



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III – “OSMAR DE AQUINO”
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA CRECHE

JACIANE DA SILVA RODRIGUES

GUARABIRA-PB

2010

JACIANE DA SILVA RODRIGUES

DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA CRECHE

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na UEPB Campus III em Guarabira, sob a orientação da Ms. Rosângela de Araújo Medeiros.

GUARABIRA

2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

R696d

Rodrigues, Jaciane da Silva

Discutindo a formação docente dos profissionais da creche / Jaciane da Silva Rodrigues. – Guarabira: UEPB, 2010.

57f. II Color

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Ms. Rosângela de Araújo Medeiros”.

1. Creche 2. Formação 3. Educadores I.
Título.

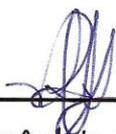
22.ed. CDD 371.12

JACIANE DA SILVA RODRIGUES

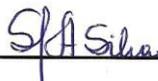
DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA CRECHE

Aprovada em 17 de dezembro de 2010

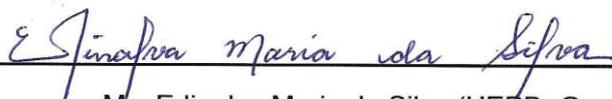
Banca examinadora:



Orientadora: Ms: Rosângela de Araujo Medeiros (UEPB-Guarabira)



Ms. Silvânia Lúcia de Araújo (UERN)



Ms. Edinalva Maria da Silva (UEPB- Guarabira)

Guarabira-PB

2010

Dedico a Deus, à minha avó Josefa que financiou meus estudos e à minha mãe, Maria, que com seu jeito simples, alfabetizou-me nas letras e na vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus sou grata por estar hoje concluindo mais uma fase de minha vida, mesmo com tantas dificuldades, as quais me fizeram crescer como pessoa e estudante.

À minha mãe, por sempre me encorajar para vencer o mundo, mulher lutadora e cheia de sonhos, que em mim depositou suas esperanças e seu amor materno. Àquela que me levou para os hospitais quando eu estava doente, externo todo meu amor, obrigada mãe.

À minha avó, minha lindinha e pequenina avó, que me levava para a escola, e que me dá amor, carinho e a dedicação de seus dias, faz-me muito feliz com seus contos e causos, além de ser uma mulher trabalhadora, que criou sua filha sozinha em meio as dificuldades.

Ao meu amor André Henrique, que me aconselhou e lutou comigo nesta caminhada. Com você, eu pude recolorir meus dias, passear no mundo da paixão e voltar a ter sonhos intensos. André, meu amor, obrigada por ser esse homem íntegro. Juntos compartilhamos utopias, recomeços e emoções. Obrigada por prestar seu tempo e sua atenção em favor desse trabalho com tanto carinho e zelo.

À minha irmã Jacilene, que me alegra com suas frases de menina e com suas brincadeiras.

À minha orientadora Rosângela que me entusiasmou em momentos de correria e desânimo e, mesmo com seus dias corridos na UEPB parou e conversou comigo, com ela eu aprendi tanto, tanto... Admiro-lhe por ser esta mulher realizada e engajada no que faz. Com ela eu passei noites aprendendo sobre a Pedagogia e sobre a vida. Reparava nos seus simples gestos e em sua maneira igualitária de tratar os alunos. Realmente, neste convívio de meses, pude reafirmar e sentir o quanto é especial.

Às minhas amigas Alecilda e Luciléia que, junto a mim, compartilharam emoções nos quatro anos de curso. Agradeço a Deus por ter construído amizades tão fortes. Elas me ajudaram muitas vezes e juntas choramos e sorrimos.

À minha cunhada e amiga Abiaci, que também compartilhou comigo incertezas e inquietações em nossa turma. Sempre conselheira e atenciosa, além de sempre estar disposta a nos ajudar.

Aos meus demais colegas de turma: Fátima, Kelly, Lucilene, Paolla, Valdete, Lidivânia e Samara, que estiveram comigo nessa grande família, cada uma com sua personalidade forte, porém pessoas humanas e carismáticas e que espero encontrá-las nesta grande caminhada da nossa profissão.

À Patrícia, Maílson, Lívia e Núbia. Minha turminha do 1º ano de curso, juntos e muitas vezes perdidos em um mundo ainda desconhecido para nós, e que aos poucos fomos desvendando e amadurecendo idéias, além de compartilhar conversas, brincadeiras e alegrias.

Às professoras Aurília e Silvânia pelo jeito simples e por terem nos ajudado e incentivado, além do brilhante trabalho realizado no período que estiveram lecionando na UEPB.

Aos demais professores que, de forma direta ou indiretamente plantaram em nós a sementinha do sonho e da mudança.

Às monitoras das creches de Guarabira-PB, público-alvo da minha pesquisa, que me atenderam nas várias vezes que as procurei, sempre dispostas a colaborar.

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo dúvidas, certezas questionáveis. Estar vivo é assumir a Educação do sonho do cotidiano. Para permanecer vivo, educando a paixão, desejo de vida e morte, é preciso educar o medo e a coragem.

Madalena freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
HISTÓRICO DA CRECHE	22
1.1-Surgimento da creche no mundo	22
1.2-Surgimento da creche no Brasil.....	23
CAPÍTULO 2	
O BINÔMIO CUIDAR/EDUCAR	27
2.1. Educar e cuidar:interligações.....	27
CAPÍTULO 3	
A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS CRECHES: UMA ANÁLISE TEÓRICA.....	29
3.1 -A necessidade de formação	29
3.2-Formação continuada	31
3.3 -Formação inicial em serviço.....	33
3.3.1-Um programa federal de formação inicial em serviço.....	34
3.3.2. Tabela 1- Número de professores de Educação Infantil cursistas inscritos e formados no Proinfantil, por grupo.....	37
CAPÍTULO 4	
O ESTUDO DE CASO: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DAS CRECHES DE GUARABIRA.....	38
4.1-Dados estatísticos sobre a formação do profissional da creche no Brasil e na Paraíba -o contexto	38
4.1.1-Tabela 2-Redes de ensino onde os profissionais de creche trabalham.....	38
4.1.2- Tabela 3-Profissionais de creche e sua formação: dados da região Nordeste e da Paraíba	39
4.1.3- Tabela 4-Professores da creche: sexo	41
4.2-O caso do município de Guarabira-PB.....	43
4.2.1-A coleta de dados.....	43
4.2.1 - A análise dos dados.....	43
4.2.2.1- Tabela 5-Faixa etária dos monitores de Guarabira.....	43

4.2.2.2 -Tabela 6 - Grau de escolaridade dos monitores de Guarabira-PB.....	44
4.2.2.3-Tabela 7 - Vínculo empregatício dos monitores de Guarabira-PB (Contratados/efetivos).....	45
4.2.2.4.-Contratados- tempo de serviço.....	47
4.2.2.5. Nível de escolaridade dos contratados.....	47
4.2.2.6-Tempo de trabalho dos profissionais investigados em creche.....	48
4.2.2.7- Nível de escolaridade dos monitores que atuam na creche há mais de 8 anos.....	49
4.2.2.8-A necessidade de Formação.....	50
4.2.2.9- Formação dos monitores com disponibilidade para participar de oficina de formação.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE.....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de professores de Educação Infantil cursistas inscritos e formados no ProInfantil, por grupo.....	37
Tabela 2: Redes de ensino onde os profissionais de creche trabalham.....	38
Tabela 3: Profissionais de creche e sua formação: dados da região Nordeste e da Paraíba	39
Tabela 4: Professores da creche: sexo	41
Tabela 5: Faixa etária dos monitores de Guarabira	43
Tabela 6: Grau de escolaridade dos monitores de Guarabira	44
Tabela 7: Vínculo empregatício dos monitores de Guarabira (Contratados/efetivos).....	45
Tabela 8: Tempo de serviço dos contratados.....	47
Tabela 9: Nível de escolaridade dos contratados.....	47
Tabela 10: Tempo de serviço dos monitores das creches de Guarabira.....	48
Tabela 11: Nível de escolaridade dos monitores que atuam na creche há mais de 8 anos.....	49
Tabela 12: Monitores com interesse para participar de momento de formação.....	51

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir sobre a importância da formação dos profissionais das creches, como fator importante para maior qualidade no seu atendimento. Para tanto, fizemos um resgate histórico das creches e a sua regulamentação como direito da criança, evidenciando a necessidade de implantar uma política de formação e valorização profissional, de maneira que atenda as demandas didáticas e sociais em relação à prática educativa ocorrida no dia-a-dia das creches. Realizamos uma pesquisa de campo configurando um estudo de caso, com aplicação de questionários, envolvendo as monitoras das creches da rede municipal de Guarabira/PB. A análise do questionário revelou que a maioria do universo investigado está procurando se qualificar ou reconhece essa necessidade. Observamos que grande parte das pessoas que já cursaram o magistério também estão cursando graduação, em busca de formação continuada.

Palavras-chave: Creche. Formação. Educadores

ABSTRACT

The objective of this work is to discuss on the importance of the professionals' of the day cares formation, as important factor for larger quality in his/her service. For so much, we made a historical rescue of the day cares and his/her regulation as the child's right, evidencing the need to implant a formation politics and professional valorization, so that he/she assists the didactic and social demands in relation to the educational practice happened in the day by day of the day cares. We accomplished a field research configuring a case study, with application of questionnaires, involving them monitors of the day cares of the municipal net of Guarabira/PB. The analysis of the questionnaire revealed that most of the investigated universe is trying to qualify or it recognizes that need. We observed that the people's that already studied the teaching great part is also studying graduation, in search of continuous formation.

Word-key: Day care.Formation.Educator.

INTRODUÇÃO

Falar de formação de profissionais de creche é uma discussão recente. Até a década de 80, aproximadamente, era uma reflexão não muito comum nos campos acadêmicos e políticos. Na verdade, este trabalho não teria sentido em outro tempo. Não que a creche não existisse. Pelo contrário, no Brasil ganha força, segundo Kramer (2005) em meados de 1900, atrelada ao ingresso das mulheres nas fábricas. Mas, era uma instituição genuinamente de assistência, funcionava para atender crianças na primeira infância enquanto suas genitoras estavam trabalhando, aquelas que não podiam pagar uma cuidadora (ou babá) em sua residência.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – documento referência acerca de conteúdos e procedimentos para a Educação da primeira infância, publicado pelo governo federal em 1998 -, a creche no Brasil teve a preocupação, por noventa anos, em assistir crianças de mães trabalhadoras, oferecendo cuidados básicos, cumprindo uma função assistencialista, onde os profissionais que atendiam as crianças diretamente eram denominados berçarista, pagem, monitor ou recreacionista. Isto porque era uma instituição de responsabilidade das Secretarias de Bem Estar Social. Não era um assunto de Educação. Existem relatos, conforme aponta KRAMER (2005) que indicavam as creches como depósitos de crianças. Chegavam lá, eram higienizadas, alimentadas e, assim, passavam o dia. Comida, banho, dormida e segurança. Estavam assegurados seus direitos.

Para esta função, de cuidador, não era exigida uma formação específica, como o magistério – curso profissionalizante correspondente ao Ensino Médio, que forma professoras para trabalhar com crianças até o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tampouco se exigia o curso superior de Pedagogia. Também não eram muitas as creches coordenadas pelos governos. Neste sentido, as profissionais da creche não eram professoras, embora fossem responsáveis por muitas crianças, durante o dia todo. Não tinham direitos específicos como os profissionais da Educação. Trabalhavam, muitas vezes, assistindo mais crianças do que o bom senso permite, durante todo o dia, sem remuneração adequada. Mas este quadro começou a mudar a partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394), em 1996.

Na referida Lei, promulgou-se a extensão da Educação Básica, que passou a considerar o trabalho com crianças de 0 a 6 anos como uma ação educativa, ou seja, a creche tornou-se um importante espaço de formação, atrelando os princípios de cuidar aos de educar. Passou a ser coordenada pelas Secretarias de Educação dos Municípios. Desde então, conforme novos concursos são criados para os novos cargos, o profissional da creche vem compondo o quadro de educadores da Educação Infantil, o que significa considerá-lo como o mediador de saberes e o responsável também por educar estas crianças. Quanto a formação, a LDB, em seu art. 62, estabeleceu o magistério na modalidade normal como padrão mínimo de escolarização destes educadores.

Mas esta é uma determinação da lei, não significou implementação imediata. Na verdade, conforme aponta o Plano Nacional da Educação (2001), que estabelece diretrizes e normas a serem alcançadas através de programas educacionais, o governo federal estipulou o prazo de quatorze anos após a promulgação da LDB para implementação efetiva destas determinações para a Educação Infantil- especialmente nas creches. Considerando que nosso país é continental, a efetivação das exigências legais envolve um longo processo. Muitos municípios ainda estão se adaptando às novas demandas dispostas na LDB. Até porque esta adaptação envolve a redistribuição de financiamento.

Quando foi promulgada a Emenda Constitucional nº 14/1996, que criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), deixou-se de lado o financiamento para a Educação Infantil (EI), porque este recurso destinava verbas apenas para o Ensino Fundamental. Ou seja, no primeiro momento, mesmo considerada necessária (embora não obrigatória) a EI (creche e pré-escola) não teve financiamento que possibilitasse sua efetiva transformação em instituição educativa. Somente dez anos depois, foi criado outro fundo de assistência que incluía a Educação Infantil nos repasses federais para os municípios. Assim, em dezembro de 2006, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), prevendo o aumento dos repasses para a Educação Básica como um todo. Exemplo disso é o estabelecimento, já no texto da referida lei, dos valores progressivos de complementação da União

aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Em 2007, segundo a referida Emenda Constitucional, a complementação mínima seria de R\$ 2 bilhões, chegando a R\$ 4,5 bilhões em 2009 e a 10% do total arrecadado para o Fundo a partir de 2010.

O FUNDEB terá a duração de 14 anos (2006-2020), segundo Hamze:

sua implantação foi programada de maneira gradativa nos quatro primeiros anos. Está previsto no quarto ano de vigência atender 47,2 milhões de alunos com investimentos públicos anuais de R\$ 50,4 bilhões, dos quais R\$ 4,3 bilhões serão provenientes da União. O FUNDEB terá a finalidade de aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação (on-line).

Este recurso destina-se a manter e desenvolver a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil de forma paulatina, seguido do Ensino Fundamental e Médio, além de prever a melhoria na remuneração dos profissionais da educação.

A partir deste contexto, quando confirmou-se o papel educativo da creche no Brasil, as redes municipais começaram a se adequar. Na verdade, as adaptações estão ocorrendo em vários lugares do país, inclusive nas creches das redes municipais do estado da Paraíba, em especial da cidade de Guarabira, localidade em que envolve o universo desta pesquisa. Segundo dados coletados para este trabalho, os “bebês” chegaram à creche em 2009. Isso porque a transformação legal da creche em espaço educativo está atrelada a outra, que diz respeito ao aumento do tempo de escolaridade no Ensino Fundamental (EF): antes, era de oito anos e, agora foi estabelecido para nove anos.

Assim, com o ingresso da criança mais cedo no primeiro ano do EF, a faixa atendida pela creche foi antecipada. Agora, atende crianças acima de um ano. Nas creches da rede municipal investigada, antes, atendia-se crianças acima de 2 anos e, hoje, atende-se crianças a partir de 1 ano.

Uma fala comum a muitas participantes da pesquisa é que “estamos todos nos adaptando”. Na verdade, outra mudança tem ocorrido: as profissionais da creche têm reivindicado seus direitos para serem reconhecidas como educadoras, na busca pelo reconhecimento social, para romper, inclusive, com o preconceito entre os profissionais da categoria que não

reconhecem o papel educativo que exercem. Uma fala de uma das monitoras ilustra bem este preconceito. Segundo ela, *“nós vamos para a reunião para todo mundo que trabalha com criança (reuniões de planejamento promovida pela Secretaria de Educação para profissionais da Educação Infantil – que inclui creches e pré-escolares) e as professoras do pré-escolar me olham e pergunta o que eu estou fazendo lá...diz que eu não sou de lá...não sou da educação...mas ela não se lembra que eu também educo. Eu até já fiz o magistério...ensino letrinhas...ensino a ouvir, a respeitar o outro e isto é importante....o mesmo aluno que ela trabalha passou pelas minhas mãos....mas a gente não é reconhecida, como se fossemos menos do que as outras”*.

Devemos dizer que a definição da monitora evidencia ainda os resquícios da creche como espaço de cuidado. Os concursos e contratos para o trabalho nas creches de Guarabira-PB, até então, não foram realizados ainda para professores, exigindo como formação mínima o Magistério, modalidade normal, como rege a última LDB.

Isso significa que transformar a creche em um espaço educativo não é necessário somente a destinação de recursos para a Educação Infantil, é preciso também garantir a formação dos que lá atuam, para que possam adquirir saberes e especificidades sobre a infância, conhecendo os processos e caminhos pelos quais as crianças aprendem. Assim, podem ter ainda mais clareza do importante papel que desempenham.

Assim posto, nosso objeto de pesquisa envolve a formação inicial dos profissionais da creche que atuam em Guarabira-PB.

A problemática que norteou sua realização foi investigar se as monitoras das creches de Guarabira-PB tinham formação adequada para trabalhar com crianças pequenas, conforme exigido pela LDB.

Neste sentido, nosso principal objetivo foi:

- Investigar a formação dos profissionais das creches de Guarabira.

Decorrente deste, surgiram outros objetivos específicos:

- Discutir o histórico da creche no Brasil e no mundo;

- Compreender o binômio cuidar-educar como a base do trabalho desenvolvido nas creches;
- Entender a importância da formação daqueles que atuam nas creches como o caminho para a efetivação do caráter educativo;
- Observar as determinações legais que envolvem a transformação da creche em espaço no qual se efetiva o binômio cuidar-educar;
- Entrelaçar resgates teóricos e legais aos dados coletados nas creches de Guarabira-PB;
- Justificar a necessidade de um projeto de formação em serviço para o quadro de profissionais das creches de Guarabira, considerando que esta formação pode melhorar a qualidade do atendimento nestas instituições.

As hipóteses que nortearam nossa investigação foram:

As monitoras não tinham formação adequada para atuar com crianças pequenas;

Os profissionais das creches precisam de formação adequada;

Chegamos até este objeto por meio da realização do Estágio em creches, atividade do curso Pedagogia da UEPB, realizado no segundo semestre de 2009. No componente Estágio Supervisionado I, tivemos a oportunidade de observar, vivenciar o ambiente da creche e refletir sobre esta vivência, quando surgiram as inquietações que moveram a realização deste trabalho. Ao acompanhar o trabalho de um grupo de monitoras (as profissionais das creches ainda são denominadas com este termo, porque foi para este cargo que foram contratadas ou concursadas), conhecemos as dificuldades enfrentadas por elas para trabalhar com crianças e bebês (que estão há pouco tempo na creche, como já dito) e presenciemos, ainda, a falta de uma estrutura que permita oferecer apoio e formação pedagógica para atender as novas demandas (algumas tinham magistério). Assim resolvemos contribuir para pensar a formação destas profissionais através deste estudo.

Assim, justificamos a realização deste trabalho na medida em que tem o objetivo de mostrar que a mudança da função das creches implica que a concretização da função educativa está relacionada à formação de seus profissionais. Assim, temos o intuito de colaborar para a reflexão neste campo

bem como apontar lacunas, respeitadas nossas limitações, para outras pesquisas. Pensamos que é possível, a partir deste trabalho, concluir acerca da necessidade de um projeto de formação continuada para as atuais monitoras e a criação de concursos relacionados a esta função de educar.

Na verdade, pensamos ser este trabalho importante também porque envolve, implicitamente, a reflexão sobre a garantia da qualidade no atendimento educacional para as crianças da creche. Isso significa que estamos falando do cumprimento de direitos que a criança tem na atualidade.

Quanto a metodologia, a pesquisa configurou-se como um estudo de caso descritivo, como aponta Martins (*on-line*), ao dizer que “o objeto é uma unidade”, já que neste trabalho seria uma rede de creches municipais e a formação de seus profissionais. Continua a autora, definindo que o estudo de caso pode

[..]ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (MARTINS, *on-line*).

Assim, pode ter um forte cunho descritivo e neste sentido, se aplica-se a nossa investigação, porque a pesquisadora, como diz a referida autora, “não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge”.

Neste sentido, reconhecemos este trabalho com um estudo de caso porque pode ser definido como pontua Martins (*on-line*) que o propósito de um estudo de caso pode ser descritivo, “necessário para preparar um programa de intervenção”. Pretendemos mostrar o nível de formação de monitoras de todas as creches de um município, com vistas a tornar pública a necessidade de uma intervenção neste sentido.

A técnica de coleta de dados foi a aplicação de um questionário (em anexo), com três perguntas fechadas e três abertas. Abrangeu o universo de 70% das profissionais que atuam diretamente com as crianças das creches guarabirenses. Teve o objetivo de identificar a formação inicial e continuada, bem como o tempo de serviço, a partir de questões fechadas, objetivas; outras questões foram abertas. Realizou-se também observações em uma creche e

em dois encontros com as monitoras, sendo que com algumas realizamos entrevistas abertas, com diversos envolvidos na realidade das creches. As questões eram simples e davam conta de perguntar sobre as dificuldades que encontravam no trabalho, considerando sua formação.

Depois de coletados os dados, foram construídas tabelas e gráficos, de modo a elucidar a problemática da pesquisa. Também foram entrelaçadas às análises dos mesmos observações e trechos das entrevistas.

Isto posto, organizamos a pesquisa em quatro capítulos, da seguinte forma:

No **primeiro capítulo**, discutimos o histórico da creche, discorrendo sobre seu surgimento no mundo e no Brasil. Para falar deste histórico brasileiro, consideramos importante resgatar a regulamentação das creches como instituições educativas. Assim, apontamos alguns decretos, leis e referenciais, inclusive abordando as mudanças da concepção do que seria o atendimento e também de como seria a formação dos profissionais da Educação Infantil.

No **capítulo seguinte**, refletimos sobre o binômio educar-cuidar considerando a mudança no foco do atendimento nas creches, mostrando que são pontos norteadores e pilares do trabalho desenvolvido neste espaço. Discutimos que a desarticulação do cuidar/educar ocorre por falta de conhecimento teórico dos profissionais que relacionem a prática desconsiderando este binômio, sendo necessário compreender o que é ser criança, seu processo de desenvolvimento e necessidades individuais.

No **terceiro capítulo**, privilegiou-se o estudo sobre a formação docente, mostrando a importância da formação continuada e apresentando os dados estatísticos sobre a formação do profissional da creche, de forma a oferecer uma análise atual sobre esta temática no Brasil.

No **último capítulo** fizemos uma análise sobre a formação dos profissionais das creches da cidade de Guarabira/PB, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Finalmente, trazemos nossas considerações finais ressaltando os resultados a que chegamos. Lembramos que as análises teóricas e metodológicas aqui desenvolvidas enfatizam a formação docente como ação possível e estritamente necessária com vistas a levar o monitor/professor a

refletir e modificar sobre sua prática, resultando em mudanças qualitativas e quantitativas no atendimento nas creches.

CAPÍTULO 1

HISTÓRICO DA CRECHE

Neste capítulo, apresentamos um breve resumo do histórico da creche, percorrendo sobre seu surgimento no mundo e no Brasil. Para falar deste histórico brasileiro, consideramos importante resgatar a regulamentação das creches enquanto instituições educativas. Assim, apontamos alguns decretos, leis e referenciais, inclusive abordando as mudanças da concepção do que seria o atendimento e também de como seria a formação dos profissionais da Educação Infantil.

1.1. Surgimento da creche no mundo

Os programas e espaços voltados para cuidar das crianças surgiram no mundo como instituição assistencial que substituiu a família em sua ausência, principalmente a partir da Revolução industrial. Segundo Gonçalves (*on-line*) a Escola de Tricô fundada em 1767 pelo padre Oberlin, na França, foi o primeiro modelo de creche onde as mulheres pobres cuidavam de crianças e as ensinavam sobre a Bíblia e a tricotar. Oliveira (1994) analisa que já no século XVI tratava-se da Educação de crianças pequenas. Segundo ela,

A idéia de educar crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais já era tratada por Comenius (1572-1670) no seu livro *The school of Infancy*, publicado em 1628, onde aquele autor propunha um nível inicial de ensino que era o “colo da mãe” (*mother’s lap*). Advoga ele que o processo de aprendizagem se iniciava pelos sentidos. Impressões sensoriais advindas das experiências com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão (p.13).

Um século depois, outros teóricos da educação contribuíram para sua modificação. Pestalozzi (1746-1827), conforme aponta Oliveira (*idem*) propôs mudanças nos métodos de ensino e aperfeiçoamento de professores. Ele criou um orfanato onde defendia que a educação deveria ser um ato amoroso assim contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Já por volta de 1852, Froebel denominou este espaço como Jardim de Infância, um local em que haveriam práticas geradas pelos interesses advindos das crianças. Oliveira afirma que:

influenciado por uma perspectiva mística e por um ideal político de liberdade, ele propôs a criação dos *Kindergartens* (jardim de infância) onde as crianças-pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento-estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo (1994, p.14).

1.2. Surgimento da creche no Brasil

A creche surge no Brasil em 1900, com A Casa dos Expostos, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Era um local onde eram deixadas as crianças não-desejadas. Tinha um caráter higienizador e contava com a colaboração de médicos e algumas damas da sociedade, que se organizavam em associações religiosas para colaborar e financiar a instituição. Segundo Kulmann (2010,p.78):

A creche, para as crianças de zero a três anos foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Nas décadas posteriores, as creches que foram surgindo eram, muitas vezes, filantrópicas ou mantidas com pouquíssimas verbas do governo. Não havia diretrizes legais que regulamentassem seu funcionamento e tinham o objetivo de cuidar de crianças menos favorecidas, de mães pobres e trabalhadoras. Outras unidades foram surgindo e, por volta de 1930, a partir de frequentes protestos de empregados nas fábricas paulistas, que lutavam por melhores condições de trabalho, donos de fábricas começaram a construir novas creches para os filhos dos funcionários, com vistas a enfraquecer tais protestos.

Em 1970, a creche teve um aumento considerável no seu atendimento por conta da inserção cada vez mais freqüente da mulher no mercado de trabalho, que precisava de um local para deixar seus filhos. Segundo o histórico apontado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), o atendimento nas creches era visto como “um favor

oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas (BRASIL/MEC, 1998, p.17, v.1).

O uso das creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas pré-escolares (ligados à sobrevivência das crianças) foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, resultando em precariedade de materiais e de instalações; além da alta proporção de crianças por adulto, sem falar na grande parcela de crianças que ficavam sem atendimento.

Conforme apontam os RCNEIS, a partir de 1980 houve uma grande mudança na visão sobre Educação Infantil, que inclui o atendimento em creche dando maior importância à educação na primeira infância, e com a Constituição de 1988, definiu-se que a Educação Infantil, seria direito da família e dever do Estado, com a colaboração dos municípios.

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a freqüentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais (BRASIL/MEC, 2001).

A creche e a pré-escola foram incluídas, portanto, na política educacional, deixando de ser uma ação destinada para pobres e, sim, para todos.

Posteriormente, este direito foi, reconhecido ainda, em 1990, com a criação da Lei 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe em seu artigo 54, inciso IV, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Em 1996, este direito também foi reforçado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, que discutiremos mais adiante.

Assim, a partir de mudanças político-legais, a creche tem sido vista como espaço educativo e as crianças passaram a ser consideradas como sujeito de direitos. Neste sentido, os discursos teóricos do campo da Pedagogia foram sendo introduzidos no ideário educativo defendendo a interação das crianças como possibilidade de crescimento cognitivo e afetivo, bem como o reconhecimento específico da primeira infância. Segundo analisa Kramer (2005) estudos mostram que a interação social da criança desde a mais tenra idade contribui para o desenvolvimento de sua inteligência e de sua formação. “Isso significa pensar que a primeira etapa de educação da criança é essencial em toda sua vida escolar” (p.88).

As mudanças na legislação e nas teorias pedagógicas têm sido acompanhadas pelo aumento da demanda. A cada dia, com o crescente avanço da urbanização/industrialização e a conseqüente presença da mulher no mercado de trabalho, o atendimento nas creches vem crescendo e os números de crianças matriculadas também.

Aos poucos, vai se construindo uma nova visão da Educação para este ambiente, a partir da realização de fóruns, e movimentos propostos por pesquisadores e professores, na defesa da Educação Infantil como um movimento de formação, no qual a criança se desenvolve na sua integralidade. Em busca de melhores condições para a educação infantil, houve diversas discussões em torno da reorganização deste espaço, e da capacitação dos professores. Docentes, pesquisadores, gestores durante anos reúnem-se em congressos, debates, simpósios para discutir sobre o tema.

Assim buscam, junto ao MEC, criar documentos a exemplo do Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Referenciais para Formação de professores, que possam contribuir para orientar o atendimento de crianças e aperfeiçoamento de educadores. Porém os resultados ainda não atingem o país como um todo, porque juntamente a estas legislações, teorias e orientações didáticas, esta posta a necessidade de formação aos profissionais que atuam nas creches, adequada para estas novas questões. Precisam, na verdade, conhecer e intervir de modo a abranger em sua atuação o binômio educar-cuidar. Quanto a isso, Campos(2000) relata que

Nesse sentido, a formação específica exigida na LDB expressa uma consonância da lei com um movimento mais amplo no campo da educação infantil. Se há tempos atrás o profissional leigo, paciente e afetivo satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vem responder ao clamor de democratização da educação e de melhoria da qualidade do atendimento (CAMPOS apud MACHADO, 2000, p.195).

Por observar que a creche não só cuida, mas também educa, consideramos importante tratar desta temática, assunto do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O BINÔMIO CUIDAR/EDUCAR

Neste capítulo, refletimos sobre o binômio educar-cuidar considerando a mudança no foco do atendimento nas creches, mostrando que são estes os pontos norteadores e pilares do trabalho desenvolvido neste espaço. Discutimos que a desarticulação do cuidar/educar ocorre por falta de conhecimento teórico dos profissionais que relacionem a prática desconsiderando este binômio, sendo necessário compreender o que é ser criança, seu processo de desenvolvimento e necessidades individuais.

2.1 - Educar e cuidar: interligações

A solidificação do ato educativo nas creches surge a partir da constituição de 88 e a sua reafirmação pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em seu artigo 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 físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL/MEC, 1996).

As creches ao longo dos anos vêm mudando sua concepção de atendimento, sendo importante estabelecer um paralelo entre o cuidar e o educar. Kramer (2005, p.68) relata:

Nos anos 1990, com a perspectiva de as creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino e passarem a ser consideradas a primeira etapa da educação básica, era preciso integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho mais pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas. A solução encontrada foi o binômio educar e cuidar.

Porém, na atualidade, muitos educadores ainda têm dificuldade em estabelecer este paralelo, compreendendo que o cuidado também é um ato educativo. Benelli (2004) relata que, muitas vezes, isto acontece porque os profissionais da área não possuem subsídios teóricos para fundamentarem sua atuação e, “portanto relutam em aceitar a idéia de que cuidar, na sua concepção mais ampla, também é uma vertente importante da

profissionalidade do educador infantil (p. 85)” No entanto, Kramer (2005) justifica historicamente este fato:

[...] é importante registrar que na história da sociedade brasileira, que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado - e relegado àquelas pessoas com menor grau de instrução (2005, p. 57).

Professores da Educação Infantil acabam se diferenciando daqueles que atuam nas creches, como um resquício do processo histórico pelo qual a creche foi submetida. Professores da Educação Infantil na pré-escola também não estabelecem a ponte entre o cuidar e educar, pois muitos acham que quando exercem o papel de cuidar estão sendo, de certa forma, desvalorizados e não assumem a função de cuidar por entender que atividades relacionadas a higiene e ao trabalho corporal devem ser propostas a quem não teve formação adequada. Vale salientar que cada faixa etária de atendimento possui necessidades, aprendizados diferentes, estímulos, ou seja, é necessário na 1ª infância a interlocução entre o cuidar/educar, um como complemento do outro. Campos (1994) afirma que:

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de "assistência" e educação. Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo (1994, p. 36).

Portanto, é preciso que haja a qualificação do educador da creche, que o instrumentalize a considerar o binômio cuidar/educar como aspectos próprios e indissociáveis da Educação Infantil. Porém, o profissional da 1ª infância deve estar apto a vivenciar a importância deste binômio valorizando a criança, sua aprendizagem, potencialidades e características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS CRECHES: UMA ANÁLISE TEÓRICA

Neste capítulo, privilegiou-se o estudo sobre a formação docente, mostrando a importância da formação continuada, em serviço, apresentando os dados estatísticos sobre a formação do profissional da creche, de forma a oferecer uma análise atual sobre esta temática no Brasil. Além disso, resgatamos um projeto de formação em serviço, proposto pelo governo federal, denominado ProInfantil.

3.1 - A necessidade de formação

As mudanças legais acerca da educação brasileira indicam a vivência em creches e pré-escolas como direito de todos. E as teorias acerca da infância discorrem sobre a criança como um ser de potencialidades, em desenvolvimento. Assim, as instituições educativas que atendem esta faixa etária devem garantir tal desenvolvimento, o que implica a formação de profissionais que tenham domínio de saberes deste processo, de modo que possam intervir de maneira a contribuir para que aconteça.

Portanto, o professor tornou-se peça chave para a qualidade do atendimento na Educação Infantil. O profissional da creche que antes desempenhava a função de cuidar de crianças e bebês, ação para a qual era exigida pouca escolaridade, hoje, assume o papel de educar, sendo alçado ao quadro dos profissionais da Educação. Para tanto, necessita de formação, valorização profissional e reconhecimento social. Mas há resquícios desta falta de formação em muitas creches brasileiras já que muitos profissionais seguem na área sem formação adequada, indicando a necessidade de uma política de formação destinada a erradicar essa realidade.

Porém, é necessário o acompanhamento e incentivo de políticas públicas de formação realizadas através de secretarias, juntamente às instituições formadoras, como os centros universitários, que possibilitem cursos

de formação continuada, estruturada a partir de encontros e momentos de conversa, atreladas aos saberes pedagógicos em torno da infância, ouvindo as necessidades e dificuldades que estes educadores vivenciam.

Neste sentido, a formação destes profissionais que atuam na creche significa também permitir o pleno exercício de sua cidadania, de modo que possam atuar em sua profissão com qualidade e reconhecimento. Por isto que Souza e Kramer(1993) afirmam que considerar crianças como portadoras de direitos, cidadãs, implica voltar os olhos para o adulto que as atendem. Assim, analisa que

As crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esses serviços devem ser de qualidade, se o projeto político é - de fato - democrático. Esse pressuposto afirma, pois, o direito à igualdade e ao real exercício da cidadania. Mas só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas (SOUZA E KRAMER, 1993, pp. 54-55).

Portanto, faz-se necessária não só a formação do profissional como também dar-lhe todas as condições de trabalho e financeira para exercer a função. Em 1993, o governo federal estabeleceu um Plano Decenal de Educação para todos no qual dispunha como objetivo “estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas de elevação dos padrões de qualidade da Educação básica” (BRASIL/MEC,1999, p. 30).

Isso significa que existe a necessidade de um programa através do qual os profissionais que não possuem formação adequada, participem de programas que possam qualificá-los. Na verdade, esta é uma normatização proposta na LDB, já citada trabalho, quando indica que somente serão admitidos professores da Educação com formação adequada, conforme dispõe em seu artigo 87, parágrafo 4º: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Portanto as redes municipais da educação devem investir em capacitações de seus profissionais, aproveitando experiências acumuladas, através da socialização de vivências e da

construção/aquisição/reconstrução de saberes pedagógicos com os quais possam intervir na creche de modo a garantir o pleno desenvolvimento infantil.

Apoiadas nas novas demandas sociais e nas mudanças da educação brasileira, as entidades governamentais devem dar suporte para a profissionalização do seu quadro docente. É o que recomenda o artigo 67 da LDB, ao sugerir que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Não podemos deixar de questionar. E quando esta década da Educação terminará? Ou, quando será, de fato, efetivado este parágrafo da Lei Máxima que rege a Educação em nosso país? Na verdade, houve um crescimento de matrículas nas creches e pré-escolas sem ocorrer a conseqüente qualificação dos professores. Brezezinski (2002, p.113) afirma:

percebe-se, com maior profundidade que, para o suprimento das necessidades da clientela- a população-, promoveu-se a ampliação numérica do quadro docente, sem, porém, fazer com que esse incremento fosse acompanhado de uma correspondente melhora qualitativa.

Na verdade, os profissionais da creche devem ter oportunidade de aprimorar e aprofundar conhecimentos específicos dos conteúdos ministrados nos cursos, valorizando sua prática com objetivos a serem alcançados; podendo atualizar-se permanentemente para acompanhar as novas demandas.

3.2 - Formação continuada

A Educação Infantil está em um momento de transformação; em especial, a creche. Portanto, considerando esta nova realidade fazem-se necessários projetos de formação para educadores da primeira infância.

Esta formação pode acontecer no próprio lugar onde o educador está, a creche, configurando o que se define como formação continuada, que seria aquela em que o monitor já tem formação do magistério, mas que possa aperfeiçoar seu trabalho, mediante reflexões coletivas. Os referenciais para formação de professores (BRASIL/MEC-1998) relatam que:

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados (p.71).

Nestes encontros, podem ser criados e discutidos os projetos políticos pedagógicos, avaliar e refletir sobre a prática educativa, além da troca de conhecimentos entre gestores, professores, secretaria de educação e formador que orienta e ministra os cursos de formação.

Além disso, a formação do professor, hoje, principalmente na Educação Infantil, deve considerar também as novas demandas que este profissional enfrenta em seu cotidiano. Na sociedade atual, além de lidar com saberes, o trabalho educativo também envolve problemas sociais e familiares, dentro da creche. É imprescindível a atualização pedagógica, frente a estas novas demandas.

O educador, portanto, deve estar preparado para ser comprometido com a educação e com o meio social em que está inserida a creche e conhecer as crianças. O papel do professor é cada vez mais importante, como expõe Brzezinski ao analisar:

a importância do contato pessoal no processo pedagógico põe por terra a idéia de que os professores são dispensáveis na era da informação e da tecnologia. É o professor que ajuda o aluno a transferir as informações, a selecioná-las e torná-las significativas. É o professor que, pela relação pessoal e o diálogo, imprime o sentido humano e comunicativo do processo de aprendizagem (2002, p.143).

Porém, não se pode responsabilizar o profissional da creche por todos os problemas da instituição. Muitas vezes, a dificuldade do professor em sala de aula é resquício da ausência das políticas públicas de formação para a creche. Deve-se reconhecer a formação do professor como parte de sua profissionalização e um momento de crescimento da instituição. A formação continuada realizada por secretarias de educação pode ocorrer através de ações mais abrangentes envolvendo instituições formadoras como universidades públicas e assim enfocando a realidade e necessidade de cada região. Charlier (2001) pontua que:

A formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa conciliar

imperativos individuais e projetos de grupo, significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito do desenvolvimento do projeto do estabelecimento (2001, p. 101).

Assim, há a necessidade da formação continuada, que deve acontecer como um momento reflexivo, com momentos de troca e atualização. O professor deve ser um constante investigador, que analisa sua prática e a partir daí ressurge com novas idéias e novos métodos, além de valorizar o momento de aprendizagem coletiva professor/aluno.

Desta forma, a formação continuada pode dar enfoque a ação-pesquisa-formação. Ou seja, a formação como prática de vivenciar novas teorias, a pesquisa que propicia uma ligação entre a formação e a prática e a ação que possibilita a execução do que foi aprendido no curso de formação, podendo adaptar ao contexto da sala de aula. O professor melhora sua prática em sala de aula a partir dos cursos de formação continuada, por meio dos quais estabelece habilidades de análise de situações junto com os outros colegas. Os Referenciais para a Formação de professores (BRASIL/MEC-1998) explicita que:

A atitude investigativa dos professores é um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica, no qual ele se envolve afetiva e cognitivamente, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas.(p.42)

No entanto, outro tipo de formação faz-se necessária, principalmente na rede investigada. Seria a formação inicial em serviço, para aqueles que não têm a formação adequada.

3.3 - Formação inicial em serviço

Corsino (2010) reflete que o trabalho com crianças em creches exige professores que tenham conhecimento científico-pedagógico tanto sobre o desenvolvimento infantil, quanto as peculiaridades do processo de aprendizagem da faixa etária. Acrescenta ainda que este profissional precisa ter embasamento teórico e reflexão da prática acerca “da relação entre escola, cultura, conhecimento e saberes, além de posicionamento político frente à função social e cultural da escola e relacionamento com as famílias e a comunidade” (CORSINO, 2010, p. 9).

Estes conhecimentos envolvem uma formação compatível com a grandiosidade da tarefa de trabalhar com crianças pequenas. Como estão na ativa, em exercício ou em serviço, configuraria, assim, a formação inicial em serviço.

Até tempos atrás, a formação inicial para lecionar na creche era o ensino médio, porém hoje considerando os avanços e estudos sobre a Educação Infantil, se estabelece um forte movimento para a formação de educadores em face da nova reflexão existente sobre o desenvolvimento das crianças na creche, que se tornou um espaço reflexivo e de construção de identidades sociais, dinâmica, que só será relevante através da teoria que a formação possibilita.

Na atualidade, existe um programa federal voltado para a formação inicial em serviço, o ProInfantil.

3.3.1 - Um programa federal de formação inicial em serviço

O Proinfantil é um programa de formação inicial em serviço proposto pelo governo federal. Segundo Corsino (2010), sua criação é uma resposta a busca de minimizar as contradições existentes entre as metas do Plano Nacional de Educação e os índices sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, incluindo as creches. Neste plano, há a indicação de que todos os profissionais da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam ter formação em nível médio (modalidade Normal) até 2006 e 70% com formação em nível superior, até 2011. Mas como verificamos na rede de ensino investigada, esta realidade ainda está longe de ser alcançada.

Desta forma, como analisa a autora, os dados apontados pelo Censo Escolar de 2006 indicaram percentuais bem diferentes daquelas metas definidas no PNE: 5,2% dos profissionais das creches não tinham Ensino Fundamental completo (CORSINO, 2010), mais da metade (60%) tinha somente o Ensino Médio (sem mencionar se era na modalidade Normal) e nível superior atingiu o percentual de 34,8%. Isso significa que a maioria dos que

trabalham com crianças pequenas não tem a formação mínima exigida pela Legislação Federal.

Neste contexto é que surgiu, em 2005 (quase dez anos depois de promulgada a LDB), o Proinfantil. É um curso em nível médio, semipresencial, na modalidade Normal. Segundo o site do MEC, destina-se aos professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. A proposta envolve a articulação com instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos estados. Tem duração de 2 anos, totalizando uma carga horária de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um. O curso confere diploma para o exercício da docência na Educação Infantil.

Em 2005, o Proinfantil começou com um grupo piloto em quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Depois, em 2006 organizou-se o grupo, nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí e Rondônia. Em 2008, teve início o Grupo 2, em mais dois estados, Maranhão, Pernambuco, além dos que já participavam. Em 2009, iniciou-se o Grupo 3 em 18 estados brasileiros. Todos os estados da região Sul não desenvolveram o referido programa, bem como Acre, Brasília, Espírito Santo, São Paulo, Paraíba e Tocantins.

O programa é organizado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação à Distância (SED) e em parceria com as universidades federais, as quais responsabilizam-se tanto pela elaboração da proposta técnica, pedagógica e financeira, quanto pela produção, impressão e distribuição de materiais, bem como pela formação das equipes envolvidas. Ainda acompanham, monitoram e avaliam todas as ações nos municípios envolvidos com o programa. Mas o espaço utilizado para os encontros presenciais são ofertadas pelos municípios e Secretarias Estaduais.

O programa tem como metodologia de trabalho três grupos de atividades:

A) As atividades coletivas, que compreendem momentos de estudo em grupo organizados em 10 encontros Presenciais (contabilizando 76 horas, no início de cada Módulo, nos meses de janeiro e julho), Encontros Quinzenais (EQ - 8 por módulo, totalizando 64 horas) e Fases Presenciais intermediárias

(uma a cada bimestre, totalizando 20 horas). Os encontros quinzenais são realizados em uma escola municipal aos sábados. É um momento de estudos, de entrega de material elaborado individualmente para o tutor. É também momento de recebimento do material corrigido e comentado pelo tutor, de trocas coletivas sobre o planejamento da prática pedagógica que será/foi avaliada pelo tutor, de estudos e articulação entre teoria e prática.

B) As atividades individuais, que envolvem o estudo individual de oito livros com conteúdos da base comum do Ensino Médio; oito com as disciplinas pedagógicas e oito cadernos de aprendizagem; os registros reflexivos e as respostas aos cadernos de aprendizagem; o Portfólio (memorial, planejamento diário, registro de atividades); a prática pedagógica, as provas bimestrais e o projeto de estudo.

C) As atividades de tutoria, que estão relacionadas ao acompanhamento do tutor, os plantões dos professores formadores nas Agências Formadoras e o serviço de comunicação, que prevê um apoio à aprendizagem a distância, via telefone, via email. Mas Corsino (2010) analisa que, na maioria dos estados, não tem funcionado.

Mensalmente, durante os dois anos do programa, o tutor acompanha a prática pedagógica dos cursistas nas instituições onde eles atuam. Assim os

[...]cursistas planejam este dia em que serão avaliados e os tutores, além de discutirem o planejamento, fazem reuniões de reflexão sobre a prática observada. Dessa forma, o programa vale-se da formação em serviço e torna possível a reflexão teórica sobre a prática, considerando as características, as necessidades, os limites e as facilidades apresentados pelas instituições onde os cursistas atuam, entendendo a instituição escolar como um importante lócus de formação. Assim, ao mesmo tempo em que contribui para a qualificação daqueles que atuam com as crianças, interfere nas práticas, à medida que fazem parte das atividades do cursista o planejamento de experiências com as crianças e reflexões sobre o fazer (CORSINO, 2010, p. 8).

Como é um programa desenvolvido por meio de parcerias, em modalidade semipresencial, identificamos aqui alguns problemas. O primeiro é que a parceria envolve mais as Secretárias Municipais, e sabemos que muitos municípios não têm possibilidades administrativas nem financeiras de arcar com um projeto deste porte. Além disso, a modalidade semipresencial, realizado em dois anos, implica em pensarmos algumas questões sobre a qualidade desta formação. O município e ou seus parceiros precisam

disponibilizar espaço tecnológico adequado (mas ainda são poucas as escolas e redes que tem salas de informática de qualidade em suas dependências) e a modalidade semipresencial impõe um questionamento: não seria aligeirado o processo: em dois anos (e não em quatro como normalmente é um curso de formação para professores, seja magistério ou Pedagogia), com encontros quinzenais e uso do computador para realizar trabalhos e sanar dúvidas.

Se pensarmos em nossa realidade de Guarabira-PB, que têm quatorze creches, sendo sete delas na zona rural, como ficaria este acesso. Se o curso é voltado para atender profissionais que não têm o magistério, pode ser que alguns tenham problemas com a leitura e a escrita. Como participar de um curso que a escrita é a base, e que as dúvidas só podem ser resolvidas a cada quinze dias presencialmente. Pelo que informa Corsino (2010), o índice de evasão é considerável, de aproximadamente 48% dos inscritos, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de professores de Educação Infantil cursistas inscritos e formados no ProInfantil, por grupo.

Grupo	Datas de início e fim	Nº cursistas inscritos	Nº cursistas formados	Porcentagem de formados
Piloto	2005/2007	1.408	782	55,53%
Grupo 1	2006/2007	2.443	1.448	59,27%
Grupo 2	2008/2010	3.566	1.643	46,07%
Total		7.417	3873	52,21%

Fonte: MEC-SEED e Coordenação Nacional do ProInfantil, out/2010, In Corsino (2010).

Além disso, Corsino (2010) identifica entraves para a efetivação do programa, dizendo que vão desde as questões político-partidárias, passando “pela falta de recursos e chegando à falta de esclarecimento sobre a função supletiva dos estados frente aos municípios e dos municípios frente às instituições públicas e privadas de seus sistemas municipais de educação” (p. 20).

CAPÍTULO 4

UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DAS CRECHES DE GUARABIRA

Este capítulo apresenta a análise da coleta dos dados, enfatizando a formação dos profissionais de uma rede municipal paraibana. Iniciamos aqui com alguns dados em nível nacional, com vistas a contextualizar os índices coletados no município investigado, na medida em que se aproximam. Depois apresentamos a análise das questões contempladas no questionário.

4.1 - Dados estatísticos sobre a formação do profissional da creche no Brasil e na Paraíba – o contexto

Baseado no estudo exploratório sobre o professor brasileiro (resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007) analisamos alguns dados acerca do cenário dos profissionais da Creche, incluindo sua formação inicial. Apresentamos ainda outros dados relacionados ao tema desta pesquisa.

4.1.1 - Tabela 2 - Redes de ensino onde os profissionais de creche trabalham

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL DE PROFESSORES	%
Total	95.643	100,00
Somente federal	106	0,11
Somente estadual	885	0,93
Somente municipal	58.991	61,68
Somente privada	35.406	37,02
Estadual e municipal	9	0,01
Estadual e privada	3	-
Municipal e privada	243	0,25

Fonte: MEC/Inep/Deed.2009

Os resultados do censo mostram que quase todos os professores de creche (98,9%) lecionam em apenas uma escola e 88,6% ensinam para

apenas uma turma. A maioria trabalha na rede municipal, conforme a tabela 01. Isso pode significar que a carga horária seja extensa, não permitindo o acúmulo de cargos.

Estes dados comprovam que os municípios têm cumprido com a responsabilidade de ofertar a Educação Infantil conforme o artigo art. 11, V, da LDB, quando estabelece que os Municípios incumbir-se-ão de:

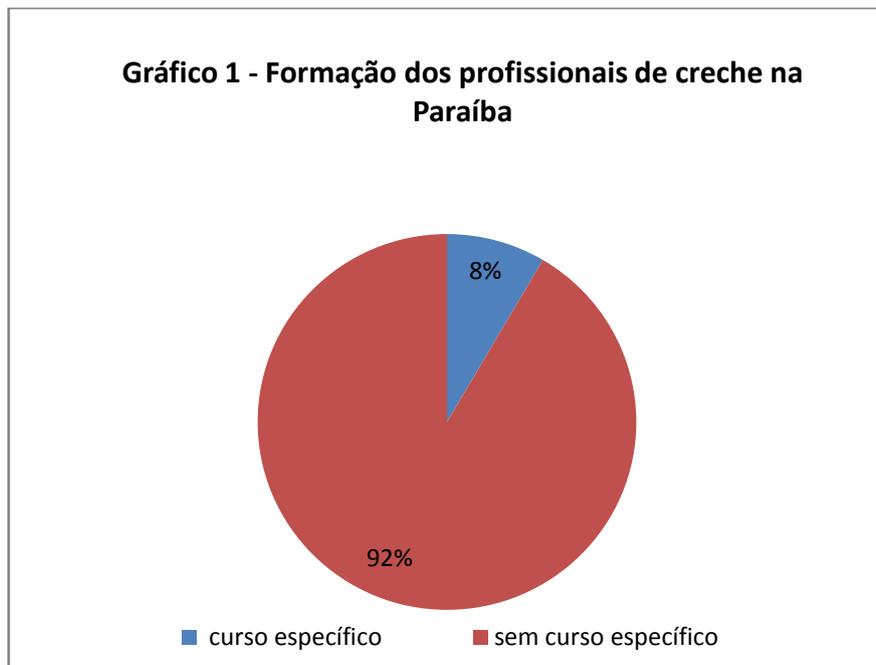
[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Assim verifica-se o cumprimento do papel dos municípios na oferta da Educação Infantil: 61,68% dos profissionais das creches atuam em creches municipais.

4.1.2 - Tabela 3 - Profissionais de creche e sua formação: dados da região Nordeste e da Paraíba

UNIDADE DE FEDERAÇÃO	TOTAL	COM CURSO ESPECÍFICO	SEM CURSO ESPECÍFICO
NORDESTE	24.078	1.903	22.175
Maranhão	2.336	212	2.124
Piauí	1.372	27	1.345
Ceará	5.851	465	5.386
Rio G. do Norte	2.584	249	2.335
PARAÍBA	1.549	131	1.418
Pernambuco	3.670	359	3.311
Alagoas	920	52	868
Sergipe	407	32	375
Bahia	5.389	376	5.013

Fonte: MEC/Inep/Deed.2009



Os dados mostram que na Região Nordeste existem 24.078 profissionais atuantes na creche, sendo 1.549 na Paraíba. Conforme os dados verificados, poucos profissionais que atuam nas creches possuem cursos adequados de formação docente. Por isso, organizamos um gráfico com dados específicos da Paraíba.

Analisando a tabela 3, percebemos que há um déficit em todo o Nordeste Brasileiro em programas de capacitação e formação de educadores e na Paraíba esses números são ainda mais alarmantes. Dos 1.549 profissionais, apenas 131 possuem cursos específicos na área de atuação. Ou seja, somente 8% dos profissionais que atuam nas creches paraibanas possuem curso específico. Este dado revela que a década da educação indicada pelo Plano Nacional da Educação teve início no estado há muito pouco tempo. Na cidade investigada, somente em 2009 as creches foram “transferidas” para a Educação. Conforme apontou a coordenadora das creches da cidade de Guarabira em entrevista informal, na verdade as verbas federais ainda estão sendo repassadas.

Em entrevista realizada em encontro com as monitoras, elas indicaram a necessidade de aprender a lidar com crianças pequenas e constata-se de acordo com a fala de uma monitora é que “na realidade a única mudança foi que agora recebemos os bebês”- disse ela. Também conquistaram direitos,

como redução da carga horária, e por isso se aproximaram das características do quadro dos profissionais da educação. Mas ainda não se sentem assim e não estão formadas para isso.

A falta de políticas públicas em torno da creche traz grandes problemas. O maior deles é a questionável qualidade ofertada nestes espaços com profissionais não especializados sem suporte pedagógico- formativo e sem a definição ainda de um plano específico de cargo e carreira. O que ainda está em contradição ao que a LDB expõe em seu artigo 87, no parágrafo 4º, que dispõe: Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Porém após os dez anos da promulgação desta lei, ainda se encontra estagnada essas propostas, com situações que ainda não abrangem a formação do profissional da creche.

4.1.3 - Tabela 4 - Professores da creche: sexo

SEXO	REGIÃO GEOGRÁFICA					
	BRASIL	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
TOTAL	95.645	3.571	20.315	44.523	21.503	5.731
FEMININO	93.675	3.482	19.923	43.516	21.168	5.586
MASCULINO	1.968	89	392	1.007	335	145

Fonte: Mec/Inep/ Deed-2007

No Brasil, conforme tabela acima, cerca de 93.675 profissionais que trabalham nas creches do total de 95.645 são mulheres e apenas 1.968 são homens. Isto representa aproximadamente 2% do total que atuam nas creches brasileiras. Esta porcentagem aproxima-se do universo investigado nesta pesquisa. De 56 participantes, 1 era do sexo masculino, representando um percentual de 1,8%.

A feminilização do magistério tem origens no século XIX, quando a mulher era vista como ser naturalmente maternal e delicado, característica relacionada ao caráter assistencialista na história da creche. Até hoje as mulheres permanecem em grande maioria na educação, especialmente na creche.

Quanto a isso, Araujo argumenta que:

tem sido salientada em algumas análises a “funcionalidade” das mulheres professoras com base em dois tipos de argumentos: ou apontando as características “intrínsecas” femininas de passividade e adaptação ou explicando essa funcionalidade em relação ao sistema político de ditadura pela origem social do recrutamento (1990, p.06).

O maternalismo institui a mulher como pilar central do quadro de profissionais, principalmente os que trabalham na primeira infância. A figura feminina é vista como aquela que tem o dom do cuidado e do zelo, por ser biologicamente voltada para a maternidade. Assim, seria naturalmente mais indicada para trabalhar com crianças pequenas. Parte daí a construção do ambiente escolar como ambiente familiar, da identificação das monitoras como ‘tias’, desenhando um quadro que torna desnecessária uma profissional qualificada e valorizada.

Assim, a feminilização dos profissionais da creche foi um parâmetro social instituído ao longo dos anos. Salientamos então que é necessária a superação deste caráter assistencialista nas creches, pois muitas vezes esta representação da mulher como símbolo de sensibilidade e paciência se converte em fator de desvalorização social.

4.2 - O caso do município de Guarabira-PB

4.2.1 - A coleta de dados

Realizamos uma pesquisa de campo com o grupo de monitores do município de Guarabira. Optamos por trabalhar aqui com o termo monitores (um dos participantes era do sexo masculino), mesmo que alguns tivessem formação adequada, porque foram contratados ou concursados para o cargo para o qual era exigido apenas o Ensino Médio como grau de escolaridade.

Aplicamos um questionário com o intuito de investigar a formação de um universo de 56 monitores, que representou 70% do total de monitores da rede municipal pesquisada. O questionário foi aplicado em um único dia, quando aconteceu um encontro, representando a maioria dos monitores de todas as creches de Guarabira. Aproveitar este momento favoreceu a coleta dos dados, porque a devolução dos questionários foi imediata e atingiu 96% dos presentes que participaram do referido encontro.

O questionário apresentou algumas perguntas sobre idade, tempo e vínculo de serviço e tinha como intenção principal diagnosticar o nível de escolaridade dos participantes, ou seja, sua formação.

4.2.2 - A análise dos dados

Apresentamos aqui a análise de cada pergunta do questionário, por meio de tabelas. Importante dizer que o tratamento dos dados teve um caráter quantitativo. No entanto a análise caracteriza-se como qualitativa, na medida em que entrelaçamos os dados levantados.

4.2.2.1 - Tabela 5 - Faixa etária dos monitores de Guarabira

Faixa etária	Quantidade	%
Entre 20 e 29 anos	19	34%
Entre 30 e 39 anos	20	35,7%
Entre 40 e 55 anos	17	30,3%
Total	56	100%

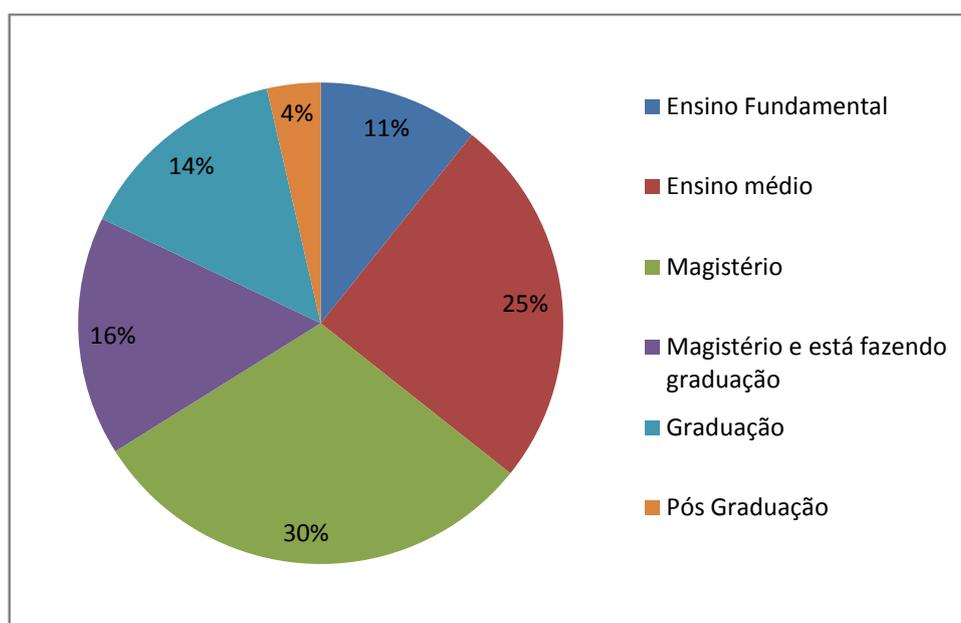
Os dados desta tabela apontam que existe um equilíbrio entre as diferentes faixas etárias dos monitores das creches de Guarabira. No entanto, se agregarmos os dois primeiros grupos, teremos o índice de aproximadamente 70% do universo investigado, que têm entre 20 e 40 anos. Podemos considerar o grupo relativamente jovem, o que pode indicar que tenham mais disponibilidade para buscar aprimoramento para sua atuação.

4.2.2.2 - Tabela 6 - Grau de escolaridade dos monitores de Guarabira

Nível de escolaridade	Quantidade
Ensino Fundamental	6
Ensino Médio	14
Magistério	17
Magistério e está fazendo graduação	9
Graduação	8
Pós Graduação	2

Analisando o grau de escolaridade dos entrevistados, constatamos que 6 pessoas possuem Ensino Fundamental, 14 ensino médio, 17 magistério (grau de escolaridade exigido pela LDB para trabalhar com crianças).

Gráfico 2 - Grau de escolaridade dos monitores de Guarabira



Na verdade, em questionário aplicado ao universo investigado, foi possível verificar a demanda de formação do grupo. Conforme visto, um grupo dentre os participantes, está procurando qualificação, porque segundo gráfico 2, alguns participantes que fizeram o magistério também estão cursando graduação, ou seja, estão em busca de uma formação continuada. Além disso, constatamos que existem pessoas graduadas nas creches e com especialização na área; o que pode estar relacionada à necessidade de aprofundar-se em busca de qualificação e de suprir necessidades didáticas e sociais relacionadas à prática educativa do dia-a-dia nas creches.

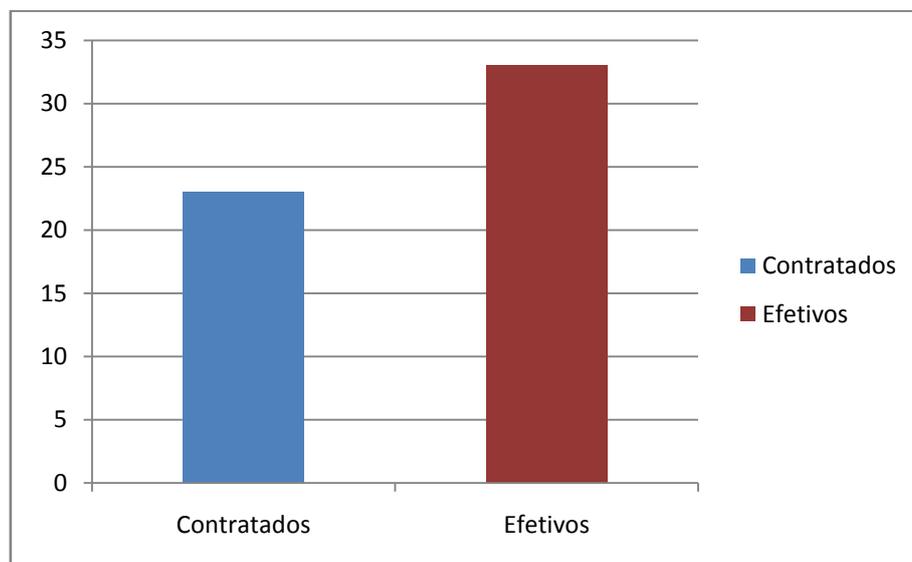
No entanto, muito ainda precisa a ser feito, porque o dado mais alarmante apontado neste gráfico é que 20 dos participantes não têm formação adequada, ou seja, 35% do universo investigado. Este número pode ser maior, porque 4 dos monitores que têm graduação não é Pedagogia. Isso significa que aproximadamente 42% trabalham com crianças pequenas e não têm formação para atuar com bebês.

Neste sentido, o município investigado necessita pensar em uma política de formação, organizando uma paulatina valorização e reconhecimento profissional das monitoras de sua rede de creches. Na verdade, em conversa com a coordenadora da área, é possível que o próximo concurso para os profissionais das creches siga a orientação da LDB, admitindo-se assim professores habilitados para trabalhar com crianças pequenas.

4.2.2.3 - Tabela 7 - Vínculo empregatício dos monitores de Guarabira - Contratados/efetivos

Vínculo empregatício	Quantidade
Contratados	23
Efetivos	33

Gráfico 3 - Vínculo empregatício dos monitores de Guarabira: contratados/efetivos



Outro aspecto observado no questionário foi a quantidade de contratados e efetivos. Assim, obtemos os seguintes dados: dos 56 profissionais investigados, 33 são efetivos e 23 contratados.

Constatamos que a partir das lutas pela estruturação da educação, existe um bom número de profissionais efetivos, porém esse quadro está longe do ideal, pois as creches necessitam de um quadro permanente de profissionais, que possam fazer um trabalho contínuo e que possam ser, assim, formados de modo a ter um tempo para criar vínculos e desenvolver projetos a longo prazo, revertendo na qualidade do atendimento educativo ofertado nas creches, o que envolve o compromisso com o ato de educar/cuidar.

Na verdade, analisamos os dados sobre os contratados, buscando compreender algumas questões sobre este grupo.

A) Contratados- tempo de serviço

Tabela 8 - Tempo de serviço dos contratados

Tempo de serviço	Quantidade
Menos de 1 ano	4
De 1 a 3 anos	9
De 4 a 7 anos	10

Observamos que boa parte dos contratados atuam há pouco tempo em creche. Isto pode significar que a demanda das creches tem crescido (o que explica um número considerável de contratados nos últimos três anos (57%).

Importante dizer que esta política de contrato envolve algumas problemáticas, porque significa que não se primou pela realização de concursos para educadores nas creches, contrariando, de certa forma, a Política disposta no Plano Nacional de Educação, quanto a valorização do magistério. Na verdade, podemos dizer que os contratos deveriam ser em caráter de emergência, para substituição de monitores em licença, por exemplo. Mas não é o que estes dados mostram: 43% dos contratados trabalham na creche entre quatro e sete anos. Normalmente, o cargo exercido por meio de contratos pode estar relacionado a interesses políticos, sem preocupação com a qualidade do atendimento.

B) Nível de escolaridade dos contratados

Tabela 9 - Nível de escolaridade dos contratados

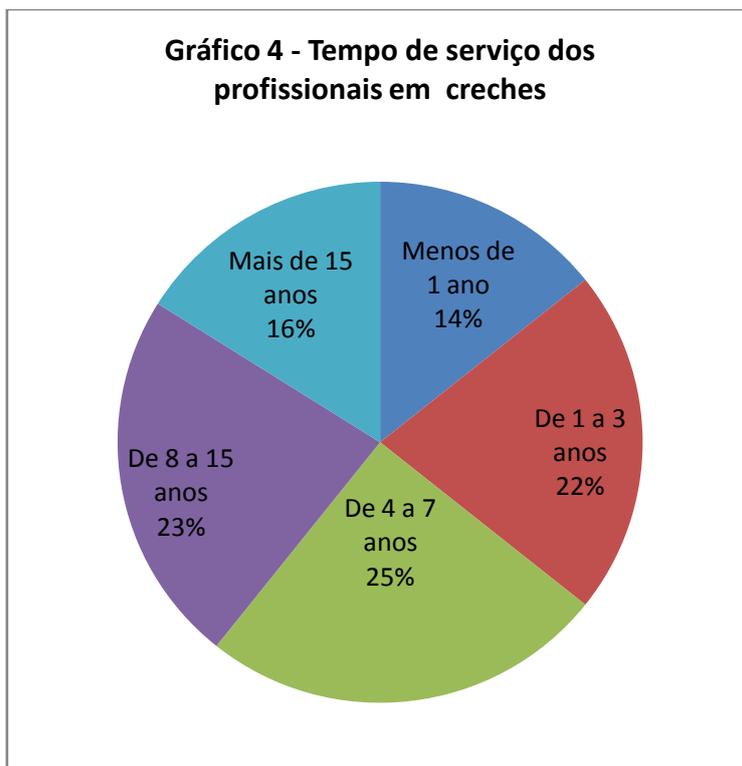
Formação	Qtidade
Ensino Médio	10
Pedagogia	3
História	1
Ensino Fundamental	2
Magistério	7

Assim vimos que 13 dos 23 contratados (56%), em Guarabira não possuem formação específica para atuar nas creches. Mas um indício de que a política de contratação não segue as normas da LDB.

4.2.2. 4 - Tempo de trabalho dos profissionais investigados em creches

Tabela 10 - tempo de serviço dos monitores das creches de Guarabira

Tempo de trabalho na creche	Quantidade
De 1 a 3 anos	20
De 4 a 7 anos	14
De 8 a 15 anos	13
Mais de 15 anos	9



Do universo pesquisado, 36% trabalha em creche no período de até 3 anos. 25% trabalha de 4 a 7 anos, enquanto que 23% trabalha de 8 a 15 anos

na creche. O grupo mais antigo (mais de 15 anos) envolveu 16 % dos participantes.

Estes dados revelam que a maioria do grupo investigado trabalha em creche há menos de sete anos. Isto significa que ingressaram no trabalho em creche depois de 7 anos da promulgação da nova LDB (1996), a qual já dispunha sobre o magistério como formação mínima para o trabalho na Educação Infantil, que inclui as creches.

Relacionando os dados coletados nesta questão àqueles disponíveis na tabela 6, do grau de escolaridade, 30% que ingressou na creche até três anos têm formação do Ensino Médio. Este índice só vem a confirmar que o município passou a cumprir as determinações de referida Lei há pouco tempo, conforme já apontado, porque contratava ou realizava concursos para monitores, ao invés de professores. No entanto, conseguiram cumprir o prazo indicado no Plano Nacional de Educação, quando aponta o tempo que os municípios tinham para se adequar a LDB até 2010.

4.2.2.5- Nível de escolaridade dos monitores que atuam na creche há mais de 8 anos

Tabela 11 - Nível de escolaridade dos monitores que atuam na creche há mais de 8 anos

Nível de escolaridade	Quantidade
Geografia	3
Ensino Fundamental	4
Ensino Médio	2
Letras	2
Pedagogia	4
Total	15

Constatamos que boa parte das pessoas (73%) com maior tempo de atuação na creche – acima de 8 anos – não tem formação adequada. Mais um

indício de falta de políticas públicas para fazer cumprir a normatização e do direito da criança a ter direito a creche.

4.2.2.6 - A necessidade de formação

Realizamos uma questão aberta, genérica, com vistas a identificar o que consideravam necessário para a melhoria da educação brasileira. Colocamos o adjetivo brasileira ao lado da palavra educação para que pudesse ser o mais ampla possível, para que não induzissem a responder sobre a temática da pesquisa, que sabiam ser acerca da formação. Pensamos que poderiam surgir respostas envolvendo aspectos da política federal, ou de melhores salários. No entanto, a maioria dos participantes respondeu que para a melhoria da educação brasileira está relacionada a palavra “*qualificação*” ou a expressão “*professores capacitados*”.

Neste sentido, é possível dizer que reconhecem a necessidade e demonstram preocupação com a formação profissional como aspecto necessário para que ocorra o atendimento de qualidade nas creches. É um pedido de urgência, porque vivenciam cotidianamente as novas demandas (inclusive com a chegada dos bebês de 1 ano). Esta fala também foi confirmada em uma conversa informal em um dia de observação na primeira creche onde deu início às inquietações deste trabalho. Um grupo de monitoras apontou que sentiam falta de formação continuada, mas em nenhum momento que tivemos contato com quaisquer profissional das creches de Guarabira, houve a menção a necessidade da formação inicial em exercício. Sequer conheciam o programa ProInfantil.

Na outra questão aberta sobre qual tema gostariam que fosse trabalhado em uma oficina de formação, a maioria respondeu da necessidade de pensar sobre o brincar e, conseqüentemente, sobre a construção de brinquedos. Na verdade, conforme nossas observações e em consonância com a fala das coordenadoras das creches de Guarabira-PB, as creches não dispõem ainda de muitos brinquedos, questão que está diretamente relacionada a destinação de recursos para estas instituições, cumprindo com paulatinas determinações dispostas na Emenda Constitucional que versa sobre o FUNDEB.

Por fim, colocamos uma questão sobre a disponibilidade de participar de oficinas de formação na UEPB, à tarde, e 32 monitores se dispuseram a realizar esta atividade. Isto significa 58%. Outras pessoas não manifestaram tal disponibilidade porque trabalhavam no horário indicado. No entanto, demonstraram interesse em participar, caso fosse em outro horário.

Este dado evidencia a necessidade de formação do grupo investigado, bem como o interesse que demonstram por participar de cursos formativos que contribuam para sua atuação.

4.2.2.7- Formação dos monitores com disponibilidade para participar de oficina de formação

Tabela 12 – Monitores com interesse para participar de momento de formação

Nível de escolaridade	Quantidade
Graduação	5
Ensino fundamental	3
Magistério	14
Ensino Médio	10
Total	32

Assim constatamos que 57% dos entrevistados querem participar de oficinas para formação.

Na verdade, pudemos verificar que uma porcentagem significativa (42%) não tem formação adequada para atuar na creche, mas o grupo reconhece a necessidade da formação para a oferta de um atendimento de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois do levantamento teórico, no qual pudemos verificar que nas duas últimas décadas a creche vem se tornando um espaço educativo, tanto no ideário pedagógico quanto na legislação, pudemos compreender a importância e a necessidade da formação para os envolvidos neste processo. Isso significa que precisam ser instrumentalizados para atuar a partir do binômio cuidar-educar.

Assim, podemos considerar que a formação adequada destes profissionais está ligada diretamente ao atendimento de qualidade nas creches. Esta é uma voz não só dos teóricos, mas dos participantes desta pesquisa.

Tal formação deve contemplar um suporte metodológico-teórico, considerando as várias situações vivenciadas com as crianças, tornando as monitoras em educadoras criativas, reflexivas, cientes de seu papel social, bem como cômicas de seus direitos enquanto profissionais da Educação Básica.

Enfatizamos a formação, seja inicial em serviço ou continuada, como ação possível e estritamente necessária com vistas a levar o monitor/professor a refletir e modificar sua prática, resultando em mudanças qualitativas no ambiente da creche. Por conseguinte, essas mudanças envolvem o reconhecimento deste profissional como sujeito de direito, através de formação condizente com seu importante papel.

A formação dos profissionais da Educação Infantil merece atenção especial, vista sua importante atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. Sua qualificação para atuar nesta fase crucial do desenvolvimento humano garantiria saberes que subsidiassem ações educativas, atreladas ao cuidado.

Na verdade, vimos que a legislação que versa sobre a creche como espaço educativo não é algo novo. Completa quatorze anos de promulgação. E ainda temos sistemas de ensino adequando-se a esse processo. Isso porque a realidade vai além das teorias e normatizações. Isso significa que a última LDB (1996), que incluiu a creche no sistema de ensino da Educação Básica, ainda não tem sido efetivada em muitas localidades do interior do Brasil. A promulgação de uma lei deve ser acompanhada da aplicação de políticas que a

efetivem, buscando ações conjuntas entre os governos federais e municipais, responsáveis por organizar e administrar o atendimento na Educação Infantil.

Indicamos que diferentes instituições sociais, envolvendo as formadoras e as governamentais devem criar pontes para efetivar esta formação de qualidade, porque a creche só pode ser de fato, um espaço educativo, se seus profissionais foram reconhecidos como professores. Significa um conjunto de ações que permeiam não só a formação, mas a valorização destes profissionais. É o que aponta Sonia Kramer (1993, p. 55), ao defender que para que a Educação pública Infantil seja de qualidade, na efetivação do real exercício da cidadania implica em considerar não só a criança como um sujeito de direitos, mas também os adultos envolvidos no seu processo educativo. A autora supracitada enfatiza que os mecanismos de formação dos educadores das creches devem ser recheados de reflexões teóricas e vivências práticas voltadas para a sala de aula das crianças pequenas, atrelados a salários dignos, planos de carreiras que valorizem e incentivem a formação continuada do professor, bem como condições de trabalho dignas que permitam efetivar sua vivências formativas. Portanto faz-se necessária não só a formação do profissional como também dar-lhe todas as condições de trabalho e financeira para exercer a função.

Porque senão, podemos incorrer no erro de fazer uma defesa complicada e parcial: se formarmos todos os monitores-educadores das creches, garantiremos qualidade no atendimento da Educação Infantil. Não basta a formação do professor. É de suma importância, mas é um fator que sozinho não define os rumos da qualidade da Educação Infantil. Deve confluir com condições dignas de trabalho, que permita ao professor efetivar sua formação para o desenvolvimento integral da infância, como lugar de direito na formação de novos sujeitos, para um novo tempo. Tempo de construir relações sociais pautadas na equidade, no respeito e na justiça social.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Helena Costa G. **As mulheres professoras e o ensino estatal.** Revista Crítica de Ciências sociais, Universidade do Porto. 1990, p. 6

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Câmara dos Deputados. **LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Secretaria Especial de Informação e Publicações, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental De Nove Anos-** Orientações Gerais-p.14. Brasília: Inep, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos-** Orientações Gerais- p.14. Brasília, julho de 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

BENELLI, V. C. M. **Cuidar e Educar:** desdobramentos das possíveis relações. (Monografia)- Curso de especialização em Educação Infantil. FCL-UNESP Araraquara, 2004.

BRZEZINSKI, Iria.Org. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.196p.

CAMPOS, M. M. **Educação infantil: o debate e a pesquisa.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo,n. 101, p.113-27, jul. 1997.

CHARLIER. Èveline et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman.- 2.ed. ver.- Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSINO, Patricia et al. **Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – Proinfantil: um panorama.** Revista Salto para o Futuro. Edição Especial: o ProInfantil em debate. Ano 20, nº 20, Dezembro de 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura.** Para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1999a, p.75.

GARCIA. Regina Leite. (org.) **Revisitando a pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1993. p.166

GONÇALVES, Renata. **A história das creches.** Disponível *on-line* em <http://www.monografias.brasilecola.com/pedagogia/a-historia-das-creches.htm>
Acesso em 24/08/2010

HAMZE, Amelia. O Fundeb x Fundef. Disponível *on-line* em: <http://www.educador.brasilecola.com/politica-educacional/fundeb-fundef.htm>
Acesso em 05/10/2010.

INEP/Brasil. **Sinopse da educação básica 2009.** Disponível on line. www.inep.gov.br. Acesso em 4/11/2010.

KRAMER, S. **O papel social da escola pública.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 58. Agosto, 1986.

_____. **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo, Ática, 2005.

KULMANN, Júnior. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 78.

LÉLIS, Isabel A. **A polissemia do magistério: entre mitos e histórias.** Rio de Janeiro. PUC- Rio. Tese de doutorado em educação, 1996.

MACHADO. Maria Lucia de A. **Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil.** Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, nº 110, p.195-199, 2000.

MARTINS, Maria Alice Hofmann. **Metodologia da Pesquisa**. Disponível *on-line* em <http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/> . Acesso em 14/10/2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. . **Educação Infantil: Muitos Olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil na Brasil – Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

SOUZA, S.J. e KRAMER,S. **Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche de 2º grau**. In ROSEMBERG, Fúlvia et al (org). A formação do educador em creche. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO AO UNIVERSO PARTICIPANTE

Este questionário é parte da primeira etapa da monografia sobre formação dos profissionais que atuam na creche.

- 1- Idade: _____
- 2- Qual nível de escolaridade você possui?
() fiz até o ensino fundamental () até o ensino médio () fiz o magistério
() estou fazendo graduação. Qual curso? _____ Qual
faculdade? _____
() terminei a graduação. Qual curso? _____
() estou na pós-graduação ou já terminei
[] Especialização. Qual área?
[] Mestrado. Qual área?
[] Doutorado Qual área?
Em que ano concluiu? _____
- 3- Qual seu vínculo empregatício?
() contratado () efetivo
- 4- Você trabalha em creche há quanto tempo?
() menos de 1 ano
() de 1 a 3 anos
() de 4 a 7 anos
() de 8 a 15 anos
() mais de 15 anos
- 5- Em sua opinião o que é necessário para a melhoria da Educação brasileira?

- 6- Qual tema você gostaria que fosse trabalhado em uma oficina de formação?

- 7- Você poderia participar de oficinas de formação na UEPB, às quintas-feiras, à tarde?
