

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

Educadoras de Creche:

Limites e Possibilidades de sua Profissionalização

PATRÍCIA SANCHES GIORDANO

Santos
2007

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

Educadoras de Creche:

Limites e Possibilidades de sua Profissionalização

PATRÍCIA SANCHES GIORDANO

Dissertação apresentado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação do Educador.

Orientadora: Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Santos
2007

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SibiU

G497e GIORDANO, Patrícia Sanches

Educadoras de Creche: Limites e Possibilidades de sua Profissionalização/ Patrícia Sanches Giordano – Santos: [s.n], 2007.

131f. ; 30cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

I.Giordano, Patrícia Sanches. II. Título

CDU 37 (043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, / / .

Patrícia Sanches Giordano.

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, amigo e companheiro, Fabio Giordano, meu maior
incentivador dessa jornada.

Aos meus filhos Robson Luiz, Rafael
e Bruno, que são minha razão de viver.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, minha orientadora, pelo estímulo, dedicação e seriedade para com este trabalho.

À professora Dra. Marineide de O. Gomes que aceitou o convite e co-orientou este trabalho.

A CAPES, pelo fornecimento de bolsa de estudo para a conclusão desta pesquisa, no ano de 2007.

Às professoras, Dra. Marineide de Oliveira Gomes e Dra. Sônia Aparecida Ignácio Silva, que compuseram a banca do exame de qualificação, pelas valorosas contribuições.

À professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla pelos seus ensinamentos durante suas aulas, quando pode acompanhar o início deste meu trabalho enriquecendo-o.

À professora Dra. Júlia de Oliveira-Formosinho e ao Instituto de Estudos da (IEC) da Universidade do Minho em Portugal, pela atenção, generosidade e contribuição com o envio de livros e artigos.

Aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos pelas trocas de informação e conhecimento, pelo convívio e motivação no decorrer dessa jornada.

A Eva Cristina de Carvalho Souza Mendes pelo estímulo, apoio e troca de experiências durante o mestrado.

Às funcionárias da pós-graduação da UNISANTOS, Ana Lúcia A. Dias da Silva e Irismar Maria da Silva, por todo carinho e atenção dedicada.

Aos meus pais Luiz Carlos e Maria de Lourdes, companheiros incansáveis, pelo apoio sólido, em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos, Luiz Carlos e Bruna, que são o maior elo com o meu passado.

A Helena Dutra Giordano, que sempre me incentivou a ser professora e que ser mulher é “ter mil facetas em uma só pessoa”.

À minha família por toda compreensão nas horas que estive ausente, pela torcida e carinho de sempre.

As queridas dirigentes e auxiliares das creches comunitárias de São Vicente que contribuíram com muitas informações para esse trabalho.

RESUMO

Essa pesquisa buscou analisar a situação das creches mantidas pela prefeitura Municipal de São Vicente-SP com vistas a compreender as necessárias transformações do papel social das educadoras que atuam nesse espaço educativo. A partir de um diagnóstico da situação de creches conveniadas e da análise de dados de observação, de entrevistas e das novas configurações legais postas pela LDB 9394/96, o trabalho analisa os descompassos que têm ocorrido entre leis e realidade, bem como, o papel dos gestores públicos nessa transição das creches para a área da Educação. Como referencial teórico utilizou-se, especialmente, dos estudos da Dra. Júlia Formosinho e da Dra. Marineide de Oliveira Gomes, que analisaram criticamente os novos papéis e configurações da educação infantil na transição entre os paradigmas de cuidar e educar. Os dados do trabalho indicam que, passados dez anos da promulgação da LDB, o referido município não conseguiu ainda atender às exigências mínimas de formação dos profissionais que trabalham nesse espaço educativo e nem conseguiu superar a concepção de oferecer apenas cuidados e guarda à criança, não oferecendo a estas, condições mínimas de uma adequada educação. Administrativamente, a referida prefeitura não conseguiu organizar-se institucionalmente, mantendo ainda sistema de convênios que transfere para associações de bairros parte da responsabilidade social com a educação de crianças, que deve ser, por direito e por lei, obrigação do poder público. Os dados do trabalho parecem indicar que com a mudança legal para o novo fundo o FUNDEB, que passou vigorar oficialmente em 20 de julho de 2007, e a conseqüente inclusão da Educação Infantil no financiamento de verbas para esta faixa de atendimento, estas parcerias por certo serão revistas, pois, passa a ser interessante para o município, em termos de captação de recursos, também ofertar vagas, oficialmente, na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Creches Conveniadas; Políticas Públicas; Formação de docentes.

ABSTRACT

This research targets to the workers of the day-care centers assistant, who acts with small children in day-care centers, in the City of Sao Vicente-SP in existing partnership between and city quarter inhabitants associations. This work contributes for quarrel the problematic of the Infantile Education and its necessary formation for infantile educators. The searched specific objectives had been to extend the theoretical understanding on the necessary transformations to the new role of the Infantile Educator, in the decade following the promulgation of LDB 9394/1996, through a theoretical proposal of as it would have to be the professional formation of educators in Brazil. The theoretical references for this development follows both the work of the Portuguese author Julia Formosinho and the Brazilian author Marineide de Oliveira Gomes which helped me to understand what were the needs for preparing a child educator. The result of this research shows that ten years after the promulgation of the LDB of 1996, the municipality neither has yet reached the legal requirements of formation of its infantile educators nor even, overpass the old conception of simply day care assistance for children, instead of giving them the minimum conditions of a legal education assistance. Therefore, the local public government keeps a system of agreements, which transfers from the municipality to the associations of inhabitants of quarters the responsibility with the education of young children, new conceptual models of infantile education are expected to happen in the future, after the legal changes of the federal funding resources for helping child teacher formation – FUNDEB, published in July 20th 2007, including the small children students in the total account of the students of the municipality which interests very much to the municipality to obtain educational additional funding.

Key Word: Infant education; Public day-care center; Public politics; Formation of children educators.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Situando o Problema.....	19
Justificativa.....	23
Objetivos	27
Metodologia.....	28
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL: A construção do cenário	36
1.1. Creche e a Educação Infantil no Brasil: Breve histórico.....	36
1.2. O aprendizado das crianças nos momentos de transformações educacionais...	47
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE-SP	52
2.1. O caso da Creche Comunitária em São Vicente – SP.....	60
CAPÍTULO 3 – UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PARA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
3.1. Profissionalização.....	87
• Pré-profissionalização.....	89
• A escolha da profissão	91
• A Profissão dos que trabalham com Educação Infantil, segundo o modelo de parceria estudado no município de São Vicente	92
• Saberes necessários à profissionalização	94

3.2. A Formação do Professor de Educação Infantil.....	96
3.3. Formação de Profissionais de Creche.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS.....	118

INTRODUÇÃO:

Trajetória pessoal e profissional: A Importância da Educação Infantil

A preocupação com a importância da Educação Infantil tem me acompanhado ao longo de minha vida, e sempre busquei refletir sobre a necessidade de especiais cuidados por parte da escola nessa fase significativa do ser humano.

A única Escola de Educação Infantil que freqüentei como aluna foi um jardim da infância em uma escola Católica, em 1976, no qual ingressei com cinco anos de idade. Adorava minha professora e principalmente a relação que possuía com minha “turminha” de sala. No final do jardim da infância, já com seis anos de idade, estava alfabetizada e julgaram que seria “melhor” que eu “pulsasse” o pré-primário. Nesse momento, encerrei minha curta vivência sobre a Educação Infantil como aluna.

No ano seguinte, ingressei diretamente na primeira série do antigo Primeiro Grau, mesmo contrariando o modelo imposto pela lei educacional 5692/71, que “estabelecia” a alfabetização apenas com sete anos de idade e na primeira série primária. Lembro-me de que chorava muito no início da minha primeira série primária. Creio que o que mais me incomodava era o fato de não ter tido a oportunidade de continuar aquele meu desenvolvimento infantil com a minha querida professora Rosane e com os meus colegas de classe. As brincadeiras estavam terminadas, e havia-se iniciado a “escola séria”. É triste perceber que as crianças naquela época tinham tão pouco tempo de socialização, sem direito sequer a continuar a sadia convivência propiciada pelo lúdico com outras crianças fora da experiência familiar.

A dificuldade de adaptação de uma criança na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pelos modelos da educação de hoje parece um pouco mais atenuada. Em parte, acredito que essa transição se torne mais fácil pela maior quantidade de anos vivida pela criança na Educação Infantil. Os dados do IBGE em 2000 e os sucessivos censos escolares apontam para um número cada vez maior de crianças em idade pré-escolar matriculadas.

Em minha vida escolar, sempre estudei em escolas particulares, em salas de aula que seguiam a concepção escolar que marcou a educação nas décadas de 1970 e 1980, em que a preocupação do ensino era essencialmente conteudista no Primeiro Grau (1º a 8º série) e que posteriormente encaminhou-se para o colegial, no qual prevaleceram os fundamentos da profissionalização do aluno egresso no que foi denominado Ensino de Segundo Grau profissionalizante¹ (BRASIL,1971).

Sonhando com uma educação ideal, inadvertidamente, em companhia de uma amiga, e contratando outras três colegas que estavam desempregadas, decidi abrir uma escola para crianças pequenas em 1995. Do ponto de vista prático, naquele ano a dificuldade para se abrir uma creche ou pré-escola era muito mais uma questão financeira do que propriamente uma questão pedagógica.

A escola se localizava numa rua da vila Cascatinha, em São Vicente, São Paulo, na casa de minha falecida avó, lugar onde passei grande parte de minha infância, brincando.

Portanto, de acordo com uma visão simplista de minha parte, eu buscava resgatar, com as crianças do bairro da minha infância, a idéia de que na escola as crianças podem aprender e se divertir ao mesmo tempo.

Surpreendentemente, quase quarenta crianças me foram confiadas por mães e colegas daquela vila. Apesar de extremamente zelosa para com aquelas crianças, que em muitos momentos cuidava como se fossem meus próprios filhos, comecei a perceber que uma escola de Educação Infantil requer muito mais do que apenas cuidado e preocupação. A Educação de crianças pequenas exigia profissionalismo e competência, com pessoas devidamente habilitadas para essa função.

Apesar de toda a dedicação ao meu trabalho, eu não me sentia uma profissional da educação. Sentia inclusive que, do ponto de vista pedagógico do

¹ Lei 5692/1971 que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Lei 7044/1982 que apresenta alteração de dispositivos da Lei 5692/1971 referentes a profissionalização do Ensino de 2º Grau.

aprendizado, eu não estava fazendo algo justo para com aquelas crianças, pois nem eu nem minhas funcionárias estávamos habilitadas para a Educação Infantil.

Paralelamente a isso e devido à promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), começava a ocorrer no país uma grande mudança no que se refere às exigências de profissionais formados para atuar na Educação Infantil. Disseminava-se o pressuposto de que as novas políticas de formação de educadores deveriam também construir um novo perfil para o “profissional de creche”. Então, comecei a me sentir incomodada com essa situação irregular na qual eu me encontrava.

De acordo com o “artigo 62”² da LDB 1996, era necessária a presença de uma pedagoga para a Educação Infantil nas pré-escolas, o que fez com que eu buscasse um curso de Pedagogia em Santos, São Paulo, no ano de 1997.

À medida que entrava em contato com as teorias no curso de Pedagogia, a minha preocupação só aumentava. A questão da formação de docentes baseada em autores tais como Vygotsky, Piaget e Paulo Freire chamava a minha atenção, principalmente no que concerne ao aprendizado e desenvolvimento na educação como um processo sócio-histórico.

Esses autores mudaram o meu ponto de vista com relação à Educação Infantil. Com eles, comecei a perceber a importância do conhecimento científico, a importância de se ter uma base teórica e não apenas a prática.

A partir de 1999, enquanto cursava a Faculdade de Pedagogia e me ocupava dessa pré-escola, comecei a sentir certas inquietações quanto ao distanciamento existente entre a teoria e a prática no contexto da Educação Infantil, pois percebi que existia uma enorme lacuna entre o que eu aprendia na Faculdade e o que realmente acontecia no dia-a-dia da escola.

Devido à minha inexperiência quanto a abrir e manter uma escola e por estar enfrentando alguns problemas financeiros, no final do ano de 1999 eu encerrei as

² Artigo 62 – “A formação de docentes para atuar na educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

minhas atividades à frente daquela pré-escola particular. Pelo fato de já existir ali toda uma estrutura montada destinada à Educação Infantil, organizei, através de uma associação de bairro, um convênio com a prefeitura de São Vicente para que se mantivesse uma creche municipal naquele mesmo local da Vila Cascatinha e para que o atendimento àquelas crianças não fosse interrompido. A parceria foi firmada e o prédio passou a funcionar como uma creche municipal de natureza comunitária.

Tornei-me presidente da Associação de Moradores de Bairro e, um pouco surpresa, percebi que as dificuldades para se manter uma pré-escola particular ou uma creche conveniada eram as mesmas.

A vivência como Educadora Infantil em um espaço público, como era o caso de uma creche, trouxe muita satisfação para a minha vida, e também muita preocupação, devido à enorme quantidade de conteúdos e situações para os quais eu devia estar preparada, a fim de assumir essa responsabilidade.

Continuei como presidente da Associação de Bairro e responsável pelo convênio com a creche até o ano de 2002, quando passei da condição de ator desta história para buscar caminhos para autoria de uma pesquisa, havendo a necessidade de um distanciamento.

Deixei de atuar diretamente como membro da comunidade ou mesmo da creche conveniada para poder ter um olhar mais investigativo no que concerne às parcerias e ao momento de transição de paradigmas que estavam ocorrendo na Educação Infantil no município de São Vicente. Decidi que o melhor caminho seria continuar a estudar, buscando entender, de maneira mais abrangente, o que viria a ser uma escola ideal para a Educação Infantil.

Portanto, no ano de 2005, ao chegar ao curso de mestrado, meus objetivos eram claros: aprofundaria meus conhecimentos teóricos, a fim de compreender melhor a Educação Infantil, e elaboraria um trabalho que caracterizasse o sistema de parceria entre as creches conveniadas e a prefeitura de São Vicente para poder escrever a minha primeira dissertação científica.

O processo de construção desta pesquisa, vivenciado na pós-graduação, enriqueceu-me enormemente. O estudo de uma série de autores ajudou-me a entender que a teoria estudada se adaptava à perfeição na prática da Educação infantil, o que me permitiu comprovar que a prática precisa da teoria e vice-versa.

Alguns autores, dentre eles Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos (Rosemberg, Campos, 2001), quando analisam a questão das creches e as atuais políticas para a Educação Infantil, apresentando os dados estatísticos para esse segmento educacional, ajudaram-me a perceber que a necessidade de formação dos professores de Educação Infantil, é uma problemática que ocorre de forma ainda precária no país e não é uma exclusividade de locais mais carentes. As autoras destacam a importância da formação dos profissionais e enfatizam que é preciso haver condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional para o estabelecimento de uma política de creche comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

No documento intitulado “Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Criança” (BRASIL, 1997) — documento que se transformou num referencial útil para o momento de implantação da nova LDB — diferentes autores chamam a atenção para a necessidade de qualidade na formação dos profissionais bem como para a segurança das crianças, de vez que a infância tenderia cada vez mais a se desenvolver em grande parte no ambiente escolar.

O estudo do passado sobre Educação Infantil apresentado por Moysés Kuhlman Jr. (Kuhlman Jr., 1998) foi de fundamental importância para a compreensão de que o levantamento das experiências educacionais do passado pode suscitar reflexões sobre a formação dos professores de Educação Infantil nos dias de hoje.

A busca da identidade da creche, detalhada pela autora Lenira Haddad, (Haddad, 1991), mostra-nos uma história de compreensão equivocada quanto a qual seria a função das políticas e práticas de educação infantil, compreensão essa centrada na integração entre o cuidado e a educação. Seu estudo tem como objetivo identificar as forças subjacentes à cisão cuidar-educar e propor um modelo de sistema unificado de atendimento infantil.

A questão histórica sobre a desqualificação do trabalho docente e da conseqüente idéia de que qualquer pessoa pode atuar na educação infantil desde que goste de criança, resultando em uma crise de identidade profissional, foi apresentada por Miguel A. Zabalza (Zabalza, 1998) e por Zilma Ramos de Oliveira (Oliveira, 2002).

A identidade do professor de Educação Infantil foi trabalhada pela Dra. Marineide Gomes. Gomes (2003) defende a tese de que a melhoria na qualidade do trabalho educacional para chegar até as crianças em Educação Infantil depende “diretamente da qualificação de educadoras de crianças pequenas, como uma profissional com condições de fazer valer o direito social e humano das crianças de serem educadas e cuidadas, direito este expresso na legislação” (Gomes 2003, p.235).

Oliveira–Formosinho (2001) desenvolve a tese de que não basta oferecer educação para crianças pequenas, mas de que é preciso, antes de tudo, oferecer uma educação com qualidade.

Desenvolver o sistema de educação pré-escolar não significa meramente alargá-lo a mais crianças e famílias, significa qualificá-lo.(...) A educação de infância tem funções sociais e educacionais muito importantes, levando assim as famílias a pedir que os serviços que se prestam tenham qualidade e o Estado a impor padrões mínimos de qualidade. (Oliveira-Formosinho, 2001, p.169)

A leitura dos textos da autora Júlia Formosinho e das publicações da Associação Criança auxiliou-me a interpretar a conjuntura necessária à formação de um educador infantil segundo a experiência que vivi nas creches montadas em parceria com a prefeitura de São Vicente.

A parceria entre a Prefeitura Municipal de São Vicente e creches conveniadas já era o tema do meu pré-projeto de pesquisa, nascido das minhas experiências pessoais e profissionais. Depois de estudar devidamente a teoria, esse pré-projeto tomou forma e me ajudou a compreender que os problemas vivenciados intensamente em minha história profissional são comuns à maior parte dos

educadores que, como eu, iniciaram a prática antes de estudar a teoria. Dentre os problemas mais comuns, destacamos a falta de planejamento em escolas de Educação Infantil, as precárias condições de coletivo na escola, o despreparo das auxiliares de creche quanto a exercer a função e a falta de oportunidades na prática para a sua formação.

Escrever sobre essa experiência, que permeou minha história de vida nos últimos dez anos, passou a ser um desafio maior ainda. Optei, então, por realizar uma pesquisa de caráter mais diagnóstico e reflexivo do que propriamente intervencionista (idéia a priori) sobre essa realidade.

Devido ao fato de as auxiliares de creche não terem uma formação apropriada em Pedagogia, não foi possível desenvolver uma ação de intervenção direta naquele grupo naquele momento, pois eu não conseguiria, num curto período de tempo, uma retorno para uma pesquisa do tipo ação-reflexão-ação. Portanto, passei a encarar a situação das creches conveniadas de modo mais crítico e menos sonhador.

Situando o problema

Sabe-se que até bem pouco tempo atrás, aceitava-se a idéia de que uma creche de bairro, ou mesmo uma “escolinha” destinada às crianças em idade pré-escolar, possuía um valor muito pouco ligado à formação intelectual das crianças e muito mais ligado à sua socialização ou à necessidade que os pais têm de possuir um lugar onde deixar os filhos durante as horas de trabalho. Nesse sentido, exigia-se dessas instituições uma atenção mais predominantemente administrativa do que formativa com relação à criança.

A discussão em torno da necessidade de formação específica para a Educação Infantil vem crescendo tanto no meio acadêmico como no ambiente escolar e na comunidade. É bastante comum o questionamento quanto à baixa qualidade profissional das pessoas recém-formadas em cursos de pedagogia, pessoas que, apesar de possuírem mais anos de escolaridade, na prática ainda não sabem cuidar de crianças pequenas, o que mostra ser essa mais uma meta a ser alcançada na sua formação profissional. Isso gera insegurança e dúvidas tais como:

É possível confiar nossos filhos a esses profissionais?

Qual profissional está mais apta a exercer a função de educadora infantil, a que se formou há mais tempo no magistério e possui a prática do ensino médio ou a que se formou recentemente e possui um nível superior de ensino?

Como o ensino superior deve formar de fato essas profissionais?

Quais são as diretrizes curriculares para um curso de Pedagogia que possam vir a garantir essa formação plena do educador infantil?

A partir do diagnóstico de como se deu a implantação das creches comunitárias conveniadas no Município de São Vicente, passei a refletir sobre o educar-e-cuidar³ e a problemática existente no que se refere à efetiva necessidade de formação do profissional de Educação Infantil diante das novas demandas legais e práticas da década da educação, que ocorreu no período pós LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Essa reflexão fez com que eu me deparasse com a seguinte questão: atualmente, quais são as necessidades de formação e profissionalização das pessoas que trabalham com crianças pequenas diante das novas demandas sócio-educacionais?

Buscando responder essa questão, procurei fazer um levantamento baseado em pesquisas quantitativas e qualitativas e em minha própria vivência. Esse levantamento me fez perceber que o processo de formação das crianças deve-se fundamentar em pressupostos científicos e práticos que garantam condições essenciais de aprendizagem.

Considero que a formação do profissional para atuar na Educação Infantil deve-se basear nos saberes da ciência pedagógica, antes mesmo de seu aprofundamento teórico nas questões de creches e pré-escolas.

³ Em alguns lugares tenta-se substituir o termo educar-e-cuidar, pela expressão inglesa educare, utilizada por Abbott, Roger e Pugt (Formosinho, 2002), defende a interligação profunda entre cuidados e educação, alargando o papel do educador em comparação com o papel dos professores de outros níveis de ensino.

Concordo com Franco (2003) quando escreve:

... considerar a Pedagogia como base identitária dos cursos de formação de educadores significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. Significa acreditar que todo processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem que criará à prática novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar constantemente, de se auto-avaliar e assim modificar e aprofundar seu próprio objeto de estudo. (FRANCO, 2003, p.117)

Por outro lado, como devemos formar com urgência quadros de docentes voltados especificamente para a Educação Infantil, encaramos o fato de termos de cumprir a atual legislação e, ao mesmo tempo, contradição devida à situação de não haver no país um corpo de educadores suficiente para realizar essa tarefa.

Também seria interessante questionar o tipo de formação oferecida pela academia aos professores de Educação Infantil, que possuem uma prática educativa “própria”. Esse questionamento não visaria a romantizar um saber acumulado, valorizando, conseqüentemente, o saber prático em detrimento do teórico. Ocorre que a creche possui uma especificidade peculiar, e ela não deve tomar forma escolar, pois necessita de espaços e tempos diferenciados para o pleno desenvolvimento cognitivo da criança, desenvolvimento esse que, nessa fase, não se dá de forma seriada, como na escola.

Numa escola de Educação Infantil, se quisermos construir coletivamente um projeto visando à educação de qualidade e que atenda às políticas de Educação com ação transformadora, libertadora, se quisermos isso, é preciso que de fato a escola de Educação Infantil, como qualquer outro nível de ensino “(...) que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos” (Libâneo, 2004, p.100), organize-se num espaço onde todos os segmentos estejam engajados e comprometidos com a elaboração de todo o processo pedagógico. Portanto, faz-se necessário repensar as práticas que ali ocorrem, envolvendo todos os agentes do processo educacional, principalmente os educadores.

Ao refletir sobre isso, percebi a dimensão do meu estudo, qual seja, a grande distância entre as teorias educacionais para a Educação Infantil que preconizam profissionais habilitados para atuar em creches e as práticas adotadas pelas creches conveniadas com a Prefeitura.

Essa distância levava a um perfeito atendimento do ponto de vista do cuidado da criança, mas a uma qualidade no processo educacional da criança que ficava muito aquém do ideal, quando as auxiliares de creche eram habilitadas em Educação Infantil.

As auxiliares de creche, apesar de terem muita prática no trato com as crianças, não possuíam a devida escolarização, tampouco a identidade de educadora infantil.

Partindo dessas reflexões, este estudo pretende se organizar em torno do seguinte tema: Como equacionar a qualidade do trabalho educacional oferecida às crianças por auxiliares de creche cuja identidade é a de uma pessoa que não é aluna (estagiária), nem professora, nem oficialmente funcionária da Educação Infantil?

A resposta para essa questão já está resolvida legalmente, de vez que existe hoje no Brasil a obrigatoriedade de estudos superiores para a formação desses docentes, que substituirão os antigos auxiliares de creche. No entanto, como já afirmei, não basta titulação, é preciso que um novo perfil formador seja discutido. Portanto, essa dissertação tem por objetivo analisar as necessidades formativas desse profissional para atuar na educação infantil. Estrutura-se, assim, a questão fundamental aqui: Quais as necessidades formativas do profissional docente para atuar nas creches?

Justificativa

Diante da perspectiva de me dedicar a estudar Educação Infantil em minha dissertação de mestrado, ao escrever este texto, passei por um constante processo de construção e desconstrução de conceitos e práticas por mim assimilados ao longo de minha formação.

A formação de educadores para a Educação Infantil recebe especial destaque no cenário das pesquisas educacionais e passa por profundas análises e questionamentos, buscando transformações necessárias que venham a produzir a perfeita articulação entre a formação teórica do educador e sua atuação prática, de vez que as crianças são um público bastante seletivo.

A formação teórica de qualidade, por sua vez, precisa ser compreendida como um processo dinâmico, ao longo da vida, que ajuda o profissional docente a se adaptar, de forma ativa, crítica e comprometida, aos desafios e exigências impostos constantemente à educação pela legislação.

Nem sempre o conceito de qualidade depende exclusivamente da existência de preceitos legais. Algumas experiências têm sido consideradas vitoriosas mesmo quando não há leis para tal. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema educativo considera como educação pré-escolar apenas o atendimento às crianças entre três e cinco anos e, embora não seja obrigatório o Ensino de Educação Infantil para crianças naquele país desde 1996, um grupo de professores universitários e de educação básica decidiu criar, em regime de voluntariado, a Associação Criança, que funciona como um fórum cívico de advocacia a favor da criança e como uma organização pedagógica de apoio ao desenvolvimento sustentado da educação infantil, desde o nascimento até o ingresso na escola primária.

A principal finalidade do “Projecto Infância” foi a de “identificação e a contextualização no terreno de factores de qualidade na educação de infância, de modo a melhorar a educação e os cuidados oferecidos às crianças e respectivas famílias” (Oliveira-Formosinho, 2001, p.15). O projeto tem três vertentes principais: a investigação, a formação e a intervenção no terreno.

Segundo Oliveira-Formosinho (2001), a Associação Criança parte de uma visão de sociedade que tem dois pilares principais, quais sejam, a liberdade individual e a justiça social, reconhecendo, assim, à educação infantil, em particular, um papel vital no desenvolvimento social. E considera a criança como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante de seu próprio desenvolvimento, por meio da interação com seus contextos de vida.

Segundo Oliveira Formosinho & Araujo (2004), devemos trabalhar para garantir o direito de participação na construção de um projeto educacional, principalmente quando tratamos da educação infantil.

O reconhecimento da importância formativa dos anos iniciais da infância conduz à necessidade de uma responsabilidade social colectiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação da infância uma primeira etapa da educação para a cidadania. (Oliveira Formosinho & Araujo, 2004, p.82)

A qualidade do contexto educativo em pré-escolas deve ser avaliada segundo os resultados obtidos na implantação do Projeto Pedagógico e na avaliação da escala de satisfação e de envolvimento da criança.

Já que um dos segredos desse pleno atendimento é a formação adequada dos educadores, podemos nos perguntar: como proceder, na prática, para a profissionalização do educador infantil? Tendo isso em conta, os conceitos de formação e profissionalização do educador infantil no Brasil são revistos nesta dissertação e comparados com o modelo de Portugal.

Oliveira-Formosinho (1995) nos aponta o caminho ocorrido em Portugal, onde a lei do sistema educativo em 1986 (portanto, uma década antes da atual LDB do Brasil) a necessidade de uma formação específica no sistema educativo do ensino Superior nas licenciaturas, incluindo-se neste contexto a própria educação infantil.

Naquele país, a mudança concreta da situação dos profissionais de educação da infância só foi conseguida “devido à contribuição efectiva das Universidades para

a construção do profissionalismo, através da formação dos professores.” (Oliveira-Formosinho, 1995, p. 29). A mudança contou também com a construção grupal da identidade profissional do educador infantil pelo fato de os educadores se verem a si mesmos como um grupo em suas associações e entidades de classe.

No Brasil, Gomes (2003) afirma que, no diálogo entre instituição de educação infantil e universidade, o trabalho com estágio, que tem a pesquisa como eixo de formação, é de fundamental importância para a construção da identidade profissional, “promovendo parcerias e conjugando a relação teoria e prática, fomentando transformações nesta última e possibilitando mudanças em teorias pré-concebidas” (Gomes, 2003, p. 241).

O trabalho da Dra. Marineide de Oliveira Gomes (Gomes, 2003) me foi útil no que concerne a entender a busca da identidade do profissional de Educação Infantil, além de apontar algumas lacunas nessa formação, pela diversidade de qualificação das profissionais que atuam nessas instituições.

O trabalho coordenado pelo Centro Universitário da Fundação Santo André e seus colaboradores exerce uma práxis investigativa, assentada sobre bases dialéticas, compreendendo que a realidade a ser investigada é fruto de um processo histórico e social. Nesse trabalho, há a preocupação com o tema da identidade do educador às voltas com a Educação Infantil, relacionando a construção e o desenvolvimento de uma consciência pessoal.

Parte-se do princípio de que socializar as educadoras de criança pequenas, investir nelas e reconhecer esse potencial promoverá melhorias na auto-estima, o que por sua vez acabará por ensejar mudanças na coletividade para o amadurecimento profissional da pessoa.

Gomes (2003), com seu exemplo das estagiárias de Pedagogia, deu-me, por analogia, a certeza de que, por mais simples que possa ser considerada uma rotina de trabalho em educação infantil, o conhecimento teórico para tal é também muito importante, e de que precisamos nos concentrar na busca de nossas identidades enquanto educadoras, para que a transformação, de fato, ocorra em nós mesmas.

Uma base científica para a docência de crianças pequenas é fundamental, pois a Educação Infantil trabalha com uma fase de desenvolvimento do ser humano (de zero a seis anos) que durante anos foi relegada a um segundo plano, mas, que hoje, sabidamente pode ser considerada a fase mais importante do desenvolvimento cognitivo de uma pessoa. Em sintonia com essas descobertas científicas se acha também a Legislação Educacional Brasileira, que, em sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, considerou a Educação infantil uma forma inequívoca de educar, e deu a devida importância aos profissionais da área de pedagogia atuando neste segmento.

Baseio, pois, meus posicionamentos na necessidade de formação completa de um professor de Educação infantil nas concepções de teoria e prática, que hoje propõem novos rumos para a formação de educadores.

Segundo Franco (2003):

... a docência deve se fundamentar pela Pedagogia, não sendo correto afirmar que a Pedagogia se faz pela docência. A inversão requerida não é meramente formal, ela expressa uma concepção epistemológica. (FRANCO, 2003, p.117).

Considero que as estratégias formativas que envolvem os educadores são as que reúnem melhores condições de conjugar a teoria e a prática, constituindo-se em valiosos processos de formação para o cumprimento das normas legais com qualidade para a educação infantil e, conseqüentemente, para o desenvolvimento intelectual de uma criança, cercando-a dos cuidados e carinhos que ela merece.

Acredito ainda que as idéias geradas por esse debate possam atingir dimensões de reflexão crítica quando fomentadas, compartilhadas e aprofundadas pelo conjunto dos educadores.

Nesta discriminação de referências, reflexões e abordagens sobre tópicos que considero primordiais para o aprofundamento do meu olhar, procuro traçar um caminho teórico coerente com o meu intento de identificar possibilidades de efetiva valorização do trabalho do Educador Infantil. Reconheço que os caminhos a serem

trilhados são árduos, e que muitas barreiras precisam ser superadas, a fim de que essa valorização também venha a ser encarada como prioridade nas políticas públicas.

Que as políticas públicas se dêem efetivamente pela aplicação das leis educacionais, em vez de ser simples medidas tomadas em caráter emergencial, como no caso dos contratos de parceria. A meu ver, essas medidas são apenas paliativos, que não alicerçam os novos paradigmas implantados com a LDB em favor de uma educação Infantil de qualidade. Estou convicta de que somente a “plena formação” de docentes para a Educação infantil possa me conduzir à saída desse labirinto, para encontrar as respostas às questões levantadas nesta pesquisa.

Inicialmente, foi idealizada como um trabalho que se pautasse pela pesquisa e pela prática, que ao mesmo tempo se constituísse em um levantamento de uma situação ocorrendo em 66 creches conveniadas em São Vicente-SP, e tomasse também por base o funcionamento de uma dessas creches, concentrando-se em um grupo de auxiliares de creche do qual fazem parte sete pessoas, que por sua vez desenvolvem a prática no dia-a-dia das creches.

Objetivos

Ao tentar fazer um levantamento de uma situação que ocorre em creches conveniadas em São Vicente-SP tomando-se também por base o funcionamento de uma destas creches, a presente investigação tem como objetivos:

- Ampliar a compreensão teórica sobre as transformações necessárias ao novo papel do Educador Infantil, na década seguinte à promulgação da LDB 9394/1996, por meio de uma proposição teórica de como deveria ser a sua formação profissional.
- Analisar a realidade dos dados de diagnóstico de formação das auxiliares de creche no Município de São Vicente, particularmente em uma Unidade Conveniada, com vistas a problematizar a fragilidade do modelo de parceria entre creche comunitária vinculada à Associação de Moradores de Bairro e a Prefeitura Municipal com relação à qualidade dos aspectos pedagógicos para formação de crianças pequenas.

- Investigar de forma reflexiva as necessidades pedagógicas para a profissionalização do educador de crianças pequenas.

Para tanto, vai-me dos procedimentos metodológicos descritos a seguir.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos se pautaram por autores como Bogdan & Bicklen (1994) para um trabalho qualitativo de investigação, com o intuito de recolher dados em ambiente natural, baseados na observação, na análise de documentos e em entrevistas.

A princípio, registraram-se observações de modo um tanto assistemático nas creches conveniadas de São Vicente a fim de conhecer a dinâmica de sua prática (a rotina das creches, atividades educacionais desenvolvidas, higienização etc.) Em seguida, procedemos a um novo exame, tendo como foco as atividades pedagógicas desenvolvidas, a partir de um roteiro elaborado após as mencionadas observações iniciais, em particular numa dessas creches (o Anexo 3 exemplifica um pouco desta rotina).

Para estabelecer uma “ponte” entre os dados coletados durante as observações, o procedimento mais adequado foi o da “observação participante” (Ludke; André, 1995, p.28), que parte do pressuposto de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação, afetando-a e sendo afetado por ela, mas, principalmente, buscando novas formas de entender a realidade.

Essas observações ocorreram no período de 2004 a 2006, numa creche específica na cidade de São Vicente, tendo sido registradas em anotações e fotografias tiradas pela própria autora.

Seguindo-se as idéias desenvolvidas por Franco (2003), a abordagem metodológica mais indicada para o caso foi a de se adentrar o universo pesquisado, no caso, as auxiliares de creche. Com elas, foi desenvolvido um processo de pesquisa de observação.

Especificando-se passo a passo os procedimentos da pesquisa, chega-se a quatro etapas:

- 1) Levantamento bibliográfico referente à legislação da Educação Infantil no Brasil e às experiências da literatura de Educação Infantil que serão aqui relatadas, bem como aos suportes técnicos que fundamentam o recorte trabalhado;
- 2) Levantamento geral da situação de atendimento às crianças na cidade de São Vicente, recorrendo-se a todas as fontes de informações disponíveis: documentos preenchidos pelos funcionários de creche disponibilizados pela secretaria de educação do município, entrevistas com responsáveis pela implantação do modelo de parceria e com educadores em contato com essa realidade de creches e “escolinhas” não vinculadas ao sistema regular de ensino.
- 3) Levantamento documental da Creche Conveniada estudada, bem como a análise dos dados que obtive na pesquisa-formação na realidade dessa creche na qual trabalhei.
- 4) Levantamento Bibliográfico para uma proposição teórica de como proceder ao efetivo processo de profissionalização da Educação Infantil.

A análise prática da documentação de parceria das creches em São Vicente foi feita em particular por meio da averiguação de documentos de uma creche em particular naquele município, e compreendeu o exame dos seguintes documentos:

- a) O contrato de formação da creche para se entender o regime da parceria; (Anexo 1)
- b) Quatro Termos Aditivos Contratuais ocorridos nos anos de 1998 a 2006 para se entender a evolução da parceria com a implantação gradativa de aspectos da Lei Trabalhista;
- c) Fichas com dados pessoais e de formação escolar das auxiliares daquela creche; (Anexo 2)
- d) Apostilas de Orientações Pedagógicas fornecidas pela Secretaria de Educação de São Vicente a creche;
- e) Atas de Reuniões de Diretoria e Assembléia Geral da Associação de Moradores da Vila Cascatinha.

- f) Apontamentos ocorridos nas reuniões de pais, de funcionários e de reuniões extraordinárias da Creche Municipal, durante o período de 07 de julho de 1999 até 20 de agosto de 2004;
- g) Cadernos de registro de “ordem de serviço” e de “advertência” preenchidos pelas dirigentes de creche que atuaram no início do funcionamento da creche, do período de 20 de agosto de 1999 até 10 de janeiro de 2001;
- h) Carta-circular com sugestões, propostas de atividades, rotina diária com horários a ser respeitados;
- i) Regulamento Interno dos voluntários e documentos com a descrição das atividades do que cabe à cada um de cada segmento na creche: supervisora de creche, dirigente municipal, dirigente comunitária, assistente social, auxiliar de creche, servente, berçaristas e merendeira).

Para o levantamento diagnóstico da realidade sobre a formação e a experiência do perfil das auxiliares de creche, foi feita a análise e a tabulação dos dados que se encontravam em 66 instrumentos de coleta de dados fornecidos pelo município de São Vicente (formulários preenchidos pelas dirigentes das creches do município e fotocopiados para este estudo). Esses formulários foram fornecidos pela Secretaria de Educação do município de São Vicente (um exemplo desse instrumento de coleta de dados pode ser visualizado no anexo). Desses formulários foram obtidos dados de gênero, idade, escolaridade e função na creche, de cada uma de suas 579 auxiliares voluntárias.

O tratamento e a confecção gráfica dos resultados foram levados a efeito utilizando-se uma planilha eletrônica, após transcrição e nova organização das tabelas obtidas junto à Secretaria de Educação do Município de São Vicente.

Os dados, depoimentos e fatos ocorridos, considerados relevantes para a formação das auxiliares de creche, foram sistematicamente anotados em cadernos que guardam o registro cronológico ao longo do período de 1998 a 2006.

As reuniões entre as auxiliares de creche e a pesquisadora valeram-se de um formato de grupo de entrevista (núcleo formado por dirigente e auxiliares de creche e pela autora desta pesquisa), e ocorreram sempre ao final do expediente delas,

quando se fez o levantamento das dificuldades comuns enfrentadas no cotidiano das creches.

As informações com as auxiliares priorizaram ações experimentais com o grupo, de modo a poder ser aplicadas de forma consciente em propostas vindas de experiências comunitárias.

Durante o período 2005/2006, foi realizada uma análise específica dos eventos e encontros com a comunidade ocorridos na creche. Nesse estudo, foi contabilizado um total de dez encontros para observação com as auxiliares de creche; oito eventos com a comunidade (Carnaval, Páscoa, Festa do Sorvete, Dia das Mães, Noite do Caldo Verde, Dia dos Pais, Dia das Crianças e a Festa de Final de Ano), além do registro dos respectivos seminários do período analisado.

Os dados pesquisados passaram por uma análise de triangulação conforme proposto por Triviños (1987, p.138). Pela técnica da triangulação, procurou-se abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do estudo em foco, pelo qual se mostrou impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social sem as suas devidas raízes históricas, sem seu significado cultural e sem uma vinculação com a realidade social.

Dessa forma, no início desta pesquisa, procurou-se utilizar diferentes técnicas para se avaliar a realidade das creches conveniadas de São Vicente. As técnicas de coleta e de tratamento de dados que foram utilizadas, ou seja, a entrevista não-estruturada, a análise documental e a observação participante receberam a triangulação dos dados conforme o diagrama apresentado na figura 1.

Quanto à observação participante da rotina da creche, sempre foi preciso dizer aos observados o que se estava sendo observado, e o porquê da observação, a fim de que o processo transcorresse de maneira esclarecida. No entanto, houve um limite quanto a esse esclarecimento, pois informações demais poderiam prejudicar a resposta, deixando o entrevistado pouco à vontade e um tanto inseguro.

A observação, que equivale ao fato de se ver as ações em sua execução, ocorreu em momentos determinados, durante os encontros com as auxiliares de creche, a despeito do conhecimento prévio da rotina de uma creche por parte da

realizadora desta pesquisa. Para um olhar mais objetivo e inteiramente voltado a essa problemática, havia a necessidade de momentaneamente deixar de lado, tanto quanto possível, minha vivência anterior.

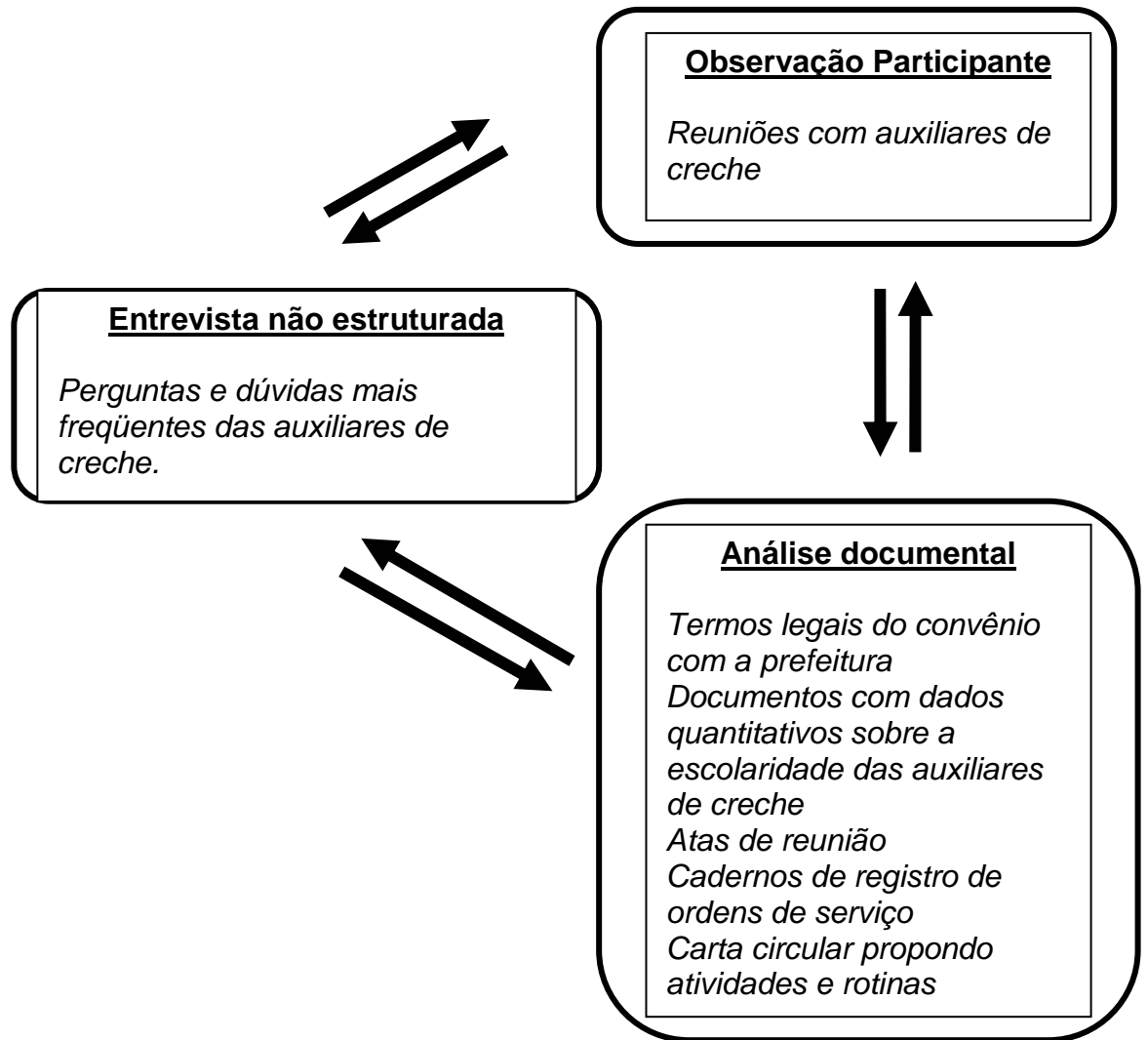


Figura 1 - Diagrama esquemático da técnica de Triangulação de Triviños (Triviños, 1987) proposta para o estudo das creches conveniadas de São Vicente.

Outro importante instrumento para a triangulação foram as entrevistas não-estruturadas. Para deixar as auxiliares de creches mais à vontade durante os encontros, as entrevistas não estruturadas foram, em muitos dos casos, o resumo dos relatos das práticas (ações do cotidiano).

Cheguei mesmo a me perguntar até que ponto as entrevistas seriam mais relevantes do que a Observação, uma vez que na Observação se verificariam sempre as ações espontâneas das pessoas que eram objetos de minha pesquisa, ao passo que, na entrevista, as auxiliares de creche poderiam pensar e perder a espontaneidade para fornecer as respostas. Cheguei à conclusão de que precisaria dos dois vértices desse triângulo; se contasse apenas com a observação, seria difícil ao observador estar sempre presente em todos os momentos para testemunhar cada ação, e, principalmente, nos momentos em que transcorressem ações que elucidassem alguma realidade específica. Em decorrência disso, também estava justificada a utilização das entrevistas não-estruturadas.

No entanto, todas as técnicas estão sujeitas a falhas quando aplicadas isoladamente. Não existe verdade única para todas as situações. Tudo depende do contexto em que a observação ou a resposta está inserida. Para diminuir o número de falhas, utilizou-se a Triangulação.

A análise documental concluiu o processo de triangulação, uma vez que, depois de colhidos os fatos narrados e as observações, seria preciso interpretá-los de forma sistêmica, em conformidade com a realidade da política implantada pela prefeitura no estabelecimento dos convênios. A Triangulação possibilitou captar as ações de diferentes ângulos para obter as respostas e até avaliar de forma integradora os resultados da aplicação dos diferentes instrumentos.

Por fim, o histórico da profissionalização da Educação Infantil no Brasil foi investigado tanto teoricamente pela bibliografia como na prática, por meio do exame de uma das primeiras iniciativas governamentais do Estado de São Paulo quanto à formação específica de professores de educação de crianças em idade pré-escolar na década de 1950, em que foram analisados documentos escolares pessoais e entrevistas, especialmente concedidas para este trabalho de dissertação de mestrado, pela professora Helena Dutra, hoje com 77 anos de idade, que participou naquela época do primeiro curso de formação de professores para essa faixa etária desenvolvido na capital do Estado de São Paulo.

A presente metodologia foi utilizada para uma dissertação formada por três capítulos que abordam a Formação das auxiliares leigas de creche no Brasil após a LDB de 1996, salientando-se o estudo de caso da comunidade da Vila Cascatinha no Município de São Vicente-SP.

No primeiro Capítulo, é dado o plano de fundo histórico da creche e da Educação Infantil, com base em Kulhmann Jr. (1998) que por sua vez afirma a importância de se examinar a dimensão histórica para uma melhor compreensão das atuais questões relacionadas à Educação Infantil; em Cambi (1999), que trabalha a ideologia da Pedagogia e todas as grandes correntes que têm como bandeira diferentes modelos de formação do homem; e em Haddad (1991), que apresenta a busca de identidade de creche.

No segundo capítulo, são apresentadas políticas públicas de Educação Infantil no Município de São Vicente e o caso da creche, estudada em seus documentos e em dados fornecidos pela Secretaria de educação do Município.

No terceiro capítulo, faz-se um exame da relação entre teoria e prática para o profissional da Educação Infantil, recorrendo a autores como Ghedin (2002) e Pimenta (2001), que discutem a relação entre teoria e prática.; Abdalla (2006), que aborda a busca de identidade do profissional da Educação; e Gomes (2003), que se ocupa da identidade do educador de crianças pequenas. Para a formação de profissionais de educação da criança, recorre-se também a Oliveira-Formosinho (2001).

Nas “Considerações finais”, são explicitadas as condições que favorecem a efetiva formação de quadros de Educadores para infância em nosso país, e em particular os modos pelos quais se poderia ser reequacionar a proposta de parcerias de creches conveniadas em São Vicente-SP.

Após percorrer esse caminho, é possível constatar que a educadora da infância se depara com uma realidade em construção, na qual os planos macro e microanalíticos condicionam suas práticas no cotidiano da Creche.

Apesar de termos tido um caso que nos vai exemplificar o estado da formação das auxiliares de creche no Município de São Vicente, o presente trabalho, em

termos metodológicos, constituiu-se numa abordagem qualitativa, realizada por meio de levantamentos de dados e não pode ser trabalhado como um estudo de caso propriamente dito.

Para conhecer possibilidades de construção da melhoria pedagógica na prática docente da educação infantil, trilhei um caminho investigativo que exigiu pausas para o estudo e a reflexão, transformadas em três capítulos desta dissertação.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL: A construção do cenário

1.1. Creche e a Educação Infantil no Brasil: Breve histórico.

Para uma compreensão mais abrangente da importância de se considerar a formação do profissional de Educação Infantil, foi necessário rever a história à luz de autores que se propuseram rastrear o caminho trilhado pela Educação Infantil.

Leva-se em consideração o que afirma Kulhmann Jr. (1998) sobre a importância de se examinar a dimensão histórica para uma melhor compreensão das atuais questões relacionadas à Educação Infantil, as quais não devem ser pensadas “sem envolver uma profunda reflexão ancorada tanto na prática educativa quanto nos resultados das pesquisas na produção teórica” (Kulhmann Jr., 1998, p.13).

Não podemos desconsiderar uma história construída ao longo de mais de um século de existência, com marcas próprias nas instituições infantis brasileiras e, conseqüentemente, com marcas na trajetória das profissionais docentes.

Alguns fatos fazem parte do patrimônio político da militância da esquerda e dos movimentos feministas em muitos países do mundo e em muitas cidades do Brasil. Podemos mencionar a apreciação da Constituição e consolidação da instituição Creche, aliada às práticas educativas, relacionando-a à história da educação, da Pedagogia, da infância, da mulher, da família e dos cursos de formação de professores. Todas essas histórias se misturam e configuram em uma nova luta pelo reconhecimento da relevância de uma educação de qualidade para a criança pequena.

Numa análise mais detalhada sobre a história das Creches, de seus modelos de cuidado-e-educação e de suas profissionais docentes, pode-se afirmar que a instituição Creche pode ser considerada uma típica instituição pobre para atender às demandas da pobreza, mas, ao mesmo tempo, um ganho político e social.

Jardim da infância, Escola de Maternal, Pré-Primário, Núcleo de Recreação, Pré-Escola, Creche, Salas de custódia, esses foram alguns dos nomes dados, ao longo dos anos, às instituições de Educação de crianças pequenas.

A Creche, palavra de origem francesa que significa manjedoura, foi criada para educar, guardar e abrigar crianças cujas mães necessitavam trabalhar.

Considerando a tradição assistencialista do histórico de creche, o desafio é integrá-la em uma dimensão educativa, profissionalizando seus trabalhadores. Isso implica melhorar o atendimento às crianças, nas creches, numa perspectiva de ação educativa e intencional e de qualidade. (SANCHES, 2003, p.15)

Segundo Kulhmann Jr. (1998), essa conquista se consolidou na luta dos movimentos feministas, sindicais e da esquerda, apesar de muitas vezes ter sido tratada ideologicamente, como uma dádiva promovida pelos governantes.

Devemos destacar a diferença existente entre a história da Creche e a da Pré-escola e da própria relação com a história da escola. Na literatura sobre as creches, constatamos um predomínio visível da descrição de dados sobre a Pré-escola, e, mais raramente, obtivemos relatos sobre a educação de crianças pequenas, menores de três anos de idade.

Haddad (1991) mostrou que a instituição social que denominamos Creche surgiu durante o século XIX, nos países norte-americanos e europeus, com o triunfo da burguesia e a revolução industrial, que modificou as condições e exigências da formação humana. Os ideais burgueses tinham uma visão paternalista da educação, ou seja, defendiam a educação do povo para evitar a desordem social.

As primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil foram implantadas no início do século XX. “As entidades primeiro fundavam as creches, prevendo uma posterior instalação de jardins-de-infância” (Kulhmann, 1998, p.85).

Na Itália, no século XIX, ocorreu a gradativa “pedagogização” da sociedade, com a consolidação da família nuclear como instituição educativa primária e natural.

Cambi (1999) refere-se a uma iniciativa para o acolhimento de crianças pequenas das classes populares. São as chamadas “salas de custódia”, instituições alternativas que ficavam com os filhos das mulheres que trabalhavam nas fábricas.

Algum tempo depois, os abrigos passaram por uma mudança, o que deu origem aos Jardins-de-Infância, que contribuíram significativamente para o avanço da prática pedagógica.

Cambi (1999) afirmou que, no terreno das Pedagogias populares, são encontradas desde Pedagogias com conteúdos reformistas até aquelas com conteúdo revolucionário. A ideologia da Pedagogia é notada em todas as grandes correntes que têm como bandeira diferentes modelos de formação do homem. Para os adeptos do positivismo, o papel da educação é conformar o sujeito para o equilíbrio de uma sociedade. Para os socialistas, a Pedagogia deveria ser entendida como libertação/emancipação, como superação dos limites da história da formação humana e sua potencialização para todos, numa sociedade sem divisão de classes e sem trabalho alienado.

Nesse período, dentre as correntes mais técnicas e filosóficas do “fazer Pedagogia” relacionadas à educação da infância, Cambi (1999) destaca a corrente romântica de Friedrich Fröebel (1752-1852).

Para Fröebel (*apud* Lara 2001), o mundo é a imagem do devenir do espírito humano. Segundo esse pedagogo alemão, três aspectos merecem ser ressaltados: a concepção da infância, a organização dos jardins-de-infância (“Kindergarten” como eram chamados originariamente) e a didática para a primeira infância.

Nos primeiros anos do século XX, o desenvolvimento da “escola nova” destacou-se como um grande e generalizado movimento de defesa da democratização da educação. “Só na segunda metade do século XX, a Pedagogia, assim como o mundo, dividiu-se em dois blocos contrapostos, determinando a identidade de um Terceiro Mundo” (Borges, 2006, p.33).

Um dos movimentos, denominado inovador, estava relacionado à escola ativa, inspirado nas idéias do norte-americano John Dewey. Outro movimento, o socialista, se inspirava nas teses do filósofo alemão Karl Marx.

A Psicologia influenciou claramente a Pedagogia Moderna e as práticas relacionadas à educação da infância, preconizando as teorias sobre o modo como o sujeito se desenvolve e como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Piaget (1978) e Vygostsky (1991) tiveram, e até hoje têm, papel decisivo na influência da Psicologia sobre a Pedagogia, ambos trabalhando com o desenvolvimento das crianças a partir de uma perspectiva construtivista.

Piaget realizou um minucioso trabalho, que permitiu evidenciar a existência de estágios de desenvolvimento caracterizados pela presença de certas operações mentais. Segundo Borges (2006), Piaget acreditava que a educação deveria adequar-se ao desenvolvimento da criança.

Para Vygostky (1991), o ensino eficaz é aquele que promove o desenvolvimento infantil, dando ênfase à importância do papel das interações sociais e ao professor na aprendizagem da criança.

O panorama histórico, relacionado às correntes pedagógicas da educação da infância, contribui para a reflexão sobre o modo como os diversos segmentos da sociedade encararam a pluralidade de intenções com relação à educação de crianças pequenas.

Pensar em educação da infância deveria significar, antes de mais nada, atender às peculiaridades da infância. “O caminho da história da infância é marcado por uma não linearidade, apoiada na escassez de documentação e no excesso de interpretação dos adultos” (Borges, 2006, p.36).

Se a princípio a Creche foi criada para ocupar o lugar da família, tentando suprir sua falta e reproduzindo aquilo que imaginava seria feito por ela, também contribuiu de algum modo para a educação.

Ao sair para trabalhar fora de casa, ao mesmo tempo em que ampliou seus direitos, a mulher precisou adaptar-se ao novo cenário, compartilhando a educação de seu filho com outras pessoas, que, em sua maioria, também eram mulheres.

As pesquisas sobre criança, infância e as instituições que as acolhem são resultado da união de forças de interesses.

Segundo Rosemberg (2000), no Brasil, a Creche não foi pensada para a “produção” de nenhum ser humano, mas para guardar os filhos recém-libertados de mães escravas.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) e a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, primeira Creche para filhos de operários, foram as primeiras instituições que surgiram no Rio de Janeiro-Brasil em 1899 (Kulhmann, 1998, p.82). O objetivo dessas instituições era o de atender o número cada vez maior de crianças cujas mães eram incorporadas como mão-de-obra feminina no processo de industrialização.

No século XX, as instituições assistenciais faziam parte daquele cenário em que a infância pobre era guardada e cuidada.

O “assistencialismo” marcou fortemente a história dessas instituições e passou a ser, com o passar do tempo, uma proposta de educação configurada numa Pedagogia da submissão. Tal proposta de submissão adquiriu diversas formas e, muitas vezes, resultou no simples ato de tirar as crianças da rua, sem se preocupar com a qualidade do atendimento.

Segundo Regina Leite (1998), durante muito tempo as creches foram concebidas como “centro de puericultura” e moralização das relações familiares das classes populares, sob a iniciativa predominante de uma “filantropia médico-assistencial”, articulada na estrutura de cada poder local.

Em nosso país, as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores de baixa renda. Por vezes, o argumento é o de que a educação das crianças em idade inferior à do ingresso no Ensino Fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que os pais e mães possam trabalhar sem se preocupar com os cuidados básicos que serão prestados aos seus filhos pequenos.

Pela análise da legislação brasileira relacionada à oferta de espaços educativos para criança pequena, verifica-se que o Estado quase sempre fugiu à responsabilidade de desenvolver uma política efetiva de amparo à infância. Analisando historicamente a situação geral da infância no Brasil, Freitas afirma:

Não é arriscado dizer que a história social da infância no Brasil é também a história da retirada gradual da questão social infantil (com seus corolários educacionais, sanitários, etc.) do universo de abrangência das questões de Estado. (FREITAS, 1997, p.11)

O Estado não se sentia na obrigação de promover inteiramente as Creches, sendo a sociedade civil e as entidades assistenciais as responsáveis pelo serviço. Faria (2002) afirmou que “a publicização do privado e a privatização do público é uma característica da política brasileira” (Faria, 2002, p.83), especialmente no que tange às políticas públicas direta ou indiretamente relacionadas às crianças.

Segundo Freitas (1997), em várias fases da história, a infância foi deixada de lado, ficando a ação pública, voltada à criança, subordinada ao tema do desenvolvimento econômico e, com isso, relegada à questão de cunho puramente filantrópico e assistencialista, principalmente no que se refere às Creches.

Para Haddad (1991), em muitas Creches, a função não era somente guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar às mães sobre o cuidado com os filhos.

Durante muito tempo, as creches de todo o mundo se empenharam em organizar uma rotina diária que oferecesse assistência e higiene como um processo educativo.

No período dos governos militares pós-1964, as políticas adotadas em nível federal, por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem – continuaram a divulgar a idéia de creche e mesmo de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente. (OLIVEIRA, 2002, p.107)

A lei nº. 5692/71 tratou da educação de crianças com idade inferior a sete anos em apenas um artigo, especificando que ela deveria dar-se em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes, sem mencionar de quem era a responsabilidade por sua viabilização.

A partir dos movimentos populares de 1970, as creches passaram a ser pensadas e reivindicadas como lugar de educação e cuidado de crianças de zero a seis anos.

A abertura política permitiu o reconhecimento social desses direitos manifestados pelos movimentos populares no final da década de 70 e início da de 80.

Durante os anos de 1970 e parte dos anos de 1980, surgiram no Brasil diversos movimentos sociais populares, tal como o movimento feminista, que passaram a reivindicar creches para as mulheres trabalhadoras. Um exemplo foi o Movimento de Luta por Creches, que reivindicou a participação do Estado na criação de redes públicas de creches.

Durante o I Congresso da Mulher, realizado em São Paulo em 1979, o Movimento de Luta por Creches pede a criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo Estado, uma rede que tivesse a participação da comunidade na orientação e na escolha de seus funcionários (Haddad,1991, p.31). Essas reivindicações deram início à expansão de uma rede de instituições mantidas pelo município, que tinha cunho compensatório e era ligada ao Bem-Estar Social, sendo que o critério para a seleção das crianças continuava a ser a renda familiar e não o direito de a criança estar na creche.

Pela primeira vez na história do Brasil, a Constituição de 1988 definiu como direito das crianças de zero a seis anos de idade e dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola (Brasil, 1988):

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...) IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos

de idade(...)”. (Constituição da República Federativa do Brasil, Artigo 208, 1988)

É na Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez, aparece a expressão *Educação Infantil* contemplando as instituições creches e pré-escolas, que o campo de atuação dessas duas instituições centraliza-se na educação, pertencente aos sistemas de ensino (GOMES, 2003, p.23).

Assim, no Brasil, a creche – ou seja, a instituição que se ocupa de crianças de zero a três anos, e que erroneamente tem a conotação de instituição para crianças pobres – muitas vezes tem sido, em consequência disso, uma instituição que oferece uma educação “pobre para os pobres”. A presença, nessas instituições, de adultos que não têm qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação, nem propostas pedagógicas, que se especializaram na improvisação e que não têm nenhum compromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias, requer atenção e ação responsáveis por parte de secretarias e conselhos de educação, especialmente os municipais. Tudo isso deve ser feito nos marcos do regime de colaboração, conforme define a Constituição de 1988.

A década de 1990 assistiu a alguns novos marcos, tal como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Brasil, 1990).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEM 9394/96, as creches correspondem às Instituições responsáveis pela educação de crianças de até três anos de idade. Dessa forma, diz respeito à primeira fase da Educação Infantil, que é seguida pela pré-escola, específica para crianças de quatro a seis anos (Brasil, 1996).

Mesmo tendo a LDB determinado que todas as creches e as pré-escolas existentes ou a serem criadas devessem ser integradas ao sistema de ensino até dezembro de 1999, isso não aconteceu em muitos municípios. Conseqüentemente, prevaleceu o caráter assistencialista do atendimento à criança em vez do cumprimento da lei. A lei também determina que todos os profissionais que atuassem na Educação Infantil fossem habilitados até 2007.

O concretizar as ações determinadas pela LDB – integrar as creches aos sistemas educacionais e habilitar professores – tem funcionado como uma forma de

qualificar a Educação Infantil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu Capítulo II, que trata da educação Básica, especificamente na Seção II, sobre a Educação Infantil, encontramos o Artigo 29, que determina que até os seis anos de idade a educação na escola tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

No Artigo 30, a LDB afirma que as crianças com até três anos de idade devem freqüentar a creche, ou entidades equivalentes, e que as crianças entre quatro e seis anos devem ir para as pré-escolas.

Portanto, notamos que, em relação às legislações anteriores (4024/64 e a 5692/71), a atual LDB 9394/96 (Brasil, 1996) trouxe uma série de avanços teóricos no ressignificado da noção de Educação Infantil, mas ainda com pouco alcance prático.

Desse modo, o Brasil do final do século XX, em termos de políticas públicas, passa a conviver com o seguinte dilema: deve-se priorizar apenas o Ensino Fundamental (sete a catorze anos) ou também a Educação Infantil (zero a seis anos)?

Autores tais como Faria (2002) chamavam a atenção para essa questão no início do século XXI: “Até hoje se pergunta quem deve educar a criança pequena: a família, o Estado ou a empresa?” (Faria, 2002, p.25).

Independentemente da resposta, a conclusão a se tirar é a de que a qualidade de atendimento nas creches sempre foi marcada pela precariedade, e o quadro dos profissionais, deficitário, com pessoas despreparadas e desprovidas de formação profissional. Esses “profissionais” muitas vezes se apresentam como um enorme grupo de voluntariado.

As creches não podem transformar-se num depósito de crianças, enquanto seus pais estão trabalhando. Numa creche, a criança deve entrar em contato com diferentes atividades, voltadas quer ao desenvolvimento sociocultural, quer ao desenvolvimento cognitivo emocional, valendo-se de livros, músicas, leitura de

histórias, havendo a possibilidade de passeios e atividades que, assim como a pintura, desenvolvam a motricidade.

Há o consenso geral entre os educadores de que a educação formal no Brasil ainda precisa avançar muito rumo à qualificação no atendimento às crianças do ensino fundamental. Nesse sentido, pesquisas (Rosemberg, 1989, 1997) já deixaram claro que a educação pré-escolar é um fator crucial para o aprendizado futuro da criança. Crianças com um bom atendimento pré-escolar têm mais possibilidades de bom desempenho escolar posterior (Gatti, 1997, p.23).

Segundo Oliveira-Formosinho (2001), o papel dos professores de crianças pequenas é, em muitos aspectos, semelhante ao papel dos professores de outra área. Por ser um aspecto diferenciador, a dependência da criança com relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) chama a atenção para a vulnerabilidade da criança devido à sua pouca idade.

De facto, o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça esta "vulnerabilidade" social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sócio-psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p.83)

Rosemberg (1989) fez um exame minucioso dos dados disponíveis sobre Educação Infantil divulgados pelas estatísticas do MEC e do IBGE, os dois órgãos nacionais que coletam e processam essas informações. Percebeu-se uma diferença nas publicações dos dados desses dois órgãos, pois o MEC utilizou-se de informações que se referiam exclusivamente a pré-escolas regulamentadas, excluindo uma extensa faixa de creches e pré-escolas clandestinas. Já o IBGE utilizou todos os informantes como dados para a estatística, incluindo todos os estabelecimentos de Educação Infantil.

Para Rosemberg e Pinto (1997), apesar de a constituição de 1988 ter legitimado a Educação Infantil como dever do Estado, a prática está longe de incorporar tal diretriz. Sabe-se que, no Brasil, a legislação para Educação Infantil

ainda não se tornou uma prática em todos os estabelecimentos de ensino regulamentados.

Segundo Cruz (2001), a realização de diagnósticos em áreas específicas tem contribuído sobremaneira para o conhecimento da situação atual do atendimento à criança pequena no país. Segundo a autora, os municípios com esquemas alternativos de creches comunitárias – como é o caso da cidade de Fortaleza, no Ceará – mostram que essas formas de creche, apesar de terem surgido como uma estratégia de sobrevivência das camadas mais empobrecidas da população, passaram a integrar as políticas públicas daquele município a partir de 1987.

Por outro lado, essa mesma autora (Cruz, 2001) demonstra também as graves deficiências que podem surgir nesse modelo emergencial de atendimento educacional feito à margem da legislação. Por exemplo, no Rio Grande do Sul, menos de 10% das creches comunitárias declararam seguir alguma proposta pedagógica em seus estabelecimentos. Em Belo Horizonte, outro exemplo citado pela autora, as creches comunitárias conveniadas com aquela prefeitura possuíam, no início dos anos 2000, um grande número de crianças com mais de sete anos de idade (24,1%), longas jornadas de trabalho para os funcionários (39,3% com jornada de trabalho superior a quarenta horas semanais) e profissionais da Educação Infantil com baixíssimos salários, incompatível com sua dedicação a essa importante tarefa educacional (67,7% recebiam apenas um salário mínimo).

No ano de 2000, foi realizado, pela primeira vez no Brasil, um censo sobre a Educação Infantil. Organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas, órgão ligado ao Ministério da Educação (INEP, 2000), o censo procurou verificar o número de crianças de zero a seis anos que eram atendidas por creches e por pré-escolas, além de identificar o tipo de serviço prestado (UNESCO, 2003, p.34).

O censo levantou dados tais como o número de matrículas, a infra-estrutura das escolas, o número de professores e suas qualificações das creches regulamentadas, e novamente deixou de fora uma extensa rede de escolas não regulamentadas.

O sistema clandestino de Educação Infantil não se esgota, porém, nos equipamentos denominados creche. Apesar de pouco estudada e identificada sabe-se que, paralelamente à rede regulamentada, convive no país uma extensa rede de escolas ditas “alternativas”, ou “populares”, ou “comunitárias”, ou “filantrópicas” que também oferecem Educação Infantil à margem do sistema oficial. (ROSEMBERG, 1997, p.39)

É nessa temática, que Rosemberg (1997) chama genericamente de “creches clandestinas”, que se inclui o objeto do presente estudo. Ou seja, as creches do município de São Vicente, mesmo sendo parceiras da Prefeitura e seguindo padrões estruturais dentro das normas de um contrato de parceria, não dispõem de funcionárias com a qualificação legal necessária para atuarem com crianças de zero a seis anos e, principalmente, estarem atentas quanto à forma como as crianças aprendem. O processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas envolve um conhecimento atento e específico.

1.2. O aprendizado das crianças nos momentos de transformações educacionais

Percebemos que, a partir da Constituição de 1988, houve mudanças importantes no Brasil referentes ao papel da criança (na faixa de zero a seis anos de idade) em relação ao atendimento educacional.

Segundo Campos (2001), o debate deixa de ser meramente assistencialista e passa a ser educacional, apresentando uma evolução positiva com relação a esse trabalho.

Acredita-se que a creche e a pré-escola devam ser organizações preocupadas com garantir a aprendizagem e o desenvolvimento globais das crianças desde o nascimento.

Na verdade, já é antes dos três anos que a criança começa a interagir com o mundo que a cerca e a construir tipos de conhecimento, a assegurar a sua autonomia e auto-estima e a desenvolver a sua curiosidade e o seu interesse pelas aprendizagens. (ZABALZA, 1998, p.171)

Para Lara (2003), historicamente, a presença infantil como merecedora de atenção e respeito, no contexto social, só começou a ser levada em consideração muito recentemente. Pensar a Educação Infantil de modo abrangente – levando em consideração as questões biopsicossociais relativas a essa fase fundamental e mágica do desenvolvimento humano – requer re-visitar historicamente a visão que se tem da criança inserida em vários contextos denunciadores de múltiplas formas de (des)considerações à infância, bem como de diversas concepções socioculturais a ela direcionadas na trajetória da humanidade.

“Rousseau causa grande impacto na Pedagogia, opondo-se às idéias tradicionais de seu século, colocando em sua obra *Emilio* no centro da sua teorização a criança” (Lara, 2001, p.28).

A Modernidade traz mudanças complexas, ressaltando o papel social da educação, redefinindo as funções da família e da escola em relação ao desenvolvimento infantil. A família surge como instituição básica e o sentimento da infância vem à tona, fazendo com que a criança faça parte da vida familiar.

A instituição “escola” começa a se preocupar não só com a formação, instrução e conhecimento, mas também com comportamentos, formando uma tríade de saber, prática e finalidade.

Muitos são os autores que na Pedagogia podem ser considerados como os que mais influenciaram a revolução na educação, dentre os quais, Piaget, Vygotsky e Bruner.

Sabemos com Piaget, Vygotsky, e tantos outros, muito acerca da competência precoce da criança. Sabemos com Bruner que o impulso de curiosidade é patente desde os primeiros meses de vida (orientação forte para o mundo) e que necessita de interação social e educacional para ser estruturado. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p.128)

Vygotsky (1991), que aprofundou seus estudos quanto ao papel das experiências sociais e culturais, afirma que criança amplia os limites de sua compreensão, integrando símbolos socialmente elaborados (valores, crenças sociais, conhecimento acumulado da cultura e conceitos científicos) ao seu próprio conhecimento.

A aprendizagem, para Piaget (1978), é um processo que resulta da interação entre o organismo e o meio. Essa interação é ativa e dinâmica, pois o ser não só age sobre o meio e reage a ele, como também o meio sofre e exerce pressão sobre o sujeito.

À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, auto-imagem positiva e personalidade são desenvolvidas. Zabalza (1988), afirma que tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais, desde o desenvolvimento psicomotor até o intelectual. A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças que constroem todo o desenvolvimento. O sentimento de segurança leva a criança a sentir-se bem, enfrentar desafios e criar autonomia. Já a insegurança contribui para as dificuldades nos relacionamentos, para o medo e para aumentar o comportamento de se manter na defensiva.

O estudo da psicologia avançou bastante, e a ciência explica que o indivíduo desenvolve mais da metade de sua inteligência durante os primeiros anos de vida. Segundo o Educador Francês Dieuzeide:

... Os psicólogos infantis atualmente dão uma enorme ênfase aos cinco primeiros anos de vida para a formação de sua personalidade, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das aptidões lógicas e lingüísticas, como do equilíbrio emocional e de sua capacidade de socialização. Do ponto de vista do desenvolvimento intelectual pesquisas indicam que em relação ao nível de inteligência geral possuído aos 17 anos, cerca de 50% do acervo intelectual acumulado já estão fixados aos 4 anos de idade, outros 30% vem até os 8 anos e por fim somente 20% é adquirido posterior a esta idade. (DIEUZEIDE *apud* NICOLAU et alii, 1995 p. 26)

Segundo Oliveira (2002), os conhecimentos hoje elaborados com apoio de pesquisas atestam que a inteligência inclui um conjunto diversificado de competências que podem ser afetadas pelo ambiente e estão associadas a grupos, e não a indivíduos. E determinados ambientes estimulam mais respostas inteligentes do que outros. E o desenvolvimento afetivo é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ele que, verdadeiramente, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos.

(...) um profissional capaz de promover múltiplas interações, envolve o acolhimento e a idéia de pertencimento grupal, a dimensão dos afetos e significações, a integração das necessidades das crianças e suas famílias aos propósitos do trabalho desenvolvido, um novo dimensionamento do ensinar e do aprender... (GOMES, 2003, p. 33)

Portanto, esse profissional de Educação Infantil deve ter uma formação que contemple o conhecimento científico de como as crianças respondem a determinados estímulos, quer do ambiente quer afetivo, para poder envolver as crianças nos processos de aprendizagem e aí, sim, estabelecer oportunidades para que as crianças busquem seus objetivos.

Para que todas as competências e habilidades de uma criança com menos de seis anos de idade se desenvolvam a contento, faz-se necessária uma formação científica específica para o Educador Infantil.

No entanto, um conhecimento apenas teórico sobre a Educação Infantil, sem a vivência prática do cotidiano da criança, pode fazer com que o trabalho do educador infantil não surta o efeito esperado de transformação da criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2001), o reconhecimento da importância formativa dos anos da infância conduz a necessidade de uma responsabilidade social coletiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação de infância uma primeira etapa da educação para a cidadania. Elegendo assim os professores de crianças pequenas como elemento estruturante desta

construção de cidadania, sendo necessário a promoção do desenvolvimento profissional desses professores.

Ao longo desta pesquisa, nesta última década de transformações educacionais (1996-2006), pude observar certa ambigüidade de intenções por parte das auxiliares de creche. Por um lado, muitas delas, não acreditando na necessidade de formação específica para lidar com crianças, só buscavam atender às necessidades legais de formação (“busca apenas pelo diploma”). Por outro lado, um grupo menor de auxiliares de creche, buscando verdadeiramente conhecimentos teóricos para aprimorar o ensino das crianças, tiveram como resultado a ampliação de sua faixa de escolaridade.

Ao ampliarmos a compreensão teórica sobre o processo histórico das creches e reconhecer as mudanças necessárias ao novo papel do Educador Infantil, na década seguinte à promulgação da LDB 9394/1996, através de uma proposição teórica de como deveria ser a sua formação profissional, passamos no próximo capítulo a avaliar na prática como vem ocorrendo estas transformações, no âmbito da Educação Infantil, no caso específico do Município de São Vicente.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE-SP.

São Vicente é um município do Estado de São Paulo, na região metropolitana da Baixada Santista. Com população estimada de 329.370 habitantes, o município ocupa uma área de 148 km² (Fonte: <http://www.saovicente.sp.gov.br>, disponível em 17/07/2007).

Historicamente, foi a primeira vila fundada pelos portugueses na América, em 1532. Hoje, a cidade, situada na metade ocidental da Ilha de São Vicente, baseia sua economia no turismo.

São Vicente é um dos quinze municípios paulistas considerados estâncias balneárias pelo Estado de São Paulo, por cumprirem determinados pré-requisitos definidos por Lei Estadual. Tal *status* garante a esse município uma verba maior por parte do Estado para a promoção do turismo regional sob o título de *Estância Balneária*.

O Sistema Municipal de Educação é constituído pelas Unidades Municipais de Educação que atendem ao ensino fundamental, educação especial e ensino profissional, bem como pelas Unidades Municipais (creches e pré-escolas) e privadas de Educação Infantil, que são supervisionadas pela Equipe de Supervisão de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Ainda segundo informações do site oficial do município,

A Secretaria de Educação, tendo como meta a Qualidade Total das escolas da rede municipal de ensino, atendendo à Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica Municipal, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação, propicia a formação integral do indivíduo, desenvolvendo as suas potencialidades de modo a motivá-lo a pensar criticamente de maneira autônoma e segura, com o propósito de compreender e interferir para melhoria da qualidade [de] vida da sociedade. Para tal, oferece Educação Infantil em creches e escolas de Educação Infantil, priorizando o Ensino Fundamental de 09 anos a todas as crianças do município (Decreto nº. 1627 – A, Art. 1º) e acompanha à [a] implantação do Plano Municipal de Educação, Lei nº. 1498–A, de 10 de dezembro de 2004, com duração de 10 anos. (Fonte: <http://www.saovicente.sp.gov.br> acessado em 03/01/2007).

O Município de São Vicente, a fim de atender à demanda da Educação Infantil, instituiu a lei nº 477-A de 22/05/1997, modificada pela Lei 709 de 19/04/1999, com a finalidade de colaboração mútua entre associações de Bairro e a Secretaria de Educação do Município para a instalação e manutenção de creches municipais para suprir a necessidade de oferta de Educação Infantil implantada pela LDB em 1996.

Em São Vicente, o termo “creche” não abrange apenas a educação de crianças de zero a três anos, como estabelece a LDB. Portanto, não possui um sistema de Educação Infantil, que separe as crianças em níveis de creche e de pré-escola. O atendimento às crianças que estão abaixo da faixa etária do primeiro ano de Ensino Fundamental é feito pelas chamadas Creches Municipais Comunitárias de São Vicente.

Quanto à faixa etária dos níveis determinados para as creches de São Vicente, ocorreu uma modificação no ano de 2007, quando o município adotou o Ensino Fundamental de nove anos. Com isso, as crianças com idade superior a cinco anos e onze meses já saem do sistema de Educação Infantil e são encaminhadas às escolas de Ensino Fundamental. Nos anos anteriores a essa mudança, anos aos quais este estudo se refere, as creches na cidade atendiam crianças até seis anos e onze meses.

Portanto, atualmente chegamos ao seguinte quadro, em que as creches e pré-escolas ficam separadas nos níveis I, II, III, de acordo com as faixas etárias correspondentes.

Quadro 1 – Divisão das faixas etárias de crianças em idade de pré-escola que estão nas creches de São Vicente

Nível Berçário	0 a 3 anos (nascidas de 1/6/07 até 28/02/03)
Nível I	3 a 4 anos (nascidas de 1/3/03 até 28/02/04)
Nível II	4 a 5 anos (nascidas de 1/3/02 até 28/02/03)
Nível III	5 a 6 anos (nascidas de 1/3/01 até 28/02/02).

As crianças que estão em idade inferior a três anos são atendidas em creches que contam com estrutura de berçário. Dentre as setenta creches municipais comunitárias, dez (14,3%) apresentam estrutura de berçário para o atendimento de crianças nessa faixa etária.

Portanto, é possível verificar que, na esfera municipal, vem-se ampliando o número de atendimento na Educação Infantil, e sua estrutura tem sido intensificada a fim de fazer face à demanda e à definição de políticas públicas municipais de serviços oferecidos.

Não há creches totalmente públicas no município. Todas as setenta creches do município de São Vicente seguem o modelo de parceria entre o poder público e as associações de bairro.

Além das creches municipais comunitárias, São Vicente possui também vinte escolas de Educação Infantil que já existiam antes das parcerias, as chamadas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, nas quais encontramos alunos em faixa etária pré-escolar atendidos pelo sistema oficial em conformidade com o processo de municipalização do ensino ocorrido no país na década de 1990.

O sistema educacional do município, segundo dados de sua Secretaria de Educação obtidos em junho de 2007, atendia 51.757 alunos com 2120 professores (sendo 1.448 PEB I e 672 PEB II).

Quadro 2 – Número da Rede municipal da educação no que se refere aos estabelecimentos de atendimento à Educação Básica

Números da Secretaria de Educação Rede Municipal de Educação de São Vicente	
Escolas de Ensino Fundamental	38
Centro Municipal de Educação Supletiva	02
Escolas de Educação Infantil - EMEI	20
Creches	70
Creches 24 horas:	01

Fonte: Prefeitura Municipal de São Vicente <http://www.saovicente.sp.gov.br> em 12/12/06

No quadro 2, é possível notar que o município dispõe também de uma creche 24 horas, para o atendimento específico de crianças cujas mães trabalham no período noturno, mas que, por não seguir o padrão pedagógico das Creches Municipais Comunitárias, não fará parte de nosso objeto de estudo.

Diferentemente do que acontece nas Creches Municipais Comunitárias, na EMEI os professores são concursados e habilitados para o desempenho de suas funções. A exigência de nível de formação é a de no mínimo magistério em ensino médio, sendo também aceitos os professores formados em nível superior nos cursos de Normal Superior e de Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil.

Embora considerada uma iniciativa de grande visibilidade política e de considerável alcance social, segundo uma concepção neoliberal de desobrigação por parte do Estado de suas funções de propiciador da inclusão escolar de todas as crianças, a idéia de passar as creches ao domínio municipal, por meio de convênios com entidades de bairro, deu-se sem que houvesse a preocupação com o fato de essas instituições não possuírem quadros de educadores com a formação desejável e preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É notável o esforço das administrações municipais de São Vicente nos anos finais do Século XX e iniciais do Século XXI quanto a ampliar o atendimento à Educação Infantil, articulando-se, inclusive, com organizações não-governamentais que atendem à faixa etária e têm autorização de funcionamento e supervisão do ensino municipal.

Em que pese o louvor da iniciativa de atendimento à criança, as questões pertinentes à formação do educador não atende plenamente ao dispositivo legal constituído nos artigos 63 e 64 da LDB.

Neste capítulo, procuraremos caracterizar o funcionamento das creches comunitárias que surgiram em São Vicente, no final da década de 1990, seguindo esse modelo de parceria constituído pelo poder público (Prefeitura Municipal) e por organizações da sociedade civil (associações de moradores) da cidade de São Vicente-SP.

Nesse tipo de parceria, cabe ao Município primordialmente a parte estrutural e o repasse da verba e, às Associações de moradores, a responsabilidade de contratar “auxiliares de creche”, ou seja, professores sem a mínima formação necessária para atuar com crianças pequenas, que se tornam eminentemente necessários, para que esse grupo de crianças possa ser assistido com um mínimo de cuidado. Nota-se, no entanto, que essa contratação de assistentes de creche (também chamadas de “cuidadoras”) possui um caráter provisório.

Dada a insuficiente remuneração para a contratação de educadores habilitados para a atuação na Educação Infantil, nas condições propostas pela parceria, as Associações contratam pessoas da própria comunidade, com experiência no trato com crianças, sem que, no entanto, tenham a qualificação legal.

Há dificuldades de natureza trabalhista para se solucionar esse problema a curto prazo, pois, até a data desta pesquisa, nas 66 creches existentes no município, apenas 8% das 579 auxiliares estavam devidamente habilitadas; porém, elas não eram funcionárias municipais, mas participantes das associações de Bairro designadas como “voluntárias com ajuda de custo”.

Enquanto não houver, no Município de São Vicente, a viabilidade orçamentária e técnica para se constituir creches efetivamente públicas, com professores contratados por concurso devidamente habilitados para o Magistério da Educação Infantil, far-se-á necessária uma intervenção na formação emergencial dessas auxiliares de creche que estão atuando com aproximadamente 3500 crianças desde 1998.

A constatação de uma situação de formação ainda deficitária quanto a educadores habilitados para a Educação Infantil, no município São Vicente, pode ser demonstrada através de um levantamento sobre a idade (Gráfico 1) e a escolaridade (gráfico 2) dos assistentes de creche, que realizei junto à Secretaria de Educação do Município.

Constatou-se que a maioria das auxiliares de creche era adulta, com idade entre vinte a quarenta anos de idade, do sexo feminino e sem uma formação específica voltada ao magistério (6% possuem o magistério do Ensino médio e

apenas 0,3% Curso Superior em Pedagogia), números que por si só justificam a necessidade de ações emergenciais quanto à melhoria na formação dos educadores, que, na sua maioria, ainda são leigos e que possuem notória atuação na prática escolar.

Os dados coletados para a caracterização desse tipo de parceria no município podem ser mais bem visualizados nos quadros a seguir, destacando-se especificamente o grau de escolaridade e o levantamento das faixas etárias levadas em consideração.

No Brasil, a situação da formação inadequada das auxiliares de creches comunitárias já vinha preocupando alguns autores desde a década passada. Os dados obtidos por Gatti (2000), para um período anterior à promulgação da LDB de 1996, já apontavam para a necessidade de ações que visassem a regularizar a situação de formação docente na pré-escola.

Os dados da autora, baseados no censo escolar de 1994, já nos alertava para essa carência na formação dos docentes na pré-escola e mostrava que, no caso da Região Sudeste do Brasil, a função de docente na pré-escola, dos 19,16% de docentes daquela época, restringia-se apenas ao primeiro grau (ou seja, 53.859 docentes, num total de 281.126 docentes oficialmente contratados pelo sistema público).

Os estudos realizados em São Vicente mais de uma década depois continuavam a mostrar a mesma problemática demonstrada por Gatti (2000). Em São Vicente, na avaliação feita em 2005 com base nos dados obtidos junto à Secretaria de Educação daquele município, o percentual de auxiliares de creche com formação escolar apenas de Ensino Fundamental era de 32%, sendo que num universo de 579 auxiliares de creche (gráfico 2), 16% tinham Ensino Fundamental Incompleto e 16% tinha, ensino Fundamental Completo.

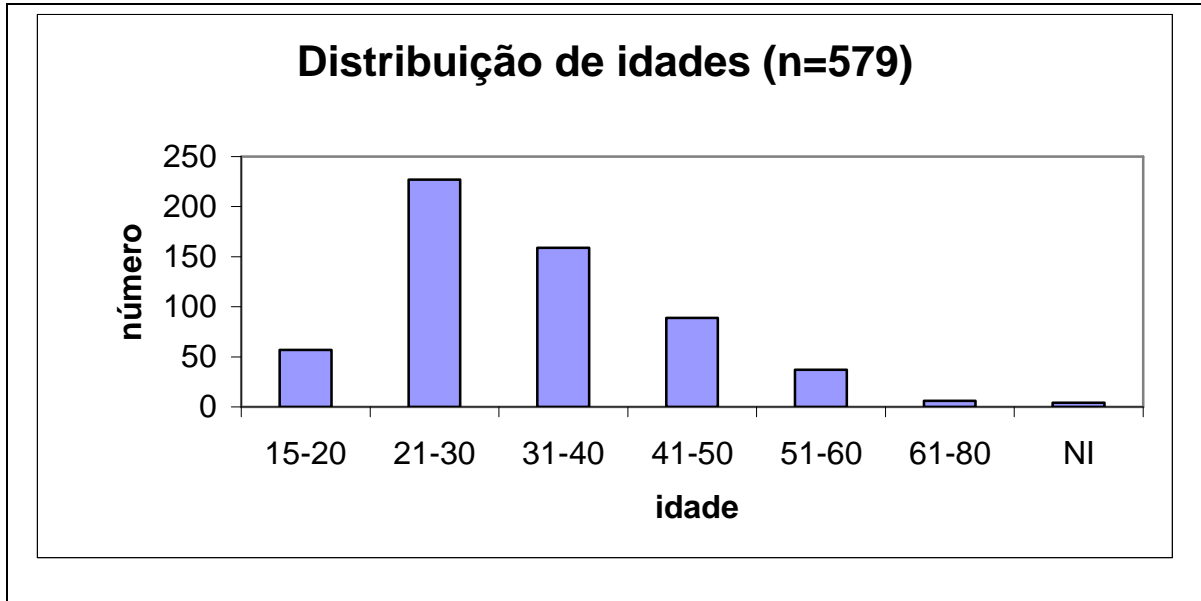


Gráfico 1 – Levantamento de faixas etárias dos assistentes de creches que funcionam em parceria conveniada com a Prefeitura de São Vicente.

NI – idade não informada

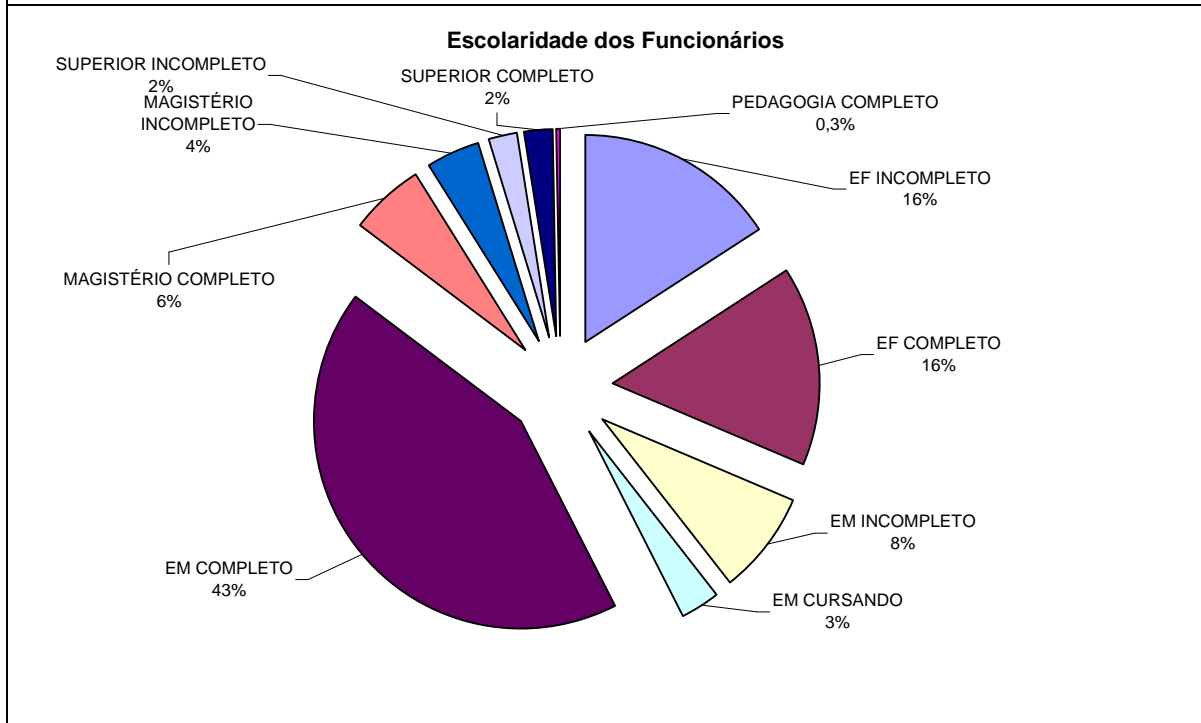


Gráfico 2 – Levantamento da escolaridade dos assistentes de creches que funcionam em parceria conveniada com a Prefeitura de São Vicente

Níveis de escolaridade declarados nas fichas de registro das creches (dados de 2004):

EF INCOMPLETO – Ensino Fundamental; EM CURSANDO – Ensino Médio; EM INCOMPLETO – Ensino Médio;

MAGISTÉRIO INCOMPLETO – Ensino Médio; MAGISTÉRIO COMPLETO – Ensino Médio;

SUPERIOR INCOMPLETO – Ensino Superior; SUPERIOR COMPLETO – Ensino Superior;

PEDAGOGIA COMPLETO – Ensino Superior; EM COMPLETO – Ensino Médio; EF COMPLETO – Ensino Fundamental.

No estudo realizado em São Vicente, notamos, a exemplo do que se observa no Brasil como um todo, passos ainda tímidos no sentido de se conseguir a formação adequada para o educador infantil. Devido à baixa escolaridade das auxiliares de creche, que funcionam como educadoras, a formação das mesmas não pode ser feita naquele momento pelas universidades e iniciou-se pelo ensino médio em nível de magistério para Educação Infantil e do ensino fundamental, indistintamente.

A partir de 2004, a prefeitura de São Vicente iniciou uma parceria com as escolas particulares de ensino médio; o poder público financiava parte das mensalidades dessas escolas, sendo que a outra parte ficava sob a responsabilidade da auxiliar de creche. O difícil momento econômico por que passa o país e, conseqüentemente, as baixas remunerações dos envolvidos com a educação fizeram com que essas parcerias obtivessem um êxito apenas parcial.

Passando pelo ensino médio, o estudo das auxiliares de creche, no nível superior, poderia ser plenamente garantido por meio de políticas públicas, ações e parcerias que garantissem a ocupação de centenas de vagas ociosas (autorizadas pelo MEC, mas não preenchidas) dos vários cursos de Pedagogia e de Normal Superior das Instituições de Ensino Superior da Baixada Santista.

Quanto à identidade do Educador Infantil, percebe-se que em São Vicente ainda há uma cultura participativa e política pouco desenvolvida no o grupo de auxiliares de creche no que diz respeito aos aspectos pedagógicos; também é possível perceber que essas auxiliares não se assumem como uma classe de educadoras infantis, apesar de atuarem como tal.

2.1. O caso da Creche Comunitária em São Vicente – SP

O Censo Escolar para São Vicente-SP (RMBS, 2007) para o período de 2002 a 2004, apontava para um número médio de 4.509 crianças matriculadas em creches sendo 1.238 na rede privada e 3.271 sob a responsabilidade do município. No entanto, no período de 2005 a 2007 notou-se uma brusca queda no número de alunos registrados pelo Censo Escolar atendidos pelas creches (a redução média chegou a ser de 68% nos períodos comparados vide anexo 8). A Creche Comunitária analisada é uma das 66 creches conveniadas que atendem a estes alunos do município e se localiza na Rua Estevão de Almeida, no Bairro da Vila Cascatinha, no município de São Vicente-SP (figura 1).



Figura 2 – Localização da Creche Comunitária estudada no Município de São Vicente.

A creche funciona numa casa térrea, com aproximadamente 160m² de área construída num terreno de aproximadamente 200m², num bairro tipicamente residencial, considerado como sendo de classe social média a média baixa (NESE, 2006).

As instalações da creche contam com três salas para atividade com as crianças (uma sala para a hora do “soninho”, equipada com vinte colchões dispostos pelo chão; uma sala com dez mesas e cinquenta cadeiras pequenas para atividades educacionais recreativas e de pintura e uma sala com brinquedos para jogos). Possui também uma cozinha aparelhada com pia, um fogão doméstico de quatro bocas e um fogão industrial tamanho médio de seis bocas, uma geladeira e um freezer. Os mantimentos destinados à merenda escolar são guardados numa pequena despensa.

Uma sala transformada em refeitório abriga duas mesas do tipo pranchão, com dois bancos, que comportam até vinte crianças de cada vez.

A secretaria é uma espécie de escritório e depósito de materiais importantes para o funcionamento da creche, situa-se numa pequena saleta que conta com um mimeógrafo, um microcomputador, um equipamento de som portátil, um televisor e um vídeo, um arquivo tipo “gavetão”, uma escrivaninha e três cadeiras onde também é feito o atendimento individualizado aos pais.

Há dois banheiros específicos para as crianças com louças sanitárias especialmente adaptadas e um terceiro banheiro, separado, para os adultos.

No espaço correspondente ao quintal, há um pequeno canteiro com uma horta e um pequeno parque de diversões com escorregador e um gira-gira, além de brinquedos plásticos como gangorra e velocípedes.

A rotina da creche é marcada por atividades que privilegiam a alimentação, a higiene e o repouso das crianças. As atividades pedagógicas limitam-se a pequenas “tarefas”, tais como atividades mimeografadas ou feitas a mão pelas auxiliares de creche com mais habilidade.

O relacionamento entre a creche e as famílias usuárias da creche Comunitária se dá, basicamente, através de rápidos contatos na hora da entrada ou da saída das crianças e de contatos coletivos nas reuniões que se realizam mensalmente, com comparecimento relativamente grande dos pais e responsáveis, ou, em casos específicos, em contatos com reuniões agendadas.

As auxiliares de creche sabem que a principal motivação das famílias ao procurarem o serviço da creche é a necessidade de a mãe trabalhar fora de casa e a possibilidade de a criança receber alimentação ali (na Creche Comunitária estudada, 100% das mães trabalhavam fora de casa). Uma das exigências para se efetuar a matrícula das crianças nas creches é a mãe, ou responsável pela criança, trabalhar fora de casa.

Traçando-se um histórico, especificamente sobre a Creche Comunitária estudada, descreveremos brevemente os principais processos administrativos ocorridos entre a Prefeitura Municipal de São Vicente e a Associação dos Amigos da Vila Cascatinha, então responsáveis pelo funcionamento da citada creche durante o período de estudos.

Para uma visão mais abrangente dos fatos ocorridos desde a década de 1990, quando se deu o início do processo de parcerias no município de São Vicente, apresentaremos a análise dos documentos de uma dessas creches (que funciona no mesmo padrão das outras 69 Creches municipais Comunitárias), documentos esses, que evidenciam as etapas por meio das quais o convênio vem evoluindo.

O termo de Convênio entre a Prefeitura Municipal de São Vicente e as associações (Anexo 1) foi devidamente autorizado no âmbito municipal pela Lei orgânica do Município nº. 477-A, Artigo 9º, Inciso XIV, de 22/05/97, e pela sua alteração, Lei 709-A de 19/04/99.

O primeiro termo de convênio assinado entre a Associação de Bairros dos Amigos da Vila Cascatinha e a Prefeitura de São Vicente data de 23/08/1999 (retroativo a 1/7/1999) e foi firmado respectivamente pelo Prefeito daquele município e pela presidente da Associação de Moradores (vide Anexo 1). Esse termo teve uma validade de dois anos. Desse documento, podemos destacar os seguintes aspectos:

- Objeto – propiciou a instalação e a manutenção da Creche Vovó Esperança numa residência situada na Rua Estevão de Almeida, 159, Vila Cascatinha, São Vicente, São Paulo, para um público de cinquenta crianças.
- Obrigações da Associação – divididas resumidamente em cinco itens, teve por obrigação:

- a) ceder as dependências;
- b) administrar e manter o funcionamento da creche, incluindo-se nesse funcionamento as questões referentes à merenda escolar;
- c) selecionar e contratar auxiliares para os serviços (uma merendeira, uma coordenadora, uma servente e cinco auxiliares), cuja jornada de trabalho não exceda 8 horas;
- d) requerer à Prefeitura até o dia 30 de cada mês os recursos financeiros.
- e) prestar contas à prefeitura semestralmente.
 - Obrigações da Prefeitura – Destinou à Associação uma verba mensal de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais), por conta de uma dotação orçamentária nº2010.15.81.486.2.107.3231 – Subvenção Social.
 - Obrigações comuns – estipulou que a Associação de Bairro e a Prefeitura, através da Secretaria de Ação Social e de sua Secretaria de Educação, estabeleceriam em conjunto as medidas necessárias para a realização do objeto desse termo de convênio.

No primeiro termo de convênio, podemos perceber uma intenção clara do poder público quanto a prover apenas os recursos, ao passo que o grupo constituído pela associação desenvolve todas as atividades referentes ao objeto do convênio. Não se explicitam quais seriam as ações comuns desenvolvidas pela Secretaria de Educação e a de Ação Social, o que caracteriza um início de convênio com evidente sobrecarga de tarefas e responsabilidades para a Associação.

Antes do término do tempo originariamente previsto pelo contrato, a Prefeitura de São Vicente propôs o Termo Aditivo nº. 1 ao termo original de Convênio assinado pelo Sr. Prefeito e pela presidente da Associação, no qual foram estabelecidas as seguintes medidas:

Ficaram mantidas as cláusulas referentes às obrigações da Associação e as seguintes modificações:

- A Prefeitura passou a destinar a importância de R\$2.000,00 (Dois Mil Reais) a partir de 01/04/2001.
- A prefeitura passou a oferecer coordenação técnica e didática para o trabalho pedagógico.

- A Prefeitura passou a destinar merenda e uniforme escolar.

No Termo de Aditamento nº. 1, ficam evidentes: a necessidade de rever os valores para a manutenção de cerca de cinqüenta crianças na creche, sendo que a verba mensal é minimamente reajustada; a necessidade de um mais apoio por parte do poder público ao convênio, passando a fornecer não só recursos materiais (uniforme e merenda) como também recursos humanos (coordenadora pedagógica para a creche).

Passados pouco mais de dois anos da assinatura do Termo de Convênio, em 30 de agosto de 2001, celebram-se o Termo Aditivo nº. 2 ao Instrumento de convênio assinado entre as partes em 1999. Esse termo passou a ser válido por mais dois anos e foi assinado pelo novo presidente da Associação de Moradores e pelo prefeito, com o seguinte aditamento ao termo inicial :

- Mantidas todas as cláusulas referentes às obrigações da Associação;
- A prefeitura continuou a destinar a importância de R\$ 2.000,00;
- As partes decidiram convencionar que a associação arcaria com as despesas relativas aos encargos trabalhistas, previdenciários, fiscais e comerciais que viriam a incidir sobre o objeto do convênio.

No Termo de Aditamento nº. 2, fica patente a preocupação do poder público quanto a se isentar das responsabilidades trabalhistas e jurídicas que implicam o trabalho educacional em logradouros públicos, e, ao mesmo tempo, fica bastante clara a sua posição de um mero provedor de recursos, que, na verdade, são públicos.

Em 12/09/2003 (com efeito retroativo a 3/8/2003), ocorre o Termo de Aditamento nº. 3 do Termo de Convênio entre a Associação e o Sr. Prefeito. Esse termo de aditamento manteve todas as cláusulas vigentes até então e alterou apenas a duração do convênio, que passou a ter validade de apenas um ano.

O termo de Aditamento nº. 3 demonstrou um fator de natureza política, de vez que o mandato do executivo das prefeituras municipais terminariam no ano de 2004,

e o convênio não poderia ser previsto até o ano de 2005, quando um novo prefeito assumisse o cargo.

A partir dessa data, não houve mais registros documentais acessíveis da Creche estudada. No entanto, conforme informações obtidas no site da Prefeitura Municipal de São Vicente (<http://www.saovicente.sp.gov.br> acessado em 12/12/06), podemos afirmar que, conceitualmente, a parceria continuava muito semelhante ao que era no seu início, mas que, juridicamente, os compromissos assumidos pelas partes passavam a ocorrer num sistema um pouco diferente:

Com a nova administração municipal em 2005, a parceria passou a se chamar Creche Municipal Comunitária e dizia respeito à realização de parceria entre o Fundo Social [de] Solidariedade do Município de São Vicente, a Secretaria da Educação daquele município e as entidades assistenciais credenciadas.

Do ponto de vista trabalhista, a grande mudança ocorreu quando a Administração Municipal passou a se responsabilizar pelo pagamento de despesas funcionais do parceiro. Para isso, as entidades reunidas precisaram organizar cooperativas, passando a registrar as auxiliares “voluntárias” como ajudantes gerais, pois, em sua grande maioria, elas não possuíam a devida formação profissional para serem denominadas professoras.

Após a formalização legal do convênio nessas novas bases (ou no caso a revalidação do já existente), a Administração Municipal responsabilizou-se pela adaptação e manutenção das creches conveniadas, além do pagamento de despesas funcionais do parceiro.

Ficaram por conta da Prefeitura, por exemplo, o custo da reforma do local, as contas de água, luz e telefone. Já a compra de móveis, eletrodomésticos, material pedagógico e produtos de higiene ficaram sob responsabilidade do Fundo Social.

Notamos então que, nesse tipo de parceria, coube ao Município primordialmente a parte estrutural e o repasse da verba e, às Associações de moradores, a responsabilidade no que tange a contratar auxiliares de creche, que se tornavam eminentemente necessários, para que esse grupo de crianças pudesse

ser assistido com um mínimo de cuidado, sem haver a mínima preocupação com a necessária formação desse profissional.

Dada a insuficiente remuneração para a contratação de educadores habilitados para a atuação na Educação Infantil nas condições propostas pela parceria, as Associações contratavam pessoas da própria comunidade, com experiência no trato com crianças, sem que, no entanto, tivessem a qualificação legal exigida.

Paralelamente à constituição do modelo de parceria de Creches em São Vicente, a orientação para a instalação, organização e funcionamento adequados de creches no território Nacional vinha sendo divulgada pelo MEC desde meados da década de 1990.

Alguns documentos legais feitos no âmbito do Ministério de Educação deveriam ser seguidos como verdadeiras diretrizes norteadoras para a Educação Infantil no nosso país e deveriam realmente ser implantados em todo território o nacional, mas, a meu ver, eles não estão plenamente espelhados nos documentos de formação de creches em parcerias do município de São Vicente, conforme destaco a seguir:

O artigo 29 da LDB/1996 (Brasil, 1996) determina que as creches devem fazer parte da educação básica e leva em consideração o pleno desenvolvimento intelectual da criança, que só seria alcançável por meio de profissionais qualificados.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como base 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. (BRASIL, LDB 9394/1996)

O Parecer CEB 22/1998 (Brasil, MEC 1998) demonstra claramente que a qualidade da educação infantil deve vir de um compromisso especialmente das Secretarias e Conselhos de Educação municipais e não das Associações de Bairro,

como estão indicados nos contratos de parceria com creches conveniadas pela Prefeitura de São Vicente.

Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os Municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade. (BRASIL, MEC, 1998, Parecer CEB 22/1998, p. 6)

O item V da Resolução Nº. 1 feita pela CEB/MEC em 7 de abril de 1999 (Brasil, MEC, 1999), que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, determina que os estabelecimentos de Educação Infantil precisam avaliar o desenvolvimento da criança. Algo que a meu ver só deveria ser feito com profissional qualificado para tal, ou seja, por meio de professores de Educação Infantil:

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.(Resolução CEB CNE 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18)

Independentemente da vinculação institucional (assistência social ou educação), todas as creches e pré-escolas integram o sistema de ensino e devem obedecer às diretrizes e às normas do respectivo Conselho de Educação.

Assim sendo, o Conselho Nacional de Educação chega a ser prescritivo quanto ao compromisso das propostas Pedagógicas em instituições de Educação Infantil que deveriam ser seguidas em todo o território nacional. Segundo a Resolução 1/1999 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC,

As Propostas Pedagógicas das creches para as crianças de 0 a 3 anos de classes e centros de educação infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de Formação de Professores, mesmo que da Equipe Educacional participem outros profissionais das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador, também com, no mínimo, Curso de Formação de Professores. (Resolução CNE/CEB 1/1999, publicada no Diário Oficial da União de 13/4/1999, Seção 1, p. 18)

Portanto, quaisquer que sejam as instituições que se dediquem à Educação Infantil com suas respectivas Propostas Pedagógicas, é indispensável que as mesmas venham acompanhadas por planejamentos, estratégias e formas de avaliação dos processos de aperfeiçoamento dos educadores, desde os que ainda não têm formação específica, até os que já estejam habilitados para o trabalho com as crianças de zero a seis anos.

Quanto ao número de crianças atendidas por creche, o Parecer dos Conselheiros do MEC com respeito a essa resolução (Resolução 1/1999 CEB/CNE) levaram em conta que as estratégias de atendimento individualizado às crianças deveriam prevalecer.

...Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças. (Resolução CNE/CEB 1/1999, publicada no Diário Oficial da União de 13/4/1999, Seção 1, p. 18)

Em São Vicente, as creches conveniadas são dimensionadas, via de regra, para comportar de cinco a dez auxiliares de creche para um grupo de até cinquenta alunos; essa determinação, pelo menos do ponto de vista numérico, atenderia ao parecer dos Conselheiros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

No entanto, o atendimento individualizado com qualidade só se tornaria uma realidade de fato se as auxiliares de creche fossem devidamente capacitadas para poder propiciar uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, pudessem relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental.

Constata-se que o modelo de parceria descrito para o caso da Creche Comunitária conveniada, que foi objeto de análise neste estudo, demonstrou um característico descompasso entre o que a lei determina para a Educação Infantil e a efetiva aplicação da mesma pelo poder público, sobretudo no que diz respeito à necessidade legal de formação de corpo docente e técnico especializado para a Educação Infantil.

Na prática, as creches conveniadas fizeram, desde 1998 (ou seja, no segundo ano da considerada “década da educação” pós LDB/96), com que o poder público em São Vicente se eximisse da responsabilidade de formar os quadros de funcionários e professores habilitados para o que preconizava a Legislação educacional, de vez que as auxiliares de creche pertenciam ao quadro funcional das associações de bairro e não ao quadro de funcionários públicos.

A partir desse diagnóstico da realidade de formação das auxiliares de creche no Município de São Vicente, particularmente em uma determinada unidade conveniada, detectou-se a fragilidade conceitual do modelo de parceria entre creche comunitária, vinculada à Associação de Moradores de Bairro, e a Prefeitura Municipal no que concerne aos aspectos estruturais da própria parceria e à qualidade pedagógicas para a formação de crianças pequenas por parte das auxiliares de creche responsáveis por elas.

Os quadros 3 a 5 destacam alguns dispositivos e políticas oficiais para a Educação Infantil determinados em nível Federal e como estes, vem sendo tratados em nível municipal na cidade de São Vicente-SP:

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e as creches conveniadas de São Vicente

O que diz a LDB - Lei 9394 de 1996 ?	O que ocorre em São Vicente ?
TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar	
<p>Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>...</p> <p>IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;</p>	<p>Em São Vicente o dever do estado está dividido com as comunidades pois, a forma de prover o atendimento gratuito em creches se dá através de parcerias coma sociedade civil.</p>
TÍTULO IV Da Organização da Educação Nacional	
<p>Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:</p> <p>...</p> <p>V - oferecer 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 atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.</p>	<p>Em São Vicente a educação básica está composta por sistema que integra o Estado e o Município apenas no ensino Fundamental e médio. A integração não ocorre com a Educação Infantil, esta por sua vez se dá com as organizações da sociedade civil. Em São Vicente não há creches genuinamente de responsabilidade única da prefeitura ou do Estado</p>
<p>Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:</p> <p>I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;</p> <p>II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;</p> <p>IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;</p> <p>VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;</p>	<p>Em São Vicente o processo de construção da proposta pedagógica para a Educação infantil não segue os princípios democráticos</p> <p>O plano de trabalho e a proposta pedagógica são apresentados pela secretaria de Educação do município e as auxiliares de creche apenas são suas executoras.</p> <p>A articulação das famílias e comunidade com a Escola existe, porém, não trata especificamente das questões pedagógicas das creches.</p>
<p>Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:</p> <p>I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;</p> <p>II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta</p>	<p>Em São Vicente as auxiliares de creche não são docentes e portanto, não se encontram com qualificação para a elaboração da proposta pedagógica nem</p>

pedagógica do estabelecimento de ensino;	tampouco para elaborar o plano de trabalho.
TÍTULO V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	
Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;	Em São Vicente o sistema procurou modelo de parcerias entre prefeitura e associações de moradores de bairros para as necessidades da Educação Infantil na década pós LDB 1996
Seção II Da Educação Infantil	
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.	Em São Vicente a preocupação em fazer com que a criança não fique na rua, fez com que se priorizasse o atendimento a todas as crianças quanto aos aspectos de cuidado da criança do que propriamente de seu desenvolvimento intelectual e social.
Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.	Em São Vicente o conceito de Creche comunitária ou creche conveniada não faz a distinção sugerida pelo artigo e engloba crianças desde 1 ano até 6 anos (atualmente 5 anos com a reforma do Ensino Fundamental de 9 anos)
Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.	Em São Vicente os registros e dados que apontem a seqüência evolutiva do aprendizado das crianças nesta faixa etária não é sistemático e os registros de desenvolvimento da criança não é integrada ao Ensino Fundamental.
TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação	
Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;	Em São Vicente as auxiliares de creche não possuem a formação profissional desejada. A associação entre teoria e prática pende totalmente para o lado da prática, o que faz com que as creches conveniadas continuem passando a imagem que cuidam das crianças, mas que não as educam de fato.
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na	Em São Vicente os dados de nossa pesquisa apontam para um contingente muito grande de auxiliares de creche que não possuem esta escolaridade

educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.	preconizada pela LDB,
--	-----------------------

Quadro 03 - Comparação entre o que está estabelecido pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 de (BRASIL, 1996) e as creches conveniadas no município de São Vicente-SP.

A LDB 9294 / 1996 (BRASIL MEC, 1996a) preconiza uma ação de total responsabilidade do Poder Público (Municipal e/ou Estadual) para as creches e pré-escolas. No entanto, a Prefeitura Municipal de São Vicente vem adotando uma postura de parceria em que esta responsabilidade é dividida com as associações de bairro.

Isso leva a conseqüências preocupantes, quanto a qualidade dos procedimentos operacionais da educação Infantil e quanto a responsabilidade de formação desta faixa etária. Outra conseqüência do esquema desenvolvido em São Vicente é que os recursos para formação e capacitação de professores não podem ser plenamente aproveitados pelos educadores que estão na Educação Infantil, pois as “auxiliares de creche” não são de fato servidores públicos, muito menos professores de Educação Infantil.

O FUNDEF e o FUNDEB e as creches conveniadas de São Vicente

Assim, resume-se a seguir o que estava previsto pela lei que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério FUNDEF e o que está estabelecido pela lei para o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB .

<i>O que dizia o FUNDEF ?</i>	<i>O que ocorreu em São Vicente durante o período 1998/2006 ?</i>
Os recursos do FUNDEF destinam-se ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, independentemente da modalidade em que o ensino é oferecido (regular, especial ou de jovens e adultos), da sua duração (de oito ou de nove anos), da idade dos alunos (crianças, jovens ou adultos), do turno de atendimento (matutino, vespertino ou noturno) e da localização da escola (na zona urbana	Durante a década de vigência do FUNDEF, São Vicente aplicou os recursos do fundo devidamente e predominantemente na Educação Fundamental Durante esta década pós LDB 9394/1996 se viu desobrigado a utilizar de recursos públicos para formar e capacitar profissionais da educação Infantil

<p>ou na zona rural).</p> <p>Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.</p> <p>§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:</p> <p>I - 1ª a 4ª séries;</p> <p>II - 5ª a 8ª séries;</p> <p>III - estabelecimentos de ensino especial;</p> <p>IV - escolas rurais.</p>	
<p>O Fundo tem seu vínculo com a esfera Federal (a União participa da composição e distribuição dos recursos), a Estadual (os Estados participam da composição, da distribuição, do recebimento e da aplicação final dos recursos) e a Municipal (os Municípios participam da composição, do recebimento e da aplicação final dos recursos).</p>	<p>Durante praticamente uma década de vigência do FUNDEF, São Vicente se responsabilizou por receber e aplicar os recursos do fundo devidamente.</p>
<p>O que diz o FUNDEB ?</p>	<p>O que passa a ocorrer em São Vicente em 2007 ?</p>
<p>CAPÍTULO I</p>	<p>DISPOSIÇÕES GERAIS</p>
<p>Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei.</p>	<p>São Vicente passará a ter recursos para a Educação Básica que devem ser gastos na valorização e formação de seus educadores (incluindo-se os da Educação Infantil e excluindo-se as auxiliares de creche sem a formação específica).</p>
<p>CAPÍTULO III</p>	<p>DA DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS</p>
<p>Art. 8º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei.</p> <p>§ 1º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do Caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos.</p> <p>Art. 10º A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:</p>	<p>A partir de 2007 a Prefeitura de São Vicente deve equacionar seus orçamentos do fundo em conformidade com que estabelece o artigo 10 incluindo-se o investimento na formação de profissionais de creches em tempo parcial e em tempo integral.</p>

I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; III - creche em tempo parcial; IV - pré-escola em tempo parcial;	
CAPÍTULO V	DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS
Art. 22 Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública	Em São Vicente estes recursos estão sendo aplicados em profissionais em efetivo exercício nba Rede Pública o que em leitura categórica da lei exclui as creches conveniadas deste benefício
Art. 23. É vedada a utilização dos recursos dos Fundos: I - no financiamento das despesas não consideradas como de manutenção e desenvolvimento da educação básica, conforme o artigo 71 da Lei nº 9394 de 1996.	Por outro lado resta ainda a dúvida jurídica se um município oficialmente sem creches públicas, como no caso de São Vicente pode se valer de creches conveniadas para o enquadramento no artigo 71 da LDB.

Quadro 4 - Comparação entre o que está estabelecido pelo FUNDEF (BRASIL MEC, 1996c) e pelo FUNDEB (BRASIL, 2007).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi um Fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL MEC, 1996b), e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano (BRASIL MEC, 1996c), e pelo Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997 e implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998 que prevaleceu durante toda a década da educação (vigente no período de 1998 até 2006, período de tempo em que foi realizada este estudo sobre as creches conveniadas em São Vicente).

O FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB por medida provisória em janeiro de 2007 e foi oficializado pela lei 11494/2007, que passou vigorar oficialmente em 20 de julho de 2007 com a regulamentação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação, cujo gerenciamento dos recursos deverá se estender até o ano de 2021.

Com o FUNDEB, a proposta inicial deste novo fundo foi a de substituir o Fundef, que só financiava o ensino fundamental, por outro mais amplo que cobrisse toda a educação básica. Por isso, movimentos e entidades acreditaram em seu

processo de construção, que ele deveria englobar toda a educação infantil, incluindo-se as creches que fazem parte da educação básica, junto com o ensino fundamental, ensino médio e suas modalidades (educação especial, de jovens e adultos, indígena e profissional).

Curiosamente no processo de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a proposta do Governo Lula excluía do financiamento a primeira fase da educação infantil, de zero a três anos, contrariando movimentos e entidades ligados à defesa da educação pública de qualidade e o movimento de mulheres, que têm a garantia da creche gratuita como uma reivindicação histórica. A educação infantil de zero a seis anos é um direito assegurado na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e foi um dos compromissos de campanha do presidente Lula.

Excluir do fundo para a educação básica o financiamento público para as creches, que compõem a educação infantil juntamente com as pré-escolas, significaria ignorar a educação infantil como um direito, como primeira etapa da educação básica, destinada às crianças de zero a seis anos, portanto, indivisível; e que necessita ser assegurada no âmbito de um verdadeiro pacto federativo.

A ausência de parte da educação infantil na proposta original desta lei foi atribuída à pressão de governos estaduais sobre a área econômica do governo federal. Como as creches são de responsabilidade dos municípios, os estados temiam que sua entrada no fundo acarretasse numa perda de recursos em nível estadual, já que o resgate seria feito proporcionalmente ao número de matrículas e nessa etapa da educação há um imenso número de crianças que ainda não são atendidas.

Durante todo o processo, houve uma grande disputa entre a área econômica do governo, que não concordava em liberar recursos para a proposta, e o MEC, que felizmente ao final não acabou sofrendo uma licitação orçamentária imposta a seu projeto.

Portanto, depreende-se deste quadro 4, que o FUNDEF já apontava para a necessidade de capacitação para os professores da Educação Básica, mas que no entanto, ainda havia uma exclusão da Educação Infantil nesta forma de financiamento para o estabelecimento de políticas públicas. O poder público em São Vicente que vinha cumprindo plenamente o que se estipulava a lei deste fundo no que diz respeito a Educação Fundamental, e o que justificava em parte a formação de parcerias para a Educação Infantil. Com a mudança legal para o novo fundo o FUNDEB, e a conseqüente inclusão da Educação Infantil no financiamento estas parcerias devem ser revistas pois, passa a ser interessante para o município, em termos de captação de recursos, também ofertar vagas, oficialmente, na Educação Infantil.

Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e as creches conveniadas de São Vicente

Quanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, documento lançado através do Parecer do MEC em 1998 (BRASIL 1998)

O que diz as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil Resolução CEB 1 /99 ?	O que ocorreu em São Vicente ?
<p>Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:</p> <p>I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:</p> <p>a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;</p> <p>b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;</p> <p>c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.</p> <p>II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.</p> <p>III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança,</p>	<p>Em São Vicente as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil deixaram de respeitar alguns dos Fundamentos norteadores das Diretrizes, pois ainda é um sistema de parceria que em muitas creches conveniadas mostrou ser frágil com relação ao princípios de isenção política.</p> <p>As propostas Pedagógicas analisadas mostraram uma certa homogeneidade e deixaram de apresentar a identidade educacional característica de diferentes regiões da cidade de São Vicente (principalmente as diferenças existentes entre as creches localizadas na ilha de São Vicente e aquelas localizadas na área continental)</p>

<p>entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.</p> <p>IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.</p> <p>V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.</p> <p>VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.</p> <p>VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.</p> <p>VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.</p>	<p>Não há como avaliar a eficácia das propostas pedagógicas das creches conveniadas quanto a aspectos da proposta pedagógica pois, muitas vezes, o que está estabelecidos nas práticas educacionais no dia-a-dia destas creches não segue as propostas lançadas pelo Projeto Pedagógico e nem sequer o é avaliado de forma criteriosa.</p> <p>Definitivamente a Proposta Pedagógica das creches não segue um modelo democrático participativo como o previsto no item VI VII e VIII do artigo 3º do documento.</p>
--	--

Quadro 5 - Comparação entre o que está estabelecido pela Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL MEC, 1999a) e o que ocorreu nas creches conveniadas em São Vicente no período estudado.

Os dados obtidos em São Vicente sugerem que muitas das creches conveniadas desconhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ou mesmo, quando fazem menção a elas em seus projetos pedagógicos, não a seguem plenamente.

As creches conveniadas não adotam o modelo de gestão participativa, apontada na resolução CEB 1/99 (BRASIL MEC, 1999b) e a formação de alguns profissionais, denominados “professores”, não corresponde ao sugerido como mínimo pelas Diretrizes. Também, com relação aos projetos pedagógicos, ainda trabalham com a prática burocrática de elaboração de projeto pedagógico, como exigência da Secretaria Municipal de Educação e não como um instrumento de articulação do trabalho pedagógico.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e as creches conveniadas de São Vicente

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que foram duas publicações feitas pelo MEC, que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

O Ministério coordenou um processo de discussão desses parâmetros em diferentes regiões do país, incorporando a contribuição que muitas secretarias de educação, entidades e grupos desenvolvem no sentido de aprimorar a qualidade da Educação Infantil.

Para que fosse instaurada uma discussão qualificada que contribuísse efetivamente para o avanço da Educação Infantil no Brasil, realizou-se um processo de trabalho em etapas, durante as quais foram discutidas versões preliminares dos dois volumes. A primeira versão foi apresentada e debatida em seminários regionais, promovidos pela SEB/DPE/COEDI em julho e agosto de 2004, com a participação de representantes de secretarias e conselhos municipais e estaduais de educação e outras entidades que atuam direta ou indiretamente com a criança de 0 até 6 anos de idade. A segunda versão foi enviada a especialistas na área de Educação Infantil de todo o país e, posteriormente, debatida em seminário técnico realizado em maio

de 2005, em Brasília. Após a incorporação de grande parte das sugestões enviadas, uma versão, ainda preliminar do 2º volume, foi apresentada no Seminário Nacional *Política de Educação Infantil*, realizado também em Brasília, em julho do mesmo ano.

Em São Vicente estes documentos sobre qualidade em Educação infantil, que foram lançados em 2006 não foram incorporados pela Secretaria de Educação do Município ou pelos dirigentes das creches municipais conveniadas e sequer haviam chegado ao conhecimento daquelas auxiliares de creche que conduzem o trabalho na prática destas creches conveniadas até o encerramento da presente pesquisa. Curiosamente constatei que entre a liberação do documento de forma rápida e democrática pelo MEC via Internet e a incorporação destes pela rede de creches conveniadas houve uma demora de cerca de um ano, o que evidencia o anacronismos que existe em regra geral, entre a emissão dos documentos oficiais e sua efetiva aplicação na rede escolar.

Esse diagnóstico também fez nascer o debate sobre a eficácia de se valorizar a prática em detrimento da teoria no cuidado às crianças pequenas das creches. Diagnóstico esse que merece especial reflexão quanto à concepção da formação do profissional de Educação Infantil.

CAPÍTULO 3 – UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PARA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, faz-se uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática para a formação do professor de Educação Infantil. Também é abordada a questão da profissionalização do educador infantil desde a sua pré-profissionalização e escolha da profissão até os saberes necessários à profissionalização.

A reflexão deve ser sempre algo extremamente elaborado, principalmente no que diz respeito à formação de professores. Na verdade, a reflexão não é um movimento único. Segundo Ghedin (2002), existem alguns movimentos de reflexão; num primeiro momento, a reflexão parte do que o autor chama de prático-reflexiva, ou seja, o resultado de uma ação repleta da teoria que a fundamenta. Num segundo momento, a epistemologia da prática deve levar o professor à autonomia emancipadora da crítica. Num terceiro momento, o professor, visto se tratar de um profissional, tornar-se-á crítico, como uma alternativa de mudança.

É preciso esclarecer que toda reflexão se situa, historicamente, em circunstâncias concretas, ligadas aos contextos social, político, econômico e histórico. Todo ser humano é um sujeito reflexivo e, em tese, sempre haverá uma diferença nos graus de reflexão. O ser humano se faz num movimento contínuo e permanente através do trabalho. Essa dialética entre fazer e pensar possibilitou, no humano, a instituição de seu ser.

Para mim, foi por meio das experiências nas creches e na universidade que consegui apreender plenamente o valor epistemológico concedido à análise e à reflexão da prática educativa, independentemente das diferentes inserções institucionais dos grupos e seus perfis.

Reflexão pode ser considerada como processo através do qual o homem considera suas próprias ações. A reflexão como a ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam. Caracteriza assim a consciência crítica, isto é, a consciência na medida em que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos. (FRANCO, 2000, p.3)

Diante de uma questão epistemológica, o problema da má formação dos professores não está centrado tanto no modo como formar bons profissionais da educação e, sim, em saber quais os pressupostos que possibilitam uma proposta válida em detrimento da outra. Há uma necessidade intrínseca que precisa tornar-se explícita no modo de tratar e propor a formação profissional dos professores.

A reflexão é um caminho para a formação dos professores e o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as próprias interpretações. A atividade reflexiva, como interpretação ou como instrumento teórico de sua transformação, é sempre uma atividade intelectual teórica; mas só teoria não basta, é preciso agir.

A reflexão sobre as singularidades de uma creche se dá com relação a uma série de fatores: com relação à organização do tempo e do espaço; às relações interpessoais e à questão do “cuidar e educar”. Portanto, é preciso refletir sobre as três questões para se construir a identidade da profissional docente de creche. Também não podemos nos esquecer que essa identidade do docente é “resultado” de um processo histórico da Educação Infantil, aliado ora a um tipo de formação escolarizante ora a uma visão assistencialista e higienista.

Quanto à reflexão sobre a identidade do docente possuir um “viés” escolarizante, em seu trabalho, Faria (2002) defende a idéia de que a creche tem caráter educativo, mas não escolar, ou seja, o modelo da escola de Ensino Fundamental não deve ser transplantado para as instituições de Educação Infantil.

A reflexão sobre a identidade do docente também deve levar em consideração a “cultura docente”. A especificidade do papel da escola e a atuação do professor nos remete à idéia que Pérez Gómez (2001) possui da cultura docente como um:

conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.164)

Logo, a cultura docente seria o elemento central da cultura da escola, que se expressa por meio de métodos de aprendizagem e nas relações interpessoais, nas definições de papéis e funções que desempenha e nas decisões tomadas.

Podemos pensar que os profissionais que trabalham com crianças pequenas possuem uma cultura peculiar, relacionada especificamente à forma da creche, constituindo uma identidade profissional própria, em que se alternam as visões escolarizantes e não-escolarizantes de um ambiente para a Educação Infantil.

No caso da creche de São Vicente que estudamos, esses elementos de reflexão para a formação da identidade de um educador foram percebidos. As auxiliares de creche consideravam-se de fato professoras.

Embora nenhuma das auxiliares com quem convivi durante essa pesquisa tivesse oficialmente a formação necessária para trabalhar com Educação Infantil, não se pode deixar de perceber que as suas identidades sofreram grande influência da cultura escolarizante, advinda de sua própria vivência escolar, da época em que foram alunas do sistema regular de ensino, bem como pela forma como a Secretaria de Educação do Município orientava o funcionamento do ambiente da creche.

Os procedimentos repassados pela Secretaria de Educação do Município já tratavam as auxiliares de creche de forma equivocada, considerando-as professoras (por exemplo, a Secretaria enviava material com atividades mimeografadas para serem aplicadas às crianças a partir de dois anos de idade, com tarefas estipulando prazos, horário e forma de avaliação). Portanto, nesse contexto das creches conveniadas, como seria possível trabalhar práticas educacionais de formação tão importantes, se as auxiliares que ali estavam, embora executassem as “tarefas de

docente para as crianças”, não possuíam fundamentos teóricos para compreender o desenvolvimento motor e cognitivo dessas mesmas crianças?

Na relação entre teoria e prática é que se constrói o saber docente. Devido ao fato de o conhecimento produzido não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. E é o professor que articula o saber pesquisado com a prática, sabendo-se que experiências e conhecimento não são homogêneos nem idênticos e as contradições que vivem os professores também são produto do encontro com essas diferenças.

Ghedin (2002) diz que o conhecimento é essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito produtor a um compromisso de transformação radical da sociedade. Por isso, acreditei que seria necessário fazer com que as auxiliares de creche passassem a ser devidamente formadas para atuar, já que as políticas públicas estavam com os olhos parcialmente vendados para esse problema, julgando apenas o fato de as auxiliares serem, na prática, “aplicadoras de conhecimento para as crianças”.

Sobre as práticas no ambiente educacional, a autora Selma Garrido Pimenta questiona:

Qual conceito de prática (e de teoria) está presente na fala dos professores e alunos? Como este conceito tem sido considerado historicamente nos cursos de formação de professores? A pedagogia e a Didática têm pesquisado este tema? Os professores precisam de “mais prática” ou “mais teoria”? Ou ambas? (PIMENTA, 2001, p.12)

Alguns estudiosos Brasileiros (Saviani, 1983; Libâneo, 1984; Novaes, 1988), já estudavam esse tema desde a década de 1980, enfatizando a necessidade de unidade entre teoria e prática e tentando não falar em dissociação entre teoria e prática.

Segundo Luiz Carlos Freitas:

A formação do Professor é preferencialmente vista como algo prático (...) Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação de professor, defendendo o predomínio da “prática”. Em nossa opinião não se trata de inverter o estado atual – mais teoria, pouca prática. A tendência de colocar a formação teórica na dependência dos problemas práticos, do dia-a-dia, elimina a formação teórica do profissional, convertendo-o em um *practioner*, um “prático”. (FREITAS, 1992, p. 96 *apud* PIMENTA, 2001)

A prática não é assim tão autônoma e necessita de uma mínima fundamentação teórica. Por mais que auxiliares leigas de uma creche tenham desenvolvido práticas no dia-a-dia, não podemos pensar que estas não exigiram um mínimo de ingredientes teóricos. A prática não prescinde dos seguintes aspectos teóricos (Vazques, 1968, p. 24; Pimenta, 2001):

1. um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
2. um conhecimento dos meios de sua utilização técnica exigida em cada prática – por meio da qual se leva a cabo essa transformação;
3. um conhecimento da prática acumulada, em forma de uma teoria que sintetize ou generalize a atividade prática;
4. uma atividade finalista, ou antecipação de resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, que só poderão cumprir sua função prática na medida em que correspondam às necessidades e condições reais.

Nessa pesquisa sobre as auxiliares de Creches de São Vicente, é possível perceber fortes evidências de que há uma cisão entre formação prática (extremamente desenvolvida pelos exemplos vividos em sua própria casa) e formação teórica (praticamente inexistente). Essas auxiliares são melhores enquanto agentes práticos, cuidando das crianças no dia-a-dia, do que enquanto agentes teóricos, propositores de ações e soluções educacionais, condizentes com a realidade da Educação Infantil de uma creche.

Pimenta (2001) afirma que, idealmente, a formação pedagógica de professores não deveria dissociar a teoria da prática, e, sim, investigar: os fenômenos educacionais que ocorrem na prática social (práxis transformadora); a didática enquanto teoria do ensino-aprendizagem; a gênese e a evolução do pensamento e das práticas educacionais; a práxis social como fundamento da prática educativa.

É comum ouvirmos, no caso de educadores de creches em processo de formação, que: “no trabalho da creche, sobram práticas, mas faltam teorias, e que, no curso do magistério, ocorre o contrário” (Neide Silva, auxiliar da Creche Comunitária estudada). No entanto, não podemos nos ater somente a uma análise quantitativa, pois, se pensarmos apenas sob o ponto de vista da quantidade de vivências teóricas e práticas que uma auxiliar de creche possui, ainda não encontraremos uma resposta para a formação ideal desse profissional:

A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador. (FREITAS, 1992, p.96 *apud* PIMENTA, 2001).

O problema também está nos cursos de Magistério e de Pedagogia, que ainda são muito reticentes quanto a incorporar as práticas da Educação Infantil, bem como nas creches, que ainda resistem à necessidade de a teoria e a prática caminharem juntas, ou não compreendem isso.

A dúvida é a seguinte: como é que o conceito “prática” vem sendo compreendido e efetivamente usado nos cursos de formação de Professores? E mais: qual seria a influência da “prática” na formação de educadores habilitados para a Educação Infantil? Isso ainda deve ser objeto de investigação, com pesquisas que proponham intervenções experimentais, que busquem a unificação da teoria e da prática, tanto no ambiente de trabalho das escolas da Educação Infantil quanto nas escolas formadoras de professores.

Segundo Abdalla (2006), das necessidades e perspectivas dos professores sobre o aprender da profissão, parte o senso prático de ser e estar na profissão, fazendo surgir a necessidade de identidade pessoal, profissional e organizacional. Para “ser” é necessário refletir sobre sua própria história de vida, seus vícios e, principalmente, resgatar de maneira consciente a necessidade e a postura de querer aprender.

Aprender a refletir sobre o saber fazer do docente permitirá ao professor compreender a importância do referencial teórico, não para aplicá-lo à realidade, mas para refletir sobre sua prática, tentando teorizar sobre o saber-fazer, seu e de seus alunos.

Quando os professores compreendem a necessidade de “ser” a própria prática, e passam a reconstruí-la, abrindo novos horizontes na profissão, criam uma identidade que deve “estar” em permanente construção.

No caso específico deste tema de dissertação de mestrado, que aborda a realidade das creches comunitárias de São Vicente e as implicações referentes à formação de auxiliares de creche que ali trabalham, pude notar grande afinidade entre minhas observações e as observações de Abdalla (2003) quanto ao distanciamento ainda vigente entre teoria e prática nesse segmento educacional.

As auxiliares de creche não possuem escolaridade compatível com a exigência legal da LDB 9394 (1996), portanto, não são profissionais do ensino, mas atuam como tal, pois detêm e constroem uma prática profissional, buscando “teorizar sobre o saber-fazer”.

Ficam, então, confirmadas algumas das questões lançadas por Abdalla (2003) também para o contexto da Educação Infantil. Destacando-se, dentre elas,

- Como construir uma identidade profissional que possibilite que assistentes de creche passem a aprender a pensar e aprender a aprender sua própria prática? Assumindo a convicção de que a mudança é possível e necessária.

- Como levar adiante um projeto de emancipação da educação, quando o sistema educacional (no caso, a creche em tela) conta apenas com auxiliares de creche leigas?
- Como desenvolver nessas auxiliares de creche a vontade de assumirem a idéia de que sua profissionalização plena passa pela necessidade de uma ampliação de sua escolaridade?

Nesse evidente distanciamento entre teoria e prática, de modo ideal, o caminho para a construção de um corpo docente efetivamente bem formado deveria passar pelas seguintes etapas de profissionalização:

3.1. Profissionalização

Das necessidades dos professores para aprender a profissão apontadas por Abdalla (2000) em uma síntese de sua pesquisa de doutorado sobre o aprendizado desta, destacam-se quatro categorias que devem também fazer parte da formação de profissionais para a Educação Infantil.

Necessidades Epistemológicas - o profissional deve ter uma excelente aprendizagem sobre o conteúdo do que ensinar, do processo de como ensinar e do processo de como se aprende.

“Do encontro do professor com o conhecimento é que se traduz o trabalho docente” (Abdalla, 2003, p.54).

No processo de Educação Infantil de uma creche, o conhecimento do conteúdo a se ensinar deve ser de domínio não só do professor, mas de todos os agentes envolvidos.

Partindo-se da premissa de que a criança, nessa fase da vida, aprende muito pela imitação e pelo exemplo, passa a ser inaceitável, num ambiente de pré-escolarização, que a mesma tenha como referência agentes de creche pouco alfabetizados, a despeito de todo o carinho e afeto que essa pessoa possa e sempre deva dar às crianças.

Necessidades Pedagógico-didáticas - o profissional deve possuir uma sólida aprendizagem sobre as finalidades formativas e instrutivas da educação, conhecer o modo de transmitir o conhecimento, aprender novas técnicas e aspectos pedagógicos diferenciados.

A habilitação do educador profissional, especificamente na área de Educação Infantil, deverá ocorrer minimamente no nível do Ensino Médio para que as técnicas pedagógicas possam ser aplicadas corretamente. Sobretudo, levando-se em consideração as diferentes faixas etárias.

Necessidades culturais – o profissional deve valorizar a aquisição de capital cultural, ter uma visão mais ampla do papel e significado de ser professor, compreender as constantes mudanças das realidades social e tecnológica.

O profissional que trabalhe numa creche, sobretudo numa região carente, deverá sempre valorizar a cultura, iniciando-se pela cultura local e incentivando a maior escolarização dos jovens e adultos daquela comunidade. Segundo Zago (2003), a evasão escolar ou a não continuidade dos estudos por muitos jovens, mesmo em locais onde há escolas, em parte se deve à ausência de estímulo à cultura.

Necessidades político-sociais – o profissional traz consigo a consciência a respeito das normas, das relações de força e das suas implicações sociais na escola e na sociedade e conhece as políticas educacionais vigentes que determinam como deve ser e funcionar o ambiente de ensino.

Portanto, um profissional que trabalhe numa creche deverá, nas relações interpessoais, compreender e buscar a harmonia no trabalho, decorrente dos habituais embates causados pela burocracia do ambiente escolar (constantes mudanças das normas e das chefias e supervisões escolares), da resistência de colegas de profissão (funcionários já cansados da profissão) e da falta de hábito das pessoas quanto a trabalhar coletivamente (sobretudo no desenvolvimento de atividades fora do horário convencional).

- Pré-Profissionalização

A pré-profissionalização dos colaboradores e auxiliares de creche é habitualmente constituída por elementos relacionados à sua vivência na infância e à percepção que eles têm da escola da época em que eram alunos.

As memórias de infância fazem com que as auxiliares de creche tenham uma compreensão intuitiva do universo infantil, mas, ao mesmo tempo, apenas parcial.

Por exemplo, quanto ao aspecto de formação psicológica da criança é fácil para uma auxiliar de creche entender que muitas crianças possuem um “amigo invisível”. No entanto, essa compreensão da necessidade do imaginário infantil que as auxiliares de creche possuem não vem de um estudo durante o período de escolarização, mas, sim, da lembrança de uma situação vivida por eles mesmos.

Aqui na creche, todas as tias fazem de tudo. Desde a merendeira até a dirigente, temos que dar banho, trocar criança, trocar fraldas, limpar cocô, arrumar colchonetes para dormir, dar comida na boca, ensinar amarrar o tênis, boas maneiras, mais isso muito gratificante porque quando eles saem da creche, eles já estão independente. [sic] (auxiliar e atualmente dirigente comunitária da creche conveniada: R. A. 45 anos)

Ainda nessa pré-profissionalização a imagem que as auxiliares de creche trazem de um profissional por vezes está mais associada aos profissionais que visitavam as suas escolas quando eram crianças (bombeiros, dentistas, por exemplo) do que aos profissionais que já existiam na escola (professores, membros da secretaria e direção). Pude perceber, pelas observações que as auxiliares de creche, possuem uma idéia pré-concebida depreciativa do trabalho dos educadores, qual seja, a de que as pessoas que trabalham no ambiente escolar “são profissionais menos importantes do que os profissionais de outros setores da sociedade”.

Segundo Gomes (2003), Imagens ricas de infância, de adultos que marcaram, necessidades educativas e cuidativas, memórias que constantemente contribuem para repensar as ações educativas e pedagógicas com as crianças nas Instituições Infantis de hoje. A infância dos colaboradores é manifestada com saudosismo, com uma certa comparação, da condição que a criança tinha no passado e que não tem mais nos dias de hoje, ressaltando a importância do lúdico, das interações, das transformações que a infância sofreu ao longo do tempo.

Atualmente, as crianças de uma creche têm acesso a um mundo muito mais tecnológico e repleto de facilidades do que na época da infância das auxiliares de creche. Portanto, o lúdico é, contemporaneamente, muito mais aceito no ambiente escolar do que num passado recente.

As relações familiares das crianças das creches, para com os seus pais, também são muito diversas daquelas vivenciadas pelas auxiliares de creche.

Essa diferença temporal faz com que precisemos repensar a formação das auxiliares de creche para que elas, no seu processo de profissionalização, construam novas referências culturais sobre as formas de socialização primária (família) e secundária (escola).

Muitas auxiliares de creche que participaram deste estudo passaram pela infância entre os anos de 1960 e início dos anos de 1990, e a referência que têm são aqueles modelos de pré-escola excessivamente rígidas com relação à disciplina e às relações interpessoais. Portanto, a imagem de “escola” que possuem contém mais aspectos negativos do que positivos, o que, invariavelmente, acaba sendo levado para a creche.

“No caso de algum aluno desobediente, será proibido utilizar termos como: cala a boca; o homem do saco vai te pegar; se não obedecer vai tomar vacina” (Caderno de registro, com data dia 30/08/2000, das advertências da Creche Comunitária estudada).

O pequeno trecho acima mostra instruções fornecidas aos auxiliares de creche durante uma reunião e nos dá uma idéia de como as “instruções pedagógicas” procuram extirpar as idéias escolares erradas no que se refer às estratégias para se conseguir disciplina, o que demonstra a necessidade de uma formação profissional mais adequada.

São imagens de uma escola e de uma infância que no processo de profissionalização do educador de crianças precisam ser resgatadas, apropriadas e ressignificados, para que as auxiliares de creche não transmitam às crianças da creche sua eventual decepção com o sistema escolar por terem “uma imagem de escola associada ao fracasso individual” (Gomes, 2003, p.123).

De fato, todas as auxiliares de creche do estabelecimento avaliado afirmaram que a escola tinha sido em parte a responsável pela sua atual situação profissional, denotando certo pessimismo pelo fato de não terem tido a chance de estudar em uma escola que lhes propiciasse “melhores condições de vida”.

- A Escolha da Profissão

Autores tais como Gomes (2003) e Dubar (2005) chamam a atenção para a grande dificuldade quanto à “escolha profissional” existente em nossa sociedade. Num mundo cada vez mais globalizado, fortemente afetado pelo desemprego estrutural, os países com pessoas em condições socioeconômicas menos favorecidas traçam trajetórias profissionais que levam esse cidadão a escolher um trabalho sem que seja necessariamente aquele com o qual ele um dia sonhou realizar.

Em geral, a escolha da profissão pelas auxiliares de creche sempre pautou-se por certo determinismo, que passou inicialmente pela questão de gênero, pela questão econômica e também, lamentavelmente, pela questão da falta de exigência de qualificação profissional para a Educação Infantil (Gomes, 2003).

A idéia predominante de que só as mulheres sabem cuidar das crianças, de que as atividades educacionais estão ligadas à baixa remuneração e maior oferta de emprego e de que a qualificação profissional para as creches nunca foi assim tão

necessária (somente depois de uma década da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 fortaleceu-se a exigência de formação profissional em magistério para creches) fez com que a trajetória de escolha das atividade de trabalho pelas auxiliares da Creche Comunitária estudada também se pautasse por esse mesmo determinismo.

A preocupação de se caracterizar, do ponto de vista trabalhista, o “emprego” das “voluntárias”, auxiliares de creche, no município de São Vicente só surgiu em 2004 (Vide os aditamentos contratuais da Parceria entre Prefeitura Municipal de São Vicente e Creche Municipal Vovó Esperança).

A partir dessa data surgiram, em algumas creches do município de São Vicente, questionamentos sobre se a forma de participação das auxiliares de creche era ou não considerada uma atuação profissional que deveria ser regida pelas leis trabalhistas. Portanto, para se evitar a ilegalidade de trabalho, passou-se de forma compulsória a ser necessária a contratação das auxiliares de creche pela Associação de Moradores, a prefeitura passando a se eximir de quaisquer compromissos trabalhistas com relação àquelas auxiliares.

- A Profissão dos que trabalham com Educação Infantil, segundo o modelo de parceria estudado no município de São Vicente.

Em São Vicente, apenas no início do ano 2000 começou a se manifestar a preocupação com políticas públicas para a formação de profissionais que trabalhavam em creche e que não possuíam a escolarização necessária.

A Baixada Santista, nessa época, apresentou como opções de educação pública em nível superior gratuito apenas o projeto Pedagogia Cidadã, desenvolvido pela UNESP nos municípios de Itanhaém e de Peruíbe (de 2003 a 2005).

Acompanhando a tendência de expansão do setor privado do Ensino Superior no Brasil, a Baixada Santista, de 2000 a 2006, dobrou a oferta de Cursos Particulares de Formação de professores em nível superior (de seis para quatorze, entre Licenciaturas em Pedagogia e Cursos de Normal Superior).

Portanto, as políticas públicas mostraram poucos caminhos no que tange ao ensino gratuito para a profissionalização do educador de crianças em nível superior nessa região.

Ainda nesse período, enquanto o governo do Estado de São Paulo, através de sua Secretaria de Educação (SEESP), iniciou um regime gradativo de fechamento das escolas públicas de magistério no ensino médio, algumas prefeituras da Baixada Santista, através de suas respectivas Secretarias de Educação Municipais (SEDUCs), passaram a oferecer o curso de magistério no ensino médio na rede pública (Escola Acácio em Santos) ou em parceria com o ensino privado (Colégio Integração e o Colégio ITÁ, ambos em São Vicente).

Num contexto em que o diploma, infelizmente, passou a ser mais importante do que a formação, a escolha profissional ficou relegada a um plano secundário. A questão do valor de utilidade do diploma passou, então, a ser o principal papel de “profissionalização” dos jovens que, nessa época, chegavam faziam sua escolha profissional.

Por outro lado, e de modo particularmente interessante, o contato das auxiliares de creche, ainda sem uma devida formação profissional, com o dia-a-dia do trabalho fez com que elas pensassem de maneira diferente no que tange às profissões por elas desejadas previamente (o que ficou constatado através de seus depoimentos) e fez com que muitas delas redefiniram a escolha de suas profissões, levando-as a trilhar simultaneamente o caminho dos estudos e do trabalho.

Esses estudos eram realizados predominantemente no período noturno, e nem sempre essas profissionais tinham tempo disponível ou condições de transporte para realizar um estágio num ambiente diferente do lugar em que trabalhavam durante o dia.

A influência de amigos e familiares também pesa quando a pessoa vai-se decidir por se tornar um auxiliar de creche, como podemos observar no depoimento a seguir.

Eu só estudava e cuidava da casa. Meu irmão mais velho foi para o Nordeste para ser jogador de futebol. Meu pai era motorista de ônibus e minha mãe trabalhava como auxiliar de creche em São Vicente. Comecei cuidando de crianças como babá e por influência da minha mãe consegui ter meu primeiro emprego voluntário numa creche quando tinha catorze anos. Este ano (2007) terminei o curso de magistério no colégio Acácio em Santos. (Depoimento da filha de uma auxiliar da creche Vovó Esperança)

A quantidade de atribuições na rotina diária de auxiliares de creche que também eram donas de casa e mães de família num contexto de dificuldade de condições socioeconômicas desestimulam a valorização e a dedicação à escolarização.

De fato, de todas as auxiliares de creche com quem estive em contato nesses anos de convivência, ouvia sempre a mesma queixa com respeito à falta de tempo para se dedicar aos estudos, muitas vezes por causa dos afazeres domésticos. Nem mesmo as auxiliares de creche mais jovens fugiam a essa regra, pois, invariavelmente, ajudavam a mãe a cuidar da casa ou dos irmãos mais novos.

- Saberes necessários à profissionalização

Tardiff (2000) aborda três questões referentes à profissionalização do ensino e à formação de professores: Quais são os saberes profissionais dos professores? Em que e como esses saberes se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários?

É preciso que haja uma reorganização das disciplinas de formação de professores. Ainda segundo o autor, já está na hora de os professores e alunos universitários da área da educação começar a fazer pesquisas e refletir criticamente sobre suas práticas de ensino, pois só assim se conseguirá impedir a fragmentação dos saberes.

Segundo Gomes (2003), alunos de cursos de magistério, estagiários de pré-escolas, percebem que, para se tornar um bom profissional, é necessário desenvolver:

Uma mistura de maternagem, de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, de atualização na área de reflexão sobre a prática, ter responsabilidade e consciência profissional, gostar do trabalho e de crianças, ter sensibilidade para perceber suas necessidades, dar visibilidade de seu trabalho à família e à sociedade, ter sólida formação teórica e prática, ser aberta a novas aprendizagens e ter capacidade para mudar saberes esses que são, em parte, desenvolvidos nas Instituições de formação de professores e, em parte, desenvolvidos na prática profissional. (Gomes, 2003, p.130)

Portanto, um professor “mergulhado” na ação, em sala de aula, não pensa de modo “robotizado” (metodicamente com relação aos conteúdos que deve ministrar), ele também deve ter um saber relacionado à afetividade, que impeça a fragmentação dos saberes, sobretudo na Educação Infantil, quando o desenvolvimento integral da criança é sempre tão necessário.

Para a mudança acontecer, é preciso saber inter-relacionar teoria e prática. Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.

3.2. A Formação do Professor de Educação Infantil

Percebemos claramente as divisões sociais entre as instituições creche e jardim da infância. É preciso estabelecer a diferença entre as instituições criadas para atender crianças das camadas populares nas sociedades industriais, ou seja, as Creches, e as instituições que se criam para as crianças das classes privilegiadas, os chamados jardins-de-infância.

Por exemplo, na renomada Escola Pública Caetano de Campos, localizada em São Paulo-SP, o seu jardim de infância foi criado desde o nascimento do regime republicano, tendo sido planejado como local de observação para os futuros professores, onde aprenderiam a arte de ensinar. Nessa instituição-modelo, a grande maioria dos alunos fazia parte da elite paulista.

Os cursos de formação daqueles professores, em plena década de 1950, eram intensivos, com duração aproximada de um mês, e destinavam-se a formar quadros profissionais para as cinquenta primeiras classes de pré-escola que foram criadas em 1949 juntamente com os grupos escolares no Estado de São Paulo. Dos conteúdos abordados nos Referidos Cursos constavam aulas de Psicologia Educacional; Metodologia Pré-Primária; Biologia Educacional; Aspecto Filosófico da Educação Infantil; Problemas afetivos e sociais da Educação; Desenho Pedagógico; Música; Educação Física e Trabalhos Manuais (conforme pode ser verificado no conteúdo do documento - Certificado de Conclusão de Curso no Anexo 6.

Se por um lado os jardins-de-infância destinavam-se aos ricos, por outro, instituições como as denominadas Creches no Brasil eram destinadas às classes populares. Nas creches, muito pouca importância era dada com relação à formação dos profissionais para trabalhar com as crianças, diferentemente dos jardins-de-infância, conforme foi mencionado. Das profissionais da creche esperava-se apenas que possuíssem experiência na função, ou seja, saber lidar com crianças

Paulo Freire, um dos maiores pensadores brasileiros da educação como prática da liberdade, afirma que o homem, sendo sujeito da sua própria história,

precisa estar envolvido na ação educativa que promova o indivíduo, sua relação com o mundo por meio da consciência crítica, da libertação e de sua ação concreta com o objetivo de transformá-lo (FREIRE, 1997).

Ensinar e aprender faz parte de um ciclo que é iniciado com o ensino e que se encerra com a aprendizagem e que, inevitavelmente, se reinicia com o ensino seguido de novas aprendizagens. Ao aceitarmos o desafio de pesquisar a própria prática, estamos nesse movimento cíclico de aprender/ensinar/aprender. (GOMES, 2003, p.4).

O professor de Educação Infantil deve estar envolvido, consciente das especificidades da faixa etária da infância para poder contribuir e realizar mudanças tanto no que concerne a si mesmo quanto ao meio em que está inserido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, propõe que a formação do profissional de Educação Infantil se faça em nível superior ou médio:

A formação de *docentes* para atuar na *educação básica* far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na *Educação Infantil* e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996, Lei 9394/96. Artigo 62).

Apesar de a LDB explicitar a exigência de formação, nota-se ainda a grande quantidade de professores leigos.¹

A existência, e permanência do professor leigo no sistema de ensino, insere-se na problemática geral da educação brasileira e é decorrente de fatores políticos (inclusive de clientelismo), econômicos, culturais e educativos, incidindo, sobretudo, nas escolas destinadas às populações das zonas rurais e urbanas periféricas. (LEITE, 1998, p.9).

¹ O uso semântico do termo 'Leigo' surgiu no âmbito da religião, significando aquela pessoa ignorante dos mistérios sagrados por não ter sido iniciada nas ordens sacras. A evolução se encarregou de fazer deste termo sinônimo de pessoa que ignora um assunto por não estar preparada para ele. Na linguagem religiosa, o leigo é o profano, contraposto ao sagrado. (NICOLAU et al. 1991, p.43).

Diante deste diagnóstico, enfatizo que principalmente na Educação Infantil, a presença de educadores leigos é ainda bastante representativa e, no caso das Creches de São Vicente, parceiras da prefeitura, essa realidade também vigorou durante o período deste estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 (LDB, 1996) também determina, por outro lado, quanto à formação dos profissionais de Educação Infantil que em dez anos, após o ano de 1996, todos os dirigentes de creches e pré-escolas e 70% dos professores tenham nível superior. Prevê ainda, que os novos funcionários admitidos na Educação Infantil tenham titulação mínima de nível médio, modalidade normal (magistério), dando-se preferência à admissão de graduados em curso específico de nível superior.

O Decreto Presidencial nº. 3554, de 07 de agosto de 2000, que substituiu o termo “exclusivamente” pelo termo “preferencialmente”, à cima citado acabou dando uma flexibilidade na exigência de graduados para a Educação Infantil.

Segundo Oliveira (2002), por uma série de fatores, a ampliação da escolaridade dos professores não se tem traduzido necessariamente em melhoria substantiva do fazer docente.

Isso acontece porque a proposta pedagógica examinada em curso de formação, seja no nível médio, seja no ensino superior, são aprendidas de modo superficial, dentro de currículos de formação desatualizados, acarretando aos professores pouca autonomia e insuficiente posicionamento crítico. (OLIVEIRA, 2002, p.29)

A preocupação legal em relação a certos princípios básicos para essa formação assim se expressa:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, Lei 9394/96, Artigo 61)

A falta de formação dos educadores em Educação Infantil não é apenas uma questão técnica ou legal. A formação desses profissionais deveria vir acompanhada por uma maior valorização profissional e por mais oportunidades de integração profissional. Idealmente, essas pessoas não deveriam ser confundidas com “cuidadoras voluntárias” em creches e pré-escolas, e sim estar inseridas, em mais larga escala, num mercado de trabalho, bem como nos Planos de Carreira do Magistério, equiparando seus salários aos dos outros profissionais da educação.

Segundo Campos (2001), reconhece-se o pouco avanço ocorrido em termos da identificação do perfil profissional do trabalhador de creche e pré-escola, principalmente quando se consideram os desníveis existentes.

A qualificação do profissional da Educação Infantil tem se tornado um dos temas atuais mais discutidos dentre as temáticas relacionadas ao cuidado e educação de crianças pequenas. Aspectos ligados à regulamentação, à identidade profissional, à estrutura e aos conteúdos necessários para o exercício do trabalho desse profissional assumem, na década dos anos 1990, novos contornos, ganhando destaque em todos os fóruns e espaços de defesa de uma Educação Infantil de qualidade.

Peter Moss (2002), fez uma síntese interessante sobre a qualificação que leva a qualidade da educação infantil no debate durante o II COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil, realizado em 2000.

Segundo ele:

- 1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores;
- 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, idéias, conhecimentos e experiências;

3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem alunos, famílias e profissionais;

4) as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir;

Portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, que requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo.

Na mesma linha de reflexão, Anna Bondioli (1998, p. 13-14) sintetiza a natureza da qualidade nos serviços para a “primeiríssima” infância, na perspectiva dos educadores da Região da Emília Romanha, na Itália:

a qualidade tem uma natureza transacional;
a qualidade tem uma natureza participativa;
a qualidade tem uma natureza auto-reflexiva;
a qualidade tem uma natureza contextual e plural;
a qualidade é um processo;
a qualidade tem uma natureza transformadora. (BONDIOLI, 2004 p. 13)

Porém, no caso brasileiro, é preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de Educação Infantil. Assim, o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local devem ser relativizados quando condições adversas, presentes nas creches ou pré-escolas, afetam os direitos básicos da criança pequena, chegando a significar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social.

O equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar, ainda mais em um país marcado por tantas desigualdades como o nosso.

Oliveira-Formosinho (2001) afirma que, devido a sua complexidade, o conceito de qualidade na Educação Infantil precisa ser amplamente discutido, mas não abandonado, é importante ressaltar o que está implícito no tópico: a qualidade das experiências educacionais tem grande impacto nas crianças e nas suas famílias. Partindo da idéia de que a educação tem um papel muito importante na constituição das pessoas, pode-se concluir que a freqüência a instituições de educação infantil pode representar ganhos educacionais e sociais relevantes se aí forem oferecidas boas experiências. Assim, a qualidade da educação das crianças pequenas deve

merecer toda a atenção, em especial a daquelas crianças com as quais a sociedade tem uma dívida, as crianças pobres.

De acordo com Fúlvia Rosemberg (1989), na Educação Infantil, a luta por uma política de equalização de oportunidades sociais só é possível se tiver em vista a equalização do padrão de qualidade de suas instituições. É consenso entre os pesquisadores na área que a qualidade está intrinsecamente relacionada à formação profissional.

É na construção de uma política para a formação de profissionais de creche que se situam os maiores desafios da Educação Infantil no momento atual, ou seja, na tradução das leis em realidade concreta. Entendemos ainda que esse tema possibilita tocar em diversas outras questões que compõem o quadro de desafios atuais da Educação Infantil, como por exemplo a questão do currículo, do financiamento e da especificidade da Educação Infantil, que poderão ser exploradas em questionamentos e discussões futuras.

3.3. Formação de Profissionais de Creche

Rosemberg (1989, p.62) relata que as profissionais para trabalhar em Creches eram chamadas de pajens e não necessitavam ter experiência na função, bastando "ter paciência e gostar de crianças".

A formação de uma identidade profissional está associada à formação de uma identidade institucional (Silva, 2003). Como não poderia deixar de ser, o novo papel que vem-se constituindo para a Educação Infantil traz uma visão diferente da criança, e também uma nova concepção de profissional. Um dos primeiros documentos vindo à luz na década de 1990 por intermédio do MEC, que estabelecia as diretrizes da proposta de *Política de Educação Infantil* (MEC, 1994), antes mesmo da LDB, já apontava a necessidade da valorização do profissional de creche como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento.

Naquele documento, admitiu-se que a efetivação de uma concepção que integre as funções de cuidar e educar requer pessoas profissionalizadas.

As expectativas em relação a esse profissional dessa nova creche não são poucas. Zilma M. R. Oliveira, por exemplo, argumenta que: “a sua formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, e para interagir com crianças pequenas” (Oliveira, 1994, p.65).

O documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (MEC-COED, 1998) afirma que “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática...” (MEC-COEDI, 1998, Vol. I p.18).

Por sua vez, Maria Lúcia Machado (1998), a partir de uma postura interacionista, propõe que o educador seja um mediador eficiente das interações entre as crianças, sendo capaz de organizar ambientes que promovam essas interações, além de trazer sempre um elemento de conhecimento novo.

O peso da importância do educador é reconhecido no ponto de vista de Moysés Kuhlmann Jr. (1998) que, ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas que tomem como ponto de partida a criança, alerta-nos do seguinte: “não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam” (Kuhlmann Jr., 1998 p.65).

Além das exigências advindas das novidades introduzidas na área, os professores de Educação Infantil também sofrem aquelas exigências oriundas das transformações no mundo do trabalho, que veiculam um discurso cujas competências do novo trabalhador passam pela autonomia, criatividade e produtividade, além da capacidade de adequar-se às mais variadas situações.

Rosemberg (2000), define alguns parâmetros de qualidade para Educação Infantil, e admite que os mesmos precisem adquirir critérios mínimos, como:

- a definição da política de Educação Infantil, na implementação de programas e no acompanhamento/avaliação das ações em nível federal, estadual e municipal, nas suas articulações recíprocas, nas articulações com outros níveis de ensino e com áreas com as quais a Educação Infantil tem interface;

- a idealização e implantação dos projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil públicas e privadas;
- a contratação da equipe de profissionais, sua formação e aprimoramento permanente;
- a organização da infra-estrutura necessária às instituições de Educação Infantil: espaço físico, materiais e equipamentos.

Se essas propostas fossem efetivamente colocadas em prática, as próprias auxiliares, pagens, monitoras e dentre outras nomenclaturas, relacionadas a essas pessoas que “cuidam de crianças”, pudessem completar sua formação e aprimorarem os seus pré-conhecimentos práticos e assim “serem” e “estarem” realmente “Educadoras de crianças pequenas”.

Oliveira-Formosinho (2001) destaca que algumas perspectiva são típicas da modernidade, que “procura critérios universais e definitivos que possam garantir certezas, ordem segurança e que permitiria descrever e compreender o que é a qualidade e indicar caminhos prosseguir no cotidiano da educação de infância” (Oliveira-Formosinho 2001, p. 167).

A qualidade da Educação Infantil tem impacto direto nas crianças e comunidades, “havendo evidência de que é indispensável para, realmente, ajudar as crianças mais desfavorecidas”(Kagan, Cohen e Neuman, apud. Oliveira-Formosinho 2001, P. 168).

No meu entender, as crianças menos favorecidas seriam aquelas com mais necessidade de estarem próximas de profissionais mais qualificados. E no caso das creches, percebemos que não é isso que acontece, fortalecendo o “slogam”: o que é “pobre” para os “pobres”.

Para a educadora, garantir a educação de qualidade para todas as crianças,

exige decisão política e condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias

curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação- prévia e em serviço – de seus profissionais. (KRAMER, 1994, p. 20)

Em tese, a idéia do profissionalismo docente e das suas exigências é aplicável da mesma maneira aos professores de Educação Infantil e a outros níveis do sistema de ensino. No entanto, segundo Zabalza (1998) no caso da Educação Infantil, as competências que definem esse profissionalismo possuem perfis próprios.

O peso do componente das relações é muito forte. A relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas. Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculo de relação (não necessariamente na antiga concepção de laços afetivos ou de vínculos quase maternos-filiais) positivos. (ZABALZA, 1998, p.27)

Por isso, o perfil profissional do professor de Educação Infantil possui um forte componente de suas características pessoais.

Como podemos notar, desde a década de 1990, os autores que tratavam especificamente de Educação Infantil chegaram a um consenso de que nem tudo o que se refere à escola em geral poderia ter aplicação direta no caso das creches.

Na primeira década deste novo século, fica ainda em aberto a solução para muito dos problemas de formação profissional dos educadores infantis, levando-nos a acreditar que, embora estejamos cientes de que uma melhoria na situação educacional viria pela formação de um profissional específico para a Educação Infantil, por exemplo, no caso das creches conveniadas de São Vicente, isso não ocorreria unilateralmente.

Diante desses entraves, bem como da realidade do atendimento, que permanece em muitos casos alheia aos avanços na área, acreditamos que, nesse momento, faz-se necessário redefinirmos as questões e as bandeiras levantadas na Educação Infantil, direcionando nosso olhar para o distanciamento entre discurso e

prática, e levando a efeito uma reflexão necessária para que os avanços não fiquem restritos ao papel, mas beneficiem efetivamente nossas crianças.

No Brasil, ainda persistem diversos problemas na elaboração das políticas públicas, como salientam vários autores.

Dentre eles poderíamos citar: a concentração de decisões e ações na mão de poucos; a utilização de políticas públicas com fins eleitoreiros; a descontinuidade na sua aplicação, gerando desperdício de recursos e de tempo; o descrédito na efetividade e aplicabilidade das leis. (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p.179)

As políticas públicas podem-se tornar também mais construtivas na medida que as próprias Instituições de Educação Infantil sejam mais participativas e transparentes, sobretudo no que diz respeito a suas carências quanto a profissionais qualificados.

A questão da qualificação de recursos humanos é, portanto, crucial na implantação de políticas adequadas de atendimento aos direitos e necessidades infantis.

Qualificar profissionais em Educação Infantil é sem dúvida a primeira solução para a problemática nas inúmeras realidades de creches conveniadas que existem pelo país. Devemos, entretanto, levar em consideração outras dificuldades que advêm desse fato.

O descaso e o despreparo dos Cursos de Formação de Professores em nível médio, dos chamados Cursos Normais, bem como os de Pedagogia em nível Superior, na definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com as crianças de zero a seis anos, lamentavelmente ainda estão presentes em algumas instituições e são um sério impedimento para a resolução do problema.

As políticas públicas para a Educação Infantil enfrentam também um problema orçamentário que só poderá ser resolvido com uma intensa mobilização

nacional, que por sua vez terá que acompanhar a identificação dos recursos municipais, estes dependentes do decisivo apoio da população.

Em primeiro lugar, é preciso criar um consenso com dirigentes municipais e a sociedade sobre a prioridade para a Educação Infantil.

Em segundo lugar, identificar e operacionalizar fontes adicionais de financiamento, públicas e privadas, que, nos marcos do regime federativo, e considerando a responsabilidade da sociedade com a Educação Infantil, apóiem prefeituras, conselhos municipais, conselhos da criança e do adolescente, conselhos tutelares, “ONG´s” e outras instituições na provisão desse direito, primeira etapa da Educação Básica, à qual todos os cidadãos, inclusive as crianças mais novas e suas famílias, devem ter acesso.

Desse modo, a investigação reflexiva em torno das necessidades pedagógicas para a profissionalização do educador de crianças pequenas tem o condão de nos levar à percepção de que uma maior aproximação entre a teoria e a prática em Educação infantil não dependeria tão somente da oferta de capacitação por parte do poder público.

A idéia de que uma simples capacitação técnica os transformaria em profissionais da Educação Infantil não contribuiria para as efetivas mudanças desejadas.

Acredito que as mudanças também precisariam ser assimiladas pelos próprios atores envolvidos, no caso de São Vicente, as próprias auxiliares de creche, essas “candidatas” a esse profissionalismo, no qual, além de ser uma obrigação interiorizar aspectos teóricos da profissão, deve-se ter consciência de uma essencial vocação para Educador Infantil.

4. Considerações Finais

Há que se fazer algumas considerações sobre os principais focos que se apresentam discutidos nesta dissertação:

- A incontestável realidade da Educação Infantil ainda se manifesta como uma política assistencialista de cuidado e atenção à infância e não como um período de potencial aprendizado dessa faixa etária.
- A fragilidade no cumprimento da legislação educacional do país, em especial, da LDB de 1996, quanto aos prazos e à efetiva formação de futuros docentes, fazendo com que a figura do educador leigo seja ainda presença constante e majoritária no segmento de creche da Educação Infantil.

Quando falamos “auxiliares leigas”, o termo pode sugerir que se trata de pessoas que não possuem uma habilitação, que desconhecem ou ignoram o trabalho que fazem. São, de antemão, considerados menos aptos a conduzir o processo de aprendizagem do que qualquer outra pessoa habilitada. O que, às vezes, não é totalmente verdade. “Em alguns lugares, são elas as únicas pessoas com que a comunidade conta para um atendimento educacional, já que não há profissionais habilitados para assumir a função”. (Leite,1998, p.10).

- Quanto à metodologia adotada neste estudo em particular, notamos a importância das avaliações quantitativas, que evidenciam a realidade de despreparo quanto à formação pedagógica dos educadores que atuam em Educação Infantil, e, ao mesmo tempo, a possibilidade da pesquisa qualitativa fundamentada numa experiência pessoal que, ao se avaliar uma realidade específica na Educação Infantil do modelo de creche em parcerias desenvolvido com a prefeitura de São Vicente, demonstram que a prática educacional por si mesma consegue sustentar a estrutura das creches, mas que, sem dúvida, esta é substancialmente melhorada quando enriquecida pelas teorias pedagógicas.

- A necessidade emergente de aprofundar os conhecimentos e mecanismos que tragam subsídios para a Pedagogia da formação contínua do professor.
- Reconhecer que há uma emergência de formação para os profissionais da educação, principalmente os da Educação Infantil, e lutar por uma integração entre os envolvidos: gestores de políticas públicas, profissionais de Educação Infantil, entidades, famílias envolvidas e as próprias crianças.
- A profissionalização das educadoras de creche no caso de São Vicente seria solidificada se ao invés de meros cursos de capacitação as mesmas tivessem a formação plena em Pedagogia e seguissem os princípios postulados por Oliveira-Formosinho (1995) que preconiza uma formação em contexto e criassem com isso, uma nova identidade, não mais de simples cuidadoras, mas sim, a de verdadeiras educadoras como na idéia formativa postulada por Gomes (2003).
- Sabemos, no entanto, que não basta desejarmos a mudança, será preciso uma negociação entre auxiliares leigas, poder público e Instituições de Ensino Superior, o que permitirá “(re)conhecer, (re)fazer e (trans)formar as práticas no interior da escola para além das reformas que levam em conta as orientações legais” (Abdalla, 2003, p.111).
- Com o FUNDEB, que passou vigorar oficialmente em 20 de julho de 2007, e a conseqüente inclusão da Educação Infantil no financiamento de verbas para esta faixa de atendimento, as parcerias com creches comunitárias passam a ser revistas, pois, passa a ser interessante para o município, em termos de captação de recursos, ofertar vagas oficialmente também na Educação Infantil.

Conclui-se com este trabalho que, mesmo passados dez anos da promulgação da LDB 1996, o poder público do município em questão ainda não consegue atender plenamente as exigências legais de formação de seus docentes e, numa estratégia de atendimento às crianças de zero a cinco anos (no sentido “do cuidar” e não “do educar”), mantém ainda um sistema de convênios que transfere para as associações de moradores de bairros parte da responsabilidade com a educação, que, oficialmente, é do poder público.

Ainda no caso específico das creches em parceria com o município de São Vicente, muito pode ser aprimorado nos resultados educacionais nesse segmento da educação, a começar pelo cumprimento da própria legislação educacional, que exige que as auxiliares de creche sejam devidamente escolarizadas para exercer a função, de preferência, sendo graduadas em Pedagogia com habilitação para o Magistério da Educação Infantil.

Do ponto de vista do vínculo com o trabalho da creche, seria ideal que as auxiliares de creche fossem contratadas através de concurso público, passando a fazer parte do quadro de professores do Município, pois assim lhes seria garantida a continuidade nos estudos através de cursos de extensão e de especialização na área da Educação Infantil, que muito se desenvolverá nas próximas décadas.

Ainda que uma criança possa ser psicologicamente competente desde o nascimento, ela é socialmente indefesa. Por esse motivo, posso concluir também que os novos paradigmas com relação à Educação Infantil vêm apontando para a necessidade de uma política para formação de professores que proteja a criança; isso deve necessariamente estar explícito no Projeto Pedagógico de uma Escola da Educação Infantil bem como ser compreendido e praticado por todos os envolvidos, principalmente pelas auxiliares de creche que conduzem o processo educacional, e que devem estar devidamente habilitadas para tal.

Segundo Oliveira Formosinho e Araujo (2004), devemos trabalhar para garantir o direito de participação na construção de um projeto educacional, principalmente quando tratamos da Educação Infantil.

O reconhecimento da importância formativa dos anos iniciais da infância conduz à necessidade de uma responsabilidade social colectiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação da infância uma primeira etapa da educação para a cidadania. (OLIVEIRA FORMOSINHO; ARAUJO, 2004, p.82)

Somente a ampliação no atendimento às necessidades formativas nas auxiliares de creche pode conciliar os aspectos teórico e prático do acompanhamento do desenvolvimento das crianças de uma creche, levando-as a

um pleno desenvolvimento intelectual e garantindo um real envolvimento delas com a aprendizagem. Constatou-se que no caso das auxiliares de creche de São Vicente que somente o atendimento a estas necessidades formativas poderão transformar as auxiliares de creche em educadoras que transitem com segurança entre os aspectos teórico e prático do processo educacional de crianças pequenas.

Assim, esta pesquisa buscou contribuir para colocar em pauta o papel dos gestores públicos na operacionalização das determinações legais e na efetiva concretização dos direitos das crianças.

5. Referências Bibliográficas

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública). São Paulo. **Tese (Doutorado)** apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O Senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima B. O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. *In Situações Didáticas* MARIN,A.J.; SILVA, A.M.M.; SOUZA, M.I.M. (Orgs.). Araraquara: JM Editora, 2003. p. 71-97.

BOGDAN, Roberto & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna **Manual de Educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998

BORGES, Maria do Carmo Gonzalez. A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos. **Dissertação de Mestrado** em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. São Paulo. 207 p. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.

_____ **Estatuto da criança e do adolescente**: lei no. 8.069, de 13-07-1990. São Paulo: Cortez. 1990.

_____ **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9394/96, aprovada 23/12/1996, institui as diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____ **Plano Nacional de Educação**. Brasília. Ministério da Educação. 2001.

BRASIL MEC (1996a) Ministério de Educação **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** LDBEN 9394 de 20/12/1996 . disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/lei9394m.pdf> acesso em 13 de setembro de 2007.

_____ MEC (1996b) Ministério de Educação **Emenda Constitucional** n.º 14, de 12 de setembro de 1996 disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf> acesso em 13 de setembro de 2007.

_____ MEC (1996c) Ministério de Educação . Lei Nº 9424 de 24 /12/1996 que dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental** e Valorização do Magistério disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/lei9424m.pdf> acesso em 13 de setembro de 2007.

_____ MEC Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 2, 3.1998.

_____ MEC Ministério da Educação, Coordenação de Educação Infantil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil - Vol. I**. Brasília: MEC/COEDI, 1998.

_____ MEC (1999a) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil** . Brasília: MEC/SEF,1999.

_____ MEC (1999b) Ministério da Educação RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999 que Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação **Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF 2006.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> acessado em 20 de setembro de 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP,1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, Isabel Maria. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora & Fundação Carlos Chagas, 3ª Ed., 2001.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. Revista Brasileira de Educação nº. **16**. p.48-60 quadrimestre Jan - Abril, 2001.

DUBAR, Claude **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

DUTRA, Helena **Depoimento sobre a Formação em Educação Infantil no Estado de São Paulo na década de 1950**. Relatórios de entrevistas obtidas em 2007.

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, João A Universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas in MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo. Cortez. 2002

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **História de vida: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo**. ANPED, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FREIRE Paulo. **Ação Cultural como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete. A. (Coord.). Regulamentação da Qualificação Profissional do Educador Infantil: A Experiência de Belo Horizonte **Textos da Fundação Carlos**

Chagas. Departamento de Pesquisas Educacionais. Belo Horizonte: FCC-PMBH, 1997.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira.** Problemas e Movimentos de Renovação Campinas Editora Autores Associados. 2ª Ed. 2000.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica á autonomia da crítica. IN: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez Editora, 2002, pp.129-150.

GOMES, Marineide de O. – As Identidades de Educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”. São Paulo. **Tese (Doutorado)** apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

HADDAD, Lenira. **A Creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios.** Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Editora UFSCar; Florianópolis: Editora UFSC, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola:** questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994.

LARA, Selma. M. S. R. Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do lúdico aos saberes escolares – uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. **Tese (Doutorado)** Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.

LEITE, Regina L.S. Formação do Professor Leigo de Creches com Educador Reflexivo: Análise de uma Experiência. SP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **(Dissertação) Mestrado**, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. A prática pedagógica dos professores da escola pública. São Paulo. **Dissertação de Mestrado**. PUC-SP, 1983

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1995.

MACHADO, M. Lucia de A. Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos. **Tese de Doutorado**. PUC/SP, 1998.

NESE. Núcleo de Pesquisas e Estudos Socioeconômicos disponível: www.unisanta.br/nese consultado em 20/05/2006

NICOLAU. M., GARCIA, W., THERRIEN, J., AMARAL, M. T. **Professor Leigo: Institucionalizar ou Erradicar?** Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica, Cadernos SENEb, Brasília, 1991.

NICOLAU, Marieta. L. M. **A Educação pré-escolar: fundamentos e didática**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

OLIVEIRA, Zilma R. – **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Coleção Docência em formação. Ed. Cortez, 2002

OLIVEIRA, Zilma M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. (p.64-68). In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. – A formação profissionais de educação da criança. *In* Perspectiva & Educação. **Revista da Escola Superior de Educação de Santa Maria**, Número 2, dezembro. Páginas 27-32, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Associação criança - Um contexto de formação em contexto**. Braga. Coleção Minho Universitária. Livraria Minho. 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia & ARAUJO, Sara Barros. **O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação.** Análise Psicológica 1 (XXII): 81-93. 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura Escolar na sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Koogan, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido **O estágio na Formação de Professores: unidade teórica e prática?** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RMBS – **Região Metropolitana da Baixada Santista-Censo Escolar** disponível em <http://www.metro.santos.sp.gov.br/regiao%20metropolitana/rmbs01/dadosestat/educacao/censo2005.html>, acesso em 27 de novembro de 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. 0 a 6: O desencontro de estatísticas e atendimento. **Cadernos de Pesquisa** n. 71. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cortez, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. & PINTO, R. P. Criança pequena e raça na PNAD 87. **Textos Fundação Carlos Chagas.** São Paulo: FCC/DPE, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Gênero e Raça. IN: GUIMARÃES A. S. 7 HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz & Terra, 2000. p.127-164.

SÃO VICENTE, Prefeitura Municipal de, 2006, disponível em: <http://www.saovicente.sp.gov.br/seduc> acessado na data de 12/12/2006.

_____, Prefeitura Municipal de. SEDUC, 2007, disponível em: www.saovicente.sp.gov.br/secretaria/seduc/atuacao2.asp acessado na data de 03/01/2007.

_____, Prefeitura Municipal de, 2007, disponível em: <http://www.saovicente.sp.gov.br/seduc> acessado na data de 17/07/2007.

_____, Prefeitura Municipal de. SEDUC, 2007, disponível em: www.saovicente.sp.gov.br/secretaria/seduc/atuacao4.asp acessado na data de 17/07/2007.

SANCHES, Emília C. **Creche: Realidade e ambigüidades**. 2ª Edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

SILVA, Ana Paula Soares & ROSSETI- FERREIRA, M. Clotilde Novos ares para a Educação Infantil. IN: **Os Fazeres na educação Infantil** ROSSETTI-FERREIRA et. al. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2003

TARDIFF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista da Educação, nº. 13, jan./abr. 2000, pp. 5-13.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

UNESCO. **Fontes para a Educação Infantil**. Brasília. UNESCO; São Paulo: Ed. Cortez, Fundação Orsa, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel. **A Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. Processo de escolarização nos meios populares *In* NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI Geraldo, ZAGO, Nadir. **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

Educadoras de creche: limites e possibilidades de sua profissionalização

ANEXOS

TERMO DE CONVÊNIO DE PARCERIA



Prefeitura Municipal de São Vicente

*Cidade Monumento da História Pátria
Célula Mãe da Nacionalidade*

TERMO DE CONVÊNIO

Convênio que entre si celebram a Prefeitura Municipal de São Vicente, devidamente autorizada pela Lei nº 477-A, de 22/05/97, alterada pela Lei nº 709-A, de 19/04/99 e a ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DO BAIRRO DA VILA CASCATINHA, com a finalidade de colaboração mútua entre os partícipes visando à prestação de serviços à coletividade.

Proc. Adm. nº 01-022172-99-1

Pelo presente instrumento de Convênio, de um lado a **PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO VICENTE – ESTÂNCIA BALNEÁRIA**, inscrita no C.N.P.J. sob o nº 46.177.523/0001-09, sediada na Rua Frei Gaspar, nº 384, neste ato representada pelo **Prefeito Municipal, Sr. MÁRCIO FRANÇA**, na forma da Lei Orgânica do Município, art. 9º, XIV, devidamente autorizada pela Lei Municipal nº 477-A, de 22 de maio de 1997, alterada pela Lei nº 709-A, de 19 de abril de 1999, doravante designada apenas **PREFEITURA**, e de outro lado a **ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DO BAIRRO DA VILA CASCATINHA**, sociedade civil, sem fins lucrativos, constituída na forma de seus Estatutos Sociais, inscrita no C.N.P.J. (provisório) sob o nº 03.185.300/0001-80, com sede em São Vicente, São Paulo, na Rua Estevão de Almeida, nº 159, Vila Cascatinha, neste ato representada por sua **Presidente PATRÍCIA DOS SANTOS SANCHES**, brasileira, divorciada, professora, portadora do R.G. nº 21.936.650-X e do C.P.F. nº 158972488-77, residente e domiciliada na Rua João Ramalho, nº 449, apto. 14, Centro, São Vicente, doravante denominada **SOCIEDADE**, têm entre si o seguinte que mutuamente outorgam e aceitam, a saber:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO: O presente Convênio tem por objeto a colaboração mútua entre os partícipes, para propiciar a instalação e manutenção da Creche Municipal “Vovó Esperança”, localizada à Rua Estevão de Almeida, nº 159, Vila Cascatinha, nesta cidade.



Prefeitura Municipal de São Vicente

*Cidade Monumento da História Pátria
Célula Mater da Nacionalidade*

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA SOCIEDADE: A **SOCIEDADE** caberá: **a)** ceder as dependências necessárias para o atendimento dos objetivos deste convênio; **b)** a administração, manutenção e o funcionamento da creche, inclusive quanto ao preparo de merendas a serem servidas para as crianças; **c)** a seleção e contratação, em seu nome e sob sua responsabilidade de auxiliares necessários a realização dos serviços, quais sejam: uma merendeira, uma servente, uma coordenadora e cinco auxiliares, que exercerão jornadas de trabalho de oito horas diárias; **d)** requerer à **PREFEITURA** até o dia 30 de cada mês, através de breve relato de suas despesas, a liberação do valor correspondente aos recursos financeiros necessários; **e)** prestar contas à **PREFEITURA**, através de seu órgão competente, após seis meses de vigência do presente, de todo o valor recebido desde o início do convênio, o que deverá se repetir semestralmente até o seu termo final, sob pena de denúncia do presente, e ainda, as demais cominações legais, inclusive a propositura da competente ação judicial de prestação de contas.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DA PREFEITURA: A **PREFEITURA** caberá destinar à **SOCIEDADE**, a importância mensal de R\$1.500,00 (hum mil e quinhentos reais).

CLÁUSULA QUARTA – DAS OBRIGAÇÕES COMUNS: A **PREFEITURA**, através da Secretaria de Cidadania e Ação Social e da Secretaria da Educação, e a **SOCIEDADE**, estabelecerão, em conjunto, as medidas necessárias, para a realização dos objetivos do presente convênio.

CLÁUSULA QUINTA – O atendimento prestado à população por força deste convênio, será totalmente gratuito.

CLÁUSULA SEXTA – DISPOSIÇÕES FINAIS: O presente convênio é realizado pelo período de 02 (dois) anos, a contar da data de assinatura do presente instrumento, podendo ser denunciado a qualquer tempo, a critério dos partícipes.

PARÁGRAFO ÚNICO: O termo inicial do presente convênio retroage à data de 01 de julho p.p., em razão da **SOCIEDADE** já vir cumprindo com suas obrigações desde aquela data.



Prefeitura Municipal de São Vicente

*Cidade Monumento da História Pátria
Cellula Mater da Nacionalidade*

CLÁUSULA SÉTIMA – DA RESCISÃO: O presente Convênio poderá ser rescindido por qualquer dos partícipes, mediante notificação escrita com antecedência de 06 (seis) meses, salvo no caso de seu descumprimento, quando a rescisão será imediata.

CLÁUSULA OITAVA: As despesas relativas a este convênio, por parte da PREFEITURA, correrão por conta da dotação orçamentária nº 2010.15.81.486.2.107.3231 – Subvenção Social, do orçamento vigente.

CLÁUSULA OITAVA – As ações eventualmente decorrentes do presente Convênio serão processadas no Foro de São Vicente, com renúncia expresse de qualquer outro.

E, por assim, terem estabelecido, firmam o presente Convênio, em 03 (três) vias de igual teor e forma, na presença de 02 (duas) testemunhas abaixo nomeadas, para que produza os jurídicos e legais efeitos.

São Vicente, Cidade-Monumento da História Pátria, Cellula Mater da Nacionalidade em 03 de agosto de 1999.

MÁRCIO FRANÇA
Prefeito Municipal

Patrícia dos S. Sanches
PATRÍCIA DOS SANTOS SANCHES
Presidente da Associação dos Amigos do Bairro da Vila Cascatinha

Testemunhas:

1-

2-

Anexo 3
Rotina da Creche Municipal para o ano de 2003

Horário	Segunda-feira	terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:00 às 7:30	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
7:30 às 8:00	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
8:00 às 9:00	Linguagem oral e escrita	Natureza e sociedade	Programação Cívica	Linguagem oral e escrita	Artes visuais
9:00 às 10:00	Formação pessoal e social	Matemática	Matemática	Alimentarte	movimento
10:00 às 11:00	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
11:00 às 12:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:30 às 12:45	Escovação e Higienização	Escovação e Higienização	Escovação e Higienização	Escovação e Higienização	Escovação e Higienização
12:45 às 14:00	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho	Soninho
14:00 às 14:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14:30 às 15:00	Recreação	Alimentarte	Cine creche	Brinquedoteca	Brinquedoteca
15:00 às 15:30	Recreação	Hora do Conto	Cine creche	Brinquedoteca	Recreação
15:30 às 16:00	Recreação	Hora do Conto	Cine creche	Brinquedoteca	Recreação
16:00 às 17:00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
17:00 às 18:00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

História de Vida (Transcrição)

Eu iniciei na creche Vovó Esperança, no dia 1/07/99, logo que a creche foi inaugurada. Quem me indicou para trabalhar na creche foi a dirigente municipal Sara. Ela era minha vizinha sabia que eu já havia trabalhado, numa escola particular e também tomava conta de crianças em casa no final de semana.

Iniciei na creche na função de auxiliar, na época nós éramos voluntárias. Só que eu achava, que trabalhar na creche, era só olhar criança, mais na verdade não é só isso.

Aqui na creche, todas as tias faz tudo. Desde a merendeira até a dirigente, temos que dar banho, trocar criança, arrumar os colchonetes para dormir, dar comida na boca, ensinar amarrar o tênis, boas maneiras, mais isso muito gratificante porque quando eles saem da creche, eles já estão independente.

Nós aqui aprendemos, a fazer o semanário, e que é que temos que registrar tudo o que temos que aplicar com as crianças.

A Seduc, nos ofereces alguns cursos de capacitação de Educação infantil, primeiros socorros, brincadeiras, e sucatório.

Nós aqui temos também o projeto alimentante.

O projeto alimentante, fazemos teatro com frutas, verduras, legumes, falamos sobre as vitaminas, e as suas função.

Eu aprendi muito aqui na creche principalmente com o pedagógico, a educação manda uma rotina diária, e temos que cumprir, e também aprendemos a fazer o diário de classe.

Comecei a fazer o magistério, fez um ano, mais parei, achei muito dificiu, principalmente a teoria, à prática é mais fácil.

Fui auxiliar por 4 anos, e agora tem 2 anos que estou como dirigente. Só que ainda continuo fazendo as mesmas coisas que fazia quando era auxiliar.

No início que as creches foram criadas, a prefeitura ajudava em tudo, alimentação, limpeza, e manutenção. Só que agora a prefeitura reduziu tudo. A creche municipal passou a ser comunitária. Então tivemos que pedir ajuda aos pais. Tem alguns pais que colaboram com uma mensalidade. E também nós fazemos eventos, para à manutenção da creche, como por exemplo, um concerto, de som, televisão, trocar as lâmpadas, pintura, temos que sempre ter um dinheiro em caixa para usar em xerox. Hoje quem tem que fazer a manutenção da creche é a entidade.

Na creche eu me sinto bem, e tudo que faço é por que gosto.

Todas as datas comemorativas do calendário, é comemorada, e com festa.

Na páscoa, dia das crianças e natal, é a que as crianças mais gosta.

Todo ano nós passamos a sacolinha para nossos amigos.

Na páscoa, além da festa as crianças ganha 1 ovo de chocolate cada um.

No dia das crianças, cada criança ganha um brinquedo.

No Natal, além da festa, cada criança ganha, 1 roupa, 1 sapato, 1 brinquedo. Só que cada ano que passa está ficando mais difícil, já chegou ano que eu tive que comprar, para que a criança não ficasse sem o presente de natal.

Só que tudo isso é muito gratificante, principalmente com a felicidade da criança.

Termino aqui falando que amo o que faço.

Autorizo à Patrícia, fazer o comentário.

(Sic. Auxiliar de creche)

Fotos

Figura A1 - Encontro com as auxiliares de creche



Figura A2 – Creche Comunitária estudada

Anexo 6

Exemplo de um modelo de atividade proposto pela SEDUC de São Vicente.

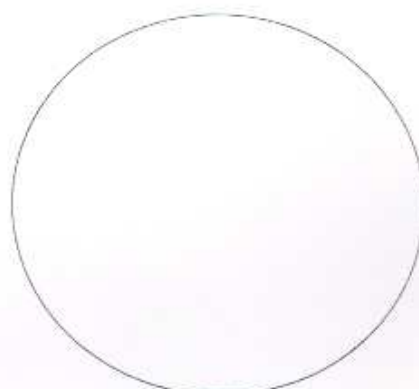
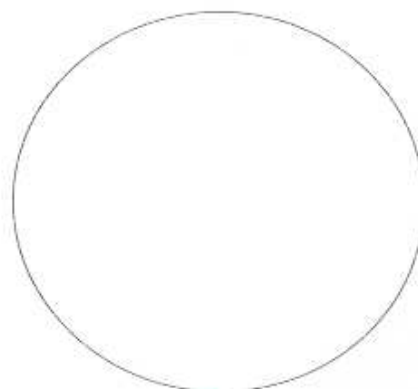


PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO VICENTE
CIDADE MONUMENTO DA HISTÓRIA PÁTRIA
CELLULA MATER DA NACIONALIDADE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Nome da Creche: _____
Nome da Criança: _____
Auxiliar: _____ Nivel: _____

f- Pinte o Circulo de baixo de vermelho, recorte e cole no circulo de cima.



Anexo 7

Certificado de Conclusão de Curso de Educação Pré Primária da década de 1950, emitido para professores de escolas públicas de São Paulo.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Certificamos que a professora.....
Geleza Dutra.....
concluiu o "Curso Intensivo de Educação Pré-Primária", promovido pelo Serviço de Educação Pré-Primária, de 13-11-1950 a 15-12-1950, nesta Capital, tendo recebido aulas de: Psicologia Educacional, Metodologia Pré-Primária, Biologia Educacional, Aspecto Filosófico da Educação Infantil, Problemas Afetivos e Sociais da Educação, Desenho Pedagógico, Música, Educação Física e Trabalhos Manuais.

S. Paulo, 15 de dezembro de 1950.

[Assinatura]
Diretor Geral do Departamento de Educação

[Assinatura]
Diretora do Serviço de Educação Pré-Primária


Anexo 8

Documentação de nomeação para cargo de professor para classe de Educação Infantil criada pelo Governador Ademar de Barros na década de 1950 no Estado de São Paulo

ESTADO DE SÃO PAULO

Mod. 59 - S. Educação
10.000 - 4 - 50

R/c



C Ó P I A

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

ADHEMAR DE BARROS, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, resolve criar uma classe de educação infantil no Grupo Escolar "Cel. Júlio César", em Itatiba, de acordo com o artigo 137, § 1º, do Decreto nº 17.698, de 26-11-1947, e nomear para regê-la, em comissão, nos termos do artigo 142, Parágrafo único, do referido Decreto, a professora primária d. HELENA DUTRA, da escola mista da Fazenda Maveralda, em Oswaldo Cruz.

PALÁCIO DO GOVÉRNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, em
30 de novembro de 1949.-

a) ADHEMAR DE BARROS


a) JOÃO DE DEUS CARDOSO DE MELLO

Publ. a 3-12-1949.

Copiado do original em 31-5-1950 por Zachel Carlos Benício

VISTO

Paulo Egídio
CHEFE DA SEÇÃO


Penteado

Anexo 9

**Tabela com dados do CENSO ESCOLAR declarados para o INEP
(fonte: RMBS, 2007)**

Município	Dependência Administrativa	Creche	Pré - Escola
São Vicente 2002	Total	4.083	9.566
	Estadual	0	0
	Municipal	3.127	7.393
	Privada	956	2.173
São Vicente 2003	Total	4.493	9.681
	Estadual	0	0
	Municipal	3.219	7.566
	Privada	1.274	2.115
São Vicente 2004	Total	4.952	9.222
	Estadual	0	0
	Municipal	3.468	6.733
	Privada	1.484	2.489
São Vicente 2005	Total	2.842	10.054
	Estadual	0	0
	Municipal	1.871	7.809
	Privada	971	2.245
São Vicente 2006	Total	1.116	11.278
	Estadual	0	0
	Municipal	620	9.043
	Privada	496	2.235

<http://www.metro.santos.sp.gov.br/regiao%20metropolitana/rmbs01/dadosestat/educacao/censo2005.html>