



Artigo

Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor

Valorization of professionals or desprofissionalization in children education? "new" and "old" representations of the teacher

Valorización de los profesionales o desprofesionalización en la educación infantil? "nuevas" y "viejas" representaciones del profesor

Jani Alves da Silva Moreira¹, Heloísa Irie Toshie Saito², Maria Eunice França Volsi³, Lucinéia Maria Lazaretti⁴

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR, Brasil

Resumo

Objetivamos, neste texto, analisar as políticas que constituem a profissionalização do professor e o processo de desprofissionalização do docente da Educação Infantil, a fim de identificar os dilemas atuais em torno dos critérios e do conceito de ser professor nessa etapa da educação básica. Trata-se de uma análise crítica de documentos de fontes oficiais governamentais, que foram levantados em uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Trabalho (GT) Pirapó, vinculado ao Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar) e ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), no período de 2015 a 2017. As análises mediadas são relevantes, pois apresentam a defesa da formação específica ao profissional que atua na Educação Infantil. Elencamos, como conclusão, a necessidade da permanência de professores com formação pedagógica na Educação Infantil, porque entendemos que tal formação potencializa o desenvolvimento de um trabalho pedagógico

¹ Docente Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação – GEPEFI/CNPq.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>

E-mail: professorajani@hotmail.com

² Docente Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização - GENTEE/CNPq.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>

E-mail: heloisairie@gmail.com

³ Docente Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação – GEPEFI/CNPq.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9758-2689>

E-mail: mariaeeunice08@yahoo.com.br

⁴ Docente Adjunto do colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização - GENTEE/CNPq.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-3878-8158>

E-mail: lucylazaretti@gmail.com

que articula o cuidar e o educar, permitindo assim uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

Abstract

The purpose of the text is to analyze the policies that constitute the professionalization of the teacher and the process of de-professionalization of the teacher of the Child Education, in order to identify the current dilemmas around the criteria and the concept of being a teacher at this educational stage. This is a critical documentary analysis of official governmental sources, resulting from a research developed in the Pirapó Working Group, linked to the Forum of Early Childhood Education of Paraná and to the Inter-Forum Movement of Infantile Education of Brazil, in the period from 2015 to 2017. The mediated analyzes are relevant, since they present the defense of the specific training to the professional that educates the children in Early Childhood Education. We concluded as a conclusion the need for the permanence of teachers with pedagogical training in children's education because we understand that such training enhances the development of a pedagogical work that articulates the care and education, thus allowing a quality Child Education for all children.

Resumen

El objetivo del texto es analizar las políticas que constituyen la profesionalización del profesor y el proceso de desprofesionalización del profesor de Educación Infantil, a fin de identificar los dilemas actuales en torno a los criterios y el concepto de ser profesor en esta etapa educativa. Se trata de un análisis crítico documental de fuentes oficiales gubernamentales, resultante de una investigación desarrollada en el Grupo de Trabajo (GT) Pirapó, vinculado al Foro de Educación Infantil de Paraná y al Movimiento Interfuerte de Educación Infantil de Brasil, en el período de 2015 a 2017. Los análisis mediados son relevantes, pues presentan la defensa de la formación específica al profesional que educa a los niños en la Educación Infantil. En el caso de la educación infantil, se debe tener en cuenta la necesidad de la permanencia de profesores con formación pedagógica en la educación infantil porque entendemos que tal formación potencializa el desarrollo de un trabajo pedagógico que articula el cuidar y el educar, permitiendo así una educación infantil de calidad para todos los niños.

Palavras-chave: Educação infantil, Profissionalização do professor, Políticas educacionais.

Keywords: Early childhood education, Professionalism of the professor, Educational policies.

Palabras clave: Educación infantil, Profesionalización del profesor, Políticas educativas.

Introdução

Objetivamos, neste texto, analisar a problemática que envolve as políticas que constituem a profissionalização do professor da Educação Infantil, especificamente no estado do Paraná, Brasil. Na pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho (GT) Pirapó, entendemos o conceito de profissionalização como os processos formativos adequados que um profissional da educação deve possuir para exercer a docência em instituições de Educação Infantil. Partimos da análise crítica de documentos oficiais governamentais, de estudos, de ações e de atuação política do GT Pirapó, vinculado ao Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar) e ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), no período de 2015 a 2017.

Inúmeros impasses e desafios estão desencadeando, no cenário educacional brasileiro, situações desfavoráveis à efetivação do trabalho pedagógico com qualidade na Educação Infantil. Velhos problemas, como precariedade das condições de trabalho dos profissionais, salas de aula com número de crianças que inviabiliza o trabalho docente, remuneração inadequada dos profissionais da

educação, formação de professores aligeirada e insatisfatória, têm sido cada vez mais comuns. Esse cenário também é detectado nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, reforçando a marca histórica inicial dessa primeira etapa da educação básica pautada em conceitos assistencialistas e compensatórios.

Ao vivenciarmos a permanência desses problemas, deparamo-nos com a criação de diversos cargos que atribuem funções pedagógicas a profissionais que atuam na Educação Infantil sem formação e qualificação adequadas para essa atuação; dentre eles, destacamos os denominados cargos de Educador Infantil, que englobam o Auxiliar Educacional, o Atendente de Creche, o Agente de Apoio, o Cuidador Infantil, a Mãe Crecheira, o Monitor, etc. Assim, podemos verificar que diversas facetas dos profissionais que atuam na Educação Infantil surgem como substitutos do professor. Devido a diversos fatores estruturais, aqueles acabam realizando a função que é própria do professor. Perante esse cenário, objetivamos analisar e problematizar as questões implícitas no contexto político brasileiro que desencadeiam políticas e propostas de criação de novos cargos.

Desde 1988, atrelado ao Fórum em Defesa da Escola Pública, o Feipar se organizou como um movimento social da Educação Infantil no Paraná; é um importante espaço de interlocução e de diálogo para o acompanhamento das ações pedagógicas e políticas na Educação Infantil paranaense. Ligado ao Mieib, o Feipar ampliou a sua ação e a sua mobilização em todo o estado do Paraná, atuando ativamente em diferentes movimentos de luta pelo direito das crianças e em prol de uma Educação Infantil de qualidade. Atualmente, é constituído por um grupo gestor que se organiza em Curitiba, capital do Estado, e por outros grupos de trabalho situados na região do litoral, no norte, no noroeste e no centro-sul do Estado.

O Mieib, por sua vez, associa-se ao Fórum Nacional de Educação (FNE), o qual é um importante espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, uma reivindicação histórica da comunidade educacional decorrente da deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). Conforme a Portaria do Ministério da Educação n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010, o FNE é um fórum de caráter permanente composto por 50 entidades da sociedade civil e do poder público. Foi também instituído pelo atual Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014.

Na região noroeste do Paraná, o GT Pirapó/Feipar/Mieib, fundado em 6 de agosto de 2015, atua em diversas ações formativas e políticas referentes à Educação Infantil regional. Dentre elas, destacamos a mobilização para que não sejam criados cargos sem a exigência da formação mínima estabelecida pela legislação federal para a atuação com crianças matriculadas na Educação Infantil, a discussão do currículo e a formação continuada de professores dessa etapa. A partir das diferentes ações efetivadas pelo GT Pirapó, neste artigo, elegemos como objeto de discussão a questão referente aos cargos criados para a atuação na Educação Infantil que, na nossa compreensão, desprofissionalizam o profissional que desenvolve práticas pedagógicas com as crianças e influencia diretamente o seu desenvolvimento.

Para a discussão proposta, tratamos, na primeira parte do texto, dos aspectos políticos e legislativos que regulamentam a Educação Infantil brasileira e demonstram a necessidade formativa do profissional atuante nessa etapa. Na segunda parte, analisamos a problemática aqui levantada, esclarecendo a função da Educação Infantil como espaço educativo, em que a mediação deve ser realizada exclusivamente pelo professor com formação adequada.

A carreira do professor em risco: a profissionalização e a remuneração salarial

Não é possível conceber a manutenção da qualidade e da excelência na educação com profissionais sem alguma qualificação pedagógica e formativa. A Constituição Federal de 1988, no Art. 206, estabelece os princípios que norteiam a educação no país; dentre eles, destacamos os incisos V⁵ e VIII⁶ e o Parágrafo único⁷, que estabelecem a valorização dos profissionais da educação, o piso salarial e a elaboração de lei que especifica a categoria 'profissionais da educação', ou seja, aqueles que, de acordo com a legislação, são considerados profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, reafirma esses princípios constitucionais e estabelece, no Art. 29, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade do desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos. A referida Lei, no Título VI – Dos Profissionais da Educação –, define quem são os profissionais da educação.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em *cursos reconhecidos*, são: (Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009)

I – professores *habilitados* em nível médio ou superior para a *docência na educação infantil* e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009)

II – *trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia*, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009)

III – *trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim*. (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Quanto à condição mínima para atuar na educação básica, a mesma lei estabelece a formação em nível médio na modalidade normal, considerado o antigo magistério ou formação para docentes no ensino médio:

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 educação infantil* e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino

⁵ V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e de títulos, aos das redes públicas;

⁶ VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

⁷ Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou a adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

fundamental, a oferecida em *nível médio na modalidade normal*.
(Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

É necessário recordar que o Art. 67 da LDB disciplina a forma como estados e municípios promoverão *a valorização dos profissionais da educação*:

Art. 67. 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:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, notamos que não há confusão no que se refere à condição para o exercício das atividades dos profissionais da educação estabelecida pela LDB. No que tange à Educação Infantil, a mesma condição é primordial.

A Lei que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica – Lei n.º 11.738/2008 –, prevê, no Art. 2.º, Parágrafo 1.º, "que o piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais". Cabe notabilizar que o piso salarial dos professores para o ano de 2018 foi R\$ 2.455,35.⁸ Em dezembro de 2016, todavia, um levantamento divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2016) comprovou que mais da metade dos estados brasileiros não pagava o piso salarial aos professores. Além disso, mesmo que a Lei preveja que, em caso de dificuldades financeiras para o pagamento do piso, estados e municípios podem receber complementação orçamentária da União, não houve esse atendimento e também não existiu punição ao ente federado que descumpriu essa determinação (CNTE, 2018).

Importante elucidar que a lei que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica reitera quem são considerados profissionais da educação.

⁸ Sobre a atualização salarial, a Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, estabelece, no Art. 5.º, que "O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009. Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente", nos termos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Importante salientar que, em janeiro de 2015, o piso salarial do magistério foi reajustado em 13,01%, mediante determinação no Art. 5.º da Lei n.º 11.738. O valor atual do piso salarial foi divulgado na seguinte página: <<http://portal.mec.gov.br/par/240-programas-e-aco-es-1921564125/piso-salarial-de-professores-1484113857/21042-piso-salarial-do-magisterio-e-de-r-191778-o-reajuste-em-janeiro-deste-ano-foi-de-1301>>. Acesso em: 09 out. 2018.

Art. 2º [...]

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que *desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência*, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008, grifo nosso).

É evidente, portanto, que o profissional sem formação específica também será considerado um profissional do magistério, já que desenvolverá ações de suporte pedagógico à docência. Complementando o aparato legal, destacamos a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais devem ser observadas na elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino em todo o país. Em especial, nos artigos 4.º e 8.º, temos determinações quanto ao conceito de criança e às suas condições para a efetiva aprendizagem, condição de inteira responsabilidade a ser exercida por um profissional formado, que tenha conhecimentos específicos na área pedagógica e, acima de tudo, o cuidar é condição indissociável do processo educativo.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o *cuidado como algo indissociável ao processo educativo* [...] (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Além dessa solidez legal presente nas determinações que orientam o processo educativo na Educação Infantil, podemos referenciar estudos e pesquisas de Campos, Füllgraff e Wiggers (2006), de Kishimoto (1999), de Machado (2000) e de Barbosa e Quadros (2017), nos quais há demarcação dessa temática e explicitação da situação historicamente construída em relação ao profissional que educa as crianças pequenas; além disso, defendem um currículo de formação adequado às especificidades da Educação Infantil, a necessidade de

estabelecimento de critérios mínimos para a formação do professor em Educação Infantil, etc. Era (e ainda é!) urgente a superação do círculo vicioso da baixa remuneração e da ínfima qualificação presente no cenário da educação básica em geral; em específico, de modo mais severo, na Educação Infantil.

Infelizmente, a concepção de que qualquer um pode 'cuidar' das crianças pequenas é majoritária e naturalizada, apesar de toda determinação em aparato legal apresentada. Entendemos a urgência em desmistificar tal compreensão e em disseminar a real concepção de que estar com as crianças pequenas em um espaço institucional significa entender a amplitude da ação educativa, considerando a especificidade dessas crianças. Sendo assim, é preciso formar um profissional que compreenda a necessidade da construção do entendimento dessa especificidade e perceba a relevância do planejamento de um fazer pedagógico adequado às características e às peculiaridades das crianças pequenas.

Kramer (1994, p. 81) defende a necessidade de se articular uma sólida política de formação de professores e de se concretizar o direito aos profissionais da Educação Infantil, para que seja garantido um “processo de formação que lhes assegure os conhecimentos teórico-práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas”.

Corroborando com a perspectiva delineada por Kramer (1994), destacamos também a luta histórica dos professores e da sociedade civil organizada, por meio de fóruns e de entidades educacionais, para garantir o direito de todas as crianças do Brasil à Educação Infantil, como espaço em que seja garantido seu pleno desenvolvimento integral com qualidade, o que supõe a necessidade de profissionais devidamente formados. Embora ainda seja permitido que profissionais formados em nível médio na modalidade normal atuem com crianças pequenas, ressaltamos a importância de que sejam formados em nível superior, especificamente em curso de Pedagogia.

Diante dos fundamentos legais elencados, questionamos a criação de novos cargos como o de Cuidador Infantil, recém-criado no Paraná, ou de outros semelhantes já estabelecidos no Brasil. Essas novas vagas desconsideram a complexidade do trabalho desenvolvido com as crianças na Educação Infantil e dão a impressão de que qualquer pessoa que tenha apenas o ensino médio pode cuidar e educar nessas instituições, já que esses dois fatores são indissociáveis na Educação Infantil. Geralmente, são essas pessoas que desempenham atividades relativas à higiene, à segurança, ao descanso e à alimentação. Reiteramos que a execução dessas atividades não pode ser considerada de menor importância; além disso, elas não deveriam ser executadas por uma pessoa com formação de nível médio, sem quaisquer formação pedagógica e subsídios teóricos e práticos sobre as dimensões sociopsicológicas das crianças pequenas.

Compreendemos que essas ações exigem responsabilidade e domínio para que a instituição educativa exerça a sua função. O ato de higienizar a criança envolve uma série de ações de afeto e de comunicação que não se reduz ao simples ato de limpeza e de auxílio. O cuidado com a higiene vai agregando formas mais complexas no cotidiano da Educação Infantil: a criança transita da dependência do cuidado à independência sobre si, seu corpo e sua higiene, o que gera uma execução com autonomia. Para que ocorra essa transição, são necessárias ações educativas planejadas e intencionais; compete ao professor garantir esse movimento ascendente no desenvolvimento da criança, sem desconsiderar que são sujeitos sociais, “atores partícipes e não meramente objetos” (COUTINHO, 2010, p. 212).

Insistir na criação desse tipo de cargo e de outros similares significa desconsiderar também a formação pedagógica ofertada nos cursos de nível médio na modalidade normal, bem como nas licenciaturas destinadas à formação do profissional que atua nessa etapa. Campos (1994, p. 37) afirma que “[...] é inaceitável que a educação em um grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso”. Essa dívida com as crianças pequenas é histórica. Nem todas estão inseridas em espaços coletivos e públicos; por isso, a Educação Infantil torna-se privilégio para a minoria⁹. A persistência da presença de profissionais sem qualificação e formação adequadas apresenta-se como um entrave antigo que conduz negativamente a história desse segmento educacional.

Entendemos que cargos dessa semelhança retiram do profissional o direito de fazer parte da carreira do magistério e os impedem de ter o direito decorrente, previsto e garantido em lei própria, já que também desenvolvem ações de apoio à docência. Uma proposta como essa, ao se concretizar, caracteriza-se como uma manobra de contenção de investimentos na educação e de não pagamento ao profissional da educação do mínimo (que já é tão pouco) estabelecido por lei.

Com a aprovação de cargos que exigem apenas a formação de nível médio, observamos que alguns profissionais, em média, receberão R\$900,00 por 40 horas semanais, sem direito à hora-atividade, pois, da forma como proposto, não é considerado profissional da educação. Esse contexto refere-se a novas configurações para antigos dilemas, ou seja, persiste a lógica de que “quanto menor a criança, menor o ‘status’ de seu educador” (CAMPOS, 1994, p. 33).

Essa diferenciação na carreira, na jornada de trabalho e no salário pode gerar argumentos que depreciam a função e a profissionalização da Educação Infantil. Rosemberg (1994, p. 54) relata que

[...] uma monitora explicitou que, diante da carga horária e do salário que recebia quando confrontados aos da professora, rejeitava assumir qualquer papel educativo na creche (inclusive participar de treinamentos), pois considerava uma responsabilidade acima da função para qual fora contratada e estava sendo remunerada (ROSEMBERG, 1994, p. 54).

Diante dos fatos apresentados e regulamentos em leis, fazemos as seguintes indagações: por que a criação de novos cargos sem formação pedagógica no Quadro Geral da Administração Direta e da Indireta dos municípios em detrimento do Quadro Próprio do Magistério (QPM)? Por que criar cargos para a atuação no magistério nas mesmas condições em que, certamente, foram criados outros cargos de atendente de creche e auxiliar de creche, ambos em extinção em alguns municípios, para posterior enquadramento na carreira do magistério, desde que atendido o estabelecido no Art. 62 da Lei n. 9.394/96, com o agravante de não os reconhecer como profissionais da educação e sim auxiliares educacionais, depreciando ainda mais essa profissão que já é tão precarizada?

Com a aprovação de cargos e de novas nomenclaturas para o cargo de substitutos de professores sem formação pedagógica específica, certamente, em um futuro próximo, os profissionais que ingressarem lutarão pelo direito de pertencer ao

⁹ Em 2014, apenas 29,6% de crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas na Educação Infantil (FONTE: IBGE/Pnad)

QPM, migrando de um plano de carreira para outro, como já ocorreu em alguns municípios paranaenses.

O problema é que esses cargos são criados como justificativa para o apoio pedagógico ou para o cuidado e o assistencialismo; desconsidera-se, portanto, a legislação que ampara os profissionais da educação ao lhes negar a hora-atividade, retirando o seu direito de reflexão, de estudo e de sistematização da prática pedagógica, que necessariamente ocorre e independe da nomenclatura do cargo ocupado. Retira-lhes também o direito à conquista de um salário digno, pois, como já especificado, o valor do piso salarial, mesmo estando aquém de representar essa valorização salarial, é bem melhor que o proposto como vencimento inicial nesses “novos” cargos.

É interessante observar que, nos cargos de auxiliar e de atendente de creche, em extinção em alguns municípios acompanhados pelo Feipar, o requisito mínimo para o ingresso na carreira é o ensino médio completo com habilitação em magistério na modalidade normal. Provavelmente, esse requisito deu abertura a questionamentos da não inclusão desses profissionais no QPM. Se essa observação procede, entendemos o motivo do requisito mínimo para novos cargos que estão sendo criados ser somente o ensino médio. Seguramente, isso acontece para não dar margem a questionamentos posteriores.

A função da educação infantil em debate: reiterar é preciso!

Após elucidarmos a legislação referente aos profissionais e à sua formação adequada para atuarem na Educação Infantil, trazemos orientações relativas ao trabalho e à organização pedagógica nessa primeira etapa da educação a fim de salientar e de elucidar aspectos fundantes da prática pedagógica pautada no binômio educar e cuidar.

A Educação Infantil, ao ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, deve promover a indissociabilidade do educar e do cuidar. Essa proposição se efetiva com profissionais devidamente formados. Para o seu alcance, a luta histórica não tem sido tranquila e fácil.

Essa etapa educacional tem uma história instituída de ‘subalternidade’ em relação às outras etapas da educação básica justamente por não ter origem como instituição educativa, mas, sim, como uma instituição de arremedo social, de guarda e de cuidado, devido às exigências do contexto social, principalmente em decorrência da liberação da força feminina para o trabalho. As práticas educativas, desde o princípio, calcadas em uma concepção de cuidado e de assistência, ainda persistem na condução de políticas e de diretrizes que desconsideram a especificidade do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

Torna-se cada vez mais necessário esclarecer a concepção de cuidado presente nessa etapa educacional. Documentos oficiais, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2008), asseguram que o cuidar, como indissociável do educar, é uma tarefa da Educação Infantil:

[...] assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de

atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. (BRASIL, 2009, p. 8).

É evidente que os bebês e as crianças pequenas necessitam de um cuidado mais próximo em relação à alimentação, à higiene e à segurança. No entanto, é justamente essa dependência, para, inclusive sobreviver, que permite o engendramento de um processo educativo por excelência. Não há como desvincular as ações que, na aparência, sugerem ser “apenas” assistenciais das ações educativas. A dimensão do cuidado com a criança envolve ações educativas, visto que os cuidados com o corpo realizados pelo professor permitirão, progressivamente, que o bebê estabeleça noções de cuidar de si mesmo, sempre em uma relação mediada com o professor. Assim, essa relação de si com o outro e com o ambiente construirá a sua identidade e a sua autonomia, pois

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros. (MARANHÃO, 2000, p.118).

Um exemplo dessa relação indissociável é a alimentação. No dia a dia da instituição de Educação Infantil, o bebê é alimentado. Nos seus primeiros meses de vida, esse ato ocorre via mamadeira que lhe é entregue pelo professor; progressivamente, a colher passa a ser o objeto que conduz o alimento à sua boca. No entanto, se nessas ações o professor sempre alimentar a criança, ele não permitirá que o bebê desenvolva a autonomia em relação ao ato de comer, por isso, a importância de oferecer à criança, por exemplo, colher ou alimentos que ela possa pegar com as próprias mãos e realizar as suas tentativas. Significa que, nessas ações, o professor realiza uma mediação entre a criança e o objeto de sua aprendizagem – a colher, nesse caso.

Defendemos que a humanização do bebê se efetiva mediante a convivência e as reflexões que o professor com formação adequada pode oferecer; acreditamos que a Educação Infantil é um espaço primordial para que isso se potencialize. Se sempre tiver alguém que faça pela criança, como ela desenvolverá a sua independência? Se o profissional que estiver com o bebê não tiver formação que lhe permita agir guiado por fundamentos teóricos, como poderá levar a criança à independência? Como proporcionará ações mediadoras adequadas para garantir essa formação à criança? Argumentamos em defesa de um profissional qualificado na condução de ações nas instituições de Educação Infantil, inclusive para a realização das consideradas de rotina e de menor relevância.

Há um modo específico de aprendizagem nessa etapa da infância, que remete ao sentido compreendido por nós quando defendemos o cuidar. Os conteúdos cotidianos, como aprender a comer com a colher, usar o banheiro, cuidar de seus pertences, além da formação de certa autonomia, promovem a formação das capacidades psíquicas da criança.

Leontiev (1978) apresenta uma situação imaginária. Uma criança que nunca viu uma colher, ao receber esse objeto em suas mãos, começará a manipulá-lo. Com ele, realizará ações como martelar, bater, levar à boca e tantas outras formas não convencionais, ou seja, a criança “[...] não verá o ponto de vista dos modos de

utilização elaborados pela sociedade, concretizados nas suas características exteriores, mas do ponto de vista das propriedades físicas ‘naturais’, não específicas” (LEONTIEV, 1978, p. 321-322). Em outra situação, se alguém que convive com essa criança, por exemplo, ao alimentá-la com a colher, entregar-lhe o objeto em sua mão para que tente comer sozinha, verificará que, a princípio, as operações da criança não lhe permitem exatidão na ação de comer, pois a colher não se mantém horizontalmente na mão e a comida cai.

No entanto, com a intervenção adequada de um profissional – o professor – que alimenta a criança, que a auxilia em suas ações, as habilidades necessárias para a utilização correta da colher serão ensinadas, já que aprendeu a manusear esse instrumento elaborado culturalmente como um objeto humano e um padrão social, a partir da reação estabelecida. Para compreender esse processo, é necessária sólida formação, que, entre outros conteúdos, contemple a concepção de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, de didática, de teoria pedagógica, de políticas educacionais, etc. Esse conhecimento permite ao professor uma autonomia intelectual perante sua função de educar e de cuidar ao mesmo tempo que promove vínculos afetivos fundamentais para garantir a segurança emocional no bebê. Assim, defendemos que as crianças e os

[...] bebês têm direito [...] a manter vínculo estável com os que lhes ministram os cuidados primários e por intermédio deles ampliar as suas relações sociais; têm direito ao cuidado de qualidade, que atenda às suas singularidades como pessoa e promova o seu crescimento e desenvolvimento saudável; têm direito ao acesso a todos os conhecimentos construídos pela humanidade e a uma prática educativa que considere seu processo de desenvolvimento e seus meios de ação sobre o meio humano e físico (MARANHÃO, 2000, p. 132).

Nessa direção, é preciso que o professor compreenda que a sua função educativa contempla ações de cuidado, com base em uma concepção integrada de desenvolvimento e de Educação Infantil; por isso, é fundamental garantir uma formação que contemple os conhecimentos essenciais para o fazer docente. A existência de argumentos segundo os quais atividades docentes como trocar fraldas, dar banho e alimentar são ‘menos nobres’ não pode ser concebida, pois é isso que justifica a contratação de profissionais sem qualificação, gerando uma divisão de tarefas e uma hierarquia no trabalho com as crianças no interior das instituições educativas.

Essas estratégias de contratação de profissionais na Educação Infantil são formas de burlar a exigência mínima de formação, a qual não é indesejada ou impossível, mas, em nossa compreensão, encarece o profissional que a possui. Podemos, portanto, afirmar novamente que a dificuldade não está em formar profissionais com denominações “novas”, como os cargos já citados neste texto, mas está em ter alguém capacitado para isso, em pagá-lo com o salário correspondente ao de um professor habilitado.

A figura de profissionais e de cargos criados sem a devida formação é a consagração da velha dicotomia, já tão denunciada e repudiada, da separação entre o cuidar e o educar. Isso significa uma hierarquização do trabalho docente: o professor é aquele que “ensina”; o cuidador e os outros são aqueles que alimentam e que limpam. Nessa dicotomia, em que a criança é a mesma, as ações dos profissionais não favorecem o seu desenvolvimento e inviabilizam uma prática

educativa que, de fato, promova a aprendizagem e a emancipação infantis. Campos (1994, p. 37) alerta para que não se “hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmentem em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”.

Cabe elucidar aqui que, desde a criação da Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância, em 17 de março de 2015¹⁰, e com a aprovação do Marco Legal da Primeira Infância, Lei n.º 13.257/2016, acirram-se ações pautadas no assistencialismo por meio do estabelecimento de parcerias com diversos setores. Assim, estabeleceram-se

[...] princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas que visam atender de forma mais efetiva os direitos da criança na primeira infância. O Marco Legal visa superar a segmentação de ações, aumentando a eficácia das políticas voltadas para a infância e definindo estratégias de articulação intersetorial (BRASIL, 2016, p. 05).

No documento *Avanços do Marco Legal da Primeira Infância* (BRASÍLIA, 2016), é possível evidenciar uma série de ações e de orientações que focalizam a assistência e os cuidados na infância, o que demarca uma valorização de ações assistenciais e multissetoriais.

Nesse contexto, esclarecemos que toda relação humana é transformadora e, por isso, deve ser educativa. Isso posto, não há justificativa pedagógica para que profissionais sem qualificação se ocupem da educação e do cuidado das crianças; essa atribuição é exclusivamente do professor.

Conclusão: o ressurgir de velhos dilemas

Com a Constituição Federal de 1988, conquistas importantes para a efetivação do direito à educação da criança pequena foram alcançadas, marcando um avanço na legislação que regulamenta a etapa da Educação Infantil no Brasil. Atualmente, todavia, estamos presenciando o ressurgimento de concepções permeadas de conceitos assistencialistas e compensatórios. É evidente a marca de um retrocesso que desconsidera os avanços nos campos legal e científico, os quais proporcionam subsídios teóricos e práticos que possibilitam pensar a criança como um sujeito social em constante desenvolvimento e, portanto, dependente de situações de ensino que potencializam sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Quem viabiliza essas práticas? O professor, com sua formação adequada, qualificação e compromisso social, produz transformações qualitativas no desenvolvimento biopsicossocial das crianças. Apresentar o mundo à criança, desde os seus primeiros meses de vida, por meio de condições de exploração, de manipulação, com situações de ensino que propiciem a apropriação da linguagem musical, artística, corporal, matemática, social e a apreensão de diferentes sons, imagens, movimentos, impressões, afeto, higiene, de forma articulada, permite “[...] um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, *torná-la humana*” (SAVIANI, 2012, p. 73, grifo nosso).

¹⁰ Ata de Fundação da Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância. Disponível em < http://www.camara.leg.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/53508-integra.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

Desconsiderar esse aparato científico e legal e persistir na criação de cargos que não exigem formação pedagógica no Quadro Próprio do Magistério significa caminhar na contramão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, que dispõe a necessidade de os municípios disciplinarem o seu quadro pedagógico no mínimo estabelecido em lei, que atualmente exige formação na área pedagógica pelo menos em nível médio na modalidade normal e também aponta a observância dos preceitos da lei que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, que prevê, dentre outras especificidades, salário e condições de trabalho aos profissionais da Educação Infantil. Notoriamente, esses planos têm sido negligenciados e desconsiderados na proposição de novos cargos na carreira do magistério, se assim podemos chamá-los.

Reiteramos que a criação desses cargos significa um retrocesso na luta por uma Educação Infantil de qualidade, bem como um desrespeito aos profissionais formados para atuar no cuidado e na educação das crianças em uma perspectiva que considera essas ações indissociáveis.

O espaço para o diálogo, para a mobilização social, de luta e de resistência para a permanência dos direitos e dos avanços conquistados na Educação Infantil nos últimos 30 anos permanece como um compromisso dos diferentes Fóruns de Educação Infantil organizados em nosso país e, em especial, do Grupo de Trabalho Pirapó/Feipar/Mieib que, com esse intuito, desenvolve cursos de formação continuada aos professores da Educação Infantil da região e, periodicamente, reúne esses profissionais para o acompanhamento e a discussão das ações alinhadas aos princípios do Feipar e do Mieib.

Ao tratarmos da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, acentuamos que há muito a ser refletido e conquistado nessa direção. Concebemos que o avanço da problemática apresentada aqui se dará mediante a formação da base, por meio da formação inicial e continuada, imprimindo à universidade um relevante papel nesse processo, o que demonstra a necessidade de articulação nos Fóruns de Educação Infantil com os Núcleos Regionais de Educação Estadual, com as secretarias municipais de educação, com os diversos Conselhos voltados à infância e também com as instâncias públicas e representativas como, por exemplo, os Conselhos Tutelares e a Promotoria Pública.

Defendemos um trabalho conjunto e articulado das diferentes instâncias que regulamentam e lutam por uma Educação Infantil de qualidade para todos os bebês e as crianças pequenas, no sentido de fazer valer as conquistas históricas, tão arduamente, alcançadas.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (orgs.) *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. **Em aberto**, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da

educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Lei do Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm> Acesso em 08/04/2017

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 acesso em: 31/05/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.407**, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/926-portaria-1-407> Acesso em: 31/05/2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, v.1,2,3. 1998.

BRASÍLIA. Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância. Centro de Estudos e Debates Estratégicos. **Avanços do marco legal da primeira infância.** 2016. Disponível em < <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Avancos-do-Marco-Legal-da-Primeira-Infancia-1.pdf>> Acesso em 08/04/2017

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, W., A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CNTE. **Cumprimento da Lei do Piso do Magistério nas Redes Estaduais:** Dez. 2016. Disponível em < <http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>> Acesso em 22.02.2018

CNTE. **O Piso Salarial do Magistério.** 2018. Disponível em < <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/19481-o-piso-salarial-do-magisterio.html>> Acesso em 22.02.2018

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 291p. Minho-Pt: Tese (Doutoramento em Estudos da Criança. Especialidade em Sociologia da Infância), 2010.

KISHIMOTO, Tizuko. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.68, p. 61-79, 1999. Ed. Especial.

KRAMER, Sonia. Subsídios para uma política de formação do profissional de Educação Infantil - Relatório. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 191-202, julho/2000.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BARRETO, Angela Maria Rabelo (Org.) **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, p. 51-63, 1994.

SAVIANI, N. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação Infantil versus educação escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 53-79.

Enviado em: 23/fevereiro/2018

Aprovado em: 26/setembro/2018

Ahead of print em: 06/agosto/2019