NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CUIDAR E EDUCAR SÃO FUNÇÕES COMPLEMENTARES E INDISSOCIÁVEIS: QUAIS CONSEQÜÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE ?

Lívia Maria Fraga Vieira – FAE/UFMG
liviafraga@globo.com

Este trabalho integra-se aos estudos sobre políticas voltadas para a educação e o cuidado da criança pequena, antes da obrigatoriedade escolar, no Brasil. Políticas de educação infantil, segundo nomenclatura atual. Por educação infantil designa-se a freqüência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio familiar por crianças que não estão ainda submetidas à obrigatoriedade escolar. No Brasil, abrange criança na faixa de idade de zero a cinco/seis anos, pois a obrigatoriedade escolar se inicia para crianças a partir de seis anos de idade. É oferecida em creches (crianças até três anos de idade) e em pré-escolas (crianças de quatro até seis anos), públicas ou privadas. Centro ou Unidade de Educação Infantil é também nomenclatura usada para designar serviços educacionais na área.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996, a educação infantil foi integrada à educação básica, constituindo sua primeira etapa, sendo o município responsabilizado pela sua oferta.

Buscamos especialmente conhecer e evidenciar algumas tensões que envolvem o trabalho e o reconhecimento profissional de professores da pequena infância nos sistemas de ensino no Brasil.

Contextualização

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

Em grandes linhas e ao longo do século XX, num conjunto abrangente de países, a educação da criança pequena passa do domínio privado para o público, em graus diferenciados, compatíveis com a atenção mais ou menos acordada ao papel das famílias e das instituições de cuidado e educação. Segundo Plaisance (1999), "*a socialização da criança pequena assume formas novas, principalmente com o uso socialmente generalizado de instituições coletivas de guarda e educação exteriores à família*" (p. 31). No Brasil este fenômeno é particularmente visível no fim dos anos 1970, atingindo sobretudo crianças maiores que 3 anos de idade, nos centros urbanos. Naquele momento, a criação das creches comunitárias nas periferias de cidades maiores, ao lado da expansão da oferta pública, notadamente dos municípios, visava as crianças das classes populares. Instituições privadas para famílias das elites, das camadas intelectualizadas, foram também disseminadas nas grandes cidades. Transita-se de uma concepção de educação infantil centrada na família, quando as instituições pré-primárias foram concebidas como "mal necessário" (cf Vieira, 1988), para uma concepção positiva, segundo uma "partilha de responsabilidades", onde vemos surgir o papel do Estado e das políticas públicas. Isto se deve à ação dos movimentos sociais, no processo de redemocratização da sociedade brasileira; às mudanças sociais e demográficas, transformando a organização das famílias; à emergência de políticas de educação compensatórias, exprimindo intenções governamentais de mudar o meio da infância por uma educação dita comunitária, atingindo a família. O aumento da oferta coletiva, num contexto demográfico propício, relaciona-se com a evolução dos saberes sobre a criança, sobre as instituições e sobre os sujeitos que se ocupam diretamente do cuidado e educação da pequena infância, onde são observadas mudanças conceituais a partir dos anos 1950 (Neyrand, 2000).

Quanto à oferta, principalmente nos últimos 30 anos, dois setores da administração pública – nos planos municipal, estadual e federal – se ocuparam (e se ocupam) da educação infantil, compartilhando ou disputando atribuições e recursos, mobilizando pessoal com diferentes status e qualificação profissionais. A Assistência Social (com as creches e as pré-escolas) e a Educação (com as pré-escolas). A Assistência Social, atuando sobretudo como instigadora de uma oferta organizada por

entidades sociais prestadoras de origem filantrópica ou comunitária, se ocupou das creches coletivas, que atendiam crianças na extensa faixa etária de 0 a 6 anos (concentrando-se nas de 4 a 6 anos) e em regimes de tempo integral e parcial, com "educadoras" leigas, sem definição de carreiras ou status profissional. Instituiu a modalidade de financiamento que privilegiou o convênio – repasse de recursos públicos para tais entidades não governamentais, desde 1977, onde se destacou o "Projeto Casulo", implantado nacionalmente pela antiga Legião Brasileira de Assistência[1]. A Educação tem se ocupado tradicionalmente, conforme tendência nacional, pela oferta da pré-escola pública, funcionando em regime de tempo parcial para crianças de 4 a 6 anos, através da criação dos jardins de infância (ou escolas infantis) e da implantação de classes pré-primárias ou pré-escolares nas escolas de ensino fundamental, no âmbito dos sistemas estaduais ou das redes municipais de ensino, acionando professoras com formação em magistério, de nível médio. Programas de expansão coordenados pela área educacional também mobilizaram "monitoras" sem tal formação mínima, nos anos 1980.

Ao longo do século XX, e acentuando-se a partir de meados dos anos 1970, os governos estaduais, por meio das Secretarias de Estado da Educação, tiveram papel preponderante no processo de difusão da educação pré-escolar pública, destinada às crianças de 4 a 6 anos. Isto pode ser constatado pela participação na criação direta dos jardins de infância e classes pré-escolares, como também na produção das leis e decretos que expressaram e divulgaram diferentes aspectos normativos do atendimento, difundiram uma conceituação e estabeleceram parâmetros considerados adequados para as escolas infantis, como também regularam o acesso e a expansão (Vieira, 2006). Os sistemas estaduais eram hegemônicos em termos de função regulamentadora e em termos da oferta pública direta de jardins de infância e classes pré-primárias ou pré-escolares. Acompanhando as características nacionais, na década de 1990, o que se observou foi um crescente processo de municipalização da pré-escola, seja pela transferência das matrículas [e escolas] das redes estaduais para os municípios, seja pela pressão da demanda e a crescente responsabilização da esfera local de governo no plano da legislação. Torna-se, então, dominante a participação dos municípios na oferta deste nível de ensino,

coexistindo com nova conceituação de educação infantil, como direito social da criança. O processo de municipalização é visível nas estatísticas educacionais, as quais historicamente acumularam, desde os anos 1980, informações concernentes às pré-escolas, ou seja, ao atendimento das crianças de 4 a 6 anos. As informações educacionais relativas às creches ou às crianças de 0 a 3 anos começaram a ser divulgadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP/MEC somente a partir de 1998. Em 1980, os municípios eram responsáveis por 29% das matrículas da pré-escola, passando a 70%, em 2006 (Brasil, INEP, 1980 e 2006).[2]

Assim, desde o final dos anos 1990, os municípios, instância de governo mais diretamente responsabilizada pela oferta de creches e pré-escolas, estão enfrentando os desafios de integrar esses estabelecimentos aos sistemas de ensino, estadual ou municipal. Sendo uma política educacional, a educação infantil é regida pelos princípios e objetivos gerais da educação brasileira e está inserida nas suas estruturas de financiamento. É a primeira etapa da educação básica, que também é composta pelo ensino fundamental, obrigatório, e pelo ensino médio, a última etapa.

O quadro abaixo apresenta sinteticamente os níveis e as etapas do ensino no Brasilo e as instâncias responsáveis pela organização da oferta educacional nos mesmos.

Quadro n. 1 – Níveis e etapas de ensino, segundo as competências federativas e as idades regulares dos alunos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 - Brasil

Idades	**Níveis e etapas do ensino**		**Competências federativas**
------- 18 a 24 anos	Educação Superior	Cuursos de pós-graduação Cursos de graduação	União e Estados
15 a 18 anos	Educação Básica	Ensino Médio	Estados

6/7 a 14 anos		Ensino Fundamental	Municípios e Estados
4 a 6 anos 0 a 3 anos		Educação Infantil: Pré-escolas Creches	Municípios

Fonte: BRASIL, LDBEN, 1996

As definições atuais da educação infantil, que articulam, tornam complementares e indissociáveis as funções de cuidar e educar, resultam em novas exigências de formação, de qualificação, novas identidades profissionais, e na discussão das carreiras, da valorização e dos custos do trabalho docente na educação infantil, nos sistemas educacionais.

No âmbito dos municípios algumas questões sobressaem, entre elas, o estatuto profissional do professor/educador infantil; a inclusão da creche-criança de 0 a 3 anos nos programas de oferta pública municipal direta (e não conveniada); a administração do atendimento em jornada de tempo integral, que gera desafios para a gestão do cuidado/educação e para o trabalho docente.

A diversidade de situações, com as suas disparidades, que se refletem em diferentes arranjos de políticas municipais, demandam estudos com vistas à construção de conhecimentos sobre o trabalho docente numa etapa do ensino que requer crescentemente regulamentação e regulação.

Algumas tensões sobre formação e trabalho docente na educação infantil no Brasil

No contexto da discussão "expansão da educação infantil e processos de exclusão" a partir dos anos 1980 no Brasil, aonde se evidenciaram o padrão dominante e as concepções que sustentaram as estratégias de expansão, Fúlvia Rosemberg (1999) destacou dois processos discriminatórios: (a) crianças negras e nordestinas (e pobres) retidas na pré-escola e (b) professoras leigas arcando com a expansão das matrículas. [3]

O modelo dominante de expansão da educação infantil, para a oferta pública ou subvencionada com recursos públicos, foi resumidamente definido por Rosemberg (1999) como "modelo de massa a baixo custo apoiado em habilidades naturais de mulheres para cuidar de criança pequena". Apelava-se para a participação da comunidade e para a mobilização de recursos físicos ("espaços ociosos") e materiais ("sucatas"), legitimando duas trajetórias paralelas de educação infantil: uma que foi denominada de profissional, baseada na formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos nos sistemas de ensino; outra que se chamou de doméstica-familiar, apoiando-se nos recursos disponíveis da "comunidade" e no trabalho de educadoras de creches ou classes pré-escolares comunitárias, das quais se requeriam apenas capacitação esporádica e ligeira.

Assim, paralelamente ao crescimento das matrículas iniciais na pré-escola, ocorreu aumento de professoras sem formação sustentando essa expansão. Estudos recentes do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP/MEC evidenciaram que a educação infantil é o nível de ensino, no Brasil, onde encontramos a presença maciça de mulheres, as maiores proporções de professores sem a escolaridade/qualificação mínima estabelecida, de nível médio na modalidade Normal, e as maiores proporções dos que recebem os salários mais baixos. Rosemberg (2006) mostrou ainda que é na educação infantil onde os poderes públicos promovem os menores gastos e onde se observam os piores indicadores de qualidade.

Pensar e dar efetividade à democratização da educação infantil implica, segundo nos mostrou Rosemberg, romper com trajetórias educacionais paralelas, que penalizam crianças pobres e negras, investindo com seriedade na formação de professores. Formar, qualificar e valorizar. A mesma autora ressalta ainda que não se pode esquecer que creches e pré-escolas são espaços para cuidado e educação de crianças e de trabalho para mulheres, ressaltou a mesma autora.

Nesse modelo, a expansão ocorreu tanto "dentro" e como "fora" dos sistemas de ensino, neste caso, por meio de políticas subsidiadas pela área da assistência social, nas quais se privilegiou a estratégia do conveniamento.

Atualmente, os municípios estão enfrentando os desafios de integrar creches e pré-escolas ao sistemas de ensino. Hoje a educação infantil se constitui como política educacional. É a primeira etapa da educação básica e está reconhecida como fazendo parte da organização da educação nacional, inserindo-se nos princípios e objetivos gerais da educação brasileira, bem como nas suas estruturas de financiamento. Lembre-se ainda que os docentes para atuar na educação básica devem ter formação em nível superior, admitindo-se a formação mínima de nível médio na modalidade Normal para os que atuam na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Ora, um dos focos de tensão atual tem a ver com as definições mais recentes da educação infantil que articulam, tornam complementares e indissociáveis, as funções de cuidar e educar. Dessas definições decorrem novas exigências de formação, de qualificação, novas identidades profissionais, e que resultam na discussão das carreiras, da valorização e dos custos na educação infantil, nos sistemas educacionais.

Maria Malta Campos (1994) mostra como historicamente se foram constituindo, de forma não integrada, o profissional que "cuida", em creches, cujo objetivo é (ou era) mais garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passam o dia, e o profissional que "educa", a professora, em pré-escolas, onde o objetivo mais proeminente, considerado "pedagógico", tem sido o de preparar a criança no ingresso do ensino fundamental. Estas duas concepções dos serviços de atendimento da criança de 0 a 6 anos, conhecidas como "assistencial" e "educacional", estão em geral voltados para crianças de origem social diferentes: as pobres, mais provavelmente, freqüentam um serviço "assistencial", enquanto outras de classe média são atendidas em serviço "educacional". Essa autora nos fala que a moderna noção de cuidado busca superar essas dicotomias. Ela tem sido usada para "incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, 'cuidar'" (p.35), naquilo que usualmente chamamos de "educar". Assim, "não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as

crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo" (p. 35).

Uma formação de professores(as) que contemple essa perspectiva integrada, tem sido constantemente problematizada por todos aqueles envolvidos nos esforços de melhorar a qualidade das instituições infantis, tendo em vista que historicamente os cursos de magistério de nível médio não correspondiam a essa perspectiva.

Além disso, é presente nessas discussões e nas propostas que estão sendo implementadas de formação docente, questões que se relacionam com a identidade profissional da educadora de creche. Questões essas que também se vinculam à identidade institucional, sobretudo quando se trata de creches comunitárias ou filantrópicas. Nessas, a educação infantil (creche e/ou pré-escola) encontra-se no interior de um projeto assistencial mais amplo, o que freqüentemente tensiona com o caráter educacional da creche. No momento, não vou me estender sobre este aspecto, que é muito importante nesse processo de integração de creches nos sistemas de ensino.

Isabel de Oliveira e Silva (2001 e 2007) ressalta, a partir de diversos autores, a importante dimensão de acesso à vida pública que o trabalho representa para as mulheres, que são maioria entre os profissionais do ensino de modo geral e, mais acentuadamente, nas etapas iniciais da educação.[4]

Para as educadoras, denominação reivindicada e conquistada para a função desempenhada pela antiga "crecheira" ou "monitora" (Biccas, 1997 apud Silva, 2001), a creche é ao mesmo tempo um espaço de reflexão e debate sobre as condições de vida de modo geral, como sobre os valores inerentes às diversas dimensões que compõem a prática profissional. Ainda segundo Silva, a natureza dessa prática – cuidar e educar crianças pequenas – faz com que todas tenham concepções prévias ao ingresso e/ou à formação para o trabalho: "a situação de atuar profissionalmente junto a crianças pequenas, da sua própria comunidade, possibilita à educadora acionar seu próprio repertório acerca do que deve ser a educação das crianças que freqüentam a creche. Nessa prática, encontram-se os valores

construídos a partir das vivências da sua história pessoal remetida à própria infância (onde, eu acrescentaria, se inclui a sua experiência como aluna no ensino fundamental ... e médio), bem como aqueles que se constituem objeto de sua reflexão atual, como mulher, mãe e trabalhadora." (p.117)

Lembra, com Cerizara (1996, apud Silva, 2001), que, mais que em outros níveis de ensino, algumas atividades desenvolvidas na creche se aproximam de alguns cuidados e da formação da criança desenvolvidos na família, o que torna mais direta a "transferência" de um saber-fazer doméstico para o institucional (não doméstico).

A pesquisa de Silva evidenciou que tal "transferência" não ocorre sem conflitos e questionamentos: "as educadoras desejam conhecer novas formas de atuar profissionalmente e sentem a enorme responsabilidade do trabalho que realizam. A ausência de habilitação para o trabalho e mesmo a baixa escolaridade não são sinônimos de prática irrefletida" (p. 118). E como mostra a mesma autora, as educadoras manifestam não conformidade com essa situação, pois vêm buscando supera-la, enfrentando as questões de identidade profissional, discutindo inclusive filiações sindicais.

Gostaria de concluir, após trazer as contribuições acima, que avançar na formação e na valorização profissional da professora ou educadora da educação infantil, implicaria, entre outras tarefas, enfrentar a concepção e o modelo que "naturaliza" a função docente, "barateando" ou "desqualificando" o trabalho aí presente. Tratar-se-ia de "desnaturalizá-lo", o que sem dúvida tem conseqüências na construção de carreiras docentes para fazer frente ao desafio da expansão, sobretudo pública, de uma educação infantil de qualidade, que tenha como meta não reproduzir desigualdades sociais, de gênero ou raça.

Decorre dessa perspectiva a importância de afirmarmos, nas concepções, nas práticas, incluindo as de financiamento, que cuidar e educar são funções complementares e indissociáveis nos espaços públicos de educação infantil.

Não é incomum ouvirmos que um dos problemas do financiamento da EI é que se tornou política de educação, elevando exigências profissionais, instituindo critérios da área (reguladores) que evidenciam necessidade de

maiores investimentos e de reordenação dos existentes, e que além disso, insistimos em integrar cuidado e educação.

Referências

BARRETO, A. R. Integração da educação infantil ao sistema de ensino. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil**: construindo o presente. Ed. UFMS: Campo Grande, 2002. p. 139-153

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. ***Por uma política de formação do profissional de educação infantil***. Brasília, 1994.

CAMPOS, Maria Malta et al. Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127 p. 87-128, jan./abr. 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional, São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1996 (Tese de Doutorado).

NEYRAND, G. **L'enfant, la mère et la question du père***:* un bilan critique sur l'évolution des savoirs sur la petite enfance. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. 394 p.

PLAISANCE, Eric. L'école maternelle em France: normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale. **Recherches et Prévisions**, n. 57/58, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira nos governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. São Paulo. ***Cadernos de Pesquisa***, n. 107, p.7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária**: histórias de vida e produção de sentidos (dissertação de mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época).

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. Brasília. ***Em Aberto***, v. 18, n. 73, p. 112-121, jul. 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira e Silva. **Profissionais de creche no coração da cidade**: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004 (Tese de doutorado).

SILVA, Isabel de Oliveira e Silva. **Trabalho docente na educação infantil**: dilemas e tensões. In: Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu - MG. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007. p. 1-18.

VIEIRA, Lívia M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VIEIRA, L. M. F; CORREIA, M. B.; COELHO, R. C. F. Regulamentação da educação infantil. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil**: construindo o presente. Ed. UFMS: Campo Grande, 2002. p. 123-138

VIEIRA, Lívia M. F. **Education de la petite enfance dans la législation éducationnelle brésilienne du XXème siècle** : une approche historique de l'état du Minas Gerais (1908-2000). 2006. 436 p. Thèse de doctorat. Sciences de l'Education, Université René-Descartes, Paris V, Paris, 2006.

VIEIRA, Lívia M. F. **Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX**: abordagem histórica do Estado de

Minas Gerais (1908-2000). Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, out. 2007. disponível em: www.anped.org.br

---

[1] Esta modalidade financiamento persiste nos nossos dias no âmbito do atual Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

[2] A partir de meados dos anos 1990, observa-se também a emergência do debate sobre a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, quando se coloca em pauta a questão da igualdade de oportunidades por meio da democratização do acesso e da existência de critérios básicos para o funcionamento das mesmas, onde se inclui a esolarização, a formação e a qualificação dos profissionais. Concomitantemente, houve aumento de produção acadêmica sobre a educação infantil, impulsionada pelo movimento social e pela articulação de pesquisadores e professores nas universidades e instituições de pesquisa, onde relevamos a atuação do GT 07, educação da criança de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

[3] Nessa discussão ela pergunta como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzir sistema educacional excludente no Brasil. Pressupõe que os sistemas educacionais são, simultaneamente, instâncias de formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e mercado de trabalho (para serviçais, docentes e técnicos), que produzem e reproduzem relações de gênero.

[4] O Censo do Professor da Educação Básica, de 1997, revelou que 85% dos docentes da educação básica brasileira são mulheres.