

**QUEM SÃO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?:
UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA PROINFANTIL**

**WHO ARE THE TEACHERS IN BASIC EDUCATION?:
A STUDY BEGINNING AT THE PROINFANTIL PROGRAM**

**¿QUIÉNES SON LOS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL?:
UN ESTUDIO BASADO EN EL PROGRAMA PROINFANTIL**

Maria Inês Mafra Goulart*
Marília Barcellos Guimarães**
Juliana Basílio Medrado***
Thays Pierangeli****

Resumo: O objetivo deste estudo é traçar o perfil dos professores cursistas participantes do PROINFANTIL, um programa do MEC em parceria com universidades federais, estados e municípios, que habilita no Ensino Médio, modalidade normal, o profissional de Educação Infantil em exercício. Também analisa as contribuições do programa para seu público alvo. A coleta de dados teve como base um instrumento adaptado do “Questionário do Professor” construído pela Fundação Carlos Chagas. O tratamento dos dados valeu-se do programa Statistical Package for the Social Sciences – SPSS. A análise dos dados teve como referencial teórico os estudos atuais sobre a formação docente. Como resultados, traçamos um perfil socioeconômico, profissional e cultural dos sujeitos envolvidos. Levantamos seus vínculos trabalhistas, identificamos as concepções de Educação Infantil subjacentes às práticas exercidas nos diversos municípios. Assim, observamos que a identidade do professor de Educação Infantil ainda se encontra permeada por um caráter assistencialista, especialmente para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos. As evidências apontam uma compreensão dessa profissão como ofício, ou seja, própria de um profissional do sexo feminino, pautada pelos saberes da experiência – fortemente relacionados ao cunho doméstico e centrados no cuidado (Campos, 2002). Entretanto, observamos que a participação no PROINFANTIL alterou o trabalho dos participantes, que buscaram, com a elaboração de planejamentos e de registros das atividades, uma forma de ultrapassar a prática centrada apenas no cuidado. Com essa inovação, os professores cursistas iniciaram uma mudança no contexto institucional, introduzindo conhecimentos e competências que anteriormente não se faziam presentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. PROINFANTIL

* Pós-doutora pela Universidade de Victoria, no Canadá. Professora da FaE/UFMG. Correio eletrônico: marinesmg@gmail.com.

** Mestre em Psicologia Social pela UFMG. Diretora de Avaliação da Extensão da Pró-Reitoria de Extensão/UFMG. Correio eletrônico: mbarcellosg@gmail.com.

*** Mestranda em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela UFMG. Correio eletrônico: julianamedrado@yahoo.com.br.

**** Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais. Correio eletrônico: thayspierangeli@gmail.com.

Abstract: The aim of this study is to provide a profile of PROINFANTIL's participating teachers, a Program of the Ministry of Education – MEC in partnership with federal universities, states and municipalities, which trains teachers from Early Childhood Education to work with Middle School. It also analyses the contributions of the program to its target audience. Data collection was based on an instrument adapted from “Teacher’s Questionnaire”, created by the Carlos Chagas Foundation. Data treatment was made through the Statistical Package for the Social Sciences – SPSS. Data analysis used as theoretical reference recent studies on teaching training. As a result, we drew a socio-economic, cultural and professional profile of the teachers. We identified their employment relationships and conceptions of Early Childhood Education related to their practices in the most diverse municipalities. Thus, we could observe that the identity of an Early Childhood Education teacher is still connected to welfare, especially to the care of children up to 3 years old. Evidences suggest an understanding of this profession as a female job, guided by experience, strongly related to domestic affairs and centered in care (Campos, 2002). However, we observed that participating in PROINFANTIL changed the practice of teachers, who sought, through the preparation of plans and activity logs, a way to overcome the practice focused only on care. With this innovation, participant teachers initiated a change in the institutional context introducing knowledge and skills that were not previously present.

Keywords: Teacher Formation. Early Childhood Education. PROINFANTIL.

Resumen: El objetivo de este estudio es delinear el perfil de los profesores participantes de los cursos del PROINFANTIL, un programa del MEC en asociación con universidades federales, estados y municipios, que capacita en la Enseñanza Secundaria, modalidad normal, al profesional de Educación Infantil en ejercicio. Además analiza los aportes del programa para su público objetivo. La recogida de datos estuvo basada en un instrumento adaptado del “Cuestionario del Profesor”, elaborado por la Fundación Carlos Chagas. El tratamiento de los datos siguió las directrices del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). El análisis de los datos tuvo como referencial teórico los estudios actuales sobre la formación docente. Como resultados, delineamos un perfil socioeconómico, profesional y cultural de los individuos involucrados. Investigamos sus vínculos laborales e identificamos las concepciones de Educación Infantil subyacentes a las prácticas ejercidas en los diversos municipios. De esa manera, observamos que la identidad del profesor de Educación Infantil todavía se ve atravesada por un carácter asistencialista, especialmente para la atención de niños de 0 a 3 años. Las evidencias indican un entendimiento de esta profesión como oficio, es decir, propia de un profesional del sexo femenino, pautada por los saberes de la experiencia – fuertemente asociados al carácter doméstico y centrados en el cuidado (Campos, 2002). Sin embargo, observamos que la participación en el PROINFANTIL modificó el trabajo de los participantes, quienes buscaron, mediante la elaboración de planificaciones y registros de las actividades, una manera de sobrepasar la práctica centrada sólo en el cuidado. Con esta innovación, los profesores participantes del programa iniciaron un cambio en el contexto institucional, por lo que introdujeron conocimientos y competencias que anteriormente no estaban presentes.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación Infantil. PROINFANTIL.

O propósito deste trabalho é contribuir para o debate sobre a identificação e a formação de profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – por meio do estudo do perfil do professor cursista do Programa

de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil PROINFANTIL. Este estudo buscou também conhecer como os sujeitos envolvidos avaliaram a contribuição do programa para sua formação profissional e para sua prática pedagógica.

O PROINFANTIL é um Programa do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Tem como objetivo formar, em nível médio, na modalidade normal, professores de Educação Infantil que estejam em exercício e que não tenham a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96.¹ É oferecido aos professores em exercício que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não). O programa é desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e com universidades federais, e confere diploma para o exercício da docência na Educação Infantil.

Trata-se de um curso semipresencial, que abrange as disciplinas regulares desse nível de ensino e as disciplinas específicas relacionadas à Educação Infantil. Tem duração de dois anos, perfazendo um total de 3.392 horas, as quais são distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um.

Em Minas Gerais, o PROINFANTIL atendeu dezessete municípios e contou com a participação de 268 professores cursistas. Estes receberam a orientação de 37 tutores e dezoito profissionais – dentre eles professores formadores, assessores pedagógicos da Educação Infantil e coordenadores – alocados em duas Agências Formadoras (AGF). Os professores formadores são responsáveis pela área temática da base do Ensino Médio e da Educação Infantil, enquanto os tutores

acompanham de perto os cursistas, auxiliando-os nos estudos e na intervenção da prática pedagógica. Ficou a cargo da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG a formação dos professores formadores e tutores na área da Educação Infantil, bem como o acompanhamento do curso.

Os dados e opiniões dos professores cursistas foram colhidos por meio de um instrumento que teve por base o “Questionário do Professor” (utilizado no projeto “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, realizado pela Fundação Carlos Chagas). Os quesitos do questionário foram agrupados em cinco blocos: (a) identificação e perfil socioeconômico; (b) escolaridade e formação; (c) experiência profissional; (d) experiência cultural; (e) experiência no PROINFANTIL. Esse último bloco contemplou questões abertas referentes às contribuições do programa para a formação profissional e para a prática pedagógica do professor cursista.

Os dados foram tratados por meio do Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, um dos programas mais usados para a análise estatística em ciências sociais. A utilização desse *software* permitiu uma rápida e precisa síntese e comparação dos dados coletados. Após o tratamento e análise dos dados quantitativos, iniciou-se a análise das questões abertas, que foram categorizadas e examinadas tendo em vista a identificação das contribuições que o PROINFANTIL trouxe para o avanço da formação e da prática profissional dos cursistas.

A aplicação do questionário foi feita durante a chamada Fase Presencial, quando os professores cursistas encontravam-se nas Agências Formadoras (AGF) para trabalhar os conteúdos que seriam desenvolvidos durante o semestre. Embora os questionários fossem autoinstrucionais, houve o

1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996 (Lei n. 9394/96) determina que a formação dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se dê em nível superior. Mas essa mesma lei admite como formação mínima desses docentes aquela oferecida na etapa do Ensino Médio, na modalidade Normal, até o ano de 2011 (Brasil, 1996, art.62).

acompanhamento pela equipe das Agências Formadoras e da Coordenação da UFMG.

Na busca da identificação dos profissionais da Educação Infantil, bem como dos dilemas enfrentados por esses sujeitos nesse campo ainda em construção, este trabalho dialoga com estudos sobre a formação docente (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002; SILVA, 2001; CAMPOS, 2007; RAMOS, 2011, dentre outros) e com a recente pesquisa quantitativa “Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil”, coordenada nacionalmente pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/FaE/UFMG).² A pesquisa desenvolvida pelo GESTRADO (2010) procurou analisar o trabalho docente em suas dimensões constitutivas de forma a subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil. Com este estudo, extraímos dados referentes ao professor da Educação Infantil (VIEIRA; DUARTE, 2012), com o objetivo de ampliar a visão da situação em que se encontra o profissional que atua neste nível de ensino no Estado de Minas Gerais em relação aos demais profissionais da área em todo o território nacional.

Neste artigo, além de traçar o perfil dos professores cursistas do PROINFANTIL, procuramos identificar aspectos que os sujeitos pesquisados elegem como positivos para sua formação. Para isso, dialogamos com referenciais teóricos que discutem a formação do profissional da Educação Infantil. Esperamos, dessa forma, contribuir para o avanço do debate sobre esse profissional que é alvo de tantas polêmicas no momento da elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

2. Relatório Final da “Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do *survey* Nacional”. 2010. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO – Universidade Federal de Minas Gerais.

A formação do profissional de Educação Infantil

Este estudo buscou traçar um perfil dos professores da Educação Infantil, na tentativa de conhecer aspectos do universo de profissionais cuja prática pedagógica ocorra junto às crianças pequenas mas que não possuam a escolarização mínima exigida pela lei. Quem são esses sujeitos, a qual universo cultural pertencem e que experiências profissionais possuem? De que forma tiveram acesso às salas de aula das crianças pequenas? Qual o impacto do Programa PROINFANTIL na formação profissional e na prática dos professores cursistas?

No entanto, conhecer o universo desses profissionais só tem sentido quando trazemos essa realidade para dialogar com aspectos mais gerais da formação profissional. Diante das mudanças no campo da Educação Infantil no Brasil ocorridas após a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, que transformações vêm ocorrendo na profissionalização dos sujeitos que atuam diretamente com essas crianças?

Com a LDB/96, o atendimento da criança pequena no Brasil, denominado Educação Infantil, abrangeu a faixa integral que vai do nascimento ao ingresso no Ensino Fundamental. Constitui a primeira etapa da educação básica e tem como função cuidar e educar. Essa Lei define, ainda, que o profissional responsável pelo atendimento a essa faixa etária é o professor. Essas decisões políticas tiveram consequências para a formação dos profissionais que atuam e irão atuar nesse segmento educativo. Se pensarmos nas diferenças do desenvolvimento humano que ocorre no período a que denominamos creche, ou seja, entre os primeiros meses de vida até 3 anos de idade, e aquele que ocorre no período a que denominamos pré-escola, que abrange a faixa etária entre 3 a 5 anos,

percebemos que as demandas no atendimento são bastante diferentes. Sendo assim, o que se observa nesse momento de transição é que os modelos de recrutamento e de formação de professores seguem uma compartimentação, e que esta possui um legado histórico.

Segundo Campos (2007), historicamente, a formação de professores no Brasil seguiu dois modelos contraditórios. O primeiro caracteriza a profissão como ofício e vê esse profissional, geralmente do gênero feminino, como portador de uma “missão” de cunho predominantemente moral e pautada pelos saberes da experiência. O segundo modelo caracteriza o professor como um profissional que tem a razão, a ciência e o conhecimento fragmentados em disciplinas que fundamentam seu saber. Esses modelos dicotômicos orientaram a formação dos professores ao longo dos anos.

Essa compartimentação é observada na recente profissionalização dos sujeitos que atuam na Educação Infantil. Para o segmento creche, a identidade profissional está predominantemente baseada em características e disposições pessoais como valores e atitudes, exigindo-se pouca formação acadêmica. Para a pré-escola, a identidade profissional se assemelha mais à do professor do Ensino Fundamental, havendo a exigência de uma formação acadêmica mais consistente (CAMPOS, 2007). De maneira geral, esses profissionais se veem com a função de escolarizar as crianças – ora seguindo um modelo já consolidado no Ensino Fundamental, ora questionando esse modelo, sem, entretanto, ter uma referência mais adequada para o atendimento a essa faixa etária.

Não nos surpreende, portanto, o que encontramos no estudo realizado. Assim como descreve a literatura, os dados obtidos apresentam um percentual de aproximadamente 72% dos professores cursistas do

PROINFANTIL, em Minas Gerais, atuando na faixa etária entre 0 e 3 anos. Ou seja, para essa faixa etária, os governos municipais, em sua maioria, vêm destinando profissionais sem a qualificação mínima exigida por lei, seguindo um modelo de profissional sem qualificação acadêmica que busca nas referências domésticas apoio para a realização de seu ofício.

Embora a própria LDB/96 defina o nível de escolaridade superior para o exercício da docência na Educação Infantil, as condições e os choques dos modelos de formação colocam desafios fundamentais quando se pensa no estabelecimento de uma política de profissionalização desses sujeitos que realmente atenda às demandas de educação das crianças pequenas. Nesse sentido, os sistemas educacionais precisam ainda vencer uma primeira etapa, qual seja, a de enfrentar o desafio de formar um contingente expressivo de professores leigos que já atuam nas creches e pré-escolas públicas onde se localiza a proposta do PROINFANTIL.

Diante dessa situação, buscamos nos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente referenciais para o entendimento dos dados desta investigação. Dentre tantos, destacamos: o conceito de profissionalidade docente, as especificidades da profissão de professor da Educação Infantil e o conceito de desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a educadora desenvolve junto a crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.133). Essa profissionalidade se constrói tendo por base uma rede ampliada de interações situadas em contextos institucionais distintos, que

possuem concepções e modelos específicos de Educação Infantil.

Independentemente dos diversos contextos que abarcam diferentes concepções de educação da infância, a profissionalidade do trabalho das educadoras de crianças pequenas possui sua especificidade em relação aos professores dos demais níveis de ensino. A singularidade desse profissional advém das características das crianças pequenas – que possuem demandas próprias desse momento do desenvolvimento: a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família.

A globalidade, maneira pela qual a criança apreende o mundo e se desenvolve, requer da professora uma atuação mais global que integre várias dimensões do desenvolvimento infantil. Dito em outras palavras: um âmbito amplo de atuação, com fronteiras pouco definidas. A vulnerabilidade é uma característica dessa tenra idade, o que demandará do educador uma responsabilidade diferenciada, que abrange a integridade dos aspectos físicos, sociais e emocionais. Vale a pena observar que vulnerabilidade aqui não significa impotência. Embora frágil, no sentido de depender do adulto para sua sobrevivência, a criança é forte o bastante para promover seu próprio desenvolvimento. É notório que a criança pequena, mais que em qualquer outro momento da vida, depende da família para sua proteção e educação. Assim, os professores possuem mais essa singularidade: a necessidade de um estreito envolvimento com a família e com os diversos sujeitos que estão constantemente em relação direta com a criança.

A diversidade de tarefas que caracteriza essa profissionalidade vai desde os cuidados com a criança e com o grupo até a educação dos alunos, incluindo aí a criação de ambientes propícios à socialização, à aprendizagem e à construção das identidades,

alargando as funções do papel do professor da Educação Infantil em comparação com aqueles que atuam em outros segmentos educativos. Um exemplo dessa especificidade é o manejo da rotina de cuidado que invade a jornada de trabalho do professor, que necessita de equacionar o tempo em função das várias atividades de que a criança necessita para seu desenvolvimento.

Um último aspecto a ser considerado é a investigação do processo de desenvolvimento desse profissional. Se partirmos do pressuposto de que o professor pode se desenvolver, que estratégias seriam benéficas a esse desenvolvimento? Poderíamos dimensionar o potencial do Programa PROINFANTIL como uma estratégia eficaz no processo de desenvolvimento profissional dos professores cursistas?

As respostas a essas questões são amplas, diversas e revelam tensões, ambiguidades e dicotomias presentes nos modelos de formação dos professores. Uma dessas dicotomias, apontada por Oliveira-Formosinho (2002), diz respeito à velha tensão entre teoria e prática – que remete a outras, a saber: professor artesão *versus* professor perito; a escuta da voz do professor *versus* uma visão teórica generalizada sobre o campo.

O modelo de formação do professor perito parte do princípio de que existe uma referência calcada no conhecimento produzido por especialistas que orienta o profissional em seu fazer cotidiano. Esta é também a referência do uso de uma visão teórica generalizada na formação dos professores. Já a base de formação do professor artesão tem como fundamento o fato de que o conhecimento gerado na prática é majoritário para o desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, a escuta da voz do professor seria a base de sua formação.

Essa dicotomia traz tensões para a construção dos programas de formação. Deve-se

dar menos atenção aos conhecimentos já produzidos teoricamente em favor de outros gestados na prática? Essa última categoria seria suficiente para que seja possível compreender a criança e seus processos de formação?

A estratégia do PROINFANTIL para enfrentar essa dicotomia foi a busca de uma integração dos diversos conhecimentos. Vejamos: já de início, a estrutura desse programa conjuga o estudo teórico, realizado por meio dos livros e cadernos de estudo, ao mesmo tempo que propõe uma intervenção na prática do professor cursista, que é feita com o acompanhamento e a intervenção do tutor. Outra estratégia é a confecção dos portfólios, um dossiê da trajetória do professor cursista que expressa seu processo de desenvolvimento, convidando os sujeitos a registrar a própria prática e a refletir sobre ela (GUIA GERAL, PROINFANTIL, 2005). Nesse instrumento, capturamos a voz do professor. A partir de seu memorial, planejamentos as atividades realizadas em sala de aula.

Avançando ainda na dicotomia teoria *versus* prática, o PROINFANTIL propõe a realização do Projeto de Estudo, atividade desenvolvida pelo professor cursista sob a forma de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de algum aspecto de sua realidade local. Nesse trabalho, os cursistas se debruçam em estudos teóricos e realizam intervenções em sua própria prática de sala de aula, assim como na prática educativa de seu entorno (a escola e a comunidade). Com essa estratégia, o programa enfrenta outra dicotomia, apontada por Oliveira-Formosinho (2002), qual seja: aquela que se estabelece entre a sala de aula e a escola. Essa proposição assim se expressa: ou bem se aprende a partir do espaço micro (relações dos professores com as crianças e com os diversos saberes), ou bem se aprende nas relações sociais mais amplas, que envolvem a escola, a comunidade e suas relações estruturais de poder.

A reflexão sobre a formação dos profissionais da educação infantil nos mostra ainda um vasto campo a ser problematizado. Entretanto, alguns princípios já estão sendo esboçados, como: a perspectiva da formação como desenvolvimento do sujeito; a necessidade do diálogo das propostas de formação com as experiências dos sujeitos; a visão da relação educativa como uma prática cultural; a ideia de que os sujeitos constroem suas identidades em práticas culturais que precisam ser consideradas além de suas carências; e a ideia que a qualidade da educação da infância resulta fortemente da formação de seus profissionais.

Diante desse quadro, podemos ver que a formação promovida pelo PROINFANTIL é apenas uma das ações dentro de um contexto mais amplo, que cria um campo propício para a construção da Educação Infantil no Brasil e para o desenvolvimento profissional de seus educadores.

Perfil do professor cursista do PROINFANTIL em Minas Gerais

A pesquisa alcançou 261 dos 268 professores cursistas dos dezessete municípios participantes do Programa em Minas Gerais. Com relação às instituições, 92% são públicas e apenas 8% são privadas e conveniadas com órgãos públicos, reafirmando o compromisso dos governos municipais em ofertar a Educação Infantil.

Dentre os professores cursistas, 97% são do sexo feminino.³ Esse dado é corroborado pelo INEP/2010⁴ e pela pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica no

3. Uma vez que temos a maioria absoluta de professores cursistas do sexo feminino, doravante passaremos a denominá-las professoras cursistas.

4. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério de Educação, 2010.

Brasil” (GESTRADO, 2010), que apresentou o percentual de 98% de professores do sexo feminino na Educação Infantil (VIEIRA; DUARTE, 2012).

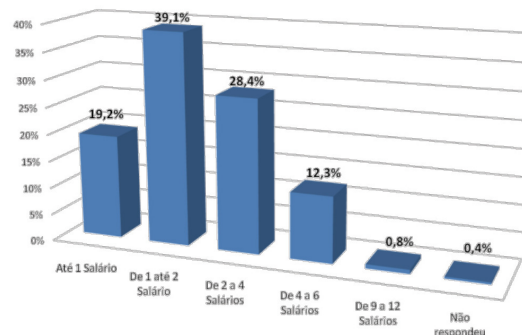
Quanto à cor/etnia, a maioria delas (52,1%) se autodenomina parda, seguida daquelas que se consideram brancas (30,3%). Em relação à configuração familiar, 66% das participantes são casadas e 25% solteiras. Do universo total, temos 62% que moram com seus companheiros e filhos. A maioria das professoras cursistas tem de um a três filhos.

Constata-se um elevado percentual de professoras cursistas (77%) que têm casa própria. A renda familiar de aproximadamente 87% delas é de até quatro salários mínimos, sendo que 62% desse universo recebem até dois salários mínimos. Na pesquisa realizada em nível nacional, encontramos um dado que explica essa situação. A faixa salarial de 66,8% dos professores da Educação Infantil no Brasil é de um a três salários mínimos.⁵ Conforme sugere a classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) quanto à definição de estrato social, a maior parte das professoras cursistas pertence à classe C, ou seja, são classificadas como classe média. O Gráfico 1 apresenta a renda familiar dos cursistas.

A idade das participantes é bastante variada. Aqui nos chama a atenção o fato de termos a metade destas na faixa etária entre 35 a 49 anos, sendo que 34% encontram-se entre 40 a 49 anos, idade que consideramos avançada para esse tipo de trabalho, que requer grande disponibilidade física. Quando observamos o tempo de trabalho na Educação Infantil, em que 38,7% têm de um a dois anos, constatamos que essas profissionais ingressaram na profissão já com idade mais avançada.

5. Fonte: Banco de Dados Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, GESTRADO/UFGM, 2010.

Gráfico 1: Renda familiar dos professores cursistas



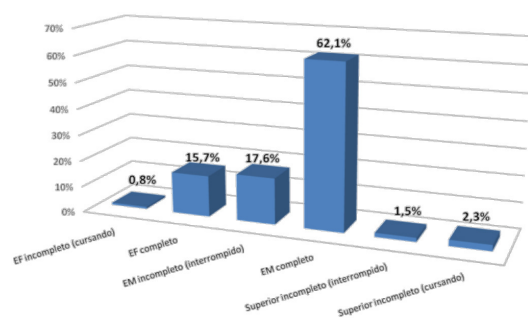
A escolaridade máxima de 62,1% das professoras cursistas é o Ensino Médio completo, porém não na modalidade normal. Constata-se que mais de um terço delas têm apenas o Ensino Fundamental, fato que configura um nível precário de formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças da Educação Infantil. Os dados encontrados na pesquisa nacional⁶ apontam 35,5% de profissionais da Educação Infantil com o Ensino Médio completo, mas não faz a distinção da modalidade normal, como define a lei. Assim sendo, não há dados que permitam saber acerca do cumprimento da lei no território brasileiro. O Gráfico 2 apresenta os dados das professoras cursistas do PROINFANTIL.

Observando os dados, podemos constatar que 56,7% das professoras cursistas obtiveram sua titulação escolar máxima num período que varia de 4 a 14 anos, e que 22,2% obtiveram há 15 anos ou mais. Esses dados demonstram, à primeira vista, que essas professoras, por motivos que não foram levantados, não fizeram investimento em sua formação escolar. No entanto, 65% das investigadas participaram de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos, sendo 68% em cursos que

6. Fonte: Banco de Dados Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, GESTRADO/UFGM, 2010.

abrangem uma carga horária entre 8 e 20 horas. Observa-se que 93% dos cursos foram na área de Educação Infantil.

Gráfico 2: Nível de escolaridade dos professores cursistas



Ao serem interrogados quanto ao principal motivo do ingresso no PROINFANTIL, 44,1% das participantes apontaram a obtenção da formação mínima exigida por lei; 31% colocaram, como motivo, a melhoria de sua qualificação profissional e 19,9%, a melhoria da prática pedagógica. Esses dados sinalizam que, embora as professoras não tenham evoluído na escolaridade formal, investiram em sua formação quando surgiu a oportunidade do PROINFANTIL. Isso nos faz pensar que uma das razões do não investimento no avanço da escolaridade é a falta de acesso a cursos de formação que sejam condizentes com a manutenção das condições de vida que as participantes já possuem.

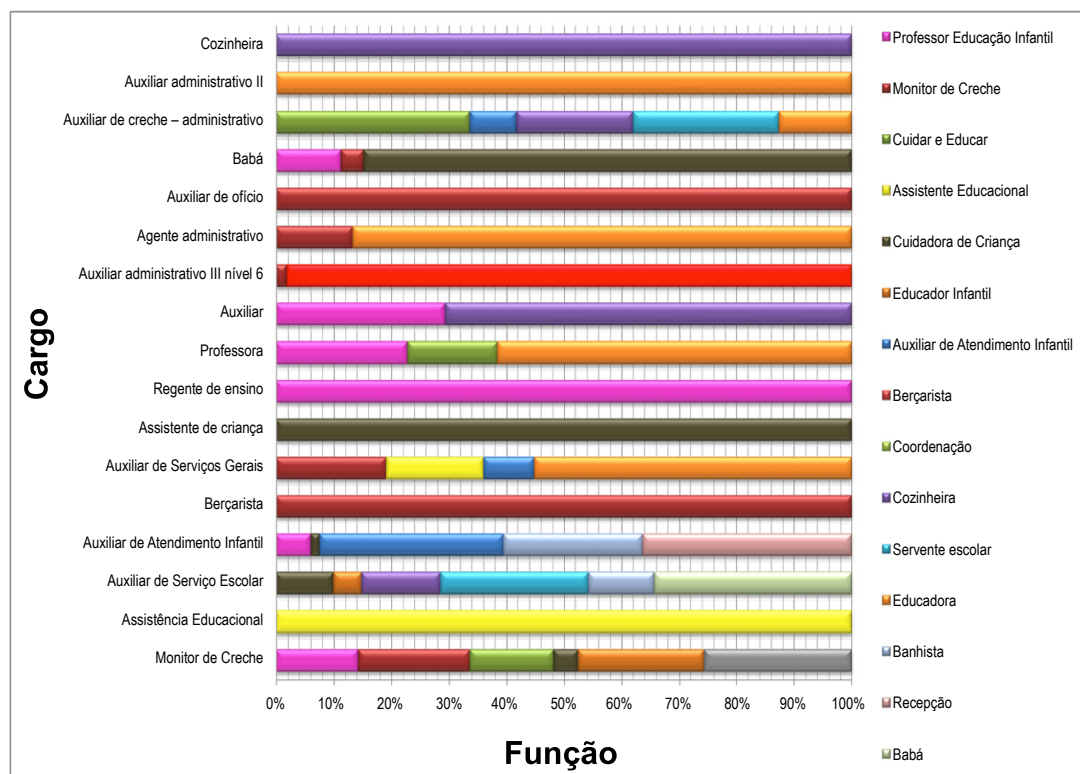
Os dados obtidos na pesquisa mostram que 48,3% das participantes são contratadas como monitoras de creche e que o restante se dilui em cargos diferenciados. Constatou-se profissionais contratados para o cargo de cozinheira, auxiliar de serviço escolar, auxiliar de serviços gerais, babá e auxiliar de serviços administrativos atuando como professoras na Educação Infantil. Sobre a função desempenhada pelas professoras cursistas dentro da instituição, um terço das profissionais respondeu que desenvolve um trabalho

de monitora de creche, embora ainda tenhamos um percentual que diz atuar como babá, banhista e cuidadora de criança. Observa-se uma amplitude de arranjos institucionais quando cruzamos os dados dos cargos e funções exercidas por esses profissionais, dados que atestam a inexistência de uma identidade profissional, deixando um campo aberto para que o poder público possa se valer dos mais diversos arranjos para o atendimento das crianças, como se pode observar no Gráfico 3.

A inserção de tal contingente de mulheres nesse novo campo de trabalho permite supor que se configurou uma oportunidade de ascensão social para esse segmento – dado também confirmado pelas pesquisas de Ramos (2011) e Matos (2009). Por outro lado, esse fato nos mostra um arranjo do qual o poder público municipal lançou mão no momento de se fazer cumprir a lei da obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil pública para todos. Observa-se, de um lado, a prática de contratação de pessoas sem a qualificação mínima exigida por lei, barateando o atendimento e, por outro, a oportunidade para um segmento da população que vê, nessa carreira, uma forma de conciliar o trabalho doméstico com uma profissão e uma remuneração (MATOS, 2009).

Os dados obtidos neste estudo também encontram consonância com a pesquisa de Campos (2007), que apresenta a identidade do professor de Educação Infantil mais ligada a um caráter predominantemente moral e assistencialista. Nesse sentido, um profissional que sabe alimentar, cuidar da higiene e tomar conta da criança ainda seria considerado adequado para o exercício do magistério, especialmente do segmento creche, ou seja, das crianças entre 0 a 3 anos. Esse fato nos faz acreditar que, embora já tenhamos um conjunto de leis que regulamentam o campo da Educação Infantil, ainda estamos longe de

Gráfico 3: Cargo versus função dos professores cursistas



termos um profissional qualificado e reconhecido socialmente para o exercício dessa profissão. Como alerta Oliveira-Formosinho (2002), a profissionalidade docente é forjada nas interações sociais, necessitando, portanto, de um reconhecimento social.

Quando perguntadas a respeito do que mais lhes dá prazer ou desprazer na profissão, 63% das professoras cursistas responderam que se sentem realizadas ao saber que contribuem para o desenvolvimento das crianças e 30% se sentem satisfeitas com o contato com os pequenos. Por outro lado, o que causa maior incômodo é o salário, resposta de 64% das participantes, seguida pela pouca valorização e pelo baixo status social da profissão (9%).

A situação trabalhista das professoras cursistas é bastante estável. Um contingente de 92% trabalha nas Prefeituras Municipais,

sendo 85,8% funcionárias públicas concursadas e 13,4% prestadoras de serviço com vínculo temporário. A carga horária da maioria das cursistas (74%) é de 30 horas semanais, sendo que 15% trabalham 40 horas semanais. A maior parte das professoras cursistas (70%) não tem tempo para estudos e planejamentos dentro do horário de trabalho. Esse dado sugere a caracterização dessa profissão como ofício, cujos saberes são fortemente relacionados ao cunho doméstico, centrados no cuidado (CAMPOS, 2007).

Embora não tendo tempo destinado ao planejamento e ao estudo na instituição, as professoras cursistas, em sua maioria (55,2%), alegam fazer planejamentos diários, sendo que 46,7% dizem registrar diariamente as atividades que desenvolvem com as crianças. Esse dado é importante porque mostra o

investimento que essas profissionais fazem em seu desenvolvimento profissional e na prática pedagógica junto às crianças.

Quanto à experiência cultural, pode-se evidenciar que 80,1% das participantes sempre ou quase sempre leem livros de histórias infantis. Isso nos faz acreditar que a maior parte da leitura feita por esses sujeitos faz-se em ambiente de trabalho, ou seja, no contexto escolar. Constatou-se que aproximadamente metade das professoras cursistas têm o hábito de leitura de livros sobre educação e revistas especializadas na área, o que confirma, mais uma vez, o interesse e o investimento das cursistas na profissão. Outro tipo de leitura que se destaca entre as cursistas são os livros de autoajuda e os religiosos.

Em relação às atividades culturais que as professoras cursistas exercem, destaca-se a preferência por ver/ouvir noticiário (82%), ouvir música (68,6%), seguida por assistir a novelas na televisão (40,6%). Atividades como viajar, assistir a filmes de televisão, participar de festas/eventos e de palestras e cursos para ampliação cultural só são realizadas de vez em quando. O índice de frequência a cinemas, teatros, museus e exposições de arte é baixo. A frequência de acesso à internet também é baixa. Esses dados nos fazem supor que a falta de oportunidade ou de acesso corrobora para a limitação do universo de atividades culturais que as cursistas desenvolvem.

Contribuições do programa para a formação profissional e para a prática pedagógica

O levantamento das contribuições do programa foi feito por meio da seguinte questão aberta: De que maneira o PROINFANTIL tem contribuído para sua formação profissional e para a melhoria de sua prática pedagógica? O tratamento dos dados obtidos com

essa questão aberta nos ajuda a ter uma ideia mais abrangente sobre as transformações ocorridas durante o programa. Do universo de professoras cursistas alcançadas pela pesquisa, tivemos 98,5% que responderam à questão. Como uma única pessoa podia dar mais de uma resposta para a análise da questão, optamos por trabalhar com o número de respostas obtidas.

As respostas foram categorizadas em dois níveis: primeiramente, em contribuições para o aprimoramento da prática pedagógica – APP e para a formação profissional – FP; como pode ser visto na Tabela 1:

Tabela 1: Categorias de aprimoramento da prática pedagógica e de formação profissional

CATEGORIAS	
<i>Aprimoramento da Prática Pedagógica (APP)</i>	<i>Formação Profissional (FP)</i>
Aprimoramento no ato de educar	Crescimento / Desenvolvimento pessoal
	Mudança de concepção
Metodologias de trabalho	Ampliação de conhecimentos
	Competência / Consciência profissional
Melhor interação com as crianças	Segurança / Autoestima
	Compreensão do desenvolvimento infantil
Contribuição não especificada – NE	Motivação
	Contribuição não especificada (NE)

Posteriormente, procedemos ao desdobramento das categorias, tendo como parâmetros aquelas elencadas inicialmente, como pode ser visto na Tabela 2:

Tabela 2: Subcategorias de aprimoramento da prática pedagógica e de formação profissional

Aprimoramento da Prática Pedagógica (APP)		Formação Profissional (FP)	
Categorias APP	Subcategorias APP	Categorias FP	Subcategorias FP
Aprimoramento no ato de educar	Melhoria no desempenho do trabalho com as crianças	Crescimento / Desenvolvimento pessoal	Melhoria nas relações com outras pessoas
	Desenvolvimento de atividades pedagógicas intencionais		Desenvolvimento da leitura
	Valorização do brincar	Mudança de concepção	Sobre a prática do professor
	Transmissão de conhecimento		Sobre a função da instituição de Educação Infantil
	Autonomia para criar atividades	Ampliação de conhecimentos	
Metodologias de trabalho	Planejamento	Competência / consciência profissional	
	Observação	Segurança / Autoestima	
	Organização	Compreensão do desenvolvimento infantil	
	Registro	Motivação	
Melhor interação com as crianças		Contribuição não especificada – NE	
Contribuição não especificada – NE		Nenhuma contribuição	

O número total de respostas foi 448, sendo 287 (62%) referentes à Formação Profissional (FP) e 170 (38%) ao Aprimoramento da Prática Pedagógica (APP). Portanto, as professoras cursistas identificaram maiores contribuições para a sua formação profissional do que para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Essa primeira constatação nos remete mais uma vez ao conceito de profissionalidade docente formulado por Oliveira-Formosinho (2002). É o entendimento de que essa profissionalidade se faz com base na rede ampliada de relações situadas em um ambiente social e cultural concreto.

A entrada do PROINFANTIL nas creches e pré-escolas municipais estabeleceu um novo ambiente, que instaurou um movimento propício às mudanças. O fato de as tutoras passarem a frequentar essas instituições – propondo intervenções nas salas de aulas das cursistas e organizando grupos de estudo – e a participação das cursistas nos encontros semestrais ampliaram a rede de interações a que essas profissionais estavam expostas. Além do mais, o PROINFANTIL trouxe uma nova habilitação, que conferia aos participantes a profissão de professor. Com isso, uma nova identidade profissional começa a surgir:

Hoje eu vejo uma professora com respeito e quero também ser uma. O PROINFANTIL está me dando a oportunidade de realizar os meus sonhos.

(Sinto) [...] maior valorização do meu trabalho com as crianças, o reconhecimento da comunidade quanto ao nosso trabalho e, para mim, receber o diploma da formação exigida para ser professora da educação infantil é o maior ponto positivo.

O desdobramento das categorias nos permitiu ter uma visão ampliada das mudanças ocorridas. Considerando o universo das contribuições para a formação profissional, constatou-se que a ampliação de conhecimentos foi a mais citada (37,05%), seguida da competência / consciência profissional (18,35%) e da segurança / autoestima (12,95%). Portanto, conhecimento, competência e segurança totalizaram 68,35% das respostas. Esses três elementos são chave no desenvolvimento dos profissionais da educação. Podemos observar aqui uma mudança no percurso: o PROINFANTIL rompeu com a ideia de ofício e direcionou as cursistas para um início de formação na carreira do professor (CAMPOS, 2007):

Hoje a creche não é mais um depósito de crianças. [...] estamos sendo tratadas pelas crianças como professoras.

Nas leituras dos livros de estudo, as visitas das tutoras e as aulas nas fases presenciais e intermediárias. A confiança e segurança que o conhecimento nos dá.

O PROINFANTIL melhorou cem por cento a minha vida profissional e pedagógica. Na creche onde eu trabalho, não era permitido fazer práticas com as crianças, era literalmente um “depósito de crianças”. Com a chegada do PROINFANTIL, tudo mudou.

A mudança ocorrida junto ao grupo de profissionais da creche altera a perspectiva do contexto. Entendido como um sistema, este passou de creche a escola; de “depósito de crianças” a um local onde já é permitido fazer práticas com as crianças, mesmo que tais práticas não sejam ainda claramente identificadas. Esse contexto passa a ser visto como um local formador, uma vez que traz novas exigências de aprimoramento profissional para o trabalho com as crianças pequenas. Já não basta saber cuidar das crianças, é preciso compreendê-las, conhecer o desenvolvimento infantil.

Não vejo mais como creche e sim como escola.

Melhorou minha teoria porque eu já tinha a prática e passei a ter um novo olhar para as crianças.

No âmbito do crescimento / desenvolvimento pessoal, ressaltou-se a melhoria nas relações com outras pessoas. A troca com o grupo traz o respeito pela profissão e a seriedade no trabalho:

(O Proinfantil ajudou) a respeitar todos, inclusive as crianças, os colegas de trabalho, me dando mais seriedade.

A valorização do próprio grupo estimula e enriquece cada vez mais a prática pedagógica.

Em relação à mudança de concepções, destacaram-se aquelas referentes à prática do professor em relação ao desenvolvimento infantil, mas percebeu-se também um avanço em relação à consciência da função da instituição de Educação Infantil:

Tornei-me uma profissional mais interessada e preocupada com a qualidade do

meu trabalho, quais as práticas próprias para a faixa etária das crianças. Hoje trabalho com mais confiança e a certeza de estar realizando o que é melhor para as crianças.

Com o PROINFANTIL tenho uma nova visão sobre a creche e a Educação Infantil. Percebo que o cuidar e o educar andam juntos...

Quanto às contribuições para o aprimoramento da prática pedagógica, destacaram-se aquelas que envolvem o aprimoramento no ato de educar (38,82%), que englobam, em ordem de número de citações: a melhoria no desempenho do trabalho com as crianças; o desenvolvimento de atividades pedagógicas intencionais; a valorização do brincar; a transmissão de conhecimento e a autonomia para criar atividades.

Estou mais segura para trabalhar e através das trocas de experiências com outras cursistas posso ampliar o conhecimento e criar novos meios para desenvolver minhas atividades.

(O PROINFANTIL contribuiu) de forma inovadora e competente, pois tenho outro olhar na hora de elaborar as atividades. Procuo entender o que vou buscar e trazer para as crianças, para que cada criança tenha um tempo de qualidade.

No entanto, ainda não se tem clareza do que seja esse aprimoramento. Observa-se que os sujeitos participantes já conseguem desenvolver atividades pedagógicas intencionais, mas percebe-se que essas atividades são marcadas por uma concepção de aprendizagem que se vale da transmissão dos conhecimentos como base. Observamos o uso de terminologias que evidenciam essa concepção, – como “aplicar práticas”, “dar

atividades”, o que remete a uma visão ainda tradicional de educação, como era esperado:

O Proinfantil ajudou muito a esclarecer algumas dúvidas em relação à organização das turmas, à aplicação das atividades por faixa etária e até mesmo sobre o convívio com as crianças.

Hoje já consigo elaborar o que eu vou aplicar em sala.

Por outro lado, considerando-se a precariedade do campo da Educação Infantil em relação à formação dos profissionais, à materialidade das instituições que atendem esse segmento educativo, à organização de tempos e espaços e, principalmente, à pobreza do trabalho pedagógico que vinha sendo feito, o PROINFANTIL apresentou-se como um divisor de águas:

De uma maneira muito produtiva, o Proinfantil veio para me acrescentar conhecimentos e me ajudar a desenvolver um bom trabalho pedagógico com as crianças com quem trabalho.

No que se refere às metodologias de trabalho, observa-se que 30% das participantes deram um destaque especial para o planejamento, instrumento de trabalho que constituiu uma inovação em suas práticas, como é exemplificado nos fragmentos de respostas a seguir:

Aprendi como planejar e executar o meu trabalho.

Quando eu comecei a trabalhar com as crianças, eu pensava que era só cuidar. Mas, a partir do Proinfantil, eu descobri que não é bem assim. Agora sei que tenho que planejar as minhas aulas e tem bastante coisa para fazer junto com as crianças.

Esses dados trazem evidências do movimento empreendido por essas profissionais, que começam a perceber a especificidade do trabalho com a criança pequena. Uma vez que as crianças abordam o mundo de uma maneira global, o planejamento das atividades também precisa contemplar essa forma holística, mesclando a brincadeira com a aprendizagem de tópicos específicos de exploração do mundo social e natural. Embora essas profissionais ainda não tenham clareza sobre as melhores maneiras de viabilizar uma prática mais rica para e com as crianças, já apontam necessidades fundamentais que impulsionam seu próprio desenvolvimento profissional.

O registro das atividades também foi um fato destacado pelas participantes como algo inovador. Esses avanços alteraram o trabalho das participantes, que buscaram, na elaboração de planejamentos e de registros das atividades, uma forma de ultrapassar a prática centrada apenas no cuidado. Essas inovações dispararam mudanças no contexto institucional, introduzindo conhecimentos e competências que anteriormente não se faziam presentes.

Já trabalhava com prática pedagógica. Só não sabia o que estava contribuindo para o desenvolvimento das crianças, ou seja, para o que servia cada atividade e o que estava desenvolvendo. Tenho visto as crianças e as brincadeiras com outros olhos, aos poucos identificando o que está ocorrendo com ela, conseguindo trabalhar organizadamente, mesmo sem recursos, ficando sozinha com nove bebês.

Os dados relativos à questão aberta nos mostram um cenário promissor. A inserção de um programa como o PROINFANTIL nos municípios mineiros promoveu uma alteração na forma como estes vinham se organizando para o atendimento das crianças

pequenas. As ações promovidas pelo programa mudaram: a posição que os sujeitos participantes vinham ocupando nas instituições, creches ou escolas de Educação Infantil; a relação com outros profissionais da mesma instituição; a relação com as famílias das crianças e também com a comunidade. O fato de esses profissionais retomarem seus estudos de forma organizada, com tempos e espaços previamente delimitados para esse fim (fases presenciais, encontros quinzenais),⁷ e de promoverem intervenções em suas práticas com a ajuda dos tutores transformou a rede de interações dos contextos institucionais aos quais pertenciam. Essa alteração mudou a rota do processo de profissionalização dessas educadoras, trazendo novas competências, novos conhecimentos e sentimentos. Dessa forma, uma nova profissionalidade docente começa a emergir (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), provocando o aparecimento de novas concepções e modelos de Educação Infantil.

Considerações finais

Este estudo traz um retrato da realidade encontrada entre os professores cursistas do PROINFANTIL, e mostra que a realidade dos profissionais não destoa do quadro encontrado em outras pesquisas relativas ao profissional desse segmento educativo no Brasil e em outros países (GESTRADO, 2010; VIEIRA; DUARTE, 2012). Traz, ainda, uma reflexão sobre as contribuições que esse programa trouxe para seus participantes. Pudemos ver que as mudanças proporcionadas por esse modelo de formação em serviço já trouxeram resultados promissores.

7. As fases presenciais são momentos em que cursistas e tutores participam da formação em suas agências formadoras. Os encontros quinzenais são organizados pelos tutores na própria cidade do cursista e têm por objetivo o estudo sistematizado do programa.

Sabemos que a estruturação do atendimento à criança pequena no Brasil é marcada por tradições e inovações socioculturais que estão em constante embate com as políticas públicas de atendimento à infância (VIEIRA; DUARTE, 2012). Portanto, os avanços na formação dos profissionais da Educação Infantil não ocorrem sem um grande esforço.

Neste estudo, utilizamos os conceitos de profissionalidade docente, especificidades da profissão de professor da Educação Infantil e de desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) como parâmetros importantes para a compreensão do perfil do profissional de Educação Infantil, bem como da direção de sua formação. Dessa forma, pudemos observar que os professores cursistas encontram-se em um percurso de busca de identidade que se faz em direção contrária àquela anunciada pelo poder público. Para os últimos, uma profissão vista como ofício, pautada por conhecimentos gestados no cotidiano do professor. Para os primeiros, uma constatação da precariedade da realidade vivida e uma abertura para a construção de uma identidade que vai além do cuidado com as crianças pequenas. Ainda não se sabe que identidade é essa, mas já há um norte a ser buscado.

Outro aspecto levantado neste estudo refere-se à especificidade desse profissional. Aqui também observamos um movimento que parte de um estrito cuidado para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças de forma mais consciente e embasada, considerando-se, especialmente, a ideia da globalidade. Dessa forma, planejar e registrar as atividades tornam-se práticas imprescindíveis, uma vez que constituem ferramentas poderosas para a reflexão do fazer pedagógico.

Outro ponto identificado neste estudo refere-se ao desenvolvimento profissional.

Observa-se que o PROINFANTIL contribuiu para a formação dos professores, promovendo uma mudança que já tinha um campo fértil para eclodir. Dessa forma, apesar da dura realidade enfrentada pelos professores cursistas, eles aproveitaram a oportunidade oferecida pelo programa para romper com uma prática predominantemente assistencialista, buscando elementos para consolidar e aperfeiçoar o conhecimento gestado em seu fazer cotidiano. Nesse sentido, a creche deixa de ser um “depósito de crianças” para se tornar um local onde já é permitido fazer práticas com as crianças, mesmo que essas práticas não sejam ainda claramente identificadas. As práticas pedagógicas foram aprimoradas, pois se observa que os sujeitos participantes já conseguem desenvolver atividades pedagógicas intencionais. Entretanto, percebe-se que essas atividades são marcadas por uma concepção de aprendizagem que se vale da transmissão dos conhecimentos como base, o que remete a uma visão ainda tradicional de educação.

Dessa forma, é necessário destacar que o PROINFANTIL foi um passo importante para o avanço da formação e do trabalho das cursistas, porém é necessário que o processo formativo tenha sequência, visando à consolidação das conquistas e à continuidade da construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Referências bibliográficas

BRASIL, **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.9394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. M. A Educação Infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, J. V. A. (Org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.133-58.

MATOS, G. M. **Entre fraldas e letras, fazeres e afetos**: enredos de educadoras infantis (UMEIS de Belo Horizonte/2007-2008). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.133-67.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

SILVA, I. O. **Profissionais da Educação Infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, L.; DUARTE, A. Professoras da Educação Infantil no Brasil: desigualdades no trabalho docente e no status social. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; ESCOBAR, R. G. **Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latino-americano**: entre la mercantilización del conocimiento. Lima: Fondo Editorial UCH – Universidad de Ciencias y Humanidades, 2012. p.195-215.

Enviado em: 30/04/2013

Aceito em: 13/07/2013