dificuldade em consolidar num texto único, interesses diversos, valores opostos e conflitantes projetos de sociedade. (...) Com qualidade e imperfeições, com avanços e anacronismos, a nova LDB abre a perspectiva de amplas mudanças na educação. Elas dependerão, é claro, da vontade política dos dirigentes governamentais e da capacidade de mobilização, pressão e participação da sociedade, através de suas representações nos Conselhos (de Educação e Escolares). (Didonet, 1994:4).

<sup>58</sup> Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.



educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica<sup>59</sup>, a nova lei não está só dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional.

*Segundo o artigo 22 da LDB, a educação básica é aquela que assegura ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esta formação indispensável não começa na 1ª série do ensino fundamental, mas na educação infantil, ou seja, no nascimento (...). (Didonet, 1994:4).*

Duas conseqüências imediatas decorrem daí: a primeira é que a política educacional não pode omitir a educação infantil sob pena de ver-se capenga, incompleta, tentando sustentar-se no ar; a outra conseqüência é que, a educação infantil e ensino fundamental devem estar articulados e coordenados quanto ao planejamento curricular, ou seja, na definição dos conteúdos e métodos. (Idem)

A educação da criança de 0 a 6 anos, ganha importância, passando a exercer uma função específica no conjunto da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e de estabelecer as bases, os fundamentos para os estudos futuros.

O artigo 29 da Lei, de acordo com Didonet (1994), apresenta-se a ação educativa na idade de 0 a 6 anos como complementar à ação da família e da comunidade. Não a substitui mas a complementa. Logo, a educação infantil se dá na família e em instituições educativas próprias. A expressão *em complementação*, tem conseqüências no planejamento e na execução da política educacional.

---

<sup>59</sup> O conceito de educação básica vem sendo introduzido há anos na concepção dos sistemas educativos, com respaldo da UNESCO. O Brasil apenas se "atualiza" adotando a idéia de que toda pessoa precisa ter uma base de educação mais ampla e extensa para integrar-se e participar criativa e produtivamente, como sujeito e cidadão, na sociedade moderna. Que essa educação começa no nascimento da criança, é novidade para os sistemas de ensino brasileiros, colocando-os em coerência com a posição tomada pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia: "A aprendizagem começa com o nascimento. Isso implica cuidados básicos e a educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as

Se concordamos, que apenas se complementa aquilo que já foi feito ou está em processo, as instituições de educação infantil devem estar articuladas com as famílias e a comunidade para encontrar os conteúdos, valores, atitudes, que são repassados às crianças e que apreenderam do meio familiar e social e para estabelecer as seqüências de seu programa. Isso diz respeito às raízes culturais que sustentam a personalidade em formação.

Essa articulação, possivelmente, pode vir a contribuir, para um tipo de formação diferente da proposta oficial de hegemonia cultural, nos moldes da educação compensatória e da teoria da privação cultural, implantada pelo MEC, na década de 70 e início dos anos 80 no Brasil.

Além disso, a educação nas creches e pré-escolas,

*tem que ser "mais" do que a educação recebida na família e na comunidade, tem que ir além em conteúdos, tanto na profundidade quanto na abrangência; as instituições de educação infantil devem contar com organização administrativa e educadores qualificados de sorte a "ir além" da educação familiar e comunitária, a produzir a expansão e o aprofundamento das aprendizagens. (Didonet, 1994:5).*

### **3.11 - O profissional de educação infantil na LDB nº 9.394/96: particularidades**

A formação do educador infantil de acordo com a nova LDB tem que ser a nível de 3º grau, em cursos de graduação plena. O que na LDB anterior era regra - formação de nível médio - agora é exceção. A Lei aceitará professores formados em nível médio, até o fim da Década da Educação, após essa data, ou seja, a partir de 23 de dezembro de 2007, todos deverão ter a formação superior e nenhum estabelecimento de ensino admitirá professor que não a tenha concluído.

---

famílias e comunidades ou programas institucionais, como for o caso" (Art.5º da "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem". (Didonet, 1994: 5).

As instituições formadoras desses profissionais, que antes eram as Escolas Normais, irão ser substituídas pelas Universidades e pelos Institutos Superiores de Educação ou Curso Normal Superior<sup>60</sup>.

O novo perfil do educador infantil terá uma característica inter e multidisciplinar, na medida que serão permitido, pessoas preparadas em curso específico de formação de profissionais da educação (art.63, I) como também graduado em outros cursos superiores (comunicação, psicologia, nutrição, advocacia, antropologia e outros) que façam a formação pedagógica no Instituto Superior de Educação (art.63, II).

Para algumas pessoas envolvidas nessa discussão, a interação de profissionais de diferentes formações, conduzindo o processo educativo num mesmo centro de educação infantil, tem sido enriquecedora e produtiva. A formulação das propostas pedagógicas poderá ser fecunda se contar com experiências e abordagens de diversos campos do conhecimento humano. Pode ser uma forma de transcender o pedagôges, enriquecendo a experiência educativa com a visão de outras áreas do conhecimento humano mais necessárias na educação da criança pequena, do que em qualquer outra etapa do seu processo formativo. (Didonet, 1994).

Compartilhamos de forma cuidadosa com a idéia de diferentes profissionais ocuparem o espaço da creche e da pré-escola: o primeiro cuidado, diz respeito, à interação de diferentes profissionais num mesmo espaço educativo. Pode ser positivo e enriquecedor, desde de que cada um deles tenha claro o papel específico a desempenhar naquele cotidiano. Caso contrário, toda a riqueza da diversidade da formação, daqueles diferentes profissionais, se tornará uma diferença e um distanciamento tamanho na prática cotidiana, que dificultará qualquer trabalho

---

<sup>60</sup> Para Didonet (1994), a expressão "curso normal superior" deixa margem a dúvidas se vai redundar num melhorado curso de nível médio ou num curso superior menos exigente ou, ainda, num novo perfil de curso superior de formação de educadores para a faixa de 0 a 14 anos ( a educação infantil + as 4 primeiras séries do ensino fundamental). Em qualquer desses casos não está clara a relação do curso normal superior com o Instituto Superior de Educação.

coletivo; já o segundo cuidado, é com relação a política de entrada no magistério, de profissionais de outras áreas. Mesmo que façam a formação pedagógica nos Institutos Superiores, essa medida não contribuirá a favor de uma política de indefinição do perfil do profissional de educação infantil?

Apesar da Lei definir que os profissionais de magistério sejam todos portadores de diploma de ensino superior, no prazo máximo de dez anos, e da nova legislação suportar, no mínimo, a formação de nível médio para toda a educação básica. Mas especificamente, para a educação infantil, temos consciência que esta situação é muito difícil de ser cumprida, neste nível de ensino. Não temos sequer um posicionamento de consenso em relação aos profissionais de creche. Aqueles que fazem o trabalho pesado com as crianças terão nível médio/superior serão reconhecidos como do grupo do magistério, ou serão (deverão ser...) a servente/pagem/auxiliar? Ou serão aqueles que fazem o trabalho do desenvolvimento infantil - monitora/ educadora infantil... e outras tantas denominações que caracterizam a profissional *real* das creches no Brasil, com 2, 3 e 4 anos, no máximo, de escolaridade. (Arelaro, 1997).

A nova LDB não só admite a manutenção dos cursos de formação do magistério em nível médio por um período de transição indeterminado como prevê a oportunidade de capacitação dos professores leigos dentro de um prazo de 5 anos.

Levando em conta que os profissionais de educação infantil no Brasil, possuem um nível acentuadamente desigual com relação a sua formação escolar e em serviço, considerando que a realidade de um município é diferente do outro, provavelmente torna-se bastante complicado, apenas o poder local, os municípios, darem conta dessa problemática sem o apoio contínuo dos outros poderes.

De acordo com algumas pesquisas, se existem municípios que possuem um número grande de docentes com nível superior e outros com nível médio, existem também, vários municípios pobres em que os professores - geralmente os mesmos-

do ensino fundamental, das creches e pré-escolas e das classes de alfabetização computadas entre estas, sequer chegam a possuir o primeiro grau completo.

*Ainda que a lei maior mencione como da responsabilidade dos municípios a formação dos seus docentes, é de se entender que essa responsabilidade deve se traduzir no esforço das municipalidades no sentido de articular suas demandas de formação com os serviços dos estados e até mesmo do governo federal, visto que, em princípio, não está entre suas incumbências a promoção de cursos dos níveis dos requeridos pela formação inicial e continuada de seus professores. (Barretto & Rosemberg, 1997: 10)*

No entanto, mesmo com todos os avanços, reconhecidos na legislação, ainda permanece a não obrigatoriedade da educação infantil, sendo a sua matrícula facultativa, ficando a cargo dos pais matricularem ou não os seus filhos, prosseguindo para muitos, a dúvida e a incerteza da função social da educação da criança pequena e da importância da sua matrícula.

A permanência do caráter não obrigatório, dado à educação infantil e reforçado na nossa última LDB, vem contribuindo favoravelmente, para que, o atendimento de qualidade e os recursos humanos que tanto merecemos, infelizmente, venha a se caracterizar em experiências isoladas pelo país.

### **3.12 – A organização dos municípios na ótica da nova LDB**

Os municípios são os responsáveis pelo atendimento educacional da criança de 0 a 6 anos, assim terão assistência técnica e financeira da União e dos seus respectivos Estados e conseqüentemente terão de criar e reformular seu respectivo sistema de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação deverá criar um departamento ou um setor específico de educação infantil, sendo várias as suas funções dependendo do

município. Entre essas atribuições, destacamos algumas; como a elaboração da proposta de política municipal de educação infantil, do plano e da proposta orçamentária e sua defesa junto aos demais setores da Secretaria, auxílio às unidades de atendimento educacional e encaminhamento de suas necessidades, qualidade, supervisão, promoção ou coordenação dos cursos de qualificação dos educadores, promoção de intercâmbio de experiências intramunicipais e intermunicipais.

É a primeira vez que é dado ao poder municipal, a responsabilidade a curto, médio e longo prazo a tarefa de articular não só a oferta pública como a privada das instituições de educação infantil. O projeto de educação que deve informar as pré-escolas e as creches, a concepção de espaço em que deve ocorrer a educação infantil, a qualificação dos seus educadores e a gestão desses equipamentos, passarão a ser normatizados na esfera do município, pelos órgãos gestores de seu sistema de ensino. A população usuária também poderá ser considerada um elemento de auxílio do poder público, de relevância, no zelo para que todas essas instituições sigam normas básicas de funcionamento, assegurando minimamente, a qualidade do atendimento oferecido.

Permanece a definição dos sistemas de ensino em bases federativas, mesmo contando com os sistemas federal e estadual, a lei começa a explicitar melhor o âmbito e a abrangência dos novos sistemas municipais de ensino, propostos pela última Constituição. A legislação reforça o regime de colaboração entre as instâncias públicas e delimita com maior precisão as competências de cada uma das esferas administrativas e define tendencialmente que o *locus* do ensino fundamental deve se transferir dos estados para os municípios.

Barretto & Rosemberg (1997), esclarecem que os estados estão responsabilizados, em definirem com seus municípios, as formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, mas estabelece como sua prioridade a oferta do

ensino médio. Os municípios são incumbidos pelos estados, em oferecerem 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 plenamente atendidas as necessidades na sua área de competência e com recurso acima dos percentuais vinculados pela Constituição<sup>61</sup>.

Se na pré-escola, os padrões através dos quais ela se expandiu no país podem representar referências iniciais para se projetar o seu crescimento, nas creches tudo ainda está para ser criado na maioria dos municípios:

*Naqueles onde as creches existem, via de regra não estão sob a administração dos órgãos da educação, e, segundo a orientação de alguns sistemas de ensino, nada impede que elas aí permaneçam, desde que atendam as prescrições dos órgãos competentes em relação à sua atuação propriamente educativa. Entretanto, a necessidade de delinear padrões de criação, funcionamento e expansão desses serviços parece notória e, tanto a discussão com os municípios como a orientação que por ventura deve ser dada a eles, não encontrará melhor caminho do que o sugerido pela busca da integração horizontal e vertical dos sistemas municipais já sugerida. Além disso a integração da creche com a pré-escola é também tarefa que está ainda por fazer (Barretto & Rosemberg, 1997:10).*

Se assim for, certamente a preocupação dos municípios, com os profissionais responsáveis pela formação das crianças pequenas, se limitará à organização de cursos de capacitação, treinamento e atualização, todos com sua importância, porém não podem ser expressão de uma política de formação, pois são projetos a curto prazo, e não emitem diploma a nível de graduação ou pós-graduação, não resolvendo a situação dos profissionais de creches e pré-escolas que não possuem a escolaridade exigida atualmente pelo MEC.

Algumas pesquisas vêm apontando, segundo Rosemberg (1986) e Souza & Ribes (1996), para a necessidade cada vez maior de articulação entre as

---

<sup>61</sup> .(Art. 11, V).

Universidades, suas pesquisas e os projetos de extensão, com o trabalho e a prática das Secretarias de Educação e sua demanda por formação acadêmica dos seus profissionais. De acordo com as pesquisas, a política de parceria entre a universidade e os municípios, quando bem articulada, possibilita a abertura de espaços de formação na universidade em função das necessidades específicas de cada município.



## **4º Capítulo**

### ***O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSANDO A SUA FORMAÇÃO***

Neste capítulo<sup>62</sup>, iremos investigar a trajetória da formação do profissional da educação de 0 a 6 anos no Brasil, a partir de estudos e pesquisas sobre o tema, como também, documentos oficiais, produzidos pelo MEC, sobre a situação da Formação do Profissional de Educação Infantil no país. Por concebermos a problemática da formação do professor, não apenas restrita ao profissional de educação infantil, no primeiro momento da nossa exposição, faremos uma revisão teórica, de conhecimentos produzidos, no campo da formação do profissional de educação nos

---

<sup>62</sup> O início desse capítulo é referente a algumas passagens que fazem parte do capítulo III, da monografia: "Um Balanço das Políticas Públicas de Formação do Profissional de Educação Infantil",

anos 80 e 90 no país. A seguir, apresentaremos os tipos de formação do profissional de educação infantil, que vêm ocorrendo durante a década de 90, dando ênfase à Formação Continuada, como uma das estratégias de atualização e continuidade do aprendizado pessoal, intelectual, político e prático do profissional responsável pelo atendimento da criança menor de sete anos.

#### **4.1 - A formação dos professores no Brasil: alguns olhares, pesquisas e discussões**

Tomando como base um estudos de Silva e Davis (1993), que se caracteriza em uma revisão da produção brasileira e latino-americana sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino, constata-se que muitos e diversificados problemas envolvem a educação básica na América Latina. Quando o Brasil é tomado em comparação com os países desenvolvidos - onde se conta com escolas equipadas, professores com experiência extensa de educação formal e alunos que, na sua maioria, possuem um nível sócio-econômico favorável - a situação é desvantajosa.

Na América Latina existem escolas ainda, que funcionam em locais improvisados<sup>63</sup>, muitas vezes sem dispor nem mesmo de recursos primários para se manterem ou para atuarem no limite tolerável. As condições dos materiais didáticos, muitas vezes raros e mal concebidos, fazem com que as crianças e adolescentes enfrentem situações adversas de vida material. Sendo assim, o trabalho docente nesses países, se torna árduo, penoso e desgastante em comparação com aquele que ocorre nos países de Primeiro Mundo. (Silva e Davis, 1993). Ainda podemos somar esta situação à escassez dos recursos financeiros disponíveis, com a falta de

---

produzida por mim, no Curso de Especialização em Educação Infantil *Lato Sensu* na PUC-RIO em maio de 1998.

<sup>63</sup> Para o conhecimento de uma parte da realidade física e material de algumas escolas públicas brasileiras, sugerimos a leitura de Sônia Kramer em um dos capítulos do seu livro "Por entre as Pedras,

viabilidade política para melhor distribuí-los, dificultando a alteração da difícil realidade educacional que vem prevalecendo em nosso país.

Dessa forma, se fatores de ordem diversa cooperam para impossibilitar ou para tornar mais difícil a entrada e a permanência bem sucedida das crianças na escola,

*Certamente o mais importante deles esteja, na formação do professor, sobretudo na daqueles que atuam nas séries iniciais. Na verdade reconhece-se hoje, sobejamente, que a qualidade da atuação docente é instrumental para a conquista de um ensino profícuo, tendo impacto decisivo sobre o rendimento escolar dos alunos. (Silva e Davis, 1993:32).*

Nilda Alves (1986) chama atenção para a questão da formação do educador, caracterizando-a como um dos elementos agravantes do fracasso da escola pública. Assim, a autora discutindo os movimentos teóricos para pensar a escola e o ensino por ela dispensado, identifica suas principais tendências, fazendo relação com as idéias que permearam a formação dos profissionais do ensino.

A trajetória do movimento da formação do educador identifica-se teoricamente com a recuperação do conceito Profissionais do Ensino, através do reconhecimento de sua especificidade enquanto educador e enquanto categoria profissional.

A discussão sobre a formação dos profissionais nesse momento, surge e torna-se ampla por duas razões básicas:

A primeira se refere à constatação já pública, mas principalmente sentida no próprio grupo que atua no ensino, de que a escola vai mal e não pode continuar assim. O direito à educação deve estar na base de qualquer legislação que tenha como objetivo fazer avançar determinado sistema. (Alves, 1986)

---

Armas e Sonhos". No texto intitulado: "De ser professor" (p.p. 164-199), a autora descreve um espaço, precário, que funciona num município do Estado do Rio de Janeiro.

A segunda razão, segundo a professora, é com relação à crítica crescente das concepções tecnicista e psicologista da educação, que estiveram na base da formação dos profissionais do ensino na década de 70:

*Para as referidas concepções bastavam a "técnica" ou a "compreensão do outro". Os "meios", "os recursos", "o amor" bastavam para que tudo fosse bem com o ensino. O próprio conjunto de homens, mulheres e crianças, ligados ao ensino, porque nele militam enquanto profissionais ou porque estudam ou querem estudar, era visto como "recursos", por uns, e "indivíduos", por outros. Nestas concepções, a formação dos profissionais do ensino era vista predominantemente como "treinamento", como "capacitação" em "tecnologias" ou "psicologias", como "aprender a ser", etc. (Alves, 1986:11. Aspas da autora).*

O tecnicismo docente esteve presente no Brasil, mais precisamente na década de 70, período em que o campo da educação pré-primária, como era chamada a educação infantil, principalmente as pré-escolas, estava em significativa expansão.

Eram desenvolvidos na época, projetos para a formação dos professores, com um objetivo maior a ser alcançado: a necessidade de treinamento de professores que se tornam capazes de levar a efeito, programas de educação compensatória, de desenvolver métodos e técnicas que compensem as deficiências cognitivas e de percepção dos "deficientes culturais". Tais programas só poderiam ocorrer, após treinamento intensivo, não só dos professores mas de toda equipe que lidaria com o problema em vários níveis e setores<sup>64</sup>.

*A reforma educacional, para ser bem sucedida, deveria orientar-se no sentido de sanear o ensino nas suas bases através da formação de profissionais especializados que, bem informados a respeito dos recentes progressos da época, na área da psicologia e da educação, se disponham a modificar o padrão do trabalho didático. Dessa forma os professores equipados, passariam a reivindicar ao lado daqueles*

<sup>64</sup> Nos EUA, este treinamento nem sempre tem sido satisfatório, e em muitos casos, como no Projeto chamado "Head Start", ele foi demasiadamente rápido e superficial, quando não inexistente. Em português head start significa literalmente "partida de cabeça", ou seja início de alguma atividade por pequena margem de vantagem. Neste caso específico, seria o início das atividades escolares, pelas crianças deficientes culturais, com alguma vantagem sobre seus colegas de níveis sociais mais elevados, pois só assim haveria igualdade de condições na competição escolar. A vantagem adviria exatamente na frequência aos Centros do Projeto, antes do início oficial da escolarização. (Patto, 1973).

*"profissionais especializados", psicólogos escolares e educadores, as transformações necessárias em nosso sistema escolar. (Patto, 1973:96).*

Chamamos atenção, para a frase: *"sanear o ensino nas suas bases através da formação de profissionais especializados"*. Ao que sabemos, o termo sanear significa limpar, esterilizar. Ao que nos parece, o objetivo das políticas de formação docente na época, era na verdade, substituir um saber docente, construído e pensado a partir do cotidiano escolar, por um saber dos especialistas, distante da prática do professor e da realidade da escola.

Diante do incômodo geral por parte dos educadores em relação a deterioração do saber docente e do descaso pela experiência profissional, vivida por cada um desses profissionais, algumas produções teóricas começam a surgir marcando um novo posicionamento dos professores, frente a militarização do ensino e do cotidiano escolar:

Em 1981, a ANDE<sup>65</sup> publicou um caderno com o título, *A Formação do Educador*, neste documento, vários educadores e instituições faziam suas críticas à forma como vinha se dando essa formação, hierarquizada e fragmentada, apresentando sugestões para a crise instalada em nossas escolas e no ensino. Nesse mesmo ano, o CEDES<sup>66</sup> publicou no seu caderno nº 2 - *O Educador e sua Formação*. A SBPC<sup>67</sup> desde o surgimento das Licenciaturas, apresentava críticas à lei nº 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) e à Lei nº 5.692/71 (reforma do ensino de 1º e 2º graus) quanto ao tipo de formação proposto.

A mobilização da própria organização dos profissionais de ensino<sup>68</sup>, nessa época, buscando definir pontos e metas para o avanço da questão, representava um

---

<sup>65</sup> Associação Nacional de Educação.

<sup>66</sup> Centro de Estudos Educação e Sociedade.

<sup>67</sup> Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

<sup>68</sup> Um marco importante nos movimentos de organização dos docentes, no Brasil, foi o I Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978, na UNICAMP, tendo se consolidado através das Conferências Brasileiras de Educação (CBE). Ainda deve ser lembrado aqui o importante encontro realizado em

movimento de luta fundamental, para a mudança no quadro da política educacional brasileira. Foi também na década de 80 que se formou o Comitê de Pró-Participação na Definição da Formação do Educador e a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador.

A mobilização da sociedade civil por melhores condições para a educação no país, especialmente no que se refere aos professores, foi pressionando a esfera pública e fazendo surgir determinadas ações do Estado em relação às políticas educacionais. O MEC, sobretudo via SESu<sup>69</sup>, sob a pressão deste grande movimento pela melhoria do ensino,

*passou a realizar Encontros Regionais e Nacionais em torno de um Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. O último desses encontros, chamado Encontro Nacional, foi realizado em Belo Horizonte em 21 e 25 de novembro de 1983, e demonstrou, entre outras coisas, a forma organizada da ação dos profissionais da Universidade, que permitiu travar tentativas de soluções autoritárias e centralizadoras. (Alves, 1986, p.13)*

A primeira metade dos anos 80 foi considerada uma época bastante significativa em relação à reflexão dos professores, sobre a formação docente e a política de formação profissional. Este processo de reflexão ocorreu, através de articulações entre as Universidades, de trabalhos de pesquisa apresentados em Encontros e de reuniões sobre o tema em diferentes regiões do país. O eixo central das discussões, era a forte influência dos métodos e das técnicas no campo da formação docente, como um agravante para ausência de autonomia e da despolitização por parte dos professores.

Porém, a indefinição da função do educador e a impossibilidade de se propor uma forma concreta para sua formação persistiu, pois, apesar da diversificação proposta em Lei, o perfil do profissional em educação não estava bem configurado,

---

Blumenau-SC, em 1981, o Seminário Nacional sobre a Lei 5692/71, onde foi elaborado o Manifesto das Entidades de Classes do Magistério.

<sup>69</sup> Secretaria de Ensino Superior do MEC

*tanto do lado do mercado de trabalho, como do lado das agências formadoras (escolas), persistindo a velha tendência em manter indefinida e imprecisa a formação do educador e, ao mesmo tempo, manter a inadequação entre sua formação e a função exercida. (INEP,1980:19. Apud: Silva, 1992: 8).*

Todavia, com todos os entraves, o movimento dos docentes, na segunda metade da década de 80, em favor da melhoria de condições da classe e, antes de mais nada, da busca da sua consciência política e de sua condição de trabalhadores na sociedade, foi sem dúvida, um marco histórico importante para a construção da identidade profissional do professor em nosso país.

As reflexões e as práticas dos movimentos dos profissionais, mostraram ainda, que o discurso da formação do educador e a procura por uma reformulação do instrumento dessa formação deveriam estar mais bem calçados pela redefinição da educação no contexto da sociedade concreta, através de uma concepção dialética da educação, inserida no processo da luta de classes e da transformação revolucionária da sociedade.

Assim, a busca de outra mentalidade, com relação ao lugar que ocupa o professor e a sua formação em nossa sociedade, ao contrário de uma visão tradicional, significava ir para além das questões cotidianas da escola, penetrando nas questões mais amplas que fazem parte do movimento político-social do país.

O significado político daqueles encontros entre professores e educadores, em conflito com suas tarefas pedagógicas e o compromisso com a escola pública popular, passou a ampliar a compreensão da educação e a condicionar a análise da função e da formação do educador<sup>70</sup>.

Discutir ou chegar a conclusões sobre a formação docente foi além da reflexão quanto às disciplinas ou ao currículo, mostrando quanto essa formação, falando em termos gramscianos, é dependente da posição e atuação do educador nesse conflito.

*É por si evidente que a ação do educador, como prática educativa, tenha um caráter intelectual, enquanto se efetiva pela mediação do conhecimento e da formação das consciências. Entretanto, a prática educativa envolve uma série de relações com a práxis social, tanto no nível da prática produtiva como no nível da prática política, que se faz necessário esclarecer a abrangência de seu caráter intelectual e, conseqüentemente, da função intelectual do educador que faz dele um intelectual dirigente. (Silva, 1992:17).*

Alguns estudos, principalmente no campo da educação popular<sup>71</sup>, também se tornaram fundamentais naquela época, para a compreensão do papel político da escola e do posicionamento do educador frente às mudanças significativas que vinham ocorrendo na própria concepção da categoria. No campo da teoria crítica por exemplo, a produção acadêmica destacava também a função social do professor enquanto um intelectual dirigente e a demanda por uma formação voltada para o compromisso político com as classes dominadas.

Numa revisão teórica atenta, sobre a formação do educador na década de 80 no Brasil, Araújo (1998), aponta a preocupação naquele período, em discutir também o caráter político e ideológico da prática pedagógica, a partir da comprovação de que pertencendo a um sistema capitalista dependente, dominado pela burguesia, os objetivos e o alvo da educação precisavam ser discutidos e questionados com seriedade e determinação pelos docentes. Com base em Santos (1995), a autora chama atenção ainda, para a teoria crítica na literatura pedagógica dos anos 80, que permitiu a superação do olhar ingênuo de que através da escola, poderíamos transformar a sociedade.

Os educadores críticos contrariando a perspectiva que a educação seria um mecanismo de equalização, de moderação das oportunidades sociais, defendiam a

---

<sup>70</sup> Ver com maiores detalhes: SILVA, Jefferson Ildelfonso da. Formação do Educador e Educação Política. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

<sup>71</sup> Uma referência importante nessa época com relação ao estudo e a prática no campo da formação de professores, é o nosso imortal professor Paulo Freire, que desde antes da década de 70 já escrevia e desenvolvia programas de formação, no caso da educação de adultos, em várias partes do país; um dos



tese, de que o sistema econômico capitalista e a escola, tinham uma estreita relação, e a escola sofreria as determinações desse sistema, auxiliando na manutenção da estrutura de classes.

*Neste contexto, o debate se direciona para a função do professor e para o seu compromisso político com as classes populares. Entre os teóricos que exerceram uma grande influência, temos Gramsci, cuja a contribuição mais enfatizada em relação à formação de professores se traduz na concepção do intelectual orgânico. (Araújo, 1998: 29).*

Por certo, com a chegada dos anos 90, próximo à virada para o século XXI, em meio a um conjunto de mudanças e transformações que vêm ocorrendo e se firmando no campo educacional, surge uma nova perspectiva para a escola e para a formação docente.

A sociedade brasileira vem avançando na consciência dos seus direitos, os setores populares vêm desenvolvendo nas suas estruturas, uma imagem bem mais ampliada de sua função social e cultural, na contribuição de uma educação mais igualitária e menos hierárquica. E com o tempo, as idéias que tinham como referencial o marxismo mais ortodoxo, voltado para o exame dos aspectos estruturais da sociedade, para as relações entre a infra e a super estrutura, deixam de ser dominantes. Cedendo lugar para as questões micro sociais, que envolvem o professor e a escola ou o cotidiano escolar, propriamente dito

Nesse momento de busca, de outros referenciais de análise para a formação dos professores no país, a figura pessoal e profissional do professor passa a ser objeto de estudo e de interesse, extrapolando a visão tecnicista da função docente

O atual debate sobre a formação de professores reforça o seu caráter contínuo, que se dá anterior ao curso Normal quando, em sua vida escolar, o aluno incorpora diferentes modelos de professor. E ainda complementa, que além de

---

seus programas mais conhecidos por nós professores, foi o conhecido Projeto de Alfabetização Popular em Anjicos, região pobre do Nordeste, interrompida em 1963 pelo movimento do golpe militar.

continua, a formação passa a ser analisada como um processo pessoal e singular, onde formar confunde-se com formar-se, numa interação entre identidade pessoal e identidade profissional, considerando fundamental a reconstrução dos caminhos de vida e as etapas das carreiras dos professores (Araújo,1998).

Para a autora, a literatura<sup>72</sup> que vem tratando atualmente, da valorização do saber das práticas docentes e da experiência vivida pelo professor, é considerada de grande valor, para se repensar a formação docente, pois aponta para uma valorização do desenvolvimento pessoal do professor, entendida como questão crucial para o seu desenvolvimento e vida profissional. Analisar as práticas docentes, representa muito além, de dar ênfase aos modelos teóricos, é um caminho para a reorientação dos programas de formação:

*O desenvolvimento da reflexão em torno das práticas docentes pode fornecer outras possibilidades que os antigos currículos não lograram obter para a formação inicial e em serviço. Estes eixos fundamentados na observação de que o educador é o principal utensílio de seu trabalho e que é o agente principal de sua formação, reconduzem o debate e as perspectivas de transformação da formação de professores. (Araújo, 1998:47).*

Entendemos que a preocupação com os processos de formação dos professores esteja relacionada ao fracasso da escola pública, da evasão e repetência em massa das crianças e adolescentes das classes populares. A falta de controle do governo da situação degradante do ensino, vem de certa forma alterando as políticas públicas<sup>73</sup> responsáveis pela educação e seus formadores.

---

<sup>72</sup> Destacamos aqui a literatura portuguesa, na expressão de António Nóvoa, autor que vem defendendo uma nova concepção de profissional de educação, que extrapola a identidade profissional em reconhecimento da pessoa do professor e da valorização da sua trajetória pessoal e de trabalho ao mesmo tempo.

<sup>73</sup> Nóvoa (1992), nos recorda duas pesquisas recentes (Ball e Goodson, 1989, Woods, 1991) que evocam o processo de desprofissionalização docente de forma distinta, porém com claras convergências. Esses estudos mostram diferentes formas de tratamento dado pelas políticas públicas aos professores, sendo assim, fazendo uma retrospectiva, os autores caracterizam os anos 60, como um período onde os professores foram *ignorados* parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; já os anos 70, segundo eles, representaram uma fase em que os professores foram *esmagados*, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das

Por concebermos que, a discussão em torno da formação do profissional de educação necessita de diálogo e de apreensão de experiências e realidades distintas, aproximaremos no continuum desse trabalho, nossa literatura com a literatura portuguesa, por considerarmos essa última produção bastante significativa e atual.

*Ao longo das últimas décadas, os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar a priori os factores aleatórios e imprevisíveis do acto educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos, que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito. (Nóvoa, 1992:2).*

Através de diversos caminhos, a penetração de modelos racionalistas de ensino, se tornou a resposta possível frente ao crescimento dos sistemas educativos na segunda metade do século XX. Podemos dizer que foi uma resposta útil, porém simplista. Atualmente é impossível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas.

A crise de identidade dos professores, tema de diversos encontros e debates durante os últimos trinta anos, tanto no Brasil como em Portugal, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. O deslocamento desta posição do plano científico para o cotidiano nas instituições educacionais, contribui para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo marginal de desprofissionalização<sup>74</sup> ou seja a perda gradativa da identidade profissional. (Nóvoa, 1995:2).

---

desigualdades sociais; e nos anos 80, se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

<sup>74</sup> De acordo com Nóvoa (1992), do período da pós-Guerra para frente, a escola tem se distanciado do centro do processo de reprodução social e cultural, como se demonstra pelo fato das elites locais serem cada vez menos recrutadas com base em critérios da escola, provocando a diminuição do prestígio dos professores. E assim reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não humanos de educação; esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão, os professores vêm passando por momentos bastante delicados tanto do ponto de vista da profissão quanto da sua própria vida pessoal, abalados constantemente pela baixa-estima e dificuldades de sobrevivência.

É como se ocorresse uma "despessoalização" do professor enquanto sujeito histórico, social e cultural e, sendo assim, ele agirá conforme os métodos e as técnicas o exigirem, numa descontextualização contínua da sua realidade enquanto pessoa e profissional que é.

No que se refere à construção da identidade profissional, a resposta para a pergunta: *o que fazem os professores em sala de aula?* para Nóvoa (1995), está na mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem um modo particular de conduzir as aulas, de se dirigir aos alunos, fazer comentários disso ou daquilo em sala; de utilizar meios pedagógicos, um modo que, segundo o autor, constitui uma espécie de *segunda pele profissional*.

O processo identitário enfim, passa também pela capacidade de exercermos com autonomia o nosso trabalho, pelo sentimento de que controlamos as nossas atividades.

*A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?* (Nóvoa, 1995: 4)

Gradativamente, a atenção exclusiva às práticas de ensino tem vindo a ser completada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor; e esse movimento certamente vem influenciando, nos dias de hoje, a forma de se conceber a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada<sup>75</sup>.

O processo identitário, ou seja, a maneira de ser professor se torna evidente nos anos 90 sustentado por três elementos que o legitimam, são eles:

---

<sup>75</sup> Nóvoa (1996) chama atenção para a publicação intitulada - *O professor é uma pessoa* de Ada Abraham (1984), que teve uma enorme repercussão nos anos 80, numa importante reunião internacional dando início à várias outras obras, estudos e pesquisas, sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o seu desenvolvimento pessoal. Segundo o autor, a produção sobre "a pessoa do professor" é constituída de obras heterogêneas, de

- A Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos "colam" melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula.

- A Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (Nóvoa, 1995:4).

Portanto, a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade e nem um produto. Ela é um lugar de conflitos, lutas, perdas e ganhos; é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a forma como cada um se sente e se diz professor.

Apontamos ainda a contribuição de Linhares (1997) nessa discussão, quando em sua obra "*A Escola e seus Profissionais: tradições e contradições*", identifica que, mesmo que a formação de professores necessite de uma avaliação do discurso pedagógico e da prática escolar, como dois pólos que não se separam, estudos sobre essas interconexões ainda representam um campo restrito. As debilidades conceituais do campo pedagógico, a crise teórica que enreda o conhecimento científico e filosófico e que se entrelaça com projetos de confirmação das desigualdades, pode ser um dos caminhos para o entendimento desse espaço estreito para a presente discussão. A velocidade que são encaminhadas soluções imediatas, sob o sofisticado *marketing*,

---

qualidade desigual, mas que teve a importância indiscutível de recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

acompanhado de elementos salvacionistas, sempre oscilantes entre descrições e prescrições, vem contribuindo para o estreitamento do espaço do debate público.

Segundo a autora acima, a realidade empírica pode mudar numa velocidade maior que os sentimentos e as crenças que sustentamos. Com relação, por exemplo, à imagem do prestígio social do professor,

*essa imagem é mesclada ao ideário democrático e ao status de classe dirigente, que vigia até uns 40 anos atrás e que parece atualmente só existir na aspiração de famílias rurais ou das periferias urbanas. (Linhares, 1997:210).*

Essas famílias ainda sonham com seus filhos, principalmente filhas, ingressando no magistério, cujo propósito dessa aspiração parece se explicar naquela imagem de tempos atrás do trabalho docente, que significava para as moças, o abandono das tarefas domésticas e início de um trabalho intelectual e para os rapazes o *status* em exercer uma carreira valorizada e respeitada pela sociedade na época.

*Hoje, o apagamento da carreira do magistério é processado por políticas públicas, que após expulsarem os alunos das classes populares da escola, impõem aos professores a "escolha" entre situações extremamente incômodas: a dos iniciantes, a dos que estão à espera da aposentadoria e a dos que se preparam para deixar o magistério. Em novembro de 1994, os pedidos de exoneração de professores só no município do Rio de Janeiro atingiram 13 por dia. Pesquisa mais recente feita pelo Sindicato de Professores de Santa Catarina mostrou que um terço dos professores em exercício desejam mudar de profissão. (Linhares, 1997:219).*

As discussões e as pesquisas no campo da formação de professores parecem estar ocorrendo sob certo isolamento, como se todas elas pudessem ser vitalizadas sem a interlocução e a apreensão pelos professores. No entanto, encontros de associações como a Anped, Anfope e outras mais, vêm reafirmando e ao mesmo tempo alargando o espaço de discussão sobre a formação docente no país. É importante lembrar, que a organização e a retomada dessa forma de refletir,

reivindicar e transformar a realidade educacional, através de Reuniões, Encontros, Simpósios e Congressos nacionais de docentes, tomou expressão no período de transição para a democracia na década de 80. Porém, provavelmente, ainda se faz necessário, uma maior inserção nesses encontros dos professores do cotidiano escolar, da sala de aula, daqueles que são os parceiros privilegiados no dia a dia dos alunos, daqueles possuidores e grávidos da prática escolar de cada dia.

Com base em Moreira (1996) e Alves (1997), compartilhamos com a idéia, de que os formadores de formadores devem olhar para os estudantes, como também para os que já são professores, como intelectuais capazes de assumirem responsabilidades pelas decisões relativas ao conteúdo que vão ensinar, à forma como vão ensinar e aos objetivos perseguidos. Sugerindo em síntese, que os currículos dos cursos que preparam professores, contribuam para que eles se assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim como intelectuais transformadores, que segundo Giroux (1995), são capazes de trabalhar com grupos que se propõem a resistir às intenções de opressão e dominação presentes na escola e na sociedade.

Por isso a importância do estudo do currículo, que vem tomando dimensões importantes no campo da discussão sobre a formação de professores<sup>76</sup>. Vemos o currículo, como um importante instrumento de auxílio, para repensarmos outras e novas perspectivas para a formação docente.

Chamamos atenção ainda, para as pesquisas nas Universidades Públicas sobre o tema da formação do profissional da criança pequena, que vêm apontando

---

<sup>76</sup> Uma importante contribuição para a discussão em torno do Currículo e Formação dos Profissionais no campo da Educação Infantil, se encontra em um dos cadernos do MEC intitulado. "Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil", produzido em 1996. Esse documento surgiu, a partir da necessidade de se pensar a questão da diversidade cultural, econômica e social das diferentes regiões brasileiras, no contexto da educação da criança de 0 a 5 anos e de uma política que estivesse alerta à questão das propostas pedagógicas/currículos, atrelada à problemática da educação da criança pequena e de uma política de formação de qualidade para o educador. A equipe de trabalho foi formada pelos próprios técnicos do MEC com experiência na área lotados nas Delegacias de Minas Gerais e Rio de Janeiro, além de cinco consultores, especialistas em educação infantil, sendo eles as professoras: Sônia Kramer (PUC-Rio), Tisuko Kishimoto (USP), Zilma de Moraes Oliveira (USP), Maria Lúcia Machado (USP) e Ana Maria Mello (USP).

para a emergência da investigação na área da educação infantil como possibilidade de avanço na qualidade das políticas públicas.

*Nesse interim, põe-se em evidência o questionamento da eficácia das políticas institucionais/governamentais. Esse questionamento passa a constituir/orientar uma primeira modalidade de pesquisa/investigação, pautada na necessidade de buscar um diagnóstico da realidade que visa otimizar as políticas de formação para o profissional de educação infantil. (Souza & Ribes, 1996:12. Aspas das autoras).*

A preocupação no Brasil com relação à formação do profissional de educação, segundo (Arroyo, 1996), vem se concentrando atualmente no campo das políticas públicas e no repensar a formação dos educadores, como um dever do Estado, que vem sendo entendida com uma tarefa da Universidade.

A formação dos professores em nossa tradição pedagógica, nas pesquisas e nas políticas estaduais,

*tem sido equacionada como uma pré-condição para a constituição dos sistemas educacionais, para sua renovação e elevação de sua qualidade. A escola é vista como a expressão do professor que temos e da formação que ele domina. Repensar a formação de professores tem-se concentrado em repensar os centros de sua formação. Toda política de formação, do governo e da universidade, coloca como objetivo central, e por vezes único, reformular os centros de magistério, de licenciatura e pedagogia. (Arroyo, 1996: 47).*

A culpabilização da má qualidade do ensino público, vem recaindo já há algum tempo, sob à formação dos professores, se caracterizando numa análise demasiadamente lógica, simplória, que não corresponde à complexa relação entre sociedade, educação e formação de professores:

*Uma lógica tão linear que nos tem impedido de ir mais fundo no equacionamento de nossos crônicos e estruturais problemas educacionais, de olhar a estrutura dos nossos sistemas escolares, de ponderar seu papel condicionante da baixa qualidade de nossa educação e dos seus mestres. A lógica que domina nossa tradição pedagógica e política tem mantido os governos na*



*superficial e repetitiva denúncia da falta de qualificação profissional para constituirmos uma educação de qualidade. Uma lógica que tem levado governos e universidades a análises e intervenções fáceis, sem pesquisar e atuar sobre os verdadeiros determinantes da desqualificação de nosso sistema educacional e de nossos educadores. (Arroyo, 1996:48).*

De fato, é necessário que todos aqueles que estejam atualmente envolvidos em projetos, pesquisas e cursos de formação de professores, estejam atentos para a discussão em torno do tipo de professor que pretendem formar, analisando e refletindo cuidadosamente sobre as possibilidades e os limites da ação desse professor.

#### **4.2 – As diferentes possibilidades de formação do profissional de educação infantil**

A formação do profissional de educação infantil no Brasil vem ocorrendo sob vários níveis de escolaridade e sob diferentes perspectivas. Na formação de qualquer professor, seja ele do ensino fundamental, médio ou superior, é preciso tomar-se o campo de atuação, de trabalho, como referência. Tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, pondo em questão as contradições existentes.

Por mais que o discurso oficial insista em afirmar que a problemática da formação do profissional de educação infantil vem sendo sanada progressivamente, um número ainda bastante expressivo de profissionais nas diferentes regiões do país, não possui a escolaridade mínima, a nível de segundo grau, necessária para que atue como professor.

*Ao mesmo tempo verifica-se que a própria formação a nível de segundo grau não prepara o professor para a heterogeneidade social e cultural que irá encontrar e enfrentar na escola: em outras palavras o curso normal não o qualifica. Ou seja, o professor, ao chegar à escola, nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta. Ao invés de teoria/prática*

*dinamicamente articuladas, o que adquire na escola normal são discursos e técnicas.* (Kramer, 1995:85).

Certamente ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar, ou seja, que a educação infantil é necessária e por quê, que escola e que professores são necessários e com quais conhecimentos e habilidades dão suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo - resultante do confronto entre o ideal, a realidade que se quer; e o real - o existente. (Pimenta, 1994).

Faremos a seguir, referência a quatro tipos de formação para o profissional de educação infantil que vêm ocupando um lugar expressivo na nossa realidade educacional: a Formação em Nível de 1º Grau nos Cursos Supletivos, o Ensino Médio nos Cursos Pedagógicos, o Ensino Superior nas Universidades e por último a Formação Continuada, aquela que ocorre em diversas instâncias educacionais após a formação inicial. Aprofundaremos e discutiremos com mais teor o quarto tipo de formação, estratégia para nós, fundamental no processo permanente de atualização e formação desses profissionais.

a) O primeiro tipo de formação, aquele que ocorre nos cursos Supletivos, em nível de 1º grau, vem sendo focalizado através da análise de Rosemberg (1994), que defende através de pesquisas e experiências de assessoria em Secretarias de Educação em São Paulo, a necessidade de um curso de educação formal, inicial, que complete e complemente a escolaridade básica, um núcleo de disciplinas comuns, das profissionais de creche, associando a ele um núcleo específico para a habilitação em educação infantil.

No Brasil, ainda é bastante baixo o nível de formação educacional, das profissionais que trabalham junto às crianças de 0 a 3 anos, tendo como demanda atual tanto por exigência da nova LDB quanto pela necessidade de crescimento do próprio profissional, completar pelo menos o 1º e 2º graus, sendo necessário que se

focalize nesse caso, a educação formal em detrimento de treinamentos informais, assistemáticos ou episódicos, entendidos como ineficazes e insuficientes para atender a determinada realidade<sup>77</sup>. A formação educacional e profissional da trabalhadora em educação infantil, principalmente das que atuam em creche, inexistem como habilitação profissional e é insuficiente<sup>78</sup>.

*Em encontros, seminários ou grupos de trabalho quando se discute esta situação nacional, depoimentos de técnicos evidenciam, em vários momentos, que esta formação educacional insuficiente permite, tanto ao serviço público quanto ao privado, não caracterizar o atendimento como educacional, diminuir seu custo, mantendo níveis salariais bastante baixos para remunerar profissionais. Pode-se mesmo afirmar que, neste momento, parece vantajoso para certos setores da sociedade que esta trabalhadora não seja caracterizada como profissional e fique estagnada neste nível educacional. (Rosemberg, 1994: 53).*

A criação do Curso Supletivo também favoreceria em nossa avaliação, a mudança do quadro de descaracterização profissional que vem se acentuando e alcançando um número significativo de trabalhadoras de educação infantil que não são registradas e que raramente são sindicalizadas, e que, além disso, alguns sindicatos dos trabalhadores em educação do setor privado não aceitam, entre seus associados, educadoras que trabalham com crianças tendo até dois anos de idade.

---

<sup>77</sup> Rosemberg (1994), nos aponta variadas situações da realidade da profissional de creche que sinalizam a necessidade de uma formação menos informal e mais real e efetiva. (1) para trabalhadoras de creches que não completaram o 1º grau, a Constituição lhes garante, como qualquer outro cidadão brasileiro, o direito de acesso a esse nível de escolaridade; (2) em decorrência, é possível atuar-se na melhoria da qualidade da educação infantil através de recursos orçamentários que privilegiam o ensino de 1º grau; (3) a habilitação profissional em educação infantil através de um curso formal, legitimado através de um certificado, pode constituir em instrumento para o reconhecimento profissional desta função; (4) a abertura simultânea de cursos em nível de 1º e 2º graus não só reconhece a diversidade de situações encontradas no Território Nacional (maior, ou menor, escolaridade da força de trabalho local), como também possibilita o planejamento de uma carreira com perspectiva de progressão, o que pode aumentar o desejo do profissional de nela permanecer; (5) a perspectiva de executar um trabalho menos desgastante, porque apoiado em conhecimentos específicos, que seja reconhecido e legitimado socialmente como profissão, com possibilidade de progressão ascendente parece diminuir a rotatividade do pessoal, característica que reforça a inadequação de capacitação baseada exclusivamente em treinamentos informais e episódicos.

Para maiores detalhes sobre a proposta e o currículo base para a criação do curso supletivo em nível de 1º grau ver: Rosemberg, Fúlvia. "Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos". In: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, MEC/SEF/COEDI, 1994, p.p. 51 a 63.

b) O segundo tipo de formação inicial para os professores de educação infantil é o ocorrido no *Ensino Médio*, que historicamente, segundo Pimenta, foi institucionalizado na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos 70 e, posteriormente, na Habilitação Magistério, após a lei 5692/71. Foi o primeiro curso formal que tinha na sua grade curricular o quarto ano adicional para o pré-escolar, ou seja, criado para aquelas alunas interessadas em lecionar nas pré-escolas. Porém o *Adicional* para o pré-escolar não qualificava para o trabalho pedagógico com crianças menores de sete anos. O quarto ano consistia de um estágio das alunas na pré-escola, onde a tarefa estipulada pelos formadores era fazer um relatório das atividades ocorridas e o estudo de alguns teóricos, que de alguma forma contribuíram, para o conhecimento da criança em idade pré-escolar.

Segundo Pimenta (1994), as pesquisas desenvolvidas nas décadas de 50, 60 e 70 no Brasil, comprovaram que os programas desenvolvidos naqueles cursos, não eram satisfatórios e não correspondiam às reais necessidades de formação dos professores capazes de fazerem frente aos problemas encontrados no sistema de ensino brasileiro.

Foi constatado ainda nessa época, a perda da especificidade do Ensino Normal, pois tanto as Escolas Normais e com frequência os próprios Institutos de Educação, vinham funcionando como simples cursos a mais, sem maior significação ou especificidade, no interior do conjunto de cursos médios ou de 2º grau.

A degeneração evidenciada no interior das Escolas Normais é produto da degeneração e/ou precariedade do sistema de formação de professores como um todo, em especial os equívocos da própria institucionalização da Universidade entre nós. A Escola Normal representa no seu interior - na sua organização e funcionamento, no seu currículo e nos programas, nos métodos de formação, nos

---

<sup>78</sup> Após alguns diagnósticos realizados em capitais de estados, foi constatado um grande número de profissionais que não terminou, ao menos, a escolaridade de 1º grau (Rosemberg et alii., 1990, IRHJP/SMDS, 1993, Lima, 1994).

seus professores (no exercício destes) - o não compromisso com a formação do professor necessário a mudança quantitativa e qualitativa do ensino primário, ou seja, a escola normal na época, não estava sendo capaz de formar quadros docentes capazes de colaborar com a educação das crianças no ensino pré-primário e primário.

Nesse momento a legislação<sup>79</sup> - a Lei nº 5692/71 - contribuiu contrariamente para a efetivação da ampliação e da configuração da especificidade do ensino Normal, defendida no final dos anos 60. De acordo com Pimenta (1994), a reforma da LDB ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para o 1º e 2º graus, transformou o ensino Normal em uma das habilitações profissionais de 2º grau, agora obrigatoriamente profissionalizante, reduzindo e resumindo o curso normal a um apêndice profissionalizante no 2º grau. O curso de magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau e com essa mudança, extinguiu-se em primeiro lugar a formação de "professores regentes" e, logo em seguida descaracterizou-se a estrutura anterior do curso.

Assim, a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau passou a ocorrer através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas. Os antigos institutos de educação, paulatinamente, foram desaparecendo, e a formação de professores para ministrar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos superiores de Pedagogia.

Nesse período não havia nenhuma preocupação legal no sentido de que fossem modificados os conteúdos e nem tampouco a organização proposta, pautando-a nas reais necessidades que a nova clientela do então ensino pré-primário

---

<sup>79</sup> Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º grau e 2º graus, (Lei 5692/71), o curso do magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau. Com esta mudança extinguiu-se, em primeiro lugar a formação de "professores regentes" e, em segundo lugar, descaracterizou-se a estrutura anterior do curso. Assim a formação de professores para docência nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas. Os antigos Institutos de Educação, pouco a pouco, deixaram de existir, e a formação de professores para ministrar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos superiores de Pedagogia. (Pimenta, 1994: 46).

e primário apresentavam<sup>80</sup>. No entanto, apesar do quadro de precariedade, algumas propostas discutidas nas universidades e institutos, têm sido colocadas em prática com o objetivo de superação dessa problemática:

- *que o campo de atuação profissional seja tomado como referência na formação ou seja, embase os currículos, os conteúdos e as atividades do curso.*
- *que a unidade teoria e prática esteja sempre presente na formação.*
- *os cursos precisam se constituir em projeto pedagógico articulado, traduzindo a proposta educacional (da educação infantil no caso).*
- *na organização e funcionamento das escolas se trabalhe a diversidade (local, regional, peculiaridades) na unidade (proposta educacional).* (Pimenta,1994: 49).

Há o reconhecimento nas propostas para a solução dos problemas da formação dos professores de educação infantil, anterior mesmo à atual LDB, que a formação inicial desses profissionais, deve ocorrer legalmente no ensino médio. No entanto a obrigatoriedade na nova lei, é considerada por nós, como uma conquista da educação infantil na sua luta pela qualidade e reconhecimento enquanto função educacional<sup>81</sup>.

Finalizando destaca-se a preocupação com a legitimação da inclusão da problemática da educação infantil no projeto pedagógico (currículo, conteúdos, atividades) dos cursos iniciais de formação para o magistério em nível de 2º grau,.

---

<sup>80</sup> Para Pimenta (1994), após a Lei nº 5692/71, é possível identificar algumas características da Habilitação Magistério: é uma habilitação a mais no 2º grau sem identidade própria; apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente; habilitação de "segunda categoria", procurada por alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status, o estágio normalmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Surgindo inúmeros problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com a explicação de que a aluna ou aluno desse turno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado com a "prática salvadora" onde tudo será aprendido. Outro agravante é que, não há nenhuma articulação didática e nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas. Os livros didáticos utilizados no curso, transmitem um conhecimento não-científico, desvinculado da realidade sócio-cultural e política, como também favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais dos futuros professores.

<sup>81</sup> As fragilidades da formação educacional e profissional deste educador foram reconhecidas pelos projetos da nova LDB de dezembro de 1996, em circulação que estabelecem o 2º grau como nível escolar mínimo e um período de oito anos para o ajuste entre a situação atual e preconizada, aspectos que foram também incorporados pela proposta de Política de Educação Infantil elaborada pelo MEC/SEF/COEDI. (Rosemberg, 1994).

Pois, de acordo com Pimenta (1994), mesmo sem dados precisos, mas utilizando de observações, é percebido que os egressos da Habilitação Magistério acabam por assumir, numa realidade adversa, contraditória e desigual em que se realiza a educação em nosso país, a função de professor em instituições de educação infantil.

c) Um terceiro tipo de formação educacional para o profissional de educação infantil, que consideramos fundamental é aquele realizado pela *Universidade* através de Pesquisas e de Cursos em nível superior nos cursos de graduação e pós-graduação *lato-sensu*. O primeiro passo, que certamente a Universidade pode assumir em relação a formação dos profissionais de educação infantil, está:

*(...) na produção, através de pesquisas criteriosamente formuladas, de um conhecimento sistematizado e interdisciplinar acerca do desenvolvimento e educação de crianças até os 6 anos (e evidentemente, após isto também) dentro de contextos de desenvolvimento encontrados na realidade brasileira. É a criança brasileira e seus interlocutores privilegiados - a família e a creche ou pré-escola - que devem ser objeto de investigação. (Oliveira, 1994:66).*

Os conhecimentos produzidos através das pesquisas constituídas pela universidade são confrontados com aqueles construídos pelos educadores em suas experiências de vida e sua formação profissional. As pesquisas de extensão, projetos de assessoria e formas de pesquisa participativa entre universidades e educadores de educação infantil, tornam-se categoria extremamente rica de formação e aperfeiçoamento profissional, com a garantia de autonomia e respeito entre as duas partes.

A agilização dos recursos das universidades na parceria com as escolas de 2º grau na formação de profissionais de educação infantil, apoiando e assessorando os professores da Habilitação Magistério<sup>82</sup>, acompanhando e avaliando os campos de

---

<sup>82</sup> Para o nosso conhecimento, atualmente a Habilitação Magistério é oferecida em algumas das Universidades Federais (Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Paraná, Uberlândia e Alagoas), contando também com a PUC/SP e UNICAMP no interior do curso de Pedagogia. Porém esta habilitação não é oferecida na USP e na PUC/RJ, onde funcionam cursos de Especialização (em nível de

estágios dos alunos desta Habilitação, como também elaborando e selecionando material didático para as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, representa segundo Oliveira (1994), papel fundamental das universidades.

Vem crescendo paulatinamente em alguns centros urbanos do país, a demanda por profissionais de educação infantil com a escolarização de 3º grau,

*A procura ocorre atrelada à concepção de profissionalismo e cientificidade no fazer docente, o que é particularmente inovador na área da educação infantil, historicamente dividida entre posições espontaneístas e filantrópicas. (Oliveira, 1994:67).*

Algumas universidades vem concebendo através dos seus cursos em nível de 3º grau para os profissionais de educação infantil, uma formação que inclua um estudo teórico crítico com uma formação em pesquisa. A integração pesquisa-formação profissional necessita que o ensino superior não negligencie seu inadiável compromisso com a investigação científica.

No que se refere à produção na área da Educação Infantil nas Universidades, especialmente no Estado do Rio de Janeiro, estão atualmente em andamento algumas pesquisas, que vêm contribuindo para a reflexão e ação no campo da formação do profissional de educação infantil<sup>83</sup>.

O movimento de afirmação do lugar da pesquisa nas Universidade, enquanto definidora também das políticas públicas para a educação infantil, valoriza e potencializa certamente os projetos de pesquisa e extensão em parceria com

---

pós-graduação *lato sensu*). Contamos também, com disciplinas que tratam do desenvolvimento infantil em creches, por exemplo nos cursos de Psicologia da UFF e da FFCL de Ribeirão Preto - USP e no curso de Fonoaudiologia da PUC/SP.

<sup>83</sup> Das experiências que temos conhecimento, destacamos no Estado do Rio de Janeiro, no município de Niterói, o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão da Criança de 0 a 6 anos (NMPEE - 0 a 6 anos) da Universidade Federal Fluminense (UFF), que funciona desde 1986 e equipe da qual faço parte, há quatro anos. O Núcleo trabalha junto às creches municipais e comunitárias do Município de Niterói, através de um projeto de parceria com a Prefeitura, desde 1987. É coordenado pela professora Vera Maria Ramos de Vasconcellos da Faculdade de Psicologia, responsável pelo Projeto Integrado, contando também com as professoras Maria Vitória Pardal Civiletti, Mônica Picanço e Angela Borba, todas da Faculdade de Educação e a professora Cristina Gremling da Faculdade de Serviço Social, da UFF. Na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a professora Sônia Kramer, desenvolve uma pesquisa na área da Leitura e da Escrita e Histórias de Professores, além de coordenar o curso de



Prefeituras e Secretarias de Educação. Isso fortalece e abre espaço para a penetração de políticas de valorização do profissional de educação infantil, dos cursos de formação educacional e profissional e para a elaboração de novos currículos; fortalece também a efetivação dos objetivos educacionais e de formação da criança pequena, no dia a dia do atendimento.

d) O quarto e último tipo de formação que iremos apresentar neste capítulo é referente à formação profissional daqueles que já passaram pela formação inicial e, atualmente, trabalham no campo da educação da criança menor de sete anos - a *Formação Continuada* dos profissionais de educação infantil.

Para a discussão sobre a formação continuada, dialogaremos com autores que atualmente vêm acompanhando o movimento de inserção desse tipo de formação na realidade educacional, seja através de pesquisas, assessorias às secretarias de educação, elaboração de cursos e projetos de extensão, seja através de encontros regionais, reunindo o conhecimento teórico e prático sobre o tema.

Trataremos de apresentar algumas idéias que vêm sendo desenvolvidas no campo da formação continuada, como uma prática de formação que vai muito além do modelo "clássico", definido por Vera Maria Candau (1997) como aquele modelo tradicional de treinamentos, capacitações e cursos técnicos, muitas vezes desvinculados da realidade cotidiana dos professores, ou seja, da própria escola. Logo depois, apresentaremos a partir das posições de Maria das Graças Nascimento (1997), os modelos teóricos de formação continuada de professores; e mais adiante, na busca de outras estratégias de formação continuada, aprofundaremos alguns elementos da posição de Sonia Kramer (1995), em torno da melhoria da qualidade do ensino a partir do desafio da formação de professores em serviço.

Embora tenhamos a convicção que todos os tipos de formação inicial, discutidos por nós anteriormente, sejam fundamentais e obviamente indispensáveis

para os professores de educação infantil, é a formação continuada que daremos ênfase nesse momento por dois motivos: o primeiro é por considerarmos esse tipo de formação necessário, durante toda a trajetória profissional e pessoal do professor e segundo, porque como defende Candau (1997), se é nossa proposta renovar a escola e as práticas pedagógicas, a busca por alternativas para a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante no atual momento.

#### **4.3 – Novos referenciais e estratégias de trabalho**

Entendemos formação continuada de acordo com Nascimento (1997), como toda ou qualquer atividade de formação de professores que esteja atuando nos estabelecimentos de ensino e é posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de Especialização e Extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior em parceria ou não com Secretarias de Educação, e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Por dentro deste conceito mais amplo, é possível destacar a *formação em serviço* como uma das estratégias de formação continuada de professores. Assim por formação em serviço compreendemos aquelas atividades de formação continuada que ocorrem na própria instituição escolar ou seja,

*no local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental.* (Nascimento, 1997: 70).

Pensar sobre a formação continuada dos profissionais de educação não é novidade na realidade educacional brasileira. Podemos afirmar que essa reflexão tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica realizados pelos sistemas de ensino no decorrer dos tempos.

*Basta fazer um pouco de memória das experiências realizadas nos últimos anos no nosso país que se apresentaram como inovadoras, seja a nível dos diferentes sistemas de ensino, como de centros educativos, para constatar que o componente orientado à preparação dos professores para sua realização tem sido uma constante. (Candau, 1997:52).*

A perspectiva "clássica" da formação continuada pode ser identificada na grande maioria dos projetos realizados para esse fim. A grande atenção nesse caso, é voltada para a "reciclagem" dos professores, "refazer o ciclo", retornar e atualizar a formação recebida. O profissional de educação infantil, estando em exercício, em alguns momentos de sua trajetória realiza atividades específicas, normalmente, retorna à Universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de Aperfeiçoamento, Especialização, pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*. Como também, cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, a participação em simpósios, congressos e encontros orientados de alguma forma, ao desenvolvimento profissional. Trata-se de uma posição onde se evidencia a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o *locus* da reciclagem privilegiado é a Universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional. (Candau, 1997).

A formação continuada no modelo "clássico" tem sido considerada a mais encontrada nos diferentes sistemas de ensino, no nível estadual e municipal,

ocasionando o crescimento de iniciativas nessa perspectiva, que podem assumir formas distintas<sup>84</sup>. E por mais que utilizem novas estratégias e metodologias de ação, incorporem as mais avançadas tecnologias de educação à distância, o olhar sobre a formação e o professor permanece fiel à concepção conservadora.

Citando quatro das várias formas assumidas sob o modelo clássico temos:

*As universidades que oferecem, em convênio com secretarias de educação, vagas nos seus cursos de graduação e licenciatura para os professores em exercício nas redes de ensino de primeiro e segundo graus; os convênios para a realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento são estabelecidos entre instituições universitárias e secretarias de educação para reciclagem do corpo docente das respectivas redes de ensino; os cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação e/ou pelo Ministério de Educação, seja com caráter presencial ou à distância, colaborando também profissionais vinculados a diferentes universidades. Outra modalidade clássica de formação continuada, é o apoio de empresas e universidades às escolas situadas geograficamente localizadas em seus contextos, estabelecendo formas específicas de colaboração em diferentes aspectos. (Candau, 1997:53-54).*

Entendemos que é urgente o surgimento de outras estratégias, no campo da formação continuada, necessitando serem criados novos referenciais de professor, de formação e de profissionalização na área, que se firmem diante do modelo clássico já instaurado.

Assim, para a otimização dessa nova face da formação continuada, através de outros e novos caminhos de realização, no campo do pensar e do fazer, contamos

---

<sup>84</sup> Para melhor entendimento sobre o modelo clássico de formação continuada, buscamos a classificação de Nascimento (1997) e de Demailly (1992), de quatro modelos formais de formação continuada de professores: - a formação universitária que tem a finalidade de transmitir o saber e a teona e possui caráter voluntário; - a forma escolar onde encontramos todos os "cursos" organizados por um poder legítimo (nação, estado ou igreja), com escolaridade obrigatória e onde os formadores não são os responsáveis pelos programas ou posições, que são definidos pelos organizadores; - a forma contratual, que se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem e por último - a forma interativa-reflexiva, presentes nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho. Para as autoras a forma universitária parece mais eficiente no plano individual, mas no plano coletivo o modelo interativo-reflexivo é mais eficaz, porque suscita menor resistência por parte dos formandos e aborda a prática de maneira global e permite inventar novos saberes profissionais.

ainda com a contribuição de Candau, que sugere que tomemos como referência três eixos para o início desta reflexão. *a escola como locus da formação continuada, a valorização do saber docente desenvolvendo uma postura reflexiva nos professores e o repensar, por parte dos formadores, sobre o ciclo de vida dos professores.*

1º) Refletindo sobre o primeiro eixo que considera *a escola como o primeiro locus a ser privilegiado*, deslocando o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus, é importante lembrar que, algumas pesquisas vêm comprovando através de depoimentos dos próprios professores, que o cotidiano escolar é um *locus* mais privilegiado de formação:

*Nesse cotidiano eles aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes eles vão aprimorando a sua formação. (Candau, 1997:57).*

A partir de alguns estudos de Nascimento (1997), ela constata que poucos espaços de reunião ou de formação continuada de professores em serviço podem competir com o espaço escolar por ser este o local de convivência e comunicação entre os profissionais:

*A escola é o contexto principal de convivência dos professores. O isolamento da aula se rompe, potencialmente, na escola. É portanto, neste espaço, contexto do trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções, para os problemas do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação dos professores. (Nascimento, 1997:82).*

Esta autora acrescenta ainda, que defender uma formação de professores centrada nas escolas não significa conceber esta instância como um espaço isolado e fechado, mas sim uma prática que esteja em sintonia e em articulação com diferentes instâncias comprometidas com a formação continuada em serviço do pessoal docente.

Partilhando dessa idéia, a autora abaixo, sinaliza a importância de percebermos que a formação do professor em serviço, é uma dentre as estratégias que afetam e são afetadas pela divisão social do trabalho:

*A formação do professor que está em serviço, deve ser legitimada no espaço da escola ou seja no cotidiano do seu trabalho. A ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre a sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. (Kramer, 1989:197).*

Por isso, tornar legítimo o espaço da escola como *locus* da formação continuada<sup>85</sup>, se torna fundamental no auxílio da superação do modelo clássico de formação continuada, em busca de uma nova perspectiva que se aproxime verdadeiramente das demandas das instituições educacionais, dos seus profissionais e das crianças. Na verdade não é uma tarefa fácil, pois exige do profissional de educação, ao contrário de uma prática tecnicista e repetitiva, uma postura reflexiva<sup>86</sup> sobre a sua prática, uma prática capaz de identificar os problemas, de solucioná-los.

2º) O segundo eixo para a transformação da concepção clássica de formação continuada, é a *valorização do saber docente*. Essa questão vem provocando uma importante linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos tempos.

*Algumas perguntas vêm suscitando no momento atual, intenso debate em torno da questão da natureza do*

---

<sup>85</sup> Vale ressaltar ainda que: partir do reconhecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada tem várias implicações. Nesta linha se está começando a promover várias experiências com o objetivo de estimular componentes formais que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, e não desloquem o professor para outros espaços. Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização e de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. (Candau, 1997, 58)

<sup>86</sup> Reflexão significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente, do que fazemos nos programas de formação de professores e de modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (Zeichner, 1993 17). Sugermos para a leitura sobre o tema: ZEICHNER, M. Kenneth. A Formação Reflexiva dos Professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

*saber docente, tratando-se ainda de um campo de pesquisa ainda emergente e pouco explorado. São elas: "Que saber possuem os professores?", "São esses profissionais simplesmente canais de transmissão e socialização de saberes produzidos por outros profissionais?", "Constróem eles algum(ns) saber(es) específico(s)?", "Que tipo de relação esses saberes têm com as chamadas ciências da educação?". (Candau, 1997: 59. Aspas da autora).*

O saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado:

*Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face aos saberes que possui e transmite. (Candau, 1997:59).*

A valorização do saber docente nas práticas de formação continuada é, em nossa concepção, fundamental, pois valoriza de modo especial os saberes da experiência, núcleo vital do saber docente e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Sem contar que ao valorizar o saber docente, os formadores terão oportunidades de conhecer com os professores que atuam em sala de aula, qual é a real situação material, pedagógica e de sobrevivência das escolas, interferindo diretamente na maneira de conceber e organizar programas de formação continuada para determinadas realidades educacionais.

*Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes, incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e habilidade, de saber fazer e de saber ser. (Candau, 1997:59).*

Esses saberes auxiliam, dão condições dos professores julgarem a formação que tiveram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são

propostos e concebem os modelos de excelência profissional. Por isso, a urgência das universidades se aproximarem, através de suas pesquisas, dos saberes dos professores no sentido do reconhecimento, valorização e incorporação desses saberes, principalmente dos saberes da experiência.

A dificuldade dos próprios professores das universidades reconhecerem e valorizarem os saberes dos professores de primeiro e segundo grau e mesmo da criança de 0 a 6 anos, faz com que nos cursos de reciclagem oferecidos pela universidade, os professores muitas vezes, sejam tratados como se não tivessem um saber próprio, construído numa trajetória pessoal e profissional, que têm de entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos. (Candau, 1997).

Kramer (1995), numa defesa do saber escolar além do saber científico, afirma que para pensar o professor como construtor do saber é necessário o respeito às suas experiências como sujeito da história dentro e fora da escola, seu enraizamento cultural e a sua prática. A autora aqui citada ainda critica os modismos, as propostas milagrosas e as idéias impostas, propondo que se evite rotular as práticas pedagógicas a partir de tipologias e de dicotomias<sup>87</sup>.

A idéia do *professor como prático reflexivo* defendida por (Zeichner, 1993), reforça a nossa discussão, valorizando a riqueza e a preciosidade da experiência que está na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente extraído da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

Refletir também significa reconhecer que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que



fazem os programas de formação de professores e do modo como são feitos, no melhor dos casos, só se pode preparar o professor para começar a ensinar.

*A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para o problema. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer. (Zeichner, 1993:18).*

Nas palavras de Zeichner, muitos dos que abraçam o conceito de professor enquanto prático reflexivo, vêem os professores como líderes que podem aprender com os outros e por vezes assumem o poder, mas que, no fim, não são subservientes relativamente aos que não estão na sua sala de aula. Adquirindo dessa forma, uma identidade própria e autonomia profissional.

3º) O terceiro eixo, finalmente, seria o caso dos *formadores dos formadores* refletirem sobre uma questão fundamental, para a elaboração de projetos de formação continuada que valorizem a *pessoa do professor: o ciclo de vida profissional dos professores.*

Michaël Huberman (1992)<sup>88</sup>, faz uma aproximação em sua pesquisa entre as etapas do ciclo profissional de professores e o que na psicologia se chama de ciclo de vida do adulto. O autor vem se aprofundando em torno do sentido da docência, o ciclo de vida profissional dos professores como "carreira". Para este autor, o conceito de carreira tem os seus limites, necessitando de complementos com outros estudos. Todavia possui vários pontos positivos: o seu estudo permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões; é mais centrado, focalizado, que o estudo de vidas de uma série de indivíduos; comporta uma abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica. Trata-se com efeito de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou numa série de organizações) e de compreender como as

---

<sup>87</sup> Recomendamos uma obra fundamental de Sônia Kramer para melhor aprofundamento do tema relacionado ao *saber do professor*. Alfabetização Leitura e Escrita: formação de professores em curso.

características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são ao mesmo tempo, influenciadas por ela. Para efeitos desta dissertação, isso é importante para considerar as divisões de tarefas, de exigências de formação e de identidade profissional dos que cuidam e dos que educam, marcando, pela diferença de papéis profissionais e de posicionamento na carreira.

Algumas perguntas que surgiram no decorrer da investigação de Huberman (1992), podem nos servir de elementos de análise para reavaliar as práticas ocorridas no tipo clássico de formação continuada:

*Será que há fases ou estágios no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo final de carreira, independentemente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes de acordo com o momento histórico da carreira? Que imagem as pessoas têm de si como professores, em situações de sala de aula, em momentos diferentes de sua carreira? (Huberman, 1992:38).*

Foram identificadas pelo autor acima, no processo de investigação sobre o ciclo de vida dos professores, cinco fases básicas, que segundo Candau, não devem ser concebidas de uma forma estática e linear, e sim numa relação dialética. A primeira fase é a entrada na carreira, etapa de “sobrevivência e descoberta”, logo após vem o momento de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; depois a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais, em seguida ocorre o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, comum no final da carreira profissional. O ciclo profissional, como percebemos, se caracteriza em um processo múltiplo no qual interferem diferentes variáveis, devendo ser estas variáveis,

---

<sup>88</sup> Para maior aprofundamento do tema ver o artigo de Michael Huberman. *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In: Nóvoa, António (org.) “Vida de Professores”.

cuidadosamente estudadas e consideradas nos processos de formação continuada que superem o modelo clássico já existente.

Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato, se torna fundamental para a realização de algo diferente, no pensar e no fazer, do processo de formação contínua dos professores.

*Os esquemas são os mesmos, seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria. (Candau, 1997:63).*

#### **4.4 – A problemática da formação de professores em serviço**

Utilizaremos como referência para nossa reflexão, o trabalho de Kramer (1989)<sup>89</sup>, por considerarmos ainda bastante atual, frente às reflexões que hoje vêm tomando lugar em diferentes espaços de discussão sobre o tema.

Segundo a autora, com exceção de algumas iniciativas isoladas e episódicas, os sistemas de ensino não têm variado muito nas estratégias adotadas no sentido de superar as dificuldades originárias da inadequada preparação dos professores para o exercício do magistério. As estratégias têm sido de dois tipos: *os treinamentos* e as *capacitações*, via efeito multiplicador, e *os encontros de vivência*.

Os treinamentos e capacitações surgem pela necessidade de provocar e introduzir em curto tempo, certas inovações educacionais, chamados de "efeito multiplicador ou "efeito de repasse". Essa estratégia de formação, prioriza a

---

<sup>89</sup> Kramer, Sônia. *Melhora da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 70 (165), p. 189-207, maio-agosto 1989.

transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas que mesmo apresentando variações de acordo com a realidade de cada Secretaria de Educação, essas táticas são, muitas vezes, bem parecidas. (Kramer, 1989).

A organização e execução dos programas é normalmente de responsabilidade da esfera central dos sistemas educacionais que elaboram o material e repassam para a equipe da própria esfera central onde são repassados para as esferas regionais. O grande problema é que por vezes, as equipes regionais não estão preparadas para apresentar a proposta aos professores, tornando-a fragmentada e simplificada. Sem contar que o próprio caminho de construção dos programas de formação em serviço para os profissionais já é por ele próprio fragmentado.

A distância entre os que concebem as propostas de formação e os que estão na prática, tem sido um dos grandes impasses para se romper com essa situação empobrecedora da realidade das práticas de formação em serviço em nosso país.

Kramer, nos chama atenção, para o resultado desse percurso torto, pois não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico, além de provocar um desgaste enorme nas equipes das várias esferas e no interior delas.

No entanto, se por um lado as Secretarias culpabilizam o profissional (desinteresse, cansaço, desmotivação e principalmente a rotatividade) pelo insucesso desse tipo de ação, outros sistemas de ensino, vêm buscando estratégias que alcancem os profissionais através de atividades centradas na questão da afetividade, do sentimento.

Estas outras estratégias na elaboração de programas de formação em serviço são denominadas por Kramer de encontros de vivências, que segundo ela têm seus referenciais centrados nos aspectos sócio-afetivos e têm como objetivo questionar valores e preconceitos como também mudar as atitudes e posturas dos profissionais nas escolas. Seu referencial não se centra como nos treinamentos em conteúdos e

técnicas. Podemos caracterizá-los como aqueles encontros que utilizam estratégias como laboratórios de sensibilidade, análise de casos, demonstrações e oficinas, demonstrando uma visão puramente afetiva, fraturada sobre a prática e o caráter de evento desarticulado do trabalho dos professores.

Por outro lado, Nascimento (1997) amplia o conhecimento sobre as possíveis causas além daquelas citadas, que limitam a eficácia destas propostas. O caso por exemplo, do custo oneroso destas estratégias para os sistemas de ensino, já que necessitam de um quadro de especialistas competentes que nem sempre estão disponíveis e a realização destes cursos fora do horário e local de trabalho do professor, o que impede a participação daqueles que trabalham em dois ou mais estabelecimentos de ensino, dadas as precárias condições econômicas em que vive a categoria.

Sabemos, no entanto, que as Secretarias têm, no quadro do seu pessoal, profissionais especialistas em educação, com competência e conhecimento suficientes para elaborarem propostas, projetos e programas de formação juntamente com os profissionais das instituições de educação infantil dos municípios.

O fato dessas estratégias se basearem, normalmente numa lógica de adaptação, reciclagem ou atualização do professorado; dirigirem-se aos professores a título individual, sem estarem integradas num projeto coletivo ou institucional, e organizarem-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores, contribuem para limitar a qualidade e eficácia da formação em serviço. (Nóvoa, 1991). Isso sem contar com a resistência institucional, pelo fato de que na maioria das vezes, essas atividades são pensadas, organizadas e dirigidas por profissionais que estão à margem daquela realidade,

*quando as propostas a serem implementadas não consideram e investem nas experiências que já estão sendo realizadas pelos professores e pelas instituições.*  
(Nóvoa, 1991:80)

A desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários dignos e de condições de vida com qualidade, têm produzido, da parte dos professores, uma desesperança total diante das reformas escolares, não se envolvendo, nem se sentindo motivados. (Nascimento, 1997).

Considerando todos os aspectos discutidos anteriormente por nós, como dificultadores para a abertura de novas perspectivas e novos caminhos para a presente questão da formação do profissional de educação infantil, particularmente no que diz respeito à formação em serviço, incluímos o desinteresse dos sistemas de ensino pelos conhecimentos produzidos pelos professores, o mais cristalizado talvez e um dos mais sérios de todos.

*Presente na desarticulação entre estas estratégias e a prática concreta da sala de aula e na falta de divulgação e apoio para experiências bem sucedidas. (Nascimento, 1997:80).*

Na década de 70 no Brasil com o movimento do tecnicismo, assim como o saber e a cultura da criança eram negados, através do exercício dos programas compensatórios, baseados na teoria da privação cultural, os saberes dos professores, suas reflexões e sua prática, também, não eram vistos com bons olhos pelo governo. A cultura docente também era negada e caracterizada como deficiente e impregnada de vícios e erros.

*Numa espécie de democratização perversa, temos assistido à difusão do conceito de carência que passou a ser dirigido também aos professores. Parece que é esse um dos critérios que orienta - embora não de forma intencional - as mais diferentes estratégias de formação (prévia ou em serviço) que se propõem a implementar propostas, desconsiderando a experiência dos professores, negando o seu conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada como mais correta, avançada ou melhor fundamentada. (Kramer, 1994: 18-19).*

Diante da nossa discussão e de algumas conclusões parciais do capítulo, talvez possamos afirmar que a formação continuada, vem sendo considerada ainda uma formação informal, complementar, não regularizada, aquela que não interfere no plano de carreira e na remuneração do profissional. Esse tipo de formação vem sendo encarado de forma desanimadora no país, tanto por parte dos profissionais que recebem esse tipo de formação, quanto por parte dos setores organizadores que, mesmo comprometidos e empenhados na sua elaboração, sentem dificuldade tanto na parte da execução, como também na avaliação dos resultados obtidos.

## **5º Capítulo**

### **A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RIO DE JANEIRO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o trabalho de investigação, através de documentos, da formação em serviço dos profissionais de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). Num primeiro momento, pretende reconstituir brevemente a história da educação infantil no Município do Rio de Janeiro, a partir de dois períodos: de 1993-1995, marcado pela revitalização do atendimento às crianças de 4 a 6 anos pela Secretaria Municipal de Educação e pelo planejamento de atividades de Formação em Serviço para os professores responsáveis por essa faixa etária.



No segundo momento, fixaremos nossa atenção no período de 1995-1998, momento de criação do *Projeto de Educação Infantil e Alfabetização* da SME/RJ, onde trataremos de ampliar o nosso foco, nas ações dessa Secretaria voltadas para a Formação em Serviço dos Professores que trabalham diretamente com as crianças nas instituições da rede municipal.

No desenrolar deste capítulo, estaremos priorizando as discussões em torno das concepções de profissional de educação infantil e da proposta de Formação em Serviço encontradas nos documentos produzidos pela equipe do Projeto de Educação Infantil e Alfabetização, no período de 1995-1998.

Porém é importante esclarecer que a análise encontrada neste capítulo, não tem a pretensão de dar receitas de sucesso no campo das estratégias para formação continuada de professores de educação infantil e nem tampouco de julgar a política de formação em serviço da SME/Rio como boa ou ruim. O nosso objetivo é contribuir dentro dos limites deste capítulo, para o avanço da compreensão sobre o tema da formação continuada através da aproximação de uma experiência da Rede Pública.

## **5.1 – Um pouco de história sobre a política do Município do Rio de Janeiro**

O Município de São Sebastião do Rio de Janeiro, pode ser considerado um megamunicípio, pois é o maior em população da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, além de possuir a maior proporção de domicílios situados em favelas. Apesar de mais de um terço da sua população ser muito pobre, tem a segunda melhor situação de renda da Região Metropolitana. Os serviços de saneamento básico funcionam bem e apresentam as melhores condições de esgotamento sanitário. A situação educacional é razoável, com baixas taxas de analfabetismo para a população como um todo, e a menor de analfabetismo infantil. (IBGE, 1996: 99).

A situação política na época, no período de 1993 a 1995, era bastante delicada, tínhamos como Presidente da República Itamar Franco (PMDB) que toma posse em função do *impeachment* de Fernando Collor de Mello, marcando um momento de fragilidade política e de empobrecimento cultural, com cortes altíssimos de verbas no setor social, afetando diretamente projetos ligados à arte, à educação e à cultura.

O Município do Rio como Prefeito da cidade Marcello Alencar (PDT), este último, na gestão municipal do Rio de Janeiro, considerado aquele que realizou a pior gestão dos últimos tempos, provocando um massacre no magistério no Município, com corte de salários, atrasos e ausência de diálogo tanto com a categoria docente quanto com o próprio governador do Estado.

O período de 1995 a 1998, governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) foi palco de projetos neoliberais no campo da educação, os salários foram achatados e o desemprego crescia em função da desigualdade de oportunidades e a abertura da política das privatizações se intensificava. Atingindo em cheio a educação do Município do Rio e de outras localidades do Estado, que já vinham sofrendo uma deteriorização através do trabalho do Governador Marcello Alencar. Depois, o Prefeito do Rio, César Eptácio Maia (PFL), desencadeou esquisofrenicamente uma política de obras e saneamento sem fim no município, criando dívidas enormes em função do pagamento das firmas contratadas.

O índice de evasão profissional devido aos pedidos de exoneração dos professores do Município crescia e a falta de aulas e ausência de professores nas escolas já fazia parte do cotidiano dos pais e alunos.

Vale ressaltar que nesses dois períodos políticos acima descritos, assumiram como Secretárias Municipal de Educação do Rio de Janeiro, respectivamente as professoras Regina de Assis (1992-1996) e a atual Secretária Carmem Lima C. Moura que assumiu o cargo em 1996.

## **5.2 – Reconstituindo a história da educação infantil no Município do Rio de Janeiro: o período de 1993-1995 na SME e na SMDS**

Não é só na realidade do Município do Rio de Janeiro, mas também de outras prefeituras, que ocorre a divisão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos em duas Secretarias diferentes. Em nosso caso, por exemplo, temos a SME-Rio, responsável pelas crianças de 4 a 6 anos e pela formação continuada dos profissionais e a SMDS-Rio responsável pelo atendimento de 0 a 3 anos nas creches, pela capacitação e treinamento dos profissionais.

Na verdade o que ocorre é a institucionalização de duas redes distintas, que apesar de se inscreverem no bojo das políticas municipais do Rio de Janeiro, concretamente nunca haviam se articulado: a rede da SME que conta com 252 unidades escolares, atendendo a 24 mil crianças dos quatro aos seis anos, e a rede da Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS), que atende a cerca de 15 mil crianças dos zero aos três anos, em 194 creches e pré-escolas comunitárias, sendo 101 destas conveniadas. (SME, 1994).

As tentativas de unificação dessas duas redes em governos passados ocorreram ao largo das contradições historicamente presentes nestas duas formas institucionalizadas de atendimento à criança e pautaram-se pelo jogo de interesses políticos-partidários.

*A SME nas últimas décadas contou com um atendimento diferenciado às “crianças do asfalto” e às “crianças dos nossos morros, dos conjuntos populares e das comunidades”. (...) As Casas da Criança, criadas na década de 80 para atender as crianças dos três aos seis anos, vieram concretizar o projeto político-partidário do Estado e do Município, que na época privilegiava as instituições de horário integral, assistência alimentar, o acompanhamento médico e a participação ativa da comunidade. (Bendetson, 1994:95).*

De acordo com a autora acima, essas instituições durante mais de uma década, a despeito do abandono do restante da rede, receberam todo o investimento e apoio do nível central da SME.

Com relação a situação dos profissionais nessas instituições que atendiam as crianças em horário integral, eram serventes e merendeiras, não eram professoras concursadas ou contratadas e não possuíam formação profissional necessária para isso. Essas profissionais muitas vezes não desejavam esse tipo de trabalho, elas desempenhavam o papel de professora mas ganhando como uma menos qualificada. (Bendetson, 1994).

Esse tipo de divisão de responsabilidades, ou seja, duas Secretarias distintas, torna fragmentado um projeto de trabalho que deveria ocorrer numa só Secretaria, para garantia da articulação entre cuidar e educar, da educação infantil enquanto uma formação integral da criança, ocorrida em apenas um espaço de formação, centros de educação infantil, propostos pela LDB/96; como também a garantia da discussão de uma formação inicial e contínua dos profissionais num processo contínuo.

É importante lembrar que no documento do MEC intitulado: *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (1996), na análise sobre as propostas pedagógicas implementadas pelo município do Rio de Janeiro nos anos 90, verificou-se a preocupação da rede, com a articulação da SME e SMDS com o objetivo de criar um parceria de trabalho, com objetivos posteriores de junção desses dois órgãos. Para isso foi elaborado nessa época pelas equipes das duas secretarias, um documento com as metas e objetivos para a implementação da parceria<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup>"A Implementação de uma Política Articulada de educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: limites e possibilidades. (SME/SMDS, 1994).

### 5.3 - A realidade atual

No documento intitulado *Breve Histórico* produzido pela equipe do Projeto Educação Infantil e Alfabetização, consta que a SME do Rio de Janeiro, em 1993<sup>91</sup>, teve como prioridade revitalizar as pré-escolas da Rede Municipal. Com esse objetivo, foi criada uma equipe de Educação Pré-escolar, posteriormente, Divisão de Educação Infantil. Nesse época, algumas ações articuladas foram planejadas, no sentido da equipe responsável pelas pré-escolas obter dados concretos sobre a realidade das crianças de 4 a 6 anos, dos professores e do atendimento realizado pela Rede Municipal.

Este documento ainda revela a ampliação da rede física, através de reformas e construções de novas salas de aulas para crianças de 4 a 6 anos; a organização do espaço dessas novas salas e das já existentes, equipando-as com todo o material pedagógico permanente e de consumo necessário ao desenvolvimento integral das crianças atendidas e a elaboração pela equipe responsável, de uma proposta curricular para atender às turmas de pré-escola.

Quanto aos professores que atuavam junto às crianças de 4 a 6 anos, o documento esclarece que o objetivo da SME naquele momento era atualizar *em serviço* os profissionais, através de cursos, encontros, seminários e curso à distância pela TV. Até aquele momento, a Secretaria raramente organizava algum evento que incluísse a participação dos profissionais das pré-escolas, postura essa que contribuía para o isolamento da realidade da educação da criança pequena no universo mais amplo da educação municipal. O *Histórico* também esclarece que foi realizado um diagnóstico da situação da Rede Pública Municipal, quanto ao

---

<sup>91</sup> Na época a Secretária de Educação era a Professora Regina Alcântara de Assis.

atendimento às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, através de visitas da equipe da SME às instituições, de entrevistas com os professores, diretores e funcionários.

A partir desse primeiro reconhecimento, da situação da educação das crianças de 4 a 6 anos e dos seus professores, foram revelados alguns pontos que permitiram à equipe da SME, um primeiro desenho dessa realidade.

Assim, constatou-se que, no ano de 1993, o Município do Rio de Janeiro possuía aproximadamente 314.000 crianças com idade entre 0 a 6 anos, onde apenas 22.000 eram atendidas pelas pré-escolas. A Rede Municipal, possuía 207 escolas para crianças de 4 a 6 anos, sendo 31 Casas da Criança, 23 Jardins de Infância isolados e 153 Jardins de Infância anexos a escolas de 1º grau, mobilizando um contingente de aproximadamente mil professores.

A demanda de atendimento em áreas carentes, segundo o documento era maior que a oferta de vagas, acentuadamente na faixa etária entre 3 e 4 anos, atendida raramente, e em turmas mistas (várias faixas etárias) Sem contar com a ausência de infra-estrutura físico-pedagógica para proporcionar um melhor atendimento às crianças e oferecer melhor possibilidade de trabalho aos profissionais que possuíam pouca escolaridade e baixa remuneração.

Diante da situação do atendimento da Rede e das metas traçadas, o material analisado por nós aponta para a necessidade de um projeto que previsse ações conjuntas, realizadas pelas Secretarias integrantes das Políticas Sociais da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e por diferentes órgãos não-governamentais da sociedade.

Assim, com a constituição do atual Departamento Geral de Educação (DGED), que surgiu da fusão dos antigos - Departamento Geral de Ensino e Departamento Geral de Ação Cultural, em junho de 1995, a então Divisão de Educação Infantil une-

se à Equipe de Alfabetização e Ação Pedagógica, dando lugar ao Projeto de Educação Infantil e Alfabetização, da Diretoria de Educação Fundamental<sup>92</sup>.

Nessa mesma época, a SME encaminhou uma proposta de política educacional que considera as exigências de uma educação comum para todos, atendendo a uma população crescentemente diferenciada: a *Multieducação*. Esta proposta, que veremos mais adiante, contempla a educação Infantil, apresentando uma grade curricular própria, ao mesmo tempo, inserida e integrada ao Ensino Fundamental.

Pudemos notar nesse período uma marca pela busca da identidade da Educação Infantil e do seu Profissional, que se encontrava bastante fragilizada na época, na Rede Municipal do Rio.

A herança do assistencialismo e da justaposição de órgãos responsáveis por esse atendimento presentes em nossa história vem contribuindo para a ausência de um projeto educacional tanto para as crianças quanto para se pensar a formação do profissional no interior das Secretarias de Educação em nosso país.

#### **5.4 – O Projeto de Educação Infantil e Alfabetização: da sua constituição à sua proposta de trabalho - o período de 1995-1998**

Iniciado no ano de 1995, após uma mudança na organização estrutural da Secretaria Municipal de Educação, o Projeto de Educação Infantil e Alfabetização<sup>93</sup> é constituído hoje por um Supervisor de Projeto e sete Professores II, todos regentes de Educação Infantil à 4ª série.

---

<sup>92</sup> Tendo como Supervisora do Projeto, na época, a Professora Vera Lucas Messetti

<sup>93</sup> Os professores que fazem parte hoje, do Projeto possuem as seguintes formações. 01 com Formação em Pedagogia e Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Pré-Escolar, cursando Mestrado em Educação (Supervisor) - 02 com Curso de Formação de Magistério em nível de 2º grau - 01 com Curso de Formação de Magistério em nível de 2º grau, com Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil - 02 com Formação em Pedagogia e Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia - 01 com Formação em Pedagogia e Mestrado em Educação - 01 com Formação em Psicologia.

De acordo com o documento *Projeto Educação Infantil e Alfabetização*, o perfil do profissional indicado para compor o Projeto de Educação Infantil e Alfabetização, deverá atender algumas características fundamentais determinadas pela Secretaria<sup>94</sup>.

Observamos, dentre as várias características, a questão da formação profissional dos componentes da equipe: são todas mulheres, já exerceram em algum momento da sua carreira profissional, a função de professora regente no ensino fundamental, sendo algumas delas especialistas e/ou mestres no campo da educação ou da psicologia.

O perfil da equipe técnica do Projeto, no que se refere a sua formação profissional, favorece o entrosamento e a articulação do trabalho da Secretaria e das Unidades de Educação Infantil, pelo fato de professores técnicos e regentes terem compartilhado de experiências comuns de trabalho. Esse tipo de realidade comum, certamente conduz à elaborações de propostas, projetos e atividades de forma articulada e em sintonia com ambas as instâncias. Assim sendo, a relação entre a Secretaria e as Unidades de Educação Infantil se estabeleceria, provavelmente, não a partir de regras, determinações e pacotes prontos a serem cumpridos num curto prazo de tempo, mas sim numa ação conjunta, onde as determinações dessas ações se dariam em função da realidade de cada instituição infantil e não de uma realidade fictícia, irreal.

Segundo a atual supervisora<sup>95</sup> do Projeto, desde a época em que foi criado, o Projeto de Educação Infantil e Alfabetização vem direcionando suas ações, no sentido

---

<sup>94</sup> - Ter compromisso com a atualização própria, em consonância com pesquisas atuais pertinentes ao Ensino Fundamental.

- Conhecer as teorias de desenvolvimento da criança.
- Conhecer o Núcleo Curricular Básico Multieducção, bem como as correntes teóricas que o embasam.
- Assessorar pedagogicamente os níveis central, intermediário e as U.E.s .
- Ter experiência pedagógica com o primeiro segmento do 1º grau.
- Refletir à luz das teorias as práticas observadas nas U.E.s .
- Elaborar material pedagógico que dê suporte ao desenvolvimento do trabalho
- Atender ao volume de trabalho esperado, suportando pressões de aumento de serviço.
- Saber expressar-se publicamente sempre que for necessário para cumprimento do trabalho.
- Demonstrar autonomia na realização das atividades relacionadas ao trabalho.
- Estar disponível para cumprimento da carga horária exigida pela SME.

<sup>95</sup> Professora Marize Peixoto.



de firmar a Educação Infantil como um atendimento de fato educacional, atrelado à Alfabetização e às séries iniciais, não como função preparatória mas sim formadora das crianças, o que implica também na formação dos seus professores. A criação do Projeto, segundo a supervisora, trouxe para a educação da criança de 4 a 6 anos e para a formação em serviço dos seus profissionais, novas perspectivas e novas concepções para o campo do conhecimento e da prática da educação infantil no município.

A partir do documento *Breve Histórico: Objetivos do Projeto Educação Infantil e Alfabetização*, destacamos os objetivos traçados pela equipe da SME quanto ao trabalho junto às crianças de 4 a 6 anos e aos seus profissionais. O objetivo geral do trabalho é ampliar, integrar atualizar e favorecer ações para melhorar a qualidade do trabalho das professoras desenvolvido nas turmas de Educação Infantil.

Para isso foram estabelecidos objetivos específicos com relação ao trabalho da equipe responsável (SME):

- Ampliar o trabalho com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, com o objetivo de universalizar o atendimento a este grupo.
- Atualizar profissionais de Educação que atuam, direta ou indiretamente, com turmas de Educação Infantil, utilizando recursos da mídia a partir de produções de textos e vídeos voltados para a Educação Infantil e Alfabetização, articulados e integrados a todo o Ensino Fundamental.
- Discutir diferentes temas que dêem suporte à construção do projeto pedagógico de cada Unidade Escolar (UE), junto aos profissionais que nela atuam.
- Acompanhar e avaliar o Núcleo Curricular Básico Multieducação, nos vários níveis da SME.
- Promover encontros, cursos, oficinas, seminários, projetos para as Unidades Escolares (UEs) e para integrantes dos vários níveis da Secretaria Municipal de Educação.

- Participar de encontros, cursos, oficinas, seminários, projetos, congressos, simpósios, encaminhados por outros segmentos da SME e outras instituições, a fim de ampliar a discussão pedagógica no Projeto.
- Adquirir livros de literatura infantil, jogos didáticos, material de uso permanente e de consumo, revistas pedagógicas, livros técnicos, para equipar as Coordenadorias Regionais.
- Analisar projetos enviados ao Projeto Educação Infantil e Alfabetização, emitindo parecer sobre os mesmos.
- Estabelecer parcerias internas e/ou externas (convênios) à SME para a viabilização de diferentes projetos.

De acordo com o documento analisado, a partir dos objetivos acima, a SME concretizou algumas ações que vêm sendo desenvolvidas.

- elaboração e implementação de currículo (Multieducação) para a Educação Infantil à 4ª série;
- planejamento e realização de oficinas, cursos e seminários, objetivando a formação de professores regentes e equipe técnico-pedagógica das Unidades Escolares (UEs) em serviço;
- a participação em fóruns, seminários e reuniões que tratem de questões ligadas à Educação Infantil;
- a assessoria pedagógica a órgãos da Secretaria de Educação ou de outras Secretarias, fornecendo pareceres acerca de questões que envolvam o trabalho (planejamento, desenvolvimento e avaliação) da Educação Infantil.

A equipe responsável pelo Projeto Educação Infantil e Alfabetização, ainda acrescenta que vem atendendo às solicitações, feitas pelas UEs e CREs (Coordenadorias Regionais de Educação)<sup>96</sup>, de participação em oficinas, seminários,

---

<sup>96</sup> As CREs são Coordenadorias Regionais de Educação, distribuídas em dez bairros do município do Rio de Janeiro: Praça Mauá, Lagoa, Engenho Novo, Ilha do Governador, Madureira, Deodoro, Barra,

discussões, acerca do trabalho da Educação Infantil em conjunto com os seus professores.

### **5.5 – A concepção de educação infantil para a SME: a Multieducação**

Como citado anteriormente nesse capítulo, a Educação Infantil na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, tem sua proposta curricular inserida no Núcleo Curricular Básico Multieducação, documento que trata da política educacional do Município e aponta diretrizes curriculares para a Rede Pública.

O material intitulado *A Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro: A MULTIEDUCAÇÃO*, esclarece que, no período de 1993 a 1995, a Multieducação foi construída, a partir de um movimento conjunto das equipes de diferentes instâncias que compõem a SME, através do diálogo entre a equipe do Departamento Geral de Educação e os professores da Rede Municipal de Ensino, com o apoio das Coordenadorias Regionais de Educação. Ainda de acordo com o documento da SME, a Multieducação propõe um currículo básico que possibilite às Unidades Escolares construir seu trabalho pedagógico, em constante processo de discussão do Projeto Político-Pedagógico, respeitando as diferenças e a autonomia das Unidades Escolares.

Com relação a autonomia dada pela Secretaria à construção do trabalho pedagógico nas UEs, achamos que se trata de uma decisão importante, democrática, porém certamente isto não basta, sendo necessário provavelmente um plano de acompanhamento e avaliação durante o ano letivo como a organização de um calendário de reuniões e encontros para esse fim.

---

Realengo, Campo Grande e por último Santa Cruz. As UEs, chamadas unidades escolares, estão localizadas nas regiões onde se encontram as CREs.

Talvez fosse interessante por parte da SME dialogar com as professoras, coordenadoras, diretoras e funcionários sobre até que ponto essa autonomia e respeito pela realidade de cada UE não pode também afetar o nível de diálogo entre essas duas instâncias educacionais. De um lado a Secretaria respeitando e dando liberdade de construção da proposta à cada Unidade Escolar, do outro, a instituição com liberdade, autonomia, porém afogada em problemas cotidianos burocráticos como falta de material pedagógico, de água, de merenda; dificuldade de diálogo e articulação entre as equipes de trabalho, ausência permanente de professores (faltas, doenças, insatisfação com o que faz, problemas variados de família e etc.), relacionamento com a comunidade.

Utilizando uma metáfora, é quase como se ganhássemos um carro, sem as rodas. Usar o carro como? Para quê? Qual a sua utilidade as rodas? Não nos moveríamos a canto algum sem elas. Mesma situação atribuímos a autonomia e liberdade dada aos profissionais das instituições de educação infantil pela SME; é preciso mais do que autonomia para a elaboração das propostas pedagógicas; é necessário diálogo constante, trabalho coletivo de reflexão e escrita, entre Secretaria e Instituição juntamente com uma prática de acompanhamento e supervisão.

Posteriormente o documento explicita que no Núcleo Curricular Básico Multieducação, articulam-se Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, que integram as diferentes áreas do saber, com o objetivo de tratar o currículo de forma interdisciplinar. Assim, o documento afirma que um Núcleo Conceitual é trabalhado desde a Educação Infantil até a última série do primeiro grau, modificando-se o nível de aprofundamento e abstração de acordo com a faixa etária.

*Através da articulação entre escola e vida, buscamos uma Educação que atenda aos direitos dos alunos de aprender; uma Educação que objetiva a constituição de sujeitos autônomos, participativos, criativos, capazes de exercerem, de forma plena, sua cidadania. (SME, 1998).*

Para a SME, a Educação Infantil articula-se ao primeiro segmento da Educação Fundamental, não é preparatória, nem tampouco, compensatória, mas sim lugar de constituição de conceitos, de construção de conhecimento:

*A Educação Infantil é o início do processo educacional: nesse segmento, nossos pequenos cidadãos constroem conhecimentos do mundo, da leitura e da escrita, das linguagens presentes no cotidiano. (SME, 1998).*

O documento nos aponta ainda, que a fundamentação teórica do trabalho que vem sendo realizado nas unidades de educação infantil do Município do Rio de Janeiro, tem como base a contribuição do pensamento de quatro teóricos.

O primeiro, não em relação a ordem de importância, mas seguindo a ordem como o documento apresenta, é Jean Piaget:

*Jean Piaget, nos coloca que todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, através das interações que o sujeito, que conhece, realiza com os objetos que procura conhecer. (SME, 1998).*

O documento sinaliza também que é de fundamental importância, proporcionar às crianças experiências de aprendizagem, que possibilitem sua interação com todas as áreas do conhecimento humano, realizando questionamentos e buscando respostas para questões variadas que façam parte do seu cotidiano.

O segundo teórico é Lev S. Vygotsky<sup>97</sup>:

*Ele traz para nós a idéia de que, ao nascer, a criança se integra em uma história e uma cultura, participando ativamente da construção da sua própria cultura e de sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos com os quais interage. É no diálogo e na troca de experiências com os colegas e o professor, que o aluno se apropria dos conhecimentos socialmente produzidos, aprende e se*

---

<sup>97</sup> Sugermos para um estudo mais aprofundado sobre contribuição desse teórico para a educação: Vasconcellos, Vera Maria Ramos de; Valsiner, Jaan. Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

*desenvolve através das experiências de aprendizagem, com ou sem a colaboração de seus parceiros. (SME, 1998).*

O documento prossegue, afirmando que nessa perspectiva, o professor é o agente mediador desse processo, propondo desafios, ajudando a resolvê-los, atento ao processo e construção de conhecimento de cada aluno, para que possa propor experiências de aprendizagem que possibilitem o seu avanço.

Logo após, o material da SME cita, Paulo Freire, educador brasileiro que, de acordo com a concepção da Secretaria:

*propõe uma educação popular emancipatória, comprometida com os interesses da maioria da população, com a democracia, com a justiça, com a liberdade e os direitos de cidadania. Isso pressupõe um educador politicamente comprometido, capaz de contribuir para que os alunos construam uma consciência crítica que lhes possibilite ser sujeitos de sua própria história. (SME, 1998).*

Nesse sentido a SME esclarece que vem incentivando a participação ativa da comunidade escolar no processo educativo e na discussão do Projeto Político-Pedagógico das Unidades Escolares, através dos Grêmios e Conselhos Escola-Comunidade.

Mais adiante, o professor primário francês, Cèlestin Freinet é citado como o quarto teórico orientador da Multieducação:

*Nessa pedagogia, a escola é um local de trabalho prazeroso, lúdico: uma escola democrática, onde há respeito mútuo. O trabalho é uma construção coletiva, um ato de criação. A criança precisa conseguir sucesso no que faz, sentindo que o produto do seu trabalho é valorizado. (SME, 1998)*

A Educação Infantil é concebida pela SME como lugar de desenvolvimento e de formação da criança pequena. Ela é o início do processo educacional:

*(...) nesse segmento, nossos pequenos cidadãos constróem conhecimentos acerca do mundo, da leitura e*

*da escrita, das linguagens presentes no cotidiano. A Educação Infantil articula-se ao 1º segmento da Educação Fundamental, não é preparatória, nem tampouco, compensatória, mas, sim lugar de constituição de conceitos, de construção de conhecimento (SME, 1998).*

Chamamos atenção para a preocupação da SME em fazer a articulação da educação infantil com a alfabetização e com as séries iniciais não com objetivos preparatórios, mas sim de integrá-la num processo educacional mais amplo. Desse modo se estará garantindo também o lugar ocupado pela Educação Infantil no Município, como a primeira etapa do ensino fundamental, garantido na nova LDB/96.

#### **5.6 – A concepção de profissional de educação infantil para a SME**

Alguns estudos, vêm apontando que o caminho para definirmos qual o profissional de educação infantil que queremos seria em primeiro lugar, caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças. Nos parece entretanto que, se queremos só garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passam o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar pronto à limpar, cuidar, dar as refeições e evitar riscos físicos, controlando e contendo um certo número de crianças. As pessoas que aceitam trabalhar sob essas condições, normalmente são mulheres de baixa instrução e, em decorrência, seu salário é pequeno. (Campos, 1994).

*As características que geralmente acompanham esse perfil são a alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos em serviço que exigem domínio de leitura e escrita. A qualidade da sua dedicação ao trabalho e o seu nível de competência, costuma estar mais relacionado à características individuais de personalidade e/ou de seu compromisso com relação às famílias das crianças. As condições de vida de sua*

*própria família: moradia precária, saúde frágil, parentes e filhos com problema, são às vezes, as causas indiretas de faltas, sintomas de "stress" e abandono do emprego.* (Campos, 1996:32).

Porém, se o objetivo é preparar as crianças para o ingresso na 1ª série, Campos esclarece que o profissional exigido é o professor, normalmente com formação em magistério de 2º grau. A expectativa é de que esse profissional seja capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que as adaptem à rotina escolar. De acordo com algumas pesquisas apontadas por Campos (1996), os profissionais que trabalham nessas condições, diferente dos primeiros, exercem tarefas exclusivamente pedagógicas, são professoras, pois quase todos pertencem ao sexo feminino, gozam de prestígio, salário, condições de trabalho e progressão na carreira muito melhores do que o tipo de profissional mencionado anteriormente

No caso de crianças menores de 3 anos ou de crianças que permanecem na instituição durante período integral, geralmente são contratados aqueles outros profissionais, assumindo os cuidados com o corpo da criança (sono, higiene e alimentação). No entanto, sob a justificativa de que por serem profissionais que trabalham com crianças muito pequenas, a remuneração e o valor das professoras de educação infantil normalmente são mais baixos do que o de professores, que se ocupam de outras faixas etárias: quanto menor a criança, menor o status do seu professor.

Para Campos (1994), as duas concepções dos serviços voltados para o atendimento da criança pequena em nosso país, geralmente denominadas de *assistencial* e de *educacional*, vêm sendo adotadas para duas classes sociais diferentes: a criança pobre, provavelmente, frequenta um serviço assistencial e a criança da classe média um de tipo educacional. Em um ou outro caso, a criança está recebendo algum tipo de educação, mas provavelmente a qualidade das experiências



pedagógicas e formativas, nos dois tipos de serviço, será bem diferente, de acordo com o nível de formação e instrução dos profissionais.

Polemizando a afirmação acima, questionamos se realmente essas duas concepções – que vimos possuir um enorme peso na história da educação infantil no país, a *assistencialista* e a *educacional* – estão tão distantes assim, quando se trata do atendimento à diferentes classes sociais. Provavelmente, a assistência e a educação aparecem ao mesmo tempo, no atendimento à criança de 0 a 6 anos, mesmo que em algumas situações, os princípios educativos predominem sobre os assistenciais ou vice-versa, para responder à alguma situação concreta na prática cotidiana. No entanto, provavelmente não existe só uma prática totalmente assistencialista atendendo à população infantil menos favorecida, e do outro lado uma prática totalmente educativa dando conta das crianças das classes mais favorecidas.

Embora, reconheçamos que as condições materiais, do espaço físico e de conforto, em geral e em unidades frequentadas por classes médias, sejam bem melhores nas instituições de educação infantil privadas do que nas redes públicas, encontramos algumas exceções.

Sabemos que até pelo menos a promulgação da nova LDB, muitos equipamentos de creche e pré-escola da rede privada, funcionavam com profissionais com pouquíssima escolaridade e com reduzida noção do tipo de atendimento fornecido.

O documento sobre o *Perfil do Educador Infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro*, elaborado pela equipe do Projeto Educação Infantil e Alfabetização em 1998, apresenta alguns resultados parciais da análise, dos dados coletados no ano anterior, junto às 1.183 professoras de educação infantil que trabalham com crianças de 4 a 6 anos<sup>98</sup> na Rede Pública de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. Esses resultados

---

<sup>98</sup> O total de turmas de crianças de 4 a 6 anos é de 2.089 contando com 50.492 crianças. (SME, dez/1998).

mesmo que preliminares, puderam nos ajudar a conhecer mais de perto a realidade da formação docente do Município.

Foi verificado quanto à formação acadêmica que 53% das professoras possuem 3º grau completo, 47% têm o 2º grau, sendo que 1% possui formação adicional. (Anexo 2 desta dissertação.).

O tempo de regência dessas profissionais<sup>99</sup> está assim distribuído: 55% das professoras têm de 0 a 5 anos de regência em turmas de Educação Infantil, 21% com 6 a 10 anos; 13% com 11 a 15 anos; 9%, 16 a 20 anos; 2% acima de vinte anos. (Anexo 2 desta dissertação.).

De acordo com as informações acima, todas as professoras de educação infantil da SME possuem o segundo grau completo e praticamente a metade têm nível superior. No entanto, uma parcela mínima possui formação adicional em educação infantil e mais da metade dessas profissionais têm pouco tempo de experiência com regência em educação infantil, no máximo cinco anos.

Como vimos anteriormente na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, todas as professoras de crianças de 4 a 6 anos, possuem pelo menos o 2º grau completo e algumas possuem até o nível superior. Isso não quer dizer obviamente, que a questão da formação profissional, nessa Rede, esteja resolvida, pois a garantia da formação em serviço é fundamental para a qualidade do trabalho (teórico e prático), atualização e satisfação pessoal e profissional das professoras.

O questionário<sup>100</sup> também aponta, que a maioria das professoras declarou que gostaria de participar de cursos direcionados à prática pedagógica, seguido de um restante delas que deseja um suporte teórico à prática.

A opção por trabalhar com turmas de educação infantil para a maioria delas ocorreu pela fato da identificação com o trabalho realizado e do gosto pelo que faz.

---

<sup>99</sup> O piso salarial da categoria atualmente está em torno de R\$300,00 com uma gratificação por regência de turma de R\$243,00. (SME, dez/1998).

Uma parcela menor dessas profissionais afirma ter seguido a carreira do magistério com crianças pequenas, pela importância que reconhecem na realização desse trabalho.

Nota-se, que pelo número reduzido de professoras que possui o curso adicional em educação infantil no Município, é necessário, certamente, ser pensado e posto em prática, um projeto de formação em serviço, que considere como prioridade a criação de cursos e grupos de estudos permanentes junto às professoras, que contemplem conteúdos voltados para as especificidades do conhecimento do campo da educação infantil. Outra possibilidade seria, talvez, a criação de um Curso de Extensão específico para a área de educação infantil em parceria com as Universidades.

Outra demanda das professoras é com relação à prática junto às crianças de 4 a 6 anos, o pouco tempo de experiência da maioria delas, provavelmente restringe a riqueza das possibilidades de trabalho com o grupo de crianças pequenas, predominando muitas das vezes as atividades voltadas para o cuidado em detrimento da educação propriamente dita.

A definição do perfil do profissional de educação infantil tem sido pensada, atualmente nessa Rede Pública, dentro de uma perspectiva que considera os aspectos ligados ao cuidado e à educação de forma integrada. Recomenda-se, sobretudo, que para apostar numa visão integrada de educação infantil, é necessário repensar o perfil dos dois tipos de profissionais, aquele responsável pelos cuidados do corpo e o outro com função pedagógica e preparatória para as séries iniciais.

*Tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. (...) Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada*

---

<sup>100</sup> O questionário do qual tiramos os dados citados e enviado para as UEs compõe-se de 15 perguntas, das quais apenas 6 foram tabuladas, visto que o trabalho se encontra em plena realização.

*numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes.*  
(Campos, 1994:37).

A SME aponta a importância de uma política integrada de educação e cuidado no atendimento à criança pequena, porém não encontramos nos seus documentos um aprofundamento e nem mesmo propostas que apontem caminhos ou alternativas mais concretas para que isso de fato ocorra.

Porém, de acordo com informações da equipe da SME, essa discussão tem estado presente em algumas reuniões de articulação entre a SME e SMDS visando objetivar um trabalho articulado de formação para o profissional de educação infantil<sup>101</sup>. Entendemos que o tema da discussão posto pelas duas Secretarias, é bastante relevante no sentido de que o profissional nessa perspectiva ganhará uma integração tanto na sua função como na sua identidade profissional.

A legislação brasileira atualmente vem exigindo que o profissional de educação infantil, cumpra as funções de educar e cuidar; o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, já que se sabe que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função. Portanto, é de tamanha urgência, que se cumpra o que está explicitado na nova regulamentação da política de educação infantil: que formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados e que esta formação seja orientada pelos pressupostos e diretrizes expressos na LDB de 96 e na sua política de educação infantil.

O processo de seleção/contratação dos profissionais no Município do Rio de Janeiro, vem ocorrendo através de concurso público com a obrigatoriedade de no mínimo o 2º grau completo. Uma vez contratados em regime de 20 horas semanais,

---

<sup>101</sup> Vale esclarecer que não encontramos nenhum documento da SME que pudesse nos trazer alguma informação sobre as reuniões de articulação entre a SME e a SMDS.

os profissionais realizam o seu trabalho sem a presença de outro profissional. Diferente de outros Municípios que possuem dois profissionais - uma professora e outra denominada – dependendo do caso – de auxiliar, monitora, ajudante, pagem, etc..

Na nossa concepção, a perspectiva de ter a professora como o único profissional regente de turmas de crianças de 4 a 6 anos, como ocorre na Prefeitura do Rio de Janeiro, é bem aceita, no sentido de reforçamos a importância e o lugar da professora formada, do profissional de educação na frente desse trabalho. Soma-se também a necessidade de criação de cursos regulares e específicos na área da educação infantil, que certamente contribuirão para a ruptura daquela mentalidade de que o profissional *formado* é responsável apenas pelas atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo da criança (pensamento e linguagem), ficando reservadas as atividades dos cuidados básicos (alimentação, auxílio na hora do banheiro, banho, etc.) para a sua parceira, aquela profissional com baixa escolarização.

Porém existe um fato real que é a idade dessas crianças e as turmas numerosas na Rede Pública. Por serem ainda muito pequenas (de 4 a 6 anos), elas necessitam de cuidados especiais, pois os perigos físicos e a própria ajuda para se alimentar, ainda são necessários dependendo da sua idade e também da sua autonomia. Assim, a presença de outra professora seria fundamental, para que esse cotidiano, que demanda cuidado e educação, flua com naturalidade e respeito às necessidades de conforto da criança e também do profissional.

É importante considerar ainda, que o processo lento, de mudança da realidade das políticas de formação do profissional de creche e pré-escola, estão atados às características da realidade brasileira e a evolução histórica que marcou a identidade dupla dos serviços voltados para a criança de 0 a 6 anos.

Na fundamentação teórica para o trabalho pedagógico que vem sendo realizado nas unidades de educação infantil do município do Rio de Janeiro, descrita

por nós em outro momento nesse capítulo, a SME espera que esse educador seja *um educador politicamente comprometido com o que faz*. Ele é o *agente mediador* desse processo que propõe desafios às crianças e as ajuda a resolvê-los. Esse profissional deverá estar *atento* ao processo de construção de conhecimento de cada aluno, para que possa sugerir experiências de aprendizagem que possibilitem o seu avanço.

Diante dessa expectativa da SME em relação à postura dos professores regentes, talvez fosse importante problematizar a seguinte questão: que condições de trabalho e no trabalho são dadas pelo Município aos profissionais, para que eles estejam “prontos” a corresponderem às expectativas relacionadas a sua postura diante do processo de desenvolvimento das crianças?

Quando falamos em condições, estamos nos referindo a conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho, presentes no projeto de formação em serviço para esses profissionais. Também estamos nos referindo aqui à organização, permanência e coerência dos programas de formação em serviço. Eles são esporádicos, de caráter festivo ou estão inseridos numa proposta ampla que entende a formação desses profissionais como mola propulsora para uma educação infantil de qualidade no município do Rio de Janeiro?

## **5.7 – A Formação em Serviço dos profissionais da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro**

O documento – *O Perfil do Educador Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro*, nos aponta que a SME coerente com a visão de educação infantil como *um espaço de construção de conhecimento*, acredita que os profissionais que trabalham com esse segmento necessitam de formação condizente com a responsabilidade do trabalho que realizam.

Este documento sobre o perfil do educador, apresenta o resultado parcial da análise dos dados coletados junto a 1.183 professores regentes de turmas de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino da cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de diagnosticar *o perfil desses profissionais e a sua demanda pela formação continuada.*

Para a equipe do projeto Educação Infantil e Alfabetização, a responsável pela elaboração desse material, ao término da tabulação dos resultados, o Município terá a possibilidade de fazer uma análise mais aprofundada sobre a realidade dos professores.

*A Secretaria através do Projeto Educação Infantil e Alfabetização tem investido continuamente na formação em serviço desses profissionais, organizando seminários, com palestras e oficinas, onde os professores regentes da Educação Infantil discutem questões ligadas ao trabalho realizado nas Unidades Escolares. (SME, 1998).*

No documento chamado *Avaliação do Biênio 1997/1998 - Relatório do Projeto Educação Infantil e Alfabetização*, a SME elaborou um relatório de atividades onde descreveu toda a programação ocorrida nesse período de dois anos junto aos professores regentes de Educação Infantil e Alfabetização. O material na sua maior parte é de caráter apenas descritivo não apresentando e nem discutindo, as questões teóricas que os levaram a elaborar tal programa de formação.

A formação em serviço é realizada através de seminários, palestras, oficinas, encontros e jornadas de educação infantil que tratam de temas relacionados ao processo de desenvolvimento da criança em sintonia com o projeto pedagógico-curricular *Multieducação*.

Os encontros privilegiaram o tema da ludicidade, a brinquedoteca e as várias linguagens na educação infantil. Outros encontros tinham o objetivo de apresentar e

discutir os teóricos que embasam a proposta de trabalho da SME. Porém esses documentos não aprofundam o conteúdo das atividades.

Numa descrição, digamos, mais qualitativa de outras atividades realizadas nesse período (1995-1998) com as professoras, esse mesmo documento, além de apontar questões operacionais como a natureza da atividade (tipo de palestra, palestrante, local e tema), público alvo e número de participantes, aprofunda também a natureza de alguns objetivos em relação a formação desejada junto aos profissionais.

As atividades de assessoria pedagógica, (cursos chamados de Encontros Presenciais), encontros e seminários organizados geralmente para ocorrerem de 2 a 4 dias, apresentavam os seguintes objetivos em relação a formação das professoras:

Os Seminários de Educação Infantil tinham o objetivo de atualizar os profissionais regentes das turmas de educação infantil dando continuidade à discussão sobre o Núcleo Curricular Básico Multieducação; viabilizar a formação em serviço de profissionais da Educação Infantil com qualidade, objetivando enriquecer o percurso escolar da criança, sua família e da sociedade em geral; intensificar as discussões em torno do perfil do profissional de Educação Infantil.

Os Cursos cujo tema era a Multieducação na escola se basearam na Pedagogia Freinet, tinham como objetivo no primeiro momento, divulgar a obra, a filosofia e as técnicas desenvolvidas pelo teórico articulando-as com o Núcleo Curricular Básico Multieducação. No segundo momento, esse curso teve o objetivo de difundir esta pedagogia junto aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, abrindo mais um espaço de estudo, reflexão e troca de experiências à luz do mesmo teórico.

- Os Seminários que tratavam da temática da Brinquedoteca objetivavam refletir sobre a importância do ato de brincar na infância e oportunizar o conhecimento desse espaço específico - a brinquedoteca.



Ainda no ano de 1998, a SME estabeleceu uma parceria de trabalho com o Espaço de Formação do Educador Infantil (EFEI)<sup>102</sup>, com o objetivo de elaboração de um curso de formação em serviço para as professoras de Educação Infantil da Rede.

O curso foi organizado pelas duas equipes de trabalho a SME e a EFEI, através de reuniões, das quais tive a oportunidade de participar de uma delas. A justificativa do curso era a necessidade de um embasamento teórico dos docentes, que atualizasse e transformasse a prática pedagógica, tomando-a coerente com o momento sócio-histórico atual; tendo em vista as novas concepções de Infância que consideram a criança, sujeito/construtor de seu pensar e a nova LDB (nº 9394/96) que confere à Educação Infantil o lugar de Educação Básica.

O objetivo geral do curso foi embasar através da teoria e do aperfeiçoamento, a prática pedagógica de Educadores Infantis considerando-se o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico e intelectual, preparando-a para o exercício da cidadania em uma sociedade plural e democrática. (SME/EFEI)

Os objetivos específicos do curso giram em torno de subsidiar o Educador Infantil para que possa desenvolver a formação de crianças que estejam aptas a viver em uma sociedade plural, democrática e em constante mudança; estimular no Educador Infantil uma intervenção intencionalmente educativa visando uma aprendizagem significativa, favorecendo o pleno desenvolvimento da criança; reconhecer a importância de melhor compreender o desenvolvimento de cada criança com a qual trabalha visando a qualidade e a adequação da proposta educativa à realidade; repensar criticamente a prática educativa, na busca da reconstrução de

---

<sup>102</sup> O EFEI é uma instituição particular, com o objetivo de discutir e refletir sobre questões político-pedagógicas que envolvem a realidade social e profissional do professor de educação infantil. Esta instituição funciona há três anos na cidade do Rio de Janeiro e foi criada por profissionais das áreas de psicologia e pedagogia, que organizam cursos de curta e longa duração, palestras e oficinas ministrados por educadores e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento..

uma prática apoiada em idéias ancoradas na perspectiva sócio-interacionista. (SME/EFEI,1998).

Após a nossa leitura dos documentos produzidos em meio a política para a formação em serviço do profissional de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, comentaremos três estratégias que nos chamaram atenção, em torno da elaboração dos programas de formação permanente para esses profissionais:

a) A primeira estratégia foi o resgate através de um histórico das políticas de formação do profissional e do atendimento da criança pequena da década de 80; com isso o trabalho adquiriu mais unidade e corre menos risco de se fragmentar entre a entrada e saída das gestões, mudança de equipes, do(a) Secretário(a) Municipal e implementação de novas propostas. O conhecimento e articulação com as propostas anteriores, colabora para que metas e diretrizes posteriores acompanhem a realidade atual das instituições evitando propostas mirabolantes e partidárias. O resgate da experiência anterior é uma forma também de continuidade de propostas que vinham contribuindo e que já foram incorporadas no cotidiano de trabalho das Unidades Escolares e de reavaliação de outras que não surtiram efeito.

b) A segunda estratégia da articulação SME/EFEI que nos chamou a atenção foi a preocupação com o nexos e a coerência entre a proposta pedagógica-curricular da Rede, a Multieducação e o conteúdo dos cursos, seminários, encontros e oficinas elaborados para os profissionais nos programas de formação em serviço. Nesses espaços de formação e de atualização, as professoras entram em contato com a proposta pedagógica-curricular através de discussões, debates e leituras em grupo, estabelecendo contato com os vários campos do conhecimento que embasam a proposta. Essa perspectiva é interessante do ponto de vista que o espaço de formação também é espaço de informação e atualização docente.

c) A terceira e última estratégia que percebemos, foi a garantia do espaço das Unidades Escolares como o *lugar de formação* das professoras; todos os cursos, seminários e outras atividades ocorrem no local da prática docente e da formação das crianças, valorizando o ambiente escolar em detrimento de outros espaços mais sofisticados porém distantes do cotidiano daqueles profissionais.

No período de 1995 a 1998 a formação em serviço dos profissionais ocorreu através de palestras, seminários, cursos e oficinas realizados pelas professoras da equipe do projeto de Educação Infantil e Alfabetização. Sendo ministrados outras vezes por profissionais contratados, professores e técnicos em educação vindos normalmente das universidades e de espaços de formação diversificados.

## **5.8 – Algumas impressões**

A partir das discussões anteriores nesse trabalho, sobre a problemática da formação do profissional de educação infantil, particularmente no que se refere a formação continuada, em serviço, verificamos a sua importância quando articulada à outras questões como: o saber do professor, a sua trajetória de vida e carreira, a qualidade do ensino e a valorização das instituições de educação infantil enquanto espaços privilegiados para a realização permanente dessa prática de formação.

Diante disso pudemos entender que os documentos que explicitam a metodologia de trabalho para a elaboração das atividades de formação para os profissionais da SME, foram elaborados com uma primeira preocupação de atualizá-los no campo do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança pequena.

Não encontramos, no material trabalhado nesta pesquisa documental para a dissertação, textos que sinalizassem para a discussão sobre a importância da articulação dos saberes dos professores com os saberes da Secretaria. Esta

articulação deveria ser considerada como o fio condutor para a elaboração das atividades de formação continuada.

Não pode passar despercebida a necessidade de se pensar na diversidade de situações de formação, tempo de regência e tempo de serviço dos profissionais, suas inserções sociais e sua identidade cotidiana com a escola. Nesse sentido, realizar o trabalho de formação em serviço nas instituições de educação infantil, como já se vem procurando fazer, na SME, através da proposta pedagógica-curricular Multieducação, tem sido uma forma de trabalho possível de recuperar aquela articulação a que nos referimos no parágrafo anterior.

## ***Palavras finais***

Como vimos em capítulos anteriores deste trabalho, a prática cotidiana dos profissionais de educação de um modo geral, sempre foi vista como distante da vida pessoal dos professores e da sua realidade cultural, desarticulada de um contexto social mais amplo. Esta concepção surgia principalmente, nas pesquisas experimentais e positivistas que tratavam distintamente o profissional e a pessoa do professor, reproduzindo, como apontou Chizzotti anteriormente, *a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais* como duas instâncias separadas, ou seja, o percurso profissional nada tem a ver com o percurso pessoal. Essa concepção do profissional de ensino, estava presente nas propostas de formação inicial e nos currículos, como também, nos cursos para o magistério a nível de 2º grau na década de 70 em nosso país.

Pensar a educação infantil, do ponto de vista das políticas públicas, significa trabalhar a sua dimensão pública não restrita a ações de governo. Trata-se antes, de entender a política de formação do profissional de educação infantil como um conjunto de diretrizes, metas e procedimentos que, necessariamente, seja por sua natureza, seja como resultado de um processo histórico de interação Estado/Sociedade, envolvem formas de articulação permanente do Estado com os diferentes atores não governamentais, tanto quanto à sua formulação como execução das ações. (Castro, 1994: 32).

Tratando-se da educação da criança de 0 a 6 anos, onde estão presentes historicamente, funções mais guardiãs que educacionais, acompanhadas de profissionais treinados e capacitados, equivocadamente, para servir de guardador de crianças pequenas nas creches e professor que prepara para o 1º grau nas pré-escolas, temos um desafio a partir de um novo panorama no final da década de 90: lutar pela obrigatoriedade da matrícula das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e pela profissionalização do adulto responsável pela educação infantil.

Com a inclusão da educação infantil, no ensino fundamental, como a primeira etapa da educação básica, o Estado adquire maior responsabilidade sobre esse setor, porém há quase três anos da promulgação da nova LDB, que inclui a educação infantil e o profissional, como prioridades da política educacional do governo<sup>103</sup>, é mantida

*uma situação de fragilidades institucionais e incertezas políticas, que certamente se agravarão ainda mais num modelo neoliberal.* (Martins, 1983, p: 4).

Provavelmente um recente documento do MEC, que traz a problemática e um referencial pedagógico-curricular para a formação dos educadores tanto da área da

---

<sup>103</sup> Se os investimentos públicos na educação reduzem-se, a tendência será de priorização de recursos para o ensino fundamental, em detrimento da educação infantil, restando a essa as sobras dos recursos públicos ou a saída pelo setor privado e filantrópico ou os financiamentos de organismos internacionais,

educação de 0 a 6 anos como das séries iniciais do ensino fundamental, é recebido com grande expectativa e de uma certa maneira até com entusiasmo, por aqueles que estão presentes na luta por uma política pública de qualidade para a educação. Porém é fundamental que a comunidade educacional, os sistemas educacionais municipais, alvo desse documento, se organizem de tal forma que realizem uma leitura lúcida e comprometida com as reais demandas do cotidiano, envolvendo outros novos elementos e pressupostos ausentes no presente documento e legitimando outros mais.

O professor necessita de uma formação de qualidade, de conteúdos que propiciem reflexão crítica, envolvimento político com a questão macro e micro da educação e apreensão do conhecimento das áreas humanas e naturais.

É provável que, se não estabelecermos critérios comuns através do diálogo, (Universidades, órgãos municipais de educação e profissionais atuantes) no processo de criação e reformulação da Formação Continuada no campo da educação de 0 a 6 anos, persistiremos talvez, nos mesmos desacertos de um modelo tradicional de treinamento em serviço, ainda no molde do tecnicismo.

Possivelmente não poderíamos caracterizar essa justaposição como um movimento interdisciplinar ou multidisciplinar do atendimento, pois nos parece que, para que isso fosse verdadeiro, tanto as instituições, os órgãos, assim como os adultos responsáveis por esse trabalho, deveriam ter objetivos em comum, projetos partilhados e cotidiano de trabalho inter-relacionados. Caso contrário ocorreria o que na verdade possivelmente é a característica do atendimento à infância pobre hoje no Brasil - uma situação sincrética de valores, políticas, interesses e tendências heterogêneas, tornando assim a visão da situação da infância indistinta e confusa, uma totalidade complexa mal compreendida teórica e praticamente.

---

que com certeza ou emprestarão a juros altos ou definirão critérios pouco favoráveis a autonomia política e ao caráter público da educação infantil em nosso país (Bonamino, 1983, p.4)

No caso da educação infantil, que inclui o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de *educar e cuidar*, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, já que se sabe, que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função. É de tamanha urgência que formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados e que essa formação seja orientada pelos pressupostos e diretrizes expressos na política de educação infantil.

A atual concepção de Educação Infantil, que integra as funções de educar e cuidar, crianças de 0 a 6 anos, em instituições educativas complementares à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional. Assim é fundamental que se assegure para esse profissional, condições de trabalho, plano de carreira, salário digno e formação inicial e continuada condizentes com seu papel profissional. A formação inicial em nível médio e superior, dos profissionais de educação infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional. A União afirma ainda que, tanto a formação do profissional de creches e pré-escolas como a de seus formadores, devem ser norteadas pelas diretrizes expressas nos documentos do MEC. Outro dado importante que nos chamou atenção, foram as diretrizes do governo, voltadas para às condições de melhoria desse profissional e a garantia de igualdade de direitos, tanto aos que trabalham nas creches quanto nas pré-escolas.

Embora a concepção atual do governo federal apresente propostas bastantes animadoras com relação à formação do profissional de educação infantil, ainda nos incomoda o uso do termo *capacitação específica*, por dois sérios motivos. o primeiro é com relação a sugestão do tipo de formação, a capacitação, aquela que ainda nos lembra os treinamentos na época dos programas compensatórios; o outro motivo,



seria a multiplicação dessa prática de formação nas redes públicas brasileiras, já que o incentivo do MEC é capacitar os profissionais para a atualização dos mesmos.

É importante que haja uma definição clara dos programas de atualização em serviço, especificando se ocorrerão em forma de cursos específicos, voltados para as especificidades de cada realidade ou se a proposta é realmente as capacitações e treinamentos em massa dos profissionais, prática decorrente já algum tempo no país<sup>104</sup>.

Compreendemos as atuais mudanças das políticas do MEC, na forma de conceber a educação infantil e o educador, não como um movimento isolado desse órgão, mais sim, como um movimento de mudança de mentalidade da própria sociedade, dos órgãos públicos e de alguns governantes, com relação à infância e o seu direito à educação. Certamente, se não tivéssemos avançado na legislação, garantindo o lugar dessa educação, no que se refere ao direito da criança e do profissional, estaríamos como em outras épocas, atrelados à medidas assistencialistas, distante de uma concepção educacional para a educação infantil.

---

<sup>104</sup> Em recente nota à imprensa, o atual Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, divulgou o objetivo do MEC quanto à necessidade das creches e pré-escolas terem um projeto pedagógico de qualidade e deixarem de prestar apenas assistência às crianças e às suas famílias. O Ministro diz ainda, que o novo currículo de referência nacional para a educação infantil, elaborado pelo MEC e divulgado em fevereiro/98, contém orientações não apenas para o trabalho com crianças até três anos, mas serve também para aquelas de 4 a 6 anos. Esse currículo será oferecido a Estados e Municípios em caráter de colaboração, porque, pela lei, cabe aos Municípios a responsabilidade pelo currículo da educação básica. O Ministro da Educação reconheceu que alguns professores terão dificuldades para assimilar os Parâmetros Curriculares, principalmente no Nordeste onde, segundo o próprio ministro, 80% dos professores de pré-escola não cursaram sequer o primeiro grau. Porém ele acredita que através dos cursos de capacitação, o conteúdo dos novos parâmetros será bem absorvido pelos professores. O MEC também irá sugerir aos secretários estaduais e municipais de educação que exijam noções de educação infantil aos funcionários das creches. Fazendo um breve comentário, chamamos atenção para três momentos na fala do ministro, que parecem contrariar boa parte da proposta atual do MEC para a educação de 0 a 6 anos: o primeiro ponto, é com relação ao currículo de referência nacional para a educação infantil, onde ele sugere que aproveite o mesmo conteúdo da creche nas pré-escolas, pois segundo ele, o mesmo programa serve para as duas. Não existindo especificidades quanto a idade, desenvolvimento motor, e necessidades diferentes de formação? Outro momento da sua entrevista que nos chamou atenção, foi a simplória sugestão aos secretários de educação, que exijam noções de educação infantil aos funcionários das creches. Afinal de contas são noções de formação ou cursos de formação propriamente dita? E finalizando, percebe-se claramente, a preocupação estratégica do ministro, em deixar bem claro, que o governo federal apenas apoiará os municípios, pois a obrigação da criação de programas pedagógicos e de formação, assim como a manutenção da educação básica é de responsabilidade do órgão municipal.

## **Bibliografia**

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. *O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola*. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, n. 9, 1985. p. 27-38.
- ABRANTES, Paulo Roberto. *O Pré e a Parábola da Pobreza*. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, n. 9, 1985. p. 8-26.
- ALMEIDA, José Luis Vieira de. *O magistério e o Estatuto da Criança e do Adolescente*. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 27-35.
- ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia Carpi; RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. História da sociedade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1985
- ALVES-MAZZOTTI, Aida Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, Aida Judith. *O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, maio 1991. p. 53-61.
- \_\_\_\_\_. *Paradigmas de pesquisa em educação: Uma avaliação dos desenvolvimentos recentes*. Cadernos da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, n. 2, 1993.
- ALVES, Nilda (org.) Formação de Professores : pensar e fazer. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A Construção do Conhecimento e o Currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo*. 4ª edição. In: ALVES, Nilda (org.) Formação de Professores : pensar e fazer. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73-88.

- ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel. (orgs). Múltiplas leituras da nova lei LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96). Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- ALVES, Nilda. Formação do Jovem Professor para a Educação Básica. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, n. 17, set. 1986.
- ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 1, n. 5, 1982.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. Formação em serviço: um diálogo com vários textos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 89, maio 1994. p. 72-75.
- \_\_\_\_\_. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. O uso da técnica de análise documental na pesquisa e na avaliação educacional. Tecnologia Educacional. Ano XI, n. 46, maio/junho. 1982.
- \_\_\_\_\_. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 45, maio 1983. p. 66-71.
- ANFOPE- Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. Por uma Política Global de Formação dos Profissionais da Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Unicamp, 1998.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Pensando sobre o referencial curricular nacional para a educação infantil (versão preliminar). Universidade Federal Fluminense, março. 1998.
- \_\_\_\_\_. Profissional de Educação Infantil: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da secretaria municipal de desenvolvimento social do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Orientadora Vera Maria Ramos de Vasconcellos. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1995.
- \_\_\_\_\_. (et al.). Contribuições para o debate. Fórum Permanente de Educação Infantil. Rio de Janeiro, maio, 1997.
- ARAÚJO FILHO, Luiz S. O professor: formação, carreira/salário e organização política - reflexões por uma organização politicamente competente. Em Aberto, ano 6, n. 34, Brasília: INEP, 1987. p. 1-10,
- ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. Programas para a Formação Continuada de Professores nas Propostas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no Período de 1990 a 1998. Dissertação de Mestrado. Orientadora Edil Vasconcellos de Paiva. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UERJ, 1998.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Para onde vai a educação infantil no Brasil? - algumas considerações face à nova Lei de Diretrizes e Bases e a Emenda Constitucional nº 14. 1997. Mimeo. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1981.

- ARROYO, Miguel. *Quem de-forma o profissional de ensino?* Revista da AEC. Brasília: AEC, n. 58, 1985. p. 7-15.
- ARROYO, Miguel. *Reinventar e Formar o Profissional da Educação Básica*. In: Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 47-67.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBOSA, Adriana Almeida. *A Formação do Educador de Creche frente às novas exigências*. Caderno do Programa de Pós-Graduação de Educação. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, ano 5, n. 2, nov., 1998. p. 133-139.
- BARRETO, Ângela M. Rabelo F. *Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?* Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BARRETO, Ângela M. Rabelo F. & OLIVEIRA, Stela Maris Lago. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e educação. Brasília: INEP; [São Paulo]: Fundação Carlos Chagas; [Campinas]. UNICAMP, 1997.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patricia Anido (orgs). Infância tutelada e educação: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Cidadania e Consciência: matrizes discursivas e políticas de atendimento à infância. Mimeo. Rio de Janeiro: UERJ, 1993
- BENDETSON, Rita Cohen. *Limites e horizontes da educação infantil no Município do Rio de Janeiro*. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPE/ COEDI, 1994.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. O modelo neoliberal e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1997.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- BONAMINO, Alícia. Contribuições para estudos de política educacional. Anais da 16ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambú, Minas Gerais: setembro:1993.
- BOSCHI, Caio Cesar. O assistencialismo na Capitania do Ouro. In: *Revista de História (nova série)*, n. (16): 35, jan./jun. 1984.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). O Educador: vida e morte. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BRANDÃO, Zaia. *A formação do professores e a questão da educação das crianças das camadas populares*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 40, fev. 1982. p. 54-47.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, 20 de dez. de 1961.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5540, 28 de nov. de 1968.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, 11 de ago. de 1971.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 7044, 1982.
- \_\_\_\_\_. Constituição Federal, Congresso Nacional: 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, 20 de dez. de 1996.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional, Lei nº 8069, 13 de jun. de 1990.
- \_\_\_\_\_. Coordenação de Educação Pré-Escolar. Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil. Brasília: MEC, 1975.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional. Brasília: Departamento de Ensino Fundamental/Setor de Educação Pré-Escolar, 1975.
- \_\_\_\_\_. Atendimento ao Pré-escolar. Brasília: Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, Subsecretaria de Ensino Regular, 1977.
- \_\_\_\_\_. Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar. Brasília, 1979.
- \_\_\_\_\_. Relatórios dos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar. Brasília: MEC, 1980.
- \_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Brasília: MEC, dezembro, 1981.
- \_\_\_\_\_. Atendimento ao Pré-escolar (v.1 e 2). 4ª ed. Brasília: MEC/Coordenadoria de Educação Pré-escolar, 1982.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes de Atuação do MOBRAU/MEC. Brasília: fevereiro, 1982.
- \_\_\_\_\_. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Brasília: MEC, 1980/1985.
- \_\_\_\_\_. Professor de Pré-escola. vol. I e II, Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI/Fundação Roberto Marinho, 1994.
- \_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

- \_\_\_\_\_. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. Educação Infantil no Brasil: situação atual. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF//DPE/ COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- \_\_\_\_\_. Educação Infantil: bibliografia anotada. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- \_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica e Currículo de Educação infantil, um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação - Geral de Educação Infantil. Brasília: COEDI/SEF/MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Estudo técnico e específico: a LDB e a política de educação infantil. Brasília: Diretoria Legislativa, Julho, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto - Conselho Nacional de Educação. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e o 2º graus de ensino - Esquema I. Rio de Janeiro. 1997.
- \_\_\_\_\_. Referencial Pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria Fundamental, Departamento de Política da Educação/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. 1997
- \_\_\_\_\_. Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. Brasília: Ministério de Educação e Desporto. MEC/ FNDE agosto. 1997.
- \_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (documento introdutório). Secretaria da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.
- CAMPOS, Maria Cristina S. Souza. *Formação do Magistério em São Paulo: do Império a 1930*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 72, fev. 1990. p. 5-16.
- CAMPOS, Maria Malta. *A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 59, nov. 1986. p 57-65.

- CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Lenira. *Educação Infantil: Crescendo e Aparecendo*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 80, fev. 1992. p. 11-20.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, ago. 1992. p. 5-20.
- \_\_\_\_\_. *Pré-escolar: entre a educação e o assistencialismo*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 53, mai. 1985. p. 21-24.
- \_\_\_\_\_. *A Constituinte e a Educação da Criança de 0 a 6 anos*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, nov. 1986. p. 57-65.
- \_\_\_\_\_. *Assistência ao Pré-escolar: uma abordagem crítica*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 20, out. 1978. p. 53-59.
- \_\_\_\_\_. *Atendimento à Infância na década de 80: as políticas federais de financiamento*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, ago. 1992. p. 5-20.
- \_\_\_\_\_. *Pré-Escola: entre a Educação e o Assistencialismo*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 53, mai. 1985. p. 21-24.
- \_\_\_\_\_. *Questões sobre o Caráter Público dos Convênios de Atendimento à Infância*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.95, nov. 1995. p. 79-81.
- \_\_\_\_\_. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional*. Em Aberto. Brasília: INEP, n. 8, 1983. p. 37-41.
- \_\_\_\_\_. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- \_\_\_\_\_. *Universidade e formação de professores: que rumos tomar?*. In: CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 30-50.
- CARDOSO, Miriam L. *O mito do método*. Boletim Carioca de Geografia. n.XXV, 1976. p. 61-101.
- CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado - base e superestrutura: relações e mediações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

- CARTWRIGHT, Dorwin, P. *Análise do material qualitativo*. In: KATZ, Daniel; FESTINGER, Leon. A pesquisa na psicologia social. Rio de Janeiro: FGV, 1974. p. 403-449.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Política de Educação Infantil no âmbito do Estado Brasileiro. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- CAVICCHIA, Durler de Carvalho. Formação continuada de educadores para a integração creche/pré-escolar num programa de cooperação universidade-prefeitura. Caxambu: ANPEd, 1993.
- CHIZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. A creche e o nascimento da Nova Maternidade. 1988. Tese (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- CIVILETTI, Maria Vitória Pardal & BORBA, Angela Meyer. Histórico e situação atual do atendimento à criança de 0 a 6 anos de baixa renda no Brasil: o exemplo de Niterói. Mimeo, Niterói-RJ: UFF, Faculdade de Educação, 1996.
- COSTA, Adalvo da Paixão Antônio & VAREJÃO, Ana Maria Louzada. *Educação Infantil: uma contextualização histórica*. In: Caderno de Produções Acadêmico-científicas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vol. 1, n.1. Vitória-ES: UFES, ago. 1995.
- COSTA, Cláudio Fernandes da.; NUNES, Eduardo; BENÁCHIO, Rosilda Nascimento; LEITE, Wainer Jorge. *Educação e Cidadania: o Estatuto da Criança e do Adolescente*. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido (orgs). Infância tutelada e educação: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 161-172.
- COSTA, Marisa Vorraber; NETO, Alfredo Veiga (orgs.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, Niterói-RJ: EDUFF, 1986.
- \_\_\_\_\_. Quem educa os educadores? Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, n.5, jan. 1980. p. 41-46.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia educação brasileira. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- DIDONET, Vital. *A Educação Infantil na Nova LDB*. Revista Criança. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, n. 27, 1994.
- DRAIBE, Sônia Miriam. *O Sistema Brasileiro de Proteção Social: características e desafios na democratização*. INEP. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, UNICAMP, 1987. p.13-26.



- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- ENQUITA, Mariano. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. Teoria e educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991. p. 41-60.
- FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silvério; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Políticas Educacionais no Brasil: desafios e propostas*. CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n. 83, nov. 1992. p. 5-14.
- FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia (org.). Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- FERNANDES, Ângela. *Algumas observações sobre as Lutas dos Profissionais da Educação no Rio de Janeiro*. In: Chão de Fábrica e Banco de Escola: flagrante na produção de subjetividade. 1996. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1996.
- FERRARI, Alceu & GASPARY, Lúcia. *Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil*. REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. São Paulo: Cortez, n. 5, 1980.
- FERREIRA, Rodolfo. Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.
- FRANCO, Creso & KRAMER, Sônia (orgs.). Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. *Da Assistência Educativa à Educação Assistencializada: um estudo de caracterização e custos de atendimento à crianças pobres 0 a 6 anos de idade*. Estudos e pesquisas. Brasília: INEP, n. 2, 1988.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREITAG, Bárbara. Política Educacional e Indústria Cultural. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FREITAS, Marcos César (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.
- FUSARI, José Cerchi (org.). O professor de 1º grau: trabalho e formação. São Paulo: Loyola, 1990.
- GARCIA, Regina Leite (org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.
- GENTILI, Pablo; ANDERSON, Perry; SALAMA, Pierre. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GENTILLI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.); Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1995.

- GHIRALDELLI JR. Paulo (org). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- \_\_\_\_\_. (org.). Infância, Educação e Neo-liberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIL, Antônio, C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, Atlas, 1988.
- GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. da. Alienígenas na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOUDARD, Maria Tereza. Caminhos e descaminhos da educação paralela: um estudo sobre o cotidiano das creches e escolas comunitárias da Maré. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 1992.
- GRINSPUN, Miriam Paura S. Z. Formação dos profissionais de educação: uma questão em debate. In: ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel. (orgs). Múltiplas leituras da nova lei LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96). Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- GROSSI, Ester. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.
- HADDAD, Lenira. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. Pro-Posições. São Paulo: Faculdade de Educação da Unicamp, vol. 7, n. 3, nov. 1996.
- HORTA, José Silvério Baia. Planejamento Educacional. In: SAVIANI, Dermeval (org.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. P. 195-239.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional do professores. In: NÓVOA, Antônio (org). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.
- IBGE. Retratos Municipais: Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Departamento de População e Indicadores Sociais/IBGE, 1996.
- KATZ, Daniel; FESTINGER, Leon. A pesquisa na psicologia social. Rio de Janeiro: FGV, 1974.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Currículo de Educação Infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. São Paulo: mimeo, dezembro, 1994.
- KRAMER, Sonia & SOUZA, Solange Jobim (org.). Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.
- KRAMER, Sônia & ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na Pré-escola: exigência ou necessidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.

- KRAMER, Sônia. *Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviços*. REBEP. Brasília: INEP, (165), maio/ago. 1989. p. 189-207.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização, Leitura e Escrita - Formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O papel social da pré-escola*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, ago. 1985. p. 77-81.
- \_\_\_\_\_. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Privação Cultural e educação compensatória: uma análise crítica*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 42, ago. 1982. p. 54-62.
- \_\_\_\_\_. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Propostas pedagógicas de educação infantil: subsídios para uma leitura crítica*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, mimeo, dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Currículo e educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- KUHLMANN JR, Moysés. *Infância, História e Educação*. Sessão Especial da 20ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: set. 1997.
- \_\_\_\_\_. *Instituições Pré-escolares e Assistencialistas no Brasil (1899-1922)*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.78, ago. 1991. p. 17-26.
- LANTER, Ana Paula Santos Lima. *Um balanço das políticas públicas de formação do profissional de educação infantil*. Monografia de curso de Especialização *lato sensu* em Educação Infantil. Orientadora Alicia Bonamino. Rio de Janeiro: PUC-Rio, mai. 1998.
- LANTER, Ana Paula Santos Lima; CIVILETTI, Maria Vitória Pardal; BORBA, Angela; GILIO, Anésia; GONÇALVES, Liana; NASCIMENTO, Valquiria. *O atendimento à criança pequena no Município de Niterói*. *Anais de Resumos de Comunicações Científicas*. XXVI Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto-SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, 23 a 27 out. 1996.
- LANTER, Ana Paula Santos Lima; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *A Formação do Professor Orientador nas Creches e pré-escolas de Niterói, em busca de uma política pública de qualidade: uma história co-construída*. *Anais de*

Resumos de Trabalho. IX Encontro de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia-SP: mai. 1998.

LANTER, Ana Paula Santos Lima; BORTONE, Fernanda Macieira; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SANT'ANNA, Andréia; BRAGA, Eliane Vale da Costa. *Buscando caminhos para a Formação do Educador Infantil em Niterói - um trabalho co-construído entre Universidade e Poder Público: o curso de extensão enquanto espaço de transformação da prática cotidiana*. Anais de resumos. I Congresso Paulista de Educação Infantil: "Pensando primeiro na Criança". Águas de Lindóia-SP: out. 1998.

LEITE, Miriam L. M. *O Óbvio e o Contraditório da Roda*. In: PRIORI, Mary del. História da criança no Brasil. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 1996. p. 98-111.

LIMA, Elvira; ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta; PINTO, Regina P. *Relatos de experiências: trabalhando com pajens*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, mai. 1984. p. 71-86.

LINDINGER, Marília Miranda. *O Plano Decenal de Educação para Todos e as diretrizes políticas de formação do magistério da educação básica*. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF/ DPE/COEDI, 1994.

LINHARES, Célia Frazão Soares Linhares. *A Escola e seus profissionais. Tradições e Contradições*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LÔBO JUNIOR, Dácio Tavares. *CIEPs - A impotência de um desejo pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora Célia Frazão Soares Linhares. Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1988.

\_\_\_\_\_. *Sobre as relações entre as questões da Educação e do Populismo: uma contribuição*. Revista Educação & Sociedade. São Paulo: Cortez, n. 24, ano VIII, ago., 1986. p. 48-60.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Nacional, 1976.

MACHADO, M. Lúcia de A. Proposta de Critérios de Análise e Avaliação de Projetos Educacionais-Pedagógicos para a Educação Infantil. São Paulo: mimeo, dezembro, 1994.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950*. In: FREITAS, Marcos César (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARIN, Alda J. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. Caderno Cedes. São Paulo: Cortez, n. 36, 1995. p. 13-27.

MARINHO, J. Sampaio (trad.). Pequeno Dicionário Político. Moscovo: Progresso, 1984.

- MARTINS, Maria Cristina. Neoliberalismo e Educação Infantil: algumas reflexões acerca do tema. Rio de Janeiro: Fórum de Educação Infantil - DEMEC, mimeo, 1997.
- MEDIANO, Zélia D. *A formação em serviço de professores através de Oficinas Pedagógicas*. In: CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 91-108.
- MELLO, Guiomar Namó de; MAIA, Eny Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo de. *As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 45, mai. 1983. p. 71-78.
- MELLO, Guiomar Namó de. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1984.
- MILL, J. Stuart. Principles d'Economie Politique. Paris, Gaullamin, 1873.
- MILIBAND, Ralph. O Estado na Sociedade Capitalista. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *As Escolas Comunitárias como uma questão política*. Revista FASE. Rio de Janeiro: FASE, n.25, 1985. p. 33-39.
- MOITA, Maria da C. *Percursos de formação e de transformação*. In: NÓVOA, Antônio (org). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.
- MONTEIRO, Regina Clare. *A Pesquisa Qualitativa como opção metodológica*. Proposições. São Paulo: Faculdade de Educação da Unicamp, n. 5, ago. 1991.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *A Formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate*. In: ALVES, Nilda (org.) Formação de Professores - pensar e fazer. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 37-51.
- MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Conhecendo: Estatuto da criança e do Adolescente. Projeto Cultura e Lazer para Adolescentes de Baixa Renda. jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Fundamentos para elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1992.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Sugestões Metodológicas e subsídios para elaboração do currículo básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1992.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Proposta curricular para creches e pré-escolas comunitárias. Rio de Janeiro, 1992.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Breve Histórico. Rio de Janeiro, 1993-1994.

- \_\_\_\_\_. Núcleo Curricular Básico-Multieducação. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Relatório do Projeto Educação Infantil e Alfabetização: avaliação do biênio 1997/1998. Rio de Janeiro, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. O Perfil do Educador na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, julho, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação/Espaço de Formação do Educador Infantil. Projeto para o Centro de Estudos para Professores Regentes de educação infantil. Rio de Janeiro, maio, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de educação do Município do Rio do Janeiro/Escola de Professores. Curso de educação Infantil. Rio de Janeiro, julho, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. História da educação infantil no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. A educação infantil na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro: a Multieducação. Rio de Janeiro, agosto, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Educação Infantil e Alfabetização: sua constituição. Rio de Janeiro, dezembro, 1998.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. *A formação Continuada dos professores: dimensões e problemáticas*. In: CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-90.
- NEVES, Lucia Maria Wanderley. Educação e política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, 1994.
- NICOLAU, Marieta Lucia Machado. *Funções da Educação Pré-escolar*. Cadernos de Textos Básicos de Educação Pré-escolar. São Paulo: Cortez, 1990. p. 23-49.
- NOBRE, Domingos Barros. A construção do campo da formação contínua de alfabetizadores: o papel da rede latino-americana de alfabetização integral. Niterói: Universidade Federal Fluminense, mimeo, 1997.
- NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: Mestra ou Tia? 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- NÓVOA, Antonio. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. Os professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores. In: NÓVOA, Antônio (org). Os professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- \_\_\_\_\_. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, Antônio (org). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995
- \_\_\_\_\_. *Os Professores e a história de sua vida*. In: NÓVOA, Antônio (org). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Concepções e práticas de Formação Contínua de Professores*. In: Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- O'DONNELL, Guillermo. *Anotações para uma teoria do estado (I)*. Revista de Cultura e Política. São Paulo: Paz e Terra, n. 3, set. 1980.
- \_\_\_\_\_. *Anotações para uma teoria de estado (II)*. Revista de Cultura e Política. São Paulo: Paz e Terra, n. 4, nov. 1980.
- OLIVEIRA, Francisco de. Estado, sociedade, movimentos sociais e Políticas Públicas no limiar do século XXI. Rio de Janeiro: FASE/PIC, 1993.
- OLIVEIRA, José Gerardo. LDB: observações iniciais. Seminário A Nova LDBN. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil*. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos & RUBIANO, Marcia Regina Bonagamba. Um estudo das perspectivas para a educação infantil a partir da nova LDB. São Paulo: USP, mimeo, s/d.
- PATTO, Maria Helena Souza. Privação Cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- PEREIRA, William César Castilho; PEREIRA, Maria Antonieta. Uma escola no fundo do quintal. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Aspectos Gerais da Formação de Professores para a educação infantil nos programas de magistério – 2º grau*. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- PINHEIRO, Lúcia Marquês. *Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP/MEC, vol. XLVI, nº 103: 10-64, jul.-set., 1996.
- PLAISANCE, Éric; RAYNA, Sylvie. *L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives*. Revue Française de Pédagogie, n. 119. Paris: avril-mai-juin. 1997. p. 107-139.
- POLITO, André Guilherme. Mini-dicionário de sinônimos e antônimos. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil Parecer Institucional. Rio de Janeiro: PUC-Rio, abr. 1998.
- POPPOVIC, Ana Maria. *Em defesa da Pré-escola*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 50, ago. 1984. p. 53-57.
- PRIORI, Mary del. História da Criança no Brasil. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- REDIN, Euclides. *Representações da criança e prática pedagógica da pré-escola*. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, vol. 13, n. 1, jan./jun. 1988.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia (org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria Malta. Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- \_\_\_\_\_. Educação Infantil, Educar e Cuidar e a Atuação Profissional. Palestra III Seminário Infância na Ciranda da Educação. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, jun. 1996.
- \_\_\_\_\_. ALBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. Texto apresentado no Grupo de trabalho de 0 a 6 anos. Caxambu: ANPED, 1994.
- RUDIO, Franz Vitor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SÁ, Marcia Souto Maior Mourão. A formação do educador para a pré escola - A chave do tamanho. Brasília: Revista Criança, MEC, 1985.
- SÁ, Nicanor Palhares. Política educacional e populismo no Brasil. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas-SP: Alínea, 1998.
- SANTANA MORAES, Giselda. (coord.). Professores Leigos X Professores Habilitados. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 59, nov. 1986. p.15-26.
- SANTANA, Cláudia da Costa Guimarães. Vygotsky: um psicólogo na educação. Niterói: NMPEEC, 0 a 6 anos, UFF, 1997. Mimeo.
- SANTOS LIMA, Elvira; ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; PINTO, Regina. *Trabalhando com Pagens: relato de experiência*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, mai. 1984. p. 71-86.



- SANTOS, Luciola Licínio de C.P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. RBEP. Brasília: INEP, v. 72, n. 172, set./dez. 1995. p. 318-334
- SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira - Estrutura e sistema. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987
- \_\_\_\_\_, Dermeval. Os fundamentos da educação e a Nova LDB. Revista Educação Municipal. Ano 1, n. 3. dez. 1988.
- \_\_\_\_\_, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980
- \_\_\_\_\_, Dermeval (org.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- \_\_\_\_\_, Dermeval (org.); RAMA, Germán; WEINBERG, Gregório. Para uma história de educação latino-americana. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_, Dermeval. A Nova Lei da Educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas. 2ª edição, Campinas, SP, Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_, Dermeval. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas-SP. Autores Associados, 1998.
- SEBASTIANI, M. T. . Educação Infantil: O Desafio da Qualidade: um estudo da Rede Municipal de Creches de Curitiba/1989-1992 Tese de Doutorado em Educação. Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: questões epistemológicas. São Paulo: I Congresso de Férias da Educação: perspectivas da investigação, out. 1997. p. 19-21.
- \_\_\_\_\_. Metodologia do trabalho científico. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, Celestino A. da Silva; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR, Paulo (org.); MARRACH, Sonia A. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Jefferson Ildelfonso da. Formação do educador e educação política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. Formação de Professores das séries iniciais. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.87, p 31-44, nov. 1993.
- SILVA, Waldeck Carneiro da (org.). Formação dos profissionais da Educação: o novo contexto legal e os labirintos do real. Niterói: EdUFF, 1998.
- SMITH, Adam. Textes Choisis. Paris: Dalloz, p. 284. 1950.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. Como entender e aplicar a nova LDB. São Paulo: Pioneira, 1997.

- SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. Revista Educação & Sociedade. São Paulo: Cortez, 1987.
- SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. Educação ou Tutela: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.
- SOUZA, Solange Jobim & PEREIRA, Rita Maria Ribes. Contribuições para uma análise crítica da pesquisa e avaliação de programas de desenvolvimento integral para crianças de zero a seis anos. Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à criança de Zero a Seis Anos. Brasília: II Simpósio de Educação Infantil, nov. 1996.
- SOUZA, Solange Jobim. Pré-escola: em busca de suas funções. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 48, fev. 1984. p. 74-76.
- \_\_\_\_\_. Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-escolar no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 51, nov. 1984. p. 47-53.
- TIRIBA, Léa. Buscando caminhos para a pré-escola popular. São Paulo. Ática, 1992.
- \_\_\_\_\_. Direito à educação Infantil e relações entre Estado e Sociedade. Porto Alegre: I Conferência Municipal para Infância e Adolescência, out. 1994.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (Brasil). Seminário LDB. Grupo de Trabalho Educação Infantil. Relatório Final. Niterói: UFF, 1997.
- VASCONCELLOS, Vera Mana Ramos de; VALSINER, Jaan. Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil. Uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. Orientadora Célia Frazão Soares Linhares. Niterói: Universidade Federal Fluminense: 1990.
- ZEICHNER, Kenneth M. A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

**TABELA DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS**

Nº do Doc.	Nome	Instituição	Origem	Data	Autor	Conteúdo	Objetivos
A 1	Lei 4024/61	Congr. Nacional	Publicação	20/12/61	Congr. Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reserva um pequeno capítulo no interior da educação de grau primário</li> <li>- Não se pronuncia sobre o perfil do profissional que trabalhará nas creches e pré-escolas</li> </ul>	Reforçar o caráter federativo da organização da educação escolar no país
A 2	Lei 5692/71	Congr. Nacional	Publicação	11/08/71	Congr. Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma lei de reforma do ensino básico, extingue os antigos primário, secundário e colegial, instituindo o 1º e o 2º grau, este último com continuidade e profissionalização obrigatória.</li> <li>- Complementa a LDB/61 tratando da obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos sete aos quinze e anos</li> <li>- Menciona rapidamente a Educação Pré-Escolar, estimulando os sistemas de ensino a velarem pelo seu oferecimento</li> <li>- Revela mais uma vez o lugar marginal ocupado pela educação da criança pequena, assim como na LDB anterior</li> <li>- Deixa o tanto pela educação infantil quanto pelo seu profissional</li> <li>- Determinação mínima para o exercício de magistério, mencionando os estados adicionais que podem ser objeto de aproveitamento em cursos alternativos</li> <li>- Aponta a necessidade de um estatuto no qual se estruture uma carreira de magistério de primeiro e segundo graus (art. 36), devendo ser fixada a remuneração dos professores desses graus de ensino, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estudos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares que atuem</li> <li>- Menciona a Formação Continuada como importante para a qualificação dos profissionais, porém não apresenta estratégias para a sua legitimação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar o ensino profissionalizante e reformar os ensinos de primeiro e segundo graus.</li> </ul>
A 3	Lei 5540/68	Congr. Nacional	Publicação	28/11/68	Congr. Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determina que a Formação de Professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares</li> <li>- Não se pronuncia em relação à educação da criança pequena e nem mesmo em relação a especialidades no que se refere à formação do profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformar o Ensino Superior, fixando normas de organização e funcionamento desse ensino e sua articulação com a escola média.</li> <li>- Instituir o regime de créditos.</li> </ul>
A 4	Lei 7044/82	Congr. Nacional	Publicação	1982	Congr. Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muda a formação a nível de 2º grau, eliminando o status de cursos técnicos e conferindo-lhe um diploma de formação profissional, mas uma habilitação básica para a formação profissional posterior em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revogar a obrigatoriedade do caráter de terminabilidade dos cursos de</li> </ul>

							escolas realmente técnicas	2º grau
A 5	Constituição Federal 1988	Congr Nacional	Publicação	1988	Congr Nacional		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece a educação da criança de 0 a 6 anos como um direito da criança e da família e um dever do Estado</li> <li>- Foi escrito o primeiro projeto da nova LDB</li> </ul>	Recuperar o caráter federativo da República Brasileira, semamente comprometido no regime autocrático
A 6	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou Lei nº 8069	Congr Nacional	Publicação	13/06/90	Congr Nacional		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Denomina a escola apenas enquanto instituição da sociedade responsável pela oferta de ensino regular</li> <li>- Destaca a experiência escolar da criança pequena como importante fator para o seu desenvolvimento</li> <li>- Não cita a importância do papel social do profissional de educação para que o ensino efetivamente se realize.</li> </ul>	Assegurar os direitos da criança e do adolescente na sociedade
A 7	LDB 9394/96	Congr Nacional	Publicação	20/12/96	Congr Nacional		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Define que a formação dos profissionais da educação deve atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como as características de cada fase do desenvolvimento (art 61)</li> <li>- A formação dos docentes da educação básica sera em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima e o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal</li> <li>- O Ensino Normal substituído na LDB/71 para Curso de Formação de Professores, em nível de 2º grau. Aparecem as instituições que serão brevemente responsáveis por esta formação, como o Instituto Superior de Educação - que poderá ocorrer dentro ou fora das Faculdades de Educação, procurando buscar a "melhoria da qualidade de ensino". (art.62)</li> <li>- Os Institutos Superiores mantendo os seguintes cursos para os formadores de professores para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (Curso I, os cursos de formação pedagógica para diplomados e educação superior que queiram se dedicar a educação básica (Curso II), e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Curso III)</li> </ul>	Desenvolver integralmente a criança de 0 a 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade Estabelecer bases para um novo patamar na política de educação infantil
B 1	Breve Historico	SME/RJ	SME/RJ	1993-1996	SME/RJ		<ul style="list-style-type: none"> <li>O documento apresenta: O historico da revitalização das pre-escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro A constituição de uma equipe de educação Pre-Escolar, posteriormente, Divisão de Educação Infantil Planejamento de ações articuladas dentre elas, a atualização em serviço dos profissionais da pre-escola, através de cursos, encontros, seminários</li> </ul>	Revitalizar o atendimento nas pre-escolas do município do Rio de Janeiro

B 2	A Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro A Multieducação	SME/RJ	SME/RJ	Ago/1998	Equipe do Projeto de Educação Infantil e Alfabetização	<p>e cursos a distância pela IV Ações do Projeto Educação Infantil e Alfabetização (programa dos encontros 1993-1996)</p> <p>Metas gerais do Projeto Educação Infantil; e Alfabetização</p> <p>Objetivos do Projeto.</p> <p>Apresentação dos convênios</p> <p>Apresenta a inserção da proposta curricular da educação infantil no Núcleo Curricular Básico Multieducação</p> <p>A construção do Multieducação (1993-1995) e a fundamentação do trabalho realizado</p> <p>Apresentação dos textos que embasam a proposta pedagógica e a fundamentação do trabalho realizado da Rede (Jean Piaget, Célestin Freinet, Lev Vygotsky e Paulo Freire); diagnóstico do Perfil do Profissional de Educação Infantil da Rede.</p> <p>Metas para o ano de 1999 e a Proposta de Formação em Serviço dos Profissionais das pré-escolas</p>	Apresentar a relação da Multieducação/educação Infantil no município do Rio de Janeiro.
B 3	Projeto Educação Infantil e Alfabetização sua constituição	SME/RJ	SME/RJ	Dez/1998	Equipe do Projeto Educação Infantil e Alfabetização	<p>Aprovação e reconstrução da Fusão entre a Divisão de Educação Infantil e a equipe de Alfabetização do Dep De Ação Pedagógica, originando o Projeto Educação Infantil e Alfabetização em (1995).</p> <p>Apresentação da equipe responsável pelo projeto</p> <p>Objetivo do trabalho</p>	Apresentar o conteúdo do Projeto Educação Infantil e Alfabetização.
B 4	História da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro	SME/RJ	SME/RJ	Sem data	Equipe de Educação Infantil (SME)	<p>O documento apresenta a História dos Jardins de Infância do município do Rio de Janeiro</p> <p>O surgimento das Casas de Criança</p> <p>Legislação específica da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro.</p>	Apresentar a história da Educação Infantil. (4 a 6 anos) no município do Rio de Janeiro
B 5	Relatório do Projeto Educação Infantil e Alfabetização avaliação do Biênio (1997-1998)	SME/RJ	SME/RJ	1997/1998	Equipe do Projeto de Educação Infantil e Alfabetização	<p>O documento apresenta o relatório das atividades desenvolvidas - ano 1997-</p> <p>1) II Seminário de Educação Infantil - Tema: Avaliação em Educação Infantil (ação, reflexão e registro). Público alvo, professores regentes de educação infantil)</p> <p>2) Curso Freinet - Tema Multieducação na escola - a pedagogia Freinet.</p> <p>3) II Seminário de Brinquedoteca - tema Brincar é direito.</p> <p>4) IV Encontro pedagógico Freinet - Tema: Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica.</p> <p>5) III Seminário de Educação Infantil - tema: Educação Infantil. política, planejamento e cotidiano</p> <p>6) Assessoria Pedagógica nos Centros de Estado em Polos de educação infantil - Temas Concepções de infância e história de educação infantil. A criança e o seu mundo de cultura. Como a criança constrói o conhecimento: Política, planejamento e avaliação em educação infantil</p>	

					<p>7) Curso para professores do pré-escolar I Tema: Relações na escola, brincadeira e currículo diferentes linguagens</p> <p>8) Curso para os professores do pré-escolar II Tema: Relações na escola, brincadeira e currículo diferentes linguagens</p> <p>9) V Encontro Frenet Tema: Velas em mãos de Frenet tema proposta de educação e trabalho</p>
B 6	<p>Projeto para o Centro de Estudos de Professores Regentes de Educação Infantil</p> <p>SME/RJ e EFEI (Espaço de Formação Educador Infantil)</p> <p>SME/RJ e EFEI</p> <p>Maio/1998</p> <p>Equipe de Educação Infantil e Alfabetização da SME/RJ e equipe da EFEI</p>	<p>Programação do curso para os professores de Educação Infantil (4 a 6 anos) da SME.</p> <p>Tema: Desafiando mais alguns nos, estudando e repensando a prática educativa infantil!</p> <p>Justificativa: A partir das novas concepções de infância, da nova LDB que confere a educação infantil, o lugar de educação básica, torna-se primordial o embasamento teórico que atualize e transforme a prática pedagógica, tornando-a coerente com o momento sócio-histórico atual</p> <p>Público Alvo: 518 professores regentes de educação infantil da Rede municipal de ensino/RJ</p> <p>Período de realização: 18 de maio a 21 de agosto de 1998</p> <p>Local: 10 unidades escolares.</p> <p>Temas: 1- Concepções de infância e história de educação da Educação Infantil. 2 - A criança e o seu mundo de cultura. 3 - Como a criança constrói conhecimento. 4 - Piaget, planejamento e avaliação em educação infantil</p> <p>Embasamento teórico para o planejamento do curso: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Célestin Freinet</p>	<p>7) Curso para professores do pré-escolar I Tema: Relações na escola, brincadeira e currículo diferentes linguagens</p> <p>8) Curso para os professores do pré-escolar II Tema: Relações na escola, brincadeira e currículo diferentes linguagens</p> <p>9) V Encontro Frenet Tema: Velas em mãos de Frenet tema proposta de educação e trabalho</p>		<p>Imensar teoricamente e aprofundar a prática pedagógica dos educadores infantis, considerando-se o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual, preparando-a para o exercício da cidadania numa sociedade plural e democrática</p>
B 7	<p>O Perfil do Educador de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro</p> <p>SME/RJ</p> <p>Julho/1997</p> <p>Equipe do Projeto de Educação Infantil e Alfabetização/SME</p>	<p>O documento apresenta os resultados de um questionário aplicado nas unidades escolares com turmas de educação infantil, para diretores e professores regentes</p> <p>O questionário enviado compõe-se de (15) perguntas das quais apenas (6) foram tabuladas.</p> <p>As questões tratadas nos questionários foram:</p> <p>Formação acadêmica</p> <p>Tempo de regência em educação infantil</p> <p>Opção por trabalhar em turmas de crianças de 4 a 6 anos</p> <p>Cursos de atualização realizados</p> <p>Cursos solicitados</p> <p>O papel da Educação Infantil.</p>			<p>Formar e atualizar em serviço os professores regentes de educação infantil que trabalham em turmas de crianças de 4 a 6 anos de idade.</p>
B 8	<p>Curso de Educação Infantil</p> <p>SME/RJ e Escola Professores</p> <p>20 a 27 de julho/1998</p> <p>Equipe de Educação Infantil e Alfabetização (SME) e Equipe pedagógica</p>	<p>O curso foi organizado através de Oficinas Pedagógicas a partir de três eixos temáticos:</p> <p>1) Relações na Escola</p> <p>2) Brincadeira e Currículo</p>			<p>Formar e atualizar em serviço os professores regentes de Educação Infantil em turmas de criança de 4 a 6 anos de idade.</p>



					da Escola de Professores.	de 3 Diferentes Linguagens	
B 9	Educação Infantil no Brasil: situação atual	MEC	MEC	1994	MEC/SEF/DPE/COE/ DI	Divulgação dos dados disponíveis mais atuais sobre a educação infantil no país, isto é, sobre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade. As fontes mais utilizadas foram as pesquisas do IBGE e o serviço de estatística do MEC. Assuntos abordados no documento: O atendimento socio-educativo crianças de 0 a 6 anos no Brasil A educação infantil no Brasil: alguns dados relevantes sobre o educando Pessoal docente da educação infantil	Apresenta a situação atual (anos 90) da Educação Infantil no Brasil.
B 10	Política Nacional de Educação Infantil	MEC	MEC	1994	MEC/SEF/DPE/COE/ DI	O documento apresenta a situação atual da política para a educação infantil no Brasil O documento divide-se da seguinte forma: 2. As diretrizes gerais 2.1 Diretrizes Pedagógicas 2.2 Diretrizes para uma política de recursos humanos 3 Objetivos da política de Educação Infantil 4 Ações prioritárias	Apresenta o panorama da política nacional de Educação Infantil.
B 11	Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.	MEC	MEC	1995	MEC/SEF/COEDI	O documento se divide nas seguintes partes: 1 Por que e para que uma política de formação do Profissional de Educação Infantil 2 O Currículo de educação infantil e a Formação dos profissionais de creche e pré-escola 3 Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil 4 Tipos de formação para o profissional de educação infantil. 4.1 Aspectos gerais da formação dos professores de educação infantil nos programas de mestrado de segundo grau 4.2 A Formação do Profissional de educação infantil através dos cursos supletivos 4.3 A universidade na formação dos profissionais de educação infantil 5 Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil - Relatório síntese contendo diretrizes e recomendações.	Apointamento de propostas p/ a formação do Profissional de Educação Infantil no Brasil.
B 12	Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de	MEC	MEC	1996	MEC/SEF/DPE/FACO EDI	O documento se apresenta de cinco partes: 1 Propostas Pedagógicas e Currículo em educação infantil: questões conceituais 2 Análise de propostas pedagógicas/currículo em educação infantil: questões conceituais 3 Propostas Pedagógicas em educação infantil: resultados de análise 4 Conclusões e recomendações	Reflexão sobre as concepções relevantes para a elaboração de um currículo p/ a educação infantil no Brasil.

uma metodologia de análise	1994	MEC	MEC	MEC	Roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas e currículo
B 13 I Simpósio Nacional de Educação Infantil - Conferência Nacional de Educação para Todos (Anais)	1994	MEC	MEC	Participantes com uma apresentação de trabalho e comunicação sobre o tema.	O documento trata de vários temas relacionados à educação infantil, em ordem de destaque como importante para nossa análise três temas: 1. A educação infantil nos municípios a perspectiva educacional 2. A política de educação infantil no Estado brasileiro 3. A formação do profissional de educação infantil
B 14 Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Dez/1997	MEC	MEC/SEF/DPEF	A estrutura do documento se apresenta da seguinte forma: Parte I - Formação de Professores uma breve análise da situação atual Parte II - Repensando a Formação de Professores Parte III - Deixando uma proposta de referencial pedagógico curricular para p/a formação inicial de professores Parte IV - Critérios p/ a organização institucional e curricular da formação de professores	Discutir amplamente as políticas públicas p/ o atendimento da criança de 0 a 6 anos no Brasil

**Legenda:**

Doc. A - Documentos Legais  
Doc. B - Documentos Oficiais

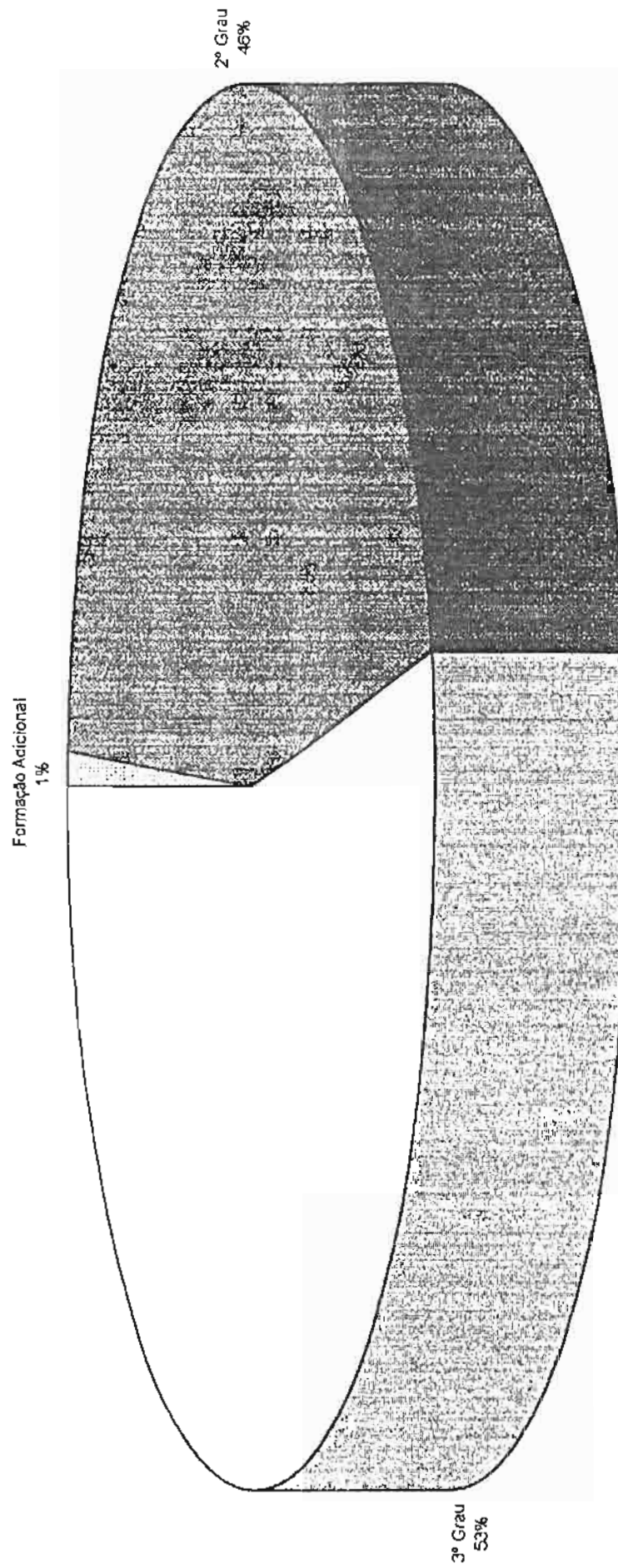
**Símbolos:**

COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil  
DPEF - Divisão Pedagógica de Educação Infantil  
SEF - Secretaria de Educação Fundamental  
DPE - Departamento de Políticas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
EPEI - Espaço de Formação do Educador Infantil  
MEC - Ministério da Educação

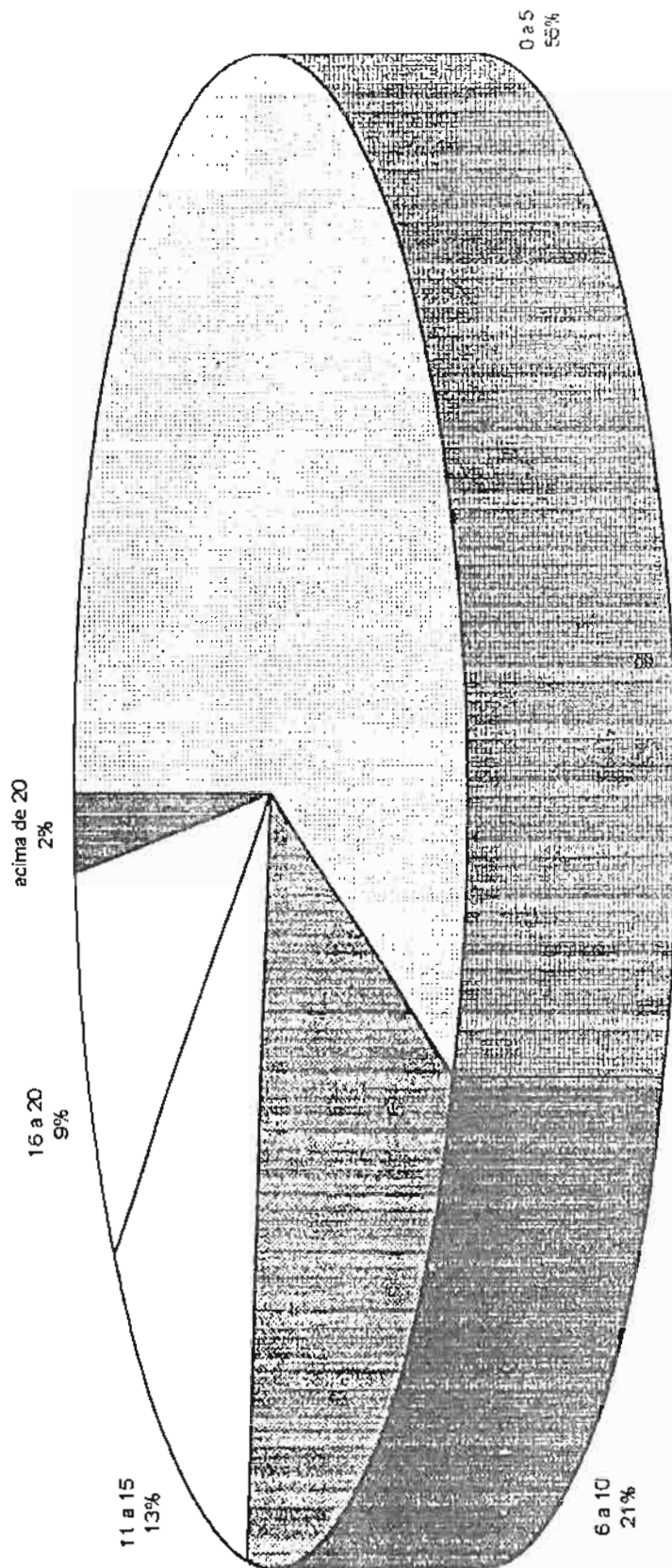
## ANEXO 2

## Formação Acadêmica



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro  
Projeto de Educação Infantil e Alfabetização  
Julho, 1997

**Tempo de Regência em E.I  
(Anos)**



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro  
Projeto de Educação Infantil e Alfabetização  
Julho, 1997