TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roselane Fátima Campos
UFSC
roselane@ced.ufsc.br

Este trabalho tem como objetivo discutir o trabalho e a formação de professores para a educação infantil no Brasil, considerando-os a partir de três vertentes: a) a reforma educacional implementada a partir de 1990 e seus efeitos neste nível de ensino; b) as relações entre formação e organização do trabalho docente na educação infantil, e por fim, c) o campo da formação, observando a emergência de uma formação massiva, aligeirada e pragmática de docentes para a educação infantil.

O governo brasileiro, a exemplo de outros na América Latina, a partir dos anos de 1990, introduziu mudanças substanciais em todo o sistema educativo. Diversos autores já se dedicaram a esta temática mostrando que as reformas tiveram como foco a introdução de mecanismos gerenciais nos sistema de ensino, baseados no binômio "eficiência e eficácia" e responsabilização pelos resultados. A reforma brasileira visou descentralizar as ações do Estado: tomou a escola como unidade administrativa, instituiu o financiamento *per capita,* implementou exames nacionais de avaliação dos processos de aprendizagem, atribuiu novas funções aos docentes, fomentou a formação de gestores, para citar alguns aspectos. Sintetizando, poderíamos dizer que a reforma visou conciliar duas ordens de problemas: a expansão quantitativa dos sistemas, numa ação já tardia de democratização de acesso com a necessidade de otimizar recursos, em época de severa retração dos gastos sociais do Estado, como política decorrente dos chamados ajustes "neoliberais" (OLIVEIRA, 2006; CAMPOS; SHIROMA, 2006; AZEVEDO, 2002).

Além dos aspectos acima mencionados, tratava-se ainda de ajustar o desenvolvimento econômico à equidade social, reservando-se a educação e aos sistemas educacionais a tarefa de produzir formação em consonância com as novas necessidades produtivas, de equalizar a desigualdade social mediante ações de programas de cunho compensatório, destinados a conter

a pobreza dos segmentos sociais excluídos, ou em processos de desafiliação social, conforme formula Castel (1995). O Brasil, nesse sentido, reteve na reforma educacional orientações e preceitos advindos de organismos multilaterais tais como o Banco Mundial, de acordos e compromissos dos quais foi signatário, como a Conferência Mundial de Educação para Todos.

Cabe ainda destacar as relações entre os princípios e ações que moldaram a reforma educacional brasileira com a reforma do aparelho do Estado, implementada também na década de 1990, pelo então Ministro Bresser Pereira. Com o argumento de modernização da máquina estatal, Bresser Pereira pautou a reforma estatal pelos princípios do *new public management,* introduzindo novos dispositivos que redefiniram as relações entre público-privado, modificando também, por sua vez, as próprias concepções sobre as funções do Estado. Especificamente no campo da educação, podemos observar os efeitos dessa nova concepção de gestão na ênfase aos processos de descentralização, tanto em termos dos sistemas educacionais, como também das ações diretas do Estado com relação as unidades escolares (programas de âmbito federal desenvolvidos nas escolas). Efeitos dessa orientação política podem ser observados, de modo particular, no campo da educação infantil, objeto desse trabalho.

Os efeitos da reforma educacional no âmbito da Educação Infantil – entre o dito e o feito.

Quando tratam da reforma educacional, um dos aspectos mais destacados por estudiosos da educação infantil, diz respeito ao avanço social e político que implicou a inclusão da educação infantil, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996), como primeira etapa da educação básica. Esse fato ganha significativa relevância, especialmente se considerarmos que a educação infantil no Brasil, é marcada historicamente, por uma dualidade estrutural: as creches, destinadas aos filhos dos trabalhadores, pertenciam a esfera da assistência social, ao passo que as pré-escolas, em tempo parcial, próximas do modelo escolar e destinada as classes sociais economicamente mais favorecidas, localizavam-se na esfera da educação. Essa dualidade permaneceu até a

promulgação da LDBEN 9394/96, quando na Seção II, artigo 29, assim ficou estabelecido:

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

Na continuidade a Lei indica ainda que este nível de educação seja organizado em duas modalidades: "I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade". Dois aspectos importantes são considerados na LDB 9394/96: o reconhecimento da educação como direito da criança pequena e a superação da dicotomia histórica entre educação e assistência, articulando as modalidades da educação infantil em termos de cortes etários e não mais por tipo de instituições. Todavia, como veremos, entre o direito proclamado e o efetivado, temos uma longa distância.

Para além destes aspectos que se refere a consecução do direito, registramos outro de fundamental importância para compreendermos as dinâmicas locais e seus desdobramentos em termos do trabalho docente e da formação dos professores da educação infantil. Conforme a Constituição Federal (Art. 211, parágrafo 1° e 2°), cabe aos municípios, em regime de colaboração com a União e estados, a responsabilidade pela oferta de educação infantil e ensino fundamental. Este preceito constitucional foi incorporado também pela LDB 9394/96, porém esta lei, elaborada e aprovada já em consonância com o Plano Decenal de Educação, materializando já nesse sentido, as bases para a reforma educacional, estabeleceu a prioridade no provimento do ensino fundamental. A focalização neste nível de ensino consolidou-se ao longo dos anos com a aplicação do FUNDEF, cujo financiamento fundado no valor per capita, teve forte indução nas matrículas do ensino fundamental, incluindo aqui aquelas das crianças de seis anos, faixa etária até então pertencente ao âmbito da educação infantil.

Cabe ainda destacar que a incorporação pelos sistemas de ensino das creches e pré-escolas vinculadas a esfera da assistência social, deveria

ocorrer em três anos, contados a partir da publicação da Lei (conforme Art. 88, das Disposições Transitórias); ou seja, até 2000. Todavia, esta exigência legal não foi acompanhada de qualquer tipo de ação política de transição ou de apoio financeiro por parte da União que tornasse plausível aos municípios, em tão curto intervalo de tempo, assimilar em suas unidades educativas, as crianças atendidas pelas entidades filantrópicas e/ou comunitárias, mantidas com recursos da assistência social e colaboração dos pais e comunidade. (PINTO; GUIMARÃES, 2001).

A LDB 9394/96 produziu nesse sentido um duplo movimento: por um lado, atendeu aos anseios de educadores e de movimentos sociais ao inscrever a educação infantil na educação básica, afastando-a em tese, do âmbito das práticas educativas vinculadas a esfera da assistência social; por outro lado, ao focalizar no ensino fundamental, secundarizou a oferta pública da educação infantil fomentando, por outro lado, a permanência e mesmo expansão de entidades privadas consideradas sem fins lucrativos. Nesse sentido, a possibilidade inscrita na Lei de superação da antiga clivagem entre as esferas da assistência e da educação, com as implicações em termos de procedência de classe social que tal implica, não se confirmou, estabelecendo-se novas segmentações no seio da própria educação infantil – a divisão em modalidades creches e pré-escolas de acordo com as especificidades etárias firmou-se apenas como uma dimensão conceitual, pois na prática, mesmo nas redes públicas municipais, creche é ainda sinônimo de atendimento em tempo integral para crianças de 0 – 6 anos, oriundas dos segmentos mais pobres da população. De fato, se observarmos os dados de atendimento das crianças nestas instituições constataremos que a clivagem entre creches e pré-escolas acentua-se com a priorização, por parte dos municípios, do atendimento em nível de pré-escola, ou seja, nas faixas etárias entre 4 – 6 anos. Conforme dados do IBGE/PNAD/2006, da população estimada entre 0 – 3 anos, apenas 15,5% freqüentam alguma instituição educativa; ao contrário, já o percentual relacionada a pré-escola não apenas apresenta indicador quase cinco vezes superior, como também foi a modalidade da educação básica com o maior crescimento em dois anos:

Quadro 1 – Atendimento em creches e pré-escolas (2004-2006)

Faixas etárias	2004	2006
0 – 3 anos	13,4%	15,5%
4 – 6 anos	70,5%	76%
7 - 14 anos	97,1%	97,6%
15 – 17 anos	81,9%	82,2%

Fonte: IBGE/PNAD/2006

Outro indicador que chama atenção diz respeito a natureza das instituições que oferecem o serviço educacional – instituições públicas ou privadas. Também aqui, os indicadores mais desfavoráveis são aqueles relacionados ao atendimento de 0 – 3 anos, onde verificamos fortemente a presença do setor privado, conforme pode ser verificado na tabela abaixo:

Quadro 2 – Creches e pré-escolas, por dependência administrativa

Tipo ensino e rede		2004	2006
Creche	Rede pública	57,1%	57,7%
	Rede privada	42,9%	42,3%
Pré-escola	Rede pública	72,5%	73,5%
	Rede privada	27,5%	26,5%
Ensino fundamental	Rede pública	88,2%	87,8%
	Rede privada	11,7%	12,2%
Ensino Médio	Rede pública	79,5%	80,4%
	Rede privada	20,5%	19,6%

Fonte PNAD/2006.

A exclusão ganha também contornos regionais e sociais: dentre as regiões do país, Norte e Nordeste são aquelas com as menores taxas de atendimento em creches: respectivamente, 8% e 13,3%, enquanto que Sul e Sudeste apresentam as mais elevadas (19,2% e 18,3%). Se contrastados esses indicadores com aqueles de renda familiar *per capita,* observamos também as marcas da exclusão: apenas 9,4% das crianças entre 0 -3 anos, pertencentes as famílias classificadas como "sem rendimento – menos de ¼ do SM"; já, contrariamente, os indicadores mais elevados – 34,3% eram de

crianças vindas de famílias com renda mensal *per capita* de dois ou mais salários mínimos. [1]

Além dos aspectos acima mencionados, estudo sobre a qualidade da educação infantil realizado por Malta, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 117), indicam que as creches quando comparadas as pré-escolas aparecem "sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças".

Observando ainda os dados do Quadro 2, constatamos que a assimilação pelas redes públicas das creches no período entre 2004 – 2006, foi pífio: o crescimento foi inferior a 1%. Por outro lado, os elevados indicadores com relação a oferta por instituições privadas (42,3%), disparadamente o mais elevado de todos os níveis da educação básica, oculta sob a classificação da "dependência administrativa", a multiplicidade de entidades ou organizações que aí se aninham. Sob esta denominação encontram-se uma variedade de tipo de entidades – indo desde aquelas associadas aos antigos programas assistenciais, como as creches domiciliares até as nascidas em movimentos comunitários, de cunho, portanto, mais popular.

Em síntese, como pudemos observar, a reforma educacional no âmbito da educação infantil, em especial no que se refere as creches (0 -3 anos), vem aprofundando e consolidando a exceção posta na LDB 9394/96, quando postula que o atendimento a essa faixa etária será oferecido por "creches ou equivalentes". Como não define que tipo de instituição, entidade ou organização possa ser considerado como "equivalente" a creche pública, fica a critério de cada municipalidade a definição dessa equivalência, assim como, o estabelecimento dos itens que balizarão convênios para a execução de serviços de atendimento às crianças pequenas: transferência de recursos financeiros, apoio/ assessoria técnica por parte das equipes pedagógicas das Secretarias Municipais, cessão de professores etc, são alguns elementos que estes convênios podem abarcar.

[1] De acordo com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172, de 09/01/2001, previa no prazo de cinco anos, após sua promulgação, o atendimento de 30% das crianças de 0 -3 anos de 60% das crianças de 4-6 ou 4-5 anos. Até o final da década, ou seja, até 2011, deveria ser atingido o patamar de 50% de atendimento das crianças de 0-3anos

Além desse aspecto, vale lembrar que os municípios, em observância as orientações do próprio Plano Nacional de Educação tem focalizado suas ações nos chamados segmentos vulneráveis da população, priorizando, nesse sentido, políticas compensatórias e focais de alívio a pobreza. Nesse caso, o direito a educação infantil, como direito constitucional da criança, torna-se um "quase direito", posto que não é acessível a todos.

A situação atual da educação infantil evidencia também que os novos processos regulatórios decorrentes da reforma educacional, no caso brasileiro, necessitam ser compreendidos nas relações de autonomia e colaboração entre os entes federados, em especial, União e municípios, relações estas que assumem configurações variadas dependendo das estratégias e ações políticas desencadeadas pelos sujeitos coletivos locais. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, especialmente no que se refere às creches (0 – 3 anos), tende a ser organizada de forma hibrida, articulando-se a partir de duas redes distintas: creches públicas e creches e/ ou entidades equivalentes pertencentes a chamada "esfera do público não estatal". A novidade não está na persistência da matriz dual na educação infantil, mas sim na vinculação destas instituições à esfera da educação e na afirmação da esfera "público não-estatal" como alternativa a esfera pública no provimento do direito das crianças pequenas à educação.

Trabalho docente na educação infantil: novas segmentações, novas formas de precarização

O debate sobre a formação de professores coloca-nos de imediato diante da problemática da especificidade do trabalho docente; com isso queremos dizer que toda formação toma como pressuposto uma concepção do que é ou deve ser o trabalho do professor, das obrigações e atribuições para as quais estes devem ser preparados, quais os domínio ou campos de conhecimento considerados necessários ao exercício de sua profissão. Essas dimensões relacionam-se ainda com o status social da profissão e suas diferenciações internas, com as formas de inserção social e referenciais de identidade que distinguem e provêem as marcas a partir das quais os professores se reconhecem como pertencentes ou não a este grupo profissional. No Brasil, essas questões são particularmente importantes posto que a docência na educação infantil é marcada por segmentações

decorrentes das características sócio-organizacionais de suas instituições, da divisão dos professores em categorias funcionais distintas que se desdobram por sua vez, em condições laborais, em vínculos empregatícios e mobilidade na carreira diferenciados, reafirmando e cristalizando hierarquias e relações de poder entre "iguais". Faz diferença nesse sentido, pertencer aos quadros funcionais do magistério público ou privado e, nesse último, se privadas com fins lucrativas ou não (instituições filantrópicas ou comunitárias); trabalhar em creche ou em pré-escolas e, sobretudo, se a função ocupada é de professora ou de auxiliar de professora.

Essa última divisão – professora e auxiliares ou monitoras expressam a situação mais complexa no campo do magistério da educação infantil, uma vez que se relacionam diretamente a uma divisão de tarefas na organização do trabalho pedagógico com as crianças: educar e cuidar são tratados não apenas como dicotômicos, mas também com estatuto educativo diferenciado – as tarefas de educar, mais próximas daquelas da escolarização são socialmente significadas como mais importante e por isso exigem graus mais elevados de formação dos professores; já as tarefas de cuidar, associadas aos cuidados e higiene corporais, e outras atividades de auxílio ao professor, consideradas como menos complexas, são atribuídas aos chamados "monitores", "auxiliares de sala" (VOLPATO; MELLO; 2005; CERISARA, 1996).

Essa diferenciação que institui e ao mesmo tempo revela as configurações heterogêneas e complexas do campo da formação e do trabalho docente na educação infantil, expressa os determinantes sócio-políticos que desde sua origem vinculam creches e pré-escolas a diferentes âmbitos governamentais – educação e assistência social e a diferentes classes sociais. Assim, as pré-escolas, historicamente vinculadas aos espaços escolares, assimilaram destes tanto as formas de organização do trabalho pedagógico, como as exigências de formação, havendo poucas dúvidas que se tratavam de professoras as profissionais que ali atuavam. Ao contrário, as creches, predominantemente vinculadas as instâncias do "Bem Estar Social", raramente manifestavam exigências de formação, posto que sua função definia-se pelas atividades de higiene, alimentação e guarda (CAMPOS, WULLGRAF E WIGGERS, 2006). Pouca definição havia, portanto, com relação aos profissionais que nestas atuavam: educadoras, monitoras,

dentre outras, dependendo das tradições locais. Vale ainda registrar, conforme tem nos alertado Kuhlmann Júnior (1998) que esta clássica dicotomia entre educação e assistência é falsa, posto que todas educam; na raiz da diferenciação encontra-se de fato, a divisão social de classes: as creches, em tempo integral, foram destinadas aos filhos das classes trabalhadoras, ao passo que as pré-escolas voltavam-se para as classes dominantes ou para os setores mais favorecidos economicamente da população.

Um dos desdobramentos dessas configurações históricas reflete-se nos perfis de formação dos professores – níveis mais elevados de formação encontram-se dentre os professores da pré-escola, do mesmo modo que os percentuais mais elevados dos chamados "professores leigos" encontramos nas creches. Com a inserção das creches e pré-escolas no âmbito da educação básica (LDBEN 9394/96), as exigências de formação passaram a ser estendidas para ambas as modalidades, cabendo aos sistemas municipais o provimento das mesmas. Em seu artigo 62, a LDBEN define a exigência de nível superior, facultando-se a formação mínima para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, do magistério em nível médio. De acordo com dados extraídos do Censo Educacional/INEP, conforme Tabela 1, no período de 2000-2006, podemos observar um movimento de qualificação dos professores atuantes nas creches e pré-escolas; destacamos os indicadores relacionados aos professores das creches – em 2000, quase 24% destes não apresentavam a formação mínima exigida por lei – magistério de nível médio, ao passo que na pré-escola estes eram 12,59%. Se considerarmos os indicadores relacionados a formação em nível superior, defendida pelos estudiosos e pesquisadores da área como a formação necessária, constatamos que o crescimento mais significativo foi entre os professores da creche – passou-se de 10,73% para 34,01%; o crescimento deste indicador também foi expressivo n pré-escola – de 20,12% para 45,63%. Se compararmos a formação em nível superior da educação infantil com aquela dos professores do ensino fundamental que atuam nos anos iniciais, em 2006, observamos que neste último gupo, 57,7% portavam diplomas de nível superior.

Tabela 1 – Perfis de Formação de Professores de Creches e Pré-escolas

Ano	**Nível superior**		**Nível médio**		**Ensino Fundamental**	
	Creches	Pé-escola	Creches	Pré-escola	Creches	Pré-escola
2000	10,73%	20,12	65,35	65,29	23,95%	12,59
2001	11,97	22,46	68,79	67,77	19,24	9,77
2002	13,99	24,30	71,50	70,15	14,51	5,55
2003	16,89	28,04	71,38	68,12	11,73	3,84
2004	22,83	31,43	69,61	65,70	7,56	2,87
2005	29,05	40,01	65,06	57,60	5,89	2,39
2006	34,01	45,63	60,76	52,32	5,23	2,05

Fonte: Censo Escolar /INEP.

Com relação aos indicadores acima apresentados gostaríamos ainda de destacar dois aspectos: os percentuais de formação em nível médio não possibilitam discriminação entre "magistério de nível médio"e apenas "nivel médio", o que significa que muitos professores enquadrados na categoria "formação de nível médio" podem não deter a formação mínima exigida por lei, qual seja, a de "magistério de nível médio". Nesse caso, o percentual de professores leigos atuantes na educação infantil pode ser mais elevado do que aquele retido nas estatísticas oficiais. Outro aspecto que merece atenção diz respeito a captação pelo Censo Escolar apenas das funções docentes, ou seja, daqueles profissionais enquadrados nos sistemas de ensino como professores. Especificamente no caso da educação infantil ficam excluídos das estatísticas oficiais todos os demais profissionais que emboram atuando em funções pedagógicas diretamente com as crianças – auxiliares de classe, monitores, ajudantes etc, não são enquadrados como professores, pois pertencem aos quadros da administração civil e não do magistério. Essa situação fica ainda mais complexa se considerarmos ainda que o Censo Escolar apenas captura informações dos sistemas oficiais de ensino, ficando excluídas também deste o grande universo de organizações sociais – creches comunitárias e filantrópicas – que atuam na oferta dos serviços, especialmente nas creches. Como podemos inferir, os dados

oficiais são parciais e não revelam, em sua totalidade, o complexo e multifacetado campo que constitui o magistério na educação infantil.

Aos níveis diferenciados de formação correspondem também status diferenciados entre os níveis da educação básica e entre modalidades diferentes dentro de um mesmo nível. Na educação infantil essas distinções estão relacionadas a dimensões como salários e carreira. De acordo com o Censo Especial dos Professores (INEP, 2003), em média, um professor de creche no Brasil recebia R$ 527,44, contra R$ 719,74 dos professores de pré-escola, sendo que as redes municipais tendiam a pagar salários mais elevados do que a rede privada. Os dados não fazem referência direta a carga horária ou tipo de vínculo empregatício; há contudo informações sobre a presença significativa de contratos temporários de trabalho e de remunerações mais baixas para profissionais que se enquadram nesse tipo de vinculo. No caso da educação infantil, o aumento de contingentes de professores e auxliares/ monitores com vínculos temporários de trabalho tem sido uma estratégia utilizadas pelas prefeituras municipais para baixar os custos com as folhas de pagamento (CAMPOS, WULLGRAF, WIGGERS, 2006). Desse modo, a excepcionalidade prevista pela Constituição Brasileira no provimento de cargos/funções públicas vem se tornando a opção preferencial dos governantes como meio eficaz para expandir as redes de ensino sem aumentar, no patamar necessário, os investimentos na educação.

Não obstante o crescimento dos indicadores de qualificação do corpo docente da educação infantil, observamos que estão aquém do necessário a qualidade ensejada a este nível de ensino, qual seja, a formação em nível superior para todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças.O declínio da presença de profissionais sem qualificaçao mínima é um fator importante, porém os fortes indicadores de formação em nível médio são preocupantes, em especial se considerarmos que em ambas as modalidades – pré-escola e creche, esta é a formação predominante. Isto torna-se um problema, como veremos na próxima seção, pela ausência de políticas governamentais para a formação em nível superior para profissionais já em serviço. Preemidos pelas exigências de mais qualificação e pelas possibilidades de ascensão na carreira, os professores acabam por

ingressar em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre confiável, recaindo sobre si todos os custos da formação.

O cenário da formação dos professores da educação infantil pós LDBEN 93934/96

A formação dos professores da educação infantil, tratada na LDBEN 9394/96 (artigos 62 e 87, parágrafo 4º), foi objeto de inúmeras controvérsias e críticas pela interpretações ambíguas que proporcionavam ao estabelecer, por um lado, a exigência de professores diplomados em cursos superiores e, por outro, admitir, em regime de exceção, a permanência de professores com formação em nível de magistério médio, para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. A referida lei estipulou e ainda que até final da "década da educação", ou seja, 2006, somente seriam "admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Essas ambivalências foram tardiamente resolvidas, quando já se desenhava um quadro caótico em termos da formação de professores no Brasil – naquele momento os indicadores de professores sem formação adequada na educação infantil e no ensino fundamental eram significativos, com notórias diferenças entre as regiões do Brasil.

No final da década de 1990, muito embora o governo conhecesse as condições precárias de formação e de trabalho dos professores em todo território nacional, apresentou como política de transição – passagem de profissionais sem a formação mínima exigida por lei para o cumprimento da legislação – apenas o PROFORMAÇÃO um programa de formação emergencial, de magistério em nível médio, restrito aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Como outras ações governamentais da década de 1990, a focalização da reforma no ensino fundamental desdobrou-se também na formação de professores e, só posteriormente, a partir de 2004, foi implementado um programa emergencial, de magistério em nível médio, para a Educação Infantil – o PROINFANTIL. No entanto, é importante assinalar, este último apresentou-se em continuidade com a lógica do programa que lhe deu origem, não apenas em termos de sua estrutura, mas também em termos da lógica que pressupõe a formação em serviço como uma responsabilidade pessoal do professor, significando de

fato, intensificação de sua carga horária de trabalho, uma vez que não há tempo/espaço no seu horário de trabalho previstos para a formação. Além desse aspecto, a qualidade dos cursos pode ser questionada, seja pela ausência de condições objetivas para o estudo e cumprimento das tarefas acadêmicas, como pela lógica que os orienta, voltados mais aos aspectos pragmáticos da atuação do que ao domínio de uma base teórico-metodológica necessária a uma atuação qualificada.

Nesse sentido, a ausência de políticas de Estado no que se refere a formação dos professores produziu como resultado uma expansão brutal dos cursos de formação – Pedagogia e Normal Superior, via setor privado, e por caminhos nem sempre condizentes com uma formação de qualidade. Em estudos que realizamos anteriormente (CAMPOS, R.F., 2004; 2007), constatamos o crescimento exponencial dos cursos de Pedagogia: em 1995, o Ministério da Educação registrava 490 cursos em todo território nacional; em 2007, tínhamos 1.928 cursos, quadruplicando o nº cursos em pouco mais de 10 anos. O mesmo crescimento foi constatado nos Cursos Normal Superior: em 2004, havia 764 cursos, já em 2007 esse número passou a ser 916 (média de 1 curso a cada 7,2 dias). Observamos também que a habilitação privilegiada até 2004, foi a docência para anos iniciais do Ensino Fundamental - 98,48% dos cursos de Pedagogia, já para a educação infantil, apenas 60,1% (CAMPOS, 2004). Essa situação inverteu-se a partir de meados da década de 2000, observando-se um predomínio da formação para a educação infantil nos Cursos Normal Superior (e não Pedagogia): encontrarmos 730 cursos de Normal Superior, dedicados a docência na educação infantil, contra 664 para os anos iniciais do ensino fundamental. Contrariamente, encontramos 764 cursos de Pedagogia para formação para os anos iniciais e 454 cursos voltados à formação de professores para a educação infantil.

É preciso destacar ainda que os cursos acima referidos são oferecidos, majoritariamente, por instituições privadas: em 2004, 88,9% dos cursos de formação se localizavam nestas instituições (CAMPOS, 2004). Se confrontarmos os indicadores de 1995 e 2004, observamos com mais clareza o declínio da presença de cursos públicos na formação: em 1995, as instituições públicas (universidades federais, estaduais e municipais ou instituições não universitárias públicas), respondiam por aproximadamente

41,02% da oferta da formação, contra 58,9% de instituições privadas; já em 2004, esse percentual alterou-se significativamente: 36,12% são cursos de instituições públicas, contra 63,87% das instituições privadas. Nesse universo de cursos privados e públicos, privilegiou-se a formação para a docência no ensino fundamental: em 2007, quando consideramos apenas o universo dos cursos de Pedagogia nas universidades federais confirmamos essa tendência – 33 cursos formam professores para o ensino fundamental e outras funções especializadas na escola, ao passo que apenas 25 dedicam-se a docência na educação infantil.

A análise dos indicadores acima nos possibilita ainda observar que o crescimento da oferta de cursos para a docência na educação infantil responde a certo esgotamento da demanda pela formação para os anos iniciais do ensino fundamental: entre 2000 e 2004, observamos um processo de formação massivo e aligeirado, em cursos com carga horária reduzida, funcionando quase sempre no período noturno, em regimes especiais, com elevado número de vagas (CAMPOS, 2004). Se considerarmos o que nos informam os Censos Educacionais /INEP (ver quadro 1), é possível constatar a existência de uma "demanda reprimida"de professores com nível médio, potencialmente candidatos ao ingresso no ensino superior. Com a ausência de políticas de formação promovidas pelo Estado, a formação de professores para a educação infantil torna-se o novo "filão" do mercado privado no Brasil. Corrobora essa análise o fato de que a expansão vem ocorrendo via cursos Normal Superior e não cursos de Pedagogia, cuja exigência em termos de carga horária é significativamente mais elevada do que aquela exigida dos primeiros.

Em síntese, as demandas de formação, em nível superior, de professores para educação infantil no Brasil pode animar um novo ciclo expansionista do mercado privado – a inclusão das instituições conveniadas no FUNDEB, as exigências de formação decorrentes de sua pertença ao âmbito da formação, os baixos percentuais de formação em nível superior (pouco mais de 30% das funções docentes), as aspirações e reivindicações em termos de carreira e salário, por um lado, e por outro, a omissão do Estado com relação a uma política nacional de formação inicial e continuada de professores, aliada a secundarização que esse nível de ensino tem sido

objeto nas políticas oficiais, se constituem em fortes condicionantes para que isso ocorra.

Considerações finais

Os dados que apresentamos no decorrer deste trabalho tiveram como intuito evidenciar os impactos da reforma educacional brasileira na educação infantil. Pretendemos chamar a atenção para a combinação de diferentes dispositivos de regulação, não apenas decorrentes da relação entre público e privado, mas também das relações entre Estado e entes federados, em especial, os municípios responsáveis legalmente pela oferta desse nível educacional. Acreditamos que de todos os níveis educacionais, a educação infantil é aquele em que a transferência da prestação do serviço da esfera do Estado para organizações sociais é o que tem encontrando menos resistência social, atendendo nesse sentido, os anseios governamentais e as indicações oriundos dos organismos multilaterais aqui atuantes, de promoção de uma expansão a baixo custo. Repete-se assim, ainda que sob novas bases, em especial para as crianças de 0 – 3 anos, as políticas já tão criticadas dos anos de 1980 (ROSEMBERG, 2003).

Com relação ao trabalho e formação docente, a exemplo do que pesquisadores têm constatado para os demais níveis da educação básica (OLIVEIRA, 2004; CAMPOS, 2002), constata-se também na educação infantil não apenas a emergência de novas tarefas, mas também a presença de novas formas de intensificação e precarização do trabalho. O campo do magistério nesse nível de ensino é segmentado não apenas em professores efetivos e temporários, aos quais correspondem formas distintas de inserção nos quadros do magistério, mas também pela divisão entre creches e pré-escolas. Essa divisão, historicamente consolidada pela pertença de classe das crianças a que atendem, projeta-se no campo da docência desdobrando-se não apenas em status sociais diferenciados e diferenciadores, mas também em termos de salários, formação e carreira. Professores de pré-escola tendem a ter salários e formação mais elevados do que aqueles das creches, o mesmo ocorrendo com relação ao trabalho pedagógico – valoriza-se aquele mais próximo do modelo escolar, ao passo que o trabalho com os "pequenos", mais próximos das funções familiares de cuidado e higiene tendem a ser menos valorizados. Essas diferenciações

manifestam-se também em termos de identidade dos professores – professores de pré-escola tendem a partilhar referenciais mais próximos da esfera pública, do universo escolar; já aqueles que atuam com crianças pequenas tendem a buscar no mundo doméstico, no universo familiar as referências de atuação e de identidade (CERISARA, 2001).

Registramos a presença de uma categoria quase invisível no universo da docência da educação infantil: as chamadas auxiliares de classe, atendentes, monitoras, designações variadas dadas àquelas que assumem uma posição subalterna na divisão de trabalho observada nas classes de educação infantil. Quase sempre pertencentes aos quadros da administração civil, as auxiliares de classe embora tenham atividade direta com as crianças, não são consideradas professoras, posto que esse lugar de "auxiliar" é o lugar de quem executa trabalhos supostamente destituídos de qualificação, ainda que na prática, não existam atividades destituídas de caráter pedagógico. Por não pertencerem aos quadros do magistério, as auxiliares de classe não se beneficiam dos direitos atribuídos aos professores – os salários são inferiores ainda que tenham o mesmo nível de formação, não gozam dos direitos da carreira do magistério, tem carga horária mais elevada dos que os mesmos e, embora partilhem as atividades pedagógicas, não dispõe de hora/atividade para planejamento ou avaliação das atividades que desenvolvem. Também não aparecem nas estatísticas oficiais, posto que estas registram apenas as funções docentes declaradas. Compõe, nesse sentido, um universo invisível, embora sejam numericamente superiores aos professores e se constituem na estratégia mais eficiente adotada pelas prefeituras para ampliar atendimento, com crescimento mínimo da folha de pagamento. De fato, sem qualquer tipo de exigência ou regulamentação com relação a essa função, cada prefeitura pode estabelecer os critérios de exigência de formação, de salários e outros benefícios ou atribuições para esse profissional.

Carecemos ainda de pesquisas na área que constatem as atuais formas de organização do trabalho docente na educação infantil, observando em especial a emergência dessas novas formas de configuração do trabalho: se compararmos aos demais níveis da educação básica é na educação infantil que deparamo-nos com a presença de novos arranjos, combinações e segmentações que tanto dão novas formas e conteúdos as

funções pedagógicas no trabalho com as crianças pequenas, como também revitalizam formas arcaicas de divisão de trabalho, como meio e argumento para justificar novos modos de intensificação e precarização do trabalho docente.

Essas aspectos associam-se aqueles relacionados com a elevação das exigências de formação e ausência de uma política nacional de formação docente: os indicadores do perfil de formação dos professores atuantes na educação infantil – pouco mais de 30% com nível superior, e os atuais movimentos de expansão da oferta dessa formação pelas instituições privadas nos alertam para os riscos de ascensão de um movimento de formação massiva e aligeirada, em cursos de curta duração, de orientação pragmática, sem o adensamento teórico necessário a uma atuação sólida e voltada às necessidades desse nível de ensino.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. M. L. . Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educ. Soc.*, Set 2002, vol.23, no. 80, p.49-71.

BRASIL. Leis e Decretos*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei n.9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*: lei n.10.172 de 9/1/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília, 2003.

Campos, M.M.; Füllgraf, J.; Wiggers, V. **A** qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cad. Pesqui.*, Abr 2006, vol.36, no.127, p.87-128.

CAMPOS, R. F. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvendando as tessituras da proposta governamental*. 2002, 231f. Tese (doutorado). Centro de Ciências da Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAMPOS, R.F. *O Cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores*. Brasília, 2004 [Trabalho apresentado no XII Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação].

CAMPOS; R.F.; SHIROMA, E. O. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D.O (org.).*Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿ Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

CERISARA, A. B. *A construção de identidades das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.* 1996, 194f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

KULMANN JR. M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, D. O. El trabajo docente y La nueva regulación educativa em America Latina. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D.O (org.).Políticas *educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿ Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, 2004, vol. 25, no. 89, p. 1127-1144.

PINTO, J. M. R.; GUIMARÃES, J.L. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para seu financiamento. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, no. 74, p. 92-105, 2002.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.25-63, mar. 2002.