

Educação Infantil em Catalão: análise da realidade de atendimento

Prof^a. Ms. Altina Abadia da Silva[•]
Prof^a. Ms. Eliza Maria Barbosa[♦]
Prof^a. Ms. Maria do Carmo Morales Pinheiro[∇]

Resumo: O texto apresenta e discute resultados parciais de uma pesquisa realizada na rede municipal de Educação da cidade de Catalão, que teve como objetivo conhecer o processo de municipalização da Educação Infantil. São apresentados dados que explicitam desde o número de crianças atendidas por aquela rede, períodos de atendimento, até os indicadores do nível de formação e especialização dos professores que trabalham com as crianças menores de seis anos de idade. Os resultados revelam um processo que mesmo já tendo concretizado algumas mudanças legais, precisa ainda dar respostas às demandas de acesso, bem como favorecer a qualificação dos profissionais que em sua maioria, segundo os dados da referida pesquisa, não possuem formação adequada para desenvolver a função docente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Municipalização, atendimento.

Abstract: The text presents and discusses partial results of a research realized in the municipal net of Education of Catalão city, who had as objective to know the process of municipalização of the Childhood Education. We presented informations that show since the number of children taken care of for that net, periods of attendance, until the pointers of the formation level and specialization of the professors who work with the lesser children of six years old. The results reveal a process that although having materialized some legal changes, it still needs to give answers to the access demands, as well as favoring the qualification of the majority professionals who do not possess adequate formation to develop the teaching function in the Childhood Education, according with informations of the related research.

Key words: Infantile education; municipalization; attendance

-
- Professora do Curso de Pedagogia – UFG/CAC – Doutoranda UNIMEP / Bolsista CAPES
 - ♦ Professora do Curso de Pedagogia – UFG/CAC – Doutoranda UNESP-Araraquara / Bolsista CAPES
 - ∇ Professora do Curso de Educação Física – UFG/CAC

Considerações Iniciais:

A expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma acelerada e crescente nas últimas décadas, fator este relacionado com a questão das relações de produção, urbanização, participação da mulher no mercado de trabalho e uma evidente mudança na organização e estrutura da família. Esses fatores compõem, em parte, a história mais recente da criança no Brasil e ao mesmo tempo protagonizam as mudanças de compreensão dos conceitos de criança e infância das últimas décadas.

O universo infantil é hoje objeto de abordagem por parte de cientistas de diferentes áreas que, num esforço conjunto, buscam fazer com que seja reconhecida na infância, mais do que uma fase particular da vida humana, o início da construção social de sujeitos únicos. Esta visão moderna de infância se contrapõe àquela que vigorava na Idade Média, que considerava a criança ‘os sem voz’ (in-fans), portanto, sem razão, incompletos e necessitando de domesticação.

É notório um crescente movimento a fim de conferir à infância um estatuto de cidadania, a partir do momento em que se pensa a criança como sujeito de direitos tanto quanto qualquer outro cidadão. Este é um contexto que beneficia o próprio reconhecimento legal da Educação Infantil como direito da criança e da família, e dever do Estado (CF 1988), o que faz esta etapa da Educação tomar novo fôlego.

Ao remontar a história do atendimento institucional à criança de 0 a 6 anos no Brasil, percebe-se que sempre houve uma forte dicotomia entre educação & assistência, em que prevaleceu, na maioria dos casos, a dimensão assistencialista dos cuidados físicos/biológicos da criança. Em consequência disso, não existia uma preocupação com o nível de formação dos educadores, em sua maioria de nível primário e que desempenhavam mais o papel de cuidar do que educar, prevalecendo a desconsideração das práticas diversificadas de educação e cuidados necessários a essa fase.

A história da assistência oferecida nas instituições de Educação Infantil “tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada” (KUHLMANN, 1998, p.51), fator usado como justificativa para a existência de atendimento de baixo custo, escassez de recursos materiais, precariedade das instalações e principalmente a formação insuficiente dos profissionais que atuam nestas instituições. Ou seja, a instituição de Educação Infantil, principalmente a creche, tornou-se um local que “os pais reconhecem como favor e não como direito” (FARIAS & PALHARES, 1999, p.4).

Nesse sentido, percebe-se que o trabalho institucional historicamente se baseou em uma visão estigmatizada da população de baixa renda, motivo pelo qual visou apenas “compensar” as necessidades e carências das crianças e seus familiares. Somada a estas questões, há um outro dado interessante: o que se refere ao nível de formação do profissional que atua nas séries que atendem crianças pequenas e ainda às condições de trabalho oferecidas. Sempre houve na história dessas instituições uma prática por parte das secretarias municipais e/ou estaduais, de se colocar os profissionais leigos ou com um mínimo de formação para atuar nas séries da Educação Infantil, justificada pela concepção predominante de infância.

Este quadro começou a mudar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que garante à criança de zero a seis anos o direito de frequentar instituições educativas, sendo dever do Estado prover o atendimento em creches e pré-escolas. A Educação Infantil é então reconhecida legalmente como a primeira etapa da educação básica. De acordo com o texto da própria lei, essas instituições devem propiciar às crianças o desenvolvimento integral de seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade. Isso significa que, diferentemente do caráter assistencialista que essas instituições têm assumido historicamente, agora é preciso reconhecer o espaço socializador e formativo das escolas de Educação Infantil, que precisam ser transformadas em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural das crianças.

As instituições de Educação Infantil devem, ainda, ser espaços de inserção das crianças em um projeto de educação que contemple a diversidade sócio-cultural e racial, que crie condições para as crianças conhecerem, descobrirem e re-significarem sentimentos, valores e papéis sociais. Propiciar o contato e confronto com adultos e crianças de várias origens sócio-culturais, de diferentes religiões, costumes, hábitos e valores é, também, de acordo com as novas diretrizes, papel dessas instituições.

Há que se considerar, no entanto, que qualquer que seja o projeto educativo proposto às Instituições e níveis de educação infantil, se faz necessária a superação da dicotomia educação/assistência, para que haja uma articulação entre os diversos setores e instituições comprometidas com a Educação Infantil. Este é o momento em que creches e pré-escolas deixam de ser apenas instituições que cuidam de crianças enquanto suas mães vão trabalhar, passam, dessa forma, a fazer parte do sistema educacional do país, sem se apresentar mais como alternativa para pobres e incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (MEC, 1998), já que

deve ter uma articulação com os demais níveis de ensino, o que evita uma conseqüente ruptura na passagem da criança da educação infantil para a educação básica.

Segundo o documento intitulado “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”, publicado pelo MEC em 1998, as orientações para a fase de transição, ou seja, para que se consuma a municipalização da Educação Infantil, são:

1. O poder público municipal deve identificar todos os estabelecimentos de creches, pré-escola ou instituições similares que ofereçam atendimento sistemático em espaços coletivos a crianças na faixa de 0 a 6 anos de idade, visando orientá-los para credenciamento junto ao sistema de ensino;
2. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão integrar-se ao respectivo sistema de ensino até dezembro de 1999;
3. Os sistemas de ensino deverão criar oportunidades para capacitar os profissionais das instituições de educação infantil que estão sendo a ele incorporadas para que atuem segundo os princípios e orientações próprios da educação infantil;
4. Os sistemas de ensino, tendo em vista o aproveitamento dos educadores em exercício em creches e pré-escolas que possuem formação inferior ao ensino médio, deverão criar, diretamente ou por meio de convênio, cursos para a formação regular destes educadores;
5. Os conselhos de educação deverão regulamentar a qualificação profissional do leigo de educação infantil em nível de ensino fundamental, em caráter emergencial, viabilizando o prosseguimento de estudos para a habilitação mínima em ensino médio;
6. A qualificação em nível de ensino fundamental deve ser restrita aos leigos que já trabalham em creches ou pré-escolas e que tenham mais de 18 anos de idade;
7. Os sistemas de ensino deverão prever medidas para que as creches e pré-escolas atendam progressivamente às exigências da lei. (p.14).

Como se pode constatar, há uma série de exigências no que se refere à gestão, regulamentação e formação do profissional da Educação Infantil, além das demandas de ordem estrutural e funcional das respectivas instituições, como por exemplo, a razão professor/aluno que obedece ao critério da idade das crianças. Todas estas exigências, para que se cumpra o processo de municipalização, devem estar atendidas, pelo menos no plano teórico, até o ano de 2006, quando se encerra a década da educação proclamada pela LDB/96.

Nesse contexto de conquista da vinculação de creches e pré-escolas ao sistema educacional sob o dever do Estado Brasileiro, em que há a garantia do atendimento de crianças de zero a seis anos nessas instituições, e principalmente frente à responsabilidade que as prefeituras passam a assumir como agentes gestores e fiscalizadores desse sistema de ensino, é que se configura a necessidade desta investigação, que realiza um diagnóstico da realidade das instituições de Educação Infantil em Catalão para compreender como está o processo de municipalização dessa etapa da Educação Básica. Tal pesquisa visa compreender quais são as ações do município para atender a reestruturação proposta pela LDB 9394/96, principalmente no que se refere aos aspectos de estrutura e funcionamento da Educação Infantil, identificando, portanto, a própria qualidade do atendimento. Com base nisso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil na cidade de Catalão/GO; 2) Caracterizar o espaço físico/material e

organizacional das instituições; 3) Identificar o número de profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como sua formação e nível de escolaridade; 4) Levantar os indicadores que orientam o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Em termos metodológicos, esta investigação é uma pesquisa social de tipo descritiva, que segundo Gil (1999), visa “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (p.44). Dentre tais pesquisas pode-se destacar aquelas “que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade (...)” (Idem), exatamente o que faz essa investigação.

Além disso, mais do que uma simples descrição da realidade do atendimento à criança de 0 a 6 anos, esta pesquisa também apresenta uma reflexão crítica sobre as políticas públicas do município de Catalão, o que a aproxima da pesquisa explicativa. E também pretende servir de suporte para que diversos objetos de estudo, como formação profissional, espaço físico, propostas pedagógicas em Educação Infantil, dentre outros, possam ser problematizados a fim de desencadear novas pesquisas.

Já que a pretensão foi realizar, inicialmente, uma descrição que permitisse o estabelecimento de relações entre alguns fatores constitutivos da realidade da Educação Infantil em Catalão, e considerando ainda o quantitativo razoavelmente alto de instituições investigadas, o instrumento privilegiado de coleta de dados foi o questionário, que apresenta algumas vantagens nesse sentido, tais como a possibilidade de atingir um número elevado de pessoas e a não exposição dos pesquisados à influência das opiniões do entrevistador (GIL, 1999).

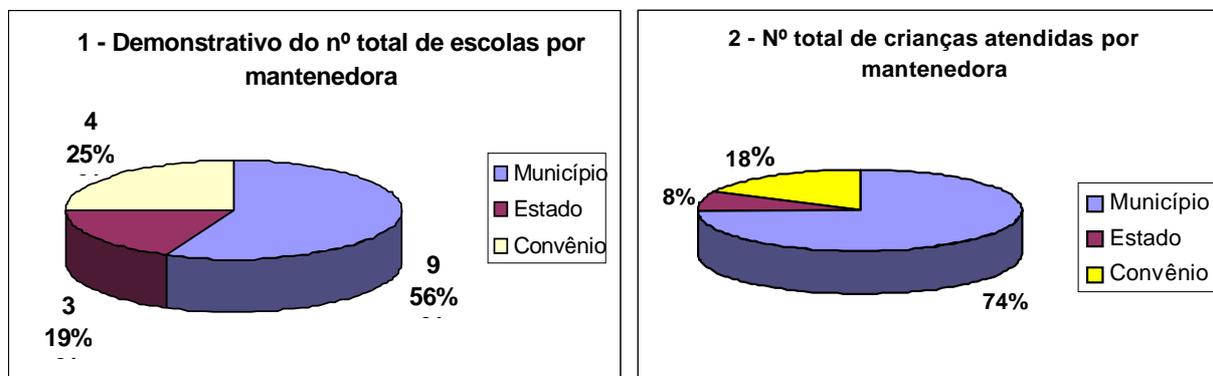
Assim, foram distribuídos três tipos de questionários às instituições públicas de Educação Infantil em Catalão: 1) com questões genéricas sobre o atendimento (funcionamento, estrutura, professores), dirigido aos diretores das escolas de Educação Infantil; 2) questionário exploratório dirigido a todos os professores das instituições de Educação Infantil; 3) questionário específico dirigido a alguns professores para o levantamento de informações didático-pedagógicas.

A coleta de dados foi realizada durante o ano de 2002 e a análise dos mesmos ocorreu no ano de 2003. Dessa maneira, é preciso esclarecer que a validade da presente pesquisa circunscreve-se a esse período, até porque já se sabe que nos dois últimos anos novas escolas e políticas de Educação Infantil vêm sendo implementadas no município de Catalão, o que relativiza, em parte, o diagnóstico aqui apresentado. É preciso esclarecer ainda que as questões debatidas neste texto dizem respeito à realidade de atendimento da Educação Infantil no que se refere ao número de crianças atendidas, níveis de atendimento, permanência e

evasão, crianças com necessidades especiais, nível de formação e qualificação dos professores.

O atendimento à criança de 0 a 6 anos no município de Catalão

Como o principal objetivo do presente trabalho foi verificar o processo de municipalização da Educação Infantil em Catalão, optou-se por delimitar a amostra a todas as escolas da rede pública de atendimento, que totalizaram o número 16 (dezesesseis) escolas, dentre as quais 9 (nove) são municipais, 4 (quatro) estaduais e 3 (três) conveniadas¹, conforme demonstra o gráfico 1. A partir desses dados, percebe-se que a maioria das instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos é mantida pelo município, o que indica que o processo de municipalização previsto pela LDB está em curso. Esse quadro é reforçado pelo número de crianças atendidas por mantenedora (gráfico 2), já que as escolas do município atendem 74% das 1840 crianças matriculadas em creches e pré-escolas de Catalão no período estudado.



Outro aspecto importante é o que se refere à demanda de atendimento à primeira infância no município. Segundo dados do IBGE/2002, a população de Catalão naquele período era de 67.082 habitantes, e sua população infantil foi contabilizada da seguinte forma: entre 0 e 4 anos de idade foram encontradas 5.223 crianças, já entre 5 e 9 anos de idade contabilizaram 5.413 crianças. Com base nessas informações, pode-se inferir que o número de

¹ No Estado de Goiás, designa-se por Escolas conveniadas aqueles estabelecimentos de ensino gerenciados por entidades filantrópicas e que se mantêm, em parte, com recursos materiais e/ou humanos provindos do poder público com base em um convênio instituído entre as partes.

crianças entre 0 e 6 anos de idade em 2002 girava em torno de 6.700 a 7.000. Mesmo que se considere o atendimento da rede privada, não contabilizada neste estudo, se a rede pública do município atendia a apenas 1.840 crianças, isto significa que há uma parcela considerável da população de crianças de 0 a 6 anos sem acesso à Educação Infantil.

Os estudos sobre demanda social costumam denominar de ‘demanda reprimida’ apenas aquela que procura por certos serviços de direito e não é atendida. Já que a Educação Infantil não é uma obrigação da família, mas um direito, sua demanda não é comparável à do ensino fundamental e médio, estes sim, obrigatórios para família e Estado. Porém, compreende-se que a reflexão precisa partir do fato de que, na atualidade, a maioria das famílias é composta por pessoas que trabalham fora de casa, e certamente necessitam de um ambiente educativo para que seus filhos possam ser acolhidos com o devido respeito. Sobre isso, Barreto (1998) coloca que “mesmo tendo havido, nas últimas décadas, uma significativa expansão do atendimento, o acesso à Educação Infantil deixa ainda a desejar, especialmente porque as crianças de famílias de renda mais baixa estão tendo menores oportunidades que as de nível sócio-econômico mais elevado” (p.27).

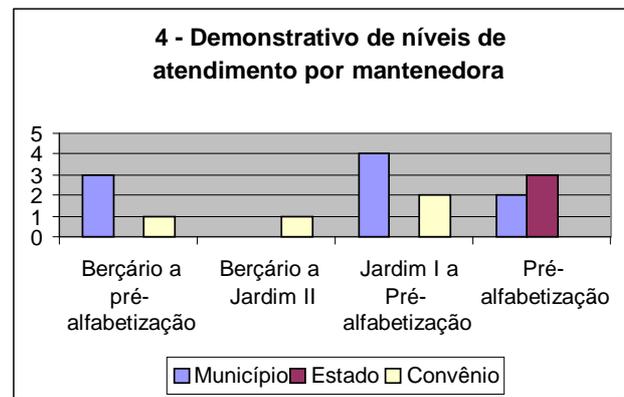
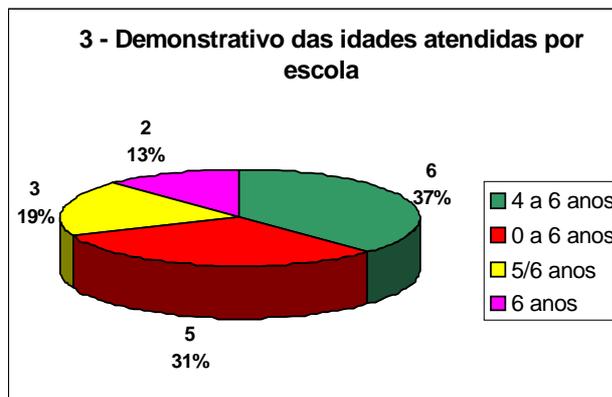
Além disso, se a Educação Infantil é um **direito** da criança, isto significa que a inserção dos pais no mundo do trabalho, critério geralmente utilizado para aceitação da criança nestes ambientes educativos, não pode ser o único. Assim, se o número total de crianças do município (entre 6.700 e 7.000), na faixa etária em estudo, for comparado ao número de crianças realmente atendido (1.840), as conclusões a que se pode chegar apontam para a existência de um número significativo de crianças que está ficando do lado de fora das escolas de Educação Infantil, o que coloca a necessidade do poder público municipal criar mais escolas na sua rede de ensino para solucionar essa problemática.

Este quadro não se difere daquele encontrado em todos os estados da federação, que segundo pesquisa realizada em 1999, aponta que era 60,2% o número de crianças atendidas em creches, pré-escolas e salas de alfabetização, com destaque também para um número de 10,7% de crianças atendidas na Educação Infantil com idade entre sete e oito anos. (ROSEMBERG, 2003).

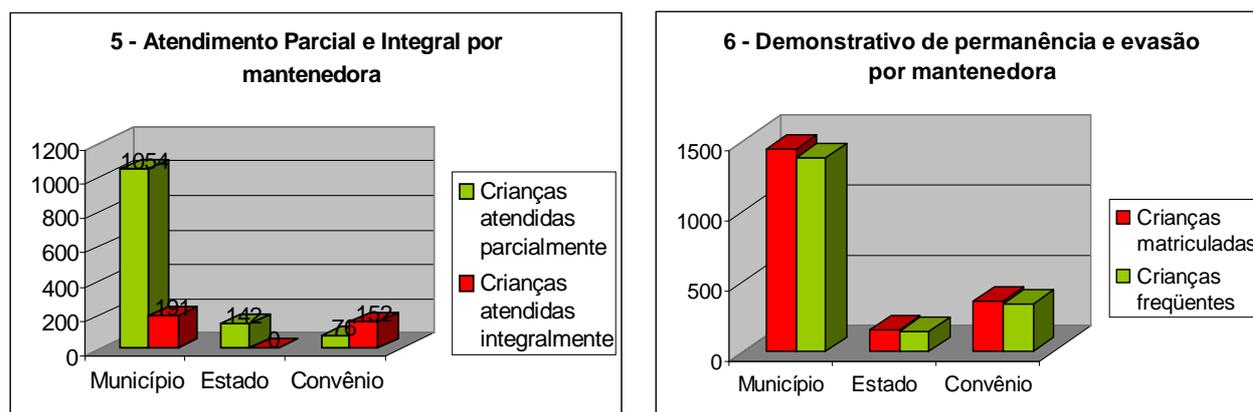
Quanto à idade das crianças atendidas pela rede pública, percebe-se que mais de 70% possui entre 4 e 6 anos (gráfico 3), indicativo de que a prioridade do atendimento está no nível da pré-escola, que geralmente trabalha com turmas de jardim I, II e pré-alfabetização, ou seja, prioriza-se o atendimento à criança que já está em idade de ser alfabetizada. Tal realidade aponta para o fato de que o investimento na educação das crianças de 4 a 6 anos é maior porque a política é a da preparação da criança para o ensino fundamental ou da educação

compensatória, velha fórmula presente na história da Educação Infantil (KUHLMANN JR., 1998). Desse modo, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos fica bastante aquém das reais necessidades dessa população, que além dos cuidados próprios da fase, também demanda um trabalho pedagógico e interações de qualidade para a produção de conhecimentos que já se fazem presentes nesse momento do desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1998).

Ainda de acordo com o levantamento feito em 1999 sobre a realidade da Educação Infantil na federação brasileira, a falta de atendimento às crianças de 0 a 3 anos também reflete-se na conjuntura nacional. No mesmo ano, 1999 em todo o país, somente 9,2% de crianças menores de três anos eram atendidas. Dois anos depois uma estatística divulgada pelo Censo Demográfico indicava que a população de crianças de 0- 6 anos era de 23 milhões, sendo esta a parcela da população que apresenta os piores indicadores sociais (ROSEMBERG, 2003).



Ao observar-se o gráfico 4, que demonstra como as mantenedoras da rede pública dividem responsabilidades acerca dos níveis de atendimento da Educação Infantil, nota-se que é o poder público municipal que mantém os berçários e maternais em sua maioria, contando com as escolas conveniadas nesse sentido. As mantenedoras estaduais, por sua vez, oferecem apenas salas de pré-alfabetização em suas estruturas escolares, demonstrando que a preocupação está direcionada para a preparação da criança para sua incursão no ensino fundamental. A partir do referido gráfico, nota-se, mais uma vez, que a maior parte do atendimento localiza-se no período da pré-alfabetização. Essa realidade também pode ser observada a partir dos dados quanto ao tempo de atendimento que em sua maioria é parcial, direcionada às crianças de 4 a 6 anos de idade. As mantenedoras que possuem atendimento às crianças de 0 a 3 anos (escolas municipais e conveniadas), portanto integral, aparecem com uma pequena parcela de contribuição (gráfico 5), provavelmente insuficiente para as reais necessidades das crianças menores de 4 anos de idade.



No que se refere aos dados de permanência e evasão, a boa notícia é que os níveis de freqüência na Educação Infantil são bastante altos, ou seja, as crianças matriculadas geralmente permanecem nas escolas. Tal quadro reforça o significativo papel desempenhado pelas escolas da rede pública de Educação Infantil do município de Catalão, resultado de um esforço de intelectuais e ações da sociedade civil convencidos de que o cuidado e a educação oferecidos a essas crianças em seus primeiros anos de vida exercem influência decisiva sobre toda aprendizagem e o desenvolvimento posteriores.

Um outro aspecto investigado foi o atendimento às crianças com necessidades especiais, que demonstra estar muito aquém das reais necessidades desse grupo de crianças, porque certamente há um número bastante significativo pertencente a esse grupo. Conforme o gráfico 7, o município atende a maior parte (89%), que se resume a 16 crianças com necessidades especiais, enquanto o Estado se responsabiliza por 11%, o que corresponde a apenas 2 crianças. Esse quadro pode ser indicativo da falta de informação dos direitos da criança com necessidades especiais, que desde cedo não só pode como deve estar inserida em ambientes educativos como a Escola de Educação Infantil. Por outro lado, essa pouca participação também pode revelar as escolhas dos pais, que podem preferir inserir seus filhos em escolas específicas, ao invés de optarem pela inclusão dessas crianças na escola regular.

De qualquer modo e apesar das dificuldades e limites, inclusive no campo da formação profissional, relativos ao trato com a PNE², estes não podem ser motivos para que as crianças de 0 a 6 anos com necessidades especiais fiquem fora da Educação Infantil. Nesse sentido, compreende-se que o poder público precisa elaborar políticas de atendimento para esse grupo, bem como de divulgação desse direito da criança, que é integrar-se à escola de

² PNE – Pessoas com Necessidades Especiais.

Educação Infantil, inclusive porque as políticas de inclusão apontam justamente nessa direção.



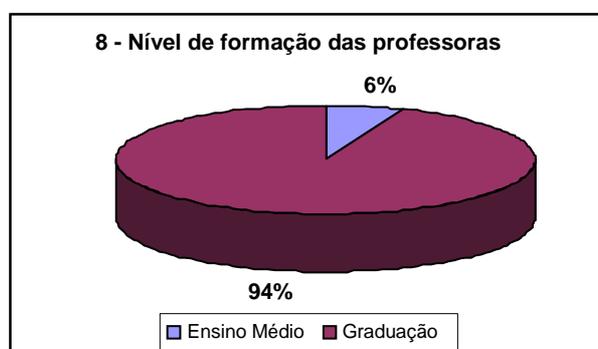
Os próximos gráficos são demonstrativos dos níveis de formação dos professores. Como se pode observar, há, apesar da predominância da formação em Licenciatura em Pedagogia pelos professores, um outro número significativo que corresponde às habilitações em outras áreas. Apesar das preocupações iniciais que essa diversidade de formação, que caracteriza em grande parte o perfil profissional dos professores que trabalham nas instituições pesquisadas, se faz necessário apontar para uma preocupação mais pontual, que é a ausência nos currículos dessas licenciaturas, de um foco em elementos, contextos e teorias que juntos constituem aquilo que chamamos de especificidades do trabalho educativo com as crianças menores de 06 anos. É bem verdade que também os currículos dos cursos de Pedagogia que formaram os professores investigados na pesquisa, não possuem seu foco na formação do professor especialista ou com uma habilitação específica para atuar na Educação Infantil, no entanto, é legítimo reconhecer que se não há nesses currículos uma especificidade nos processos psicológicos e sociais das crianças de zero a seis anos, há pelo menos uma ênfase nas relações pedagógicas e saberes escolares, entendendo-os como elementos que, junto com uma consistente formação teórica, criam as bases para o trabalho educativo.

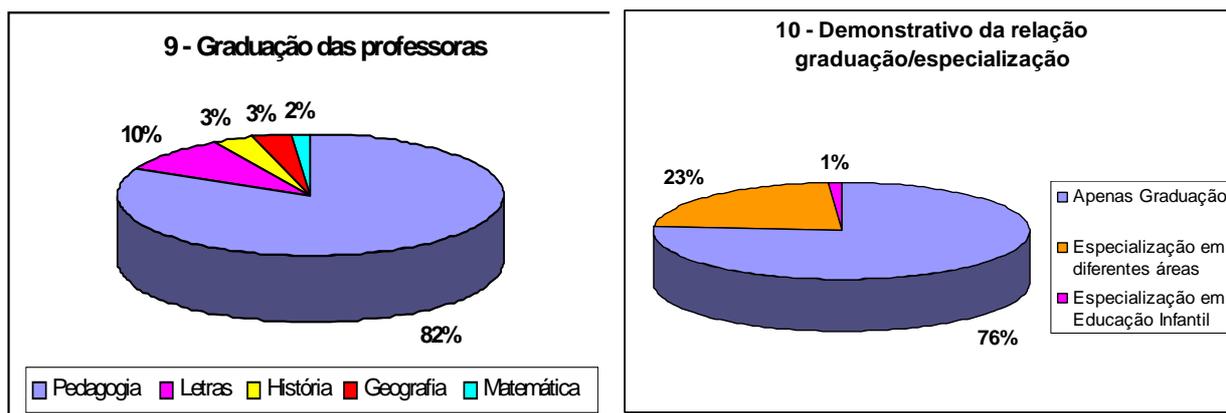
O momento que se iniciou com a publicação da LDB 9394/96, de construir as regulamentações para o funcionamento, gestão, financiamento e prioridades para a Educação Infantil é oportuno para que se reflita em que medida a questão da formação e das exigências que lhe são pertinentes, estão mobilizando os profissionais e pesquisadores que refletem sobre esse período escolar das crianças, no sentido de garantir-se uma formação mínima que tenha uma preocupação com as especificidades dos processos característicos das crianças menores de seis anos, mas que não se perca da consolidação de uma formação que se volta para os saberes educativos, que perpassa por todas as áreas de fundamentos das diversas ciências,

pelas didáticas e que tenha, na prática refletida e sintetizada a partir dessa formação, seu universo de trabalho docente comprometido com a elevação dos níveis psicológicos e culturais das crianças atendidas pela instituição.

Aponta-se aqui para a necessidade de regulamentação da formação que deve ter o profissional que trabalha com a criança pequena no Brasil, entendendo que há um conhecimento que é específico do professor, dos modos de organização e funcionamento da escola, e esse conhecimento tem, portanto, na escola seu lócus de apropriação pelas crianças, impossível de se realizar em outro espaço social. O crescente esvaziamento da teoria, grande responsável pelos altos índices de precariedade das formações iniciais e continuadas, tem como conseqüência uma desvalorização nas relações pedagógicas, dos processos de ensino-aprendizagem que tanto custam às crianças sua própria formação, já que elas acabam tendo nas instituições uma rotina informal de produção dos conhecimentos das mais diversas ciências; e custam também aos professores a perda de suas funções e uma conseqüente negação da importância do conhecimento por eles acumulado.

Não é pretensão absolutizar as questões aqui levantadas a respeito das necessidades consideradas pertinentes à formação do professor para trabalhar com as crianças da Educação Infantil. Mas é preciso defender a perspectiva de que os currículos de formação dos professores tenham como preocupação a garantia de uma base teórica consistente, que reconheça nas diversas disciplinas as questões que permeiam os saberes educativos e que, seguindo o axioma mais persistente na área da Educação Infantil, valoriza os conhecimentos produzidos pelas crianças em seus âmbitos mais cotidianos de vida, dê condições para que os professores assumam o firme propósito de garantir a essas crianças a construção de novos conhecimentos, cumprindo assim o papel de instituição educativa que se acredita que a Escola de Educação Infantil deve ter.





Como é possível observar, os gráficos acima demonstram também um fator histórico. Se considerar que a legislação vigente entrou em vigor a partir do ano de 1996, há somente nove anos de história decorridos. Isto significa que atualmente vive-se um momento de transição para as novas diretrizes tanto curriculares para a Educação Infantil quanto de formação dos professores para atuar nessa etapa. Esta talvez seja uma das explicações para o inexpressivo número de professores que possuem pós-graduação *Latu senso* na área de Educação Infantil. Mesmo assim, esta é uma realidade que, felizmente, contraria a fragilidade deixada pela legislação, pois estabelece em seu artigo 62 (LDB 9394/96), como formação mínima para a docência em Educação Infantil e as primeiras quatro séries do ensino fundamental, somente o nível médio, na modalidade Normal, inclusive para ingresso na carreira, não sendo necessário, portanto, a formação em nível de graduação.

Esta é, sem dúvida, uma questão de fundamental importância, pois a perspectiva educativa que se acredita que as instituições de Educação Infantil devem ter e que fora repetidamente aqui anunciada, exige um professor cuja formação inicial considere a tensão que está posta a respeito do papel desta escola de Educação Infantil e de seus professores nos dias atuais; que compreenda os limites colocados para suas ações, tanto pelo contexto social que envolve seu trabalho cotidiano, quanto pelos aspectos da legislação referente à política educacional e que forneça aos professores elementos que os permitam reconhecer, em sua ação pedagógica, um caminho efetivo de construção de espaços educativos e socializadores de conhecimentos sistematizados ao longo da história humana e social. Vale lembrar que ao fazer esta defesa da formação inicial, assume-se, ao mesmo tempo, uma posição contrária a uma lógica recém instaurada nos meios intelectuais que aponta para a supremacia da formação continuada em detrimento da inicial. Não há como defender a sobreposição de uma sobre a outra, já que se compreende que ambas são necessárias, porém distintas, sendo que a

formação continuada passou a ser uma exigência mediante o impacto das novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino.

Para concluir esse debate sobre a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil, torna-se fundamental evidenciar um paradoxo há muito já anunciado em relação aos professores do Ensino Fundamental, mas que certamente ajusta-se aos que trabalham com crianças menores de seis anos. Sob um ângulo, os professores são vistos com desconfiança, profissionais medíocres e dotados de uma formação deficiente, sob outro, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera essenciais no projeto de melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. (Unesco, 2004; p.31). A consequência imediata disso é um processo de indefinição da função docente, agravado nos últimos anos pelas profundas mudanças dos modelos sociais, culturais e econômicos de nossa sociedade que impõe mudanças também à escola e a seus agentes fundamentais, os professores.

Considerações finais:

O recorte que demos a este artigo tinha como objetivo apontar números que caracterizam uma realidade específica em um dado momento, mais precisamente o ano de 2002, mas que ao mesmo tempo nos transportam para uma realidade mais abrangente. Na medida em que aproximamos nossos dados de estatísticas nacionais, podemos sinalizar para algumas questões que se fazem prioritárias para este momento histórico de construção dos horizontes sob os quais a Educação Infantil vem sendo pensada e refletida.

Esta talvez seja a relevância de trabalhos de pesquisa como este que ora apresentamos, pois demonstram que, apesar de vermos cumpridas algumas das prerrogativas legais, como, por exemplo, a responsabilização dos municípios pelo atendimento às crianças menores de seis anos, os números locais e nacionais nos mostram uma demanda crescente de crianças que ainda não têm acesso à educação. Ainda é baixo o número de crianças menores de três anos atendidas, bem como é inexpressivo o atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais, atendimento integral etc.

Estas observações e reflexões que fazemos nos indicam que temos motivos suficientemente fortes para defender a opção de que as políticas sociais, principalmente as de educação, devem priorizar a primeira infância. O conjunto de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento humano, por exemplo, é um importante argumento para justificar a

necessidade de políticas de educação que transformem a informalidade característica dessas instituições em espaços verdadeiramente educativos. Que as ações docentes considerem que as experiências nos primeiros anos têm impacto decisivo na arquitetura do cérebro e nas capacidades dos adultos e que, para um grande número de crianças brasileiras, a escola é a única possibilidade de atingir níveis mais elevados de desenvolvimento psicológico, constituindo-se assim em uma forte estratégia de rompimento do ciclo intergeracional da pobreza sob o qual vivem milhões de crianças brasileiras, pois, como dizia o poeta Mário Quintana, democracia é dar a todos o mesmo ponto de partida.

Inspirados na frase do poeta, é preciso que cada vez mais busquemos conhecer como as políticas educacionais se expressam no cotidiano das instituições, que demandas criam para as ações dos professores. No caso da Educação Infantil, especificamente, é preciso considerar fundamentalmente seu processo de integração ao sistema de ensino e sua conseqüente regulamentação e formação de professores. Para tanto, faz-se necessário que outros estudiosos da área se dediquem à tarefa de juntos traçarmos um perfil da Escola de Educação Infantil que temos, para pensarmos, a partir dela, qual escola desejamos.

Referências

- ARIÉS, P. *História Social da Criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Eliza M. et al. *Educação Infantil: um diagnóstico da realidade no município de Catalão*. Projeto de Pesquisa. Catalão: UFG/CAC, 2002.
- BARRETO, A. M. R. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/COEDI, 1998. p. 23-33.
- BRASIL. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Vol. I e II. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília: Câmara dos deputados, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília, 1988.
- CAMPOS, M. M. *A Educação da criança de 0 a 6 anos na legislação*. (CP n. 59, nov. 1986.).
- FARIA, A. L. G. F. & PALHARES, M. S. (Orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GIL, Antônio C. *Pesquisa Social: métodos e técnicas de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KRAMER, S. & LEITE, M. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.
- KRAMER, Sônia. *Currículo de Educação Infantil e a formação dos professores de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas*. Belo Horizonte: MEC/COEDI, 1994.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. (Org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ROJO, R. & GÓES, M. C. de (Orgs.). *A Linguagem e o outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.
- ROSEMBERG, F. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: UNESCO-Brasil. *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente*. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, Brasil. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VILARINHO, L. *A Educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil: perspectivas históricas e crítico-pedagógicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.