

# De pajem a professora: ambigüidades da formação docente na Educação Infantil

ISABEL DE OLIVEIRA E SILVA

DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA  
UFMG, PROFESSORA DO Mestrado  
EM EDUCAÇÃO DA UNINCOB,  
PROFESSORA DA UEMG,  
E-MAIL: ISABEL.OS@UOL.COM.BR

O período compreendido entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996<sup>1</sup> foi marcado, na área da Educação Infantil, por intensos debates em torno da definição de um *perfil profissional* adequado para o trabalho com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil. Trata-se de um importante desafio que envolve uma série de questões relativas ao financiamento, à cultura e à identidade profissional, seja do trabalho (e das pessoas que o desempenham) em creches e pré-escolas, seja da atividade docente de maneira geral (BRASIL, 1994). Os debates a respeito da atenção à criança pequena no Brasil envolvem uma produção acadêmica que, desde a década de 1970, ocupa-se em analisar as condições de cuidado e educação das crianças até 6 anos de idade, bem como de construir referências para as políticas de Educação Infantil.

A análise da produção acadêmica dos últimos trinta anos permite identificar a construção da atenção à criança pequena como uma questão pública. Nesse processo, deslocou-se o eixo da idéia de assistência para o do direito, associando-se, nessa

<sup>1</sup> A delimitação do período até a LDB refere-se à situação de total ausência de definição legal a respeito do profissional para atuação com crianças até 6 anos. Penso, no entanto, que ainda hoje esse perfil está sendo construído, contexto no qual este trabalho se insere.

esfera, as demandas relativas à mulher e à criança e questionando-se a natureza privada do cuidado com os filhos (ROSEMBERG, 1989; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986).

Juntamente com a defesa da responsabilidade pública pela educação e guarda das crianças até 6 anos de modo compartilhado com as famílias, cresce o número de trabalhos voltados para a análise da realidade do atendimento em creches (CAMPOS; HADDAD, 1992), o que permitiu trazer à luz uma série de problemas relacionados à qualidade dos serviços prestados à população pobre que recorria às instituições públicas, onde elas existiam, e às instituições comunitárias e filantrópicas, boa parte das quais subvencionada pelo Poder Público por meio de diversos órgãos (ROSEMBERG, 1989).

Ao definir que o profissional, para atuar em Educação Infantil, é o professor/professora, a LDB (Lei n. 9.394/96, art. 62) confere uma identidade de *professores* às pessoas que se responsabilizavam pelas crianças nas creches e pré-escolas. A existência de dois tipos de atendimentos que se constituíram paralelamente no Brasil colocava demandas de formação distintas. No caso das instituições públicas e privadas caracterizadas como pré-escola – atendimento, geralmente, por meio período, com características mais próximas da escola –, já era comum a identificação da função como professora,<sup>2</sup> mesmo que as profissionais não possuíssem formação voltada para o trabalho com crianças pequenas. No caso das creches, o que se verificava era que, além da inexistência da habilitação profissional, o atendimento contava com grande contingente de educadoras com baixa escolaridade (CAMPOS *et al.*, 1985).

A definição, que se inicia a partir da Constituição de 1988, de que o atendimento à criança pequena consiste num atendimento educacional, devendo ser exercido por profissionais da educação, no caso professores, não se fez da noite para o dia nem se configurou como decorrência natural da “incorporação” da

<sup>2</sup> Ainda na década de 1980, Regina Leite Garcia (1985) já propunha a questão da diferença entre as professoras da pré-escola e os professores da escola básica.

Educação Infantil pelo campo educacional. Intensos debates se travaram a respeito de qual deveria ser o profissional e chegou-se a defender que a Educação Infantil deveria contar com outro profissional, diferente do professor, bem como da educadora sem escolaridade e sem formação específica para o trabalho em creches e pré-escolas (CAMPOS, 1994). Um dos elementos mais freqüentemente presentes nos estudos realizados desde a década de 1980, no Brasil, refere-se à complexidade de uma instituição sobre a qual incidem diferentes campos profissionais. Já em 1985, em um artigo em que se propunha “uma primeira tentativa de abordagem da questão dos profissionais que atuam na creche”, verifica-se a presença de diferentes campos disciplinares (serviço social, psicopedagogia, pedagogia, psicologia, medicina e enfermagem), bem como iniciativas governamentais pulverizadas em diversos órgãos públicos (vinculados a áreas distintas como saúde, promoção social, justiça, educação), o que significou uma fragmentação das ações tanto em termos de objetivos, quanto no que se refere à própria faixa etária (CAMPOS, *et al.*, 1985). Os profissionais desses campos acima referidos, no entanto, não se encontravam na ponta, exercendo, geralmente, papel técnico em órgãos governamentais e não-governamentais de supervisão e/ou assessoria às creches. Aquelas pessoas que se encarregavam do trabalho direto de gestão das creches e de educação e cuidado da criança nessas instituições foram identificadas pelo caráter não profissional da atividade que exerciam, ao lado da defesa de que a profissionalização deveria ser o objetivo a perseguir, em nome da qualidade do atendimento à criança e da consolidação de uma política pública para a área.

Duas ordens de preocupações se evidenciaram: de um lado, aquelas que se voltaram para a definição de um perfil profissional que melhor se adequasse às funções exercidas em creches e pré-escolas. De outro, o reconhecimento da ausência de tradição do

campo educacional no atendimento a crianças muito pequenas e, conseqüentemente, a inexistência de programas de formação profissional (BRASIL, 1994; SILVA, 2001).

---

## Cuidar e educar: núcleo da função docente na Educação Infantil

O desenvolvimento da noção de cuidado conta, ainda, com poucas referências que possam levar a uma conceituação mais precisa. Carvalho (1999) lembra que, mesmo após a descoberta do espaço privado como objeto de estudos, as relações dos adultos com as crianças muito pequenas constituem o *grande silêncio* dos estudos a respeito da família. A autora chama a atenção para o fato de que o silêncio, identificado por Ariès, a respeito da afeição, do trato e da relação com bebês até o início da modernidade,

pode estar revelando não apenas uma atitude social generalizada que considerava sem importância esses temas, mas também o silêncio imposto às mulheres que se dedicavam a criar esses bebês e que dispunham de poucas formas de expressão social onde deixar as marcas de seus sentimentos e práticas (CARVALHO, 1999, p. 68).

A autora menciona, ainda, que a história do cuidado com crianças pequenas e bebês guarda especificidades em relação às crianças hoje chamadas de “escolares”, as quais foram raramente consideradas nos estudos a que recorreu. Em seu estudo, a autora percorreu uma literatura a respeito da história do cuidado na escola, identificando que ao longo do século XX é que uma nova imagem da criança foi construída com base no desenvolvimento das ciências da infância, tais como a Pediatria, a Psicologia e a Pedagogia. Afirma:

À emergência dessa imagem da criança, correspondem transformações na escola, na pedagogia e no 'cuidado' infantil em geral, que deixam de ser centrados na figura do adulto e trazem novas exigências para o trabalho de quem cuida, seja na escola, seja em outros espaços, como a família (CARVALHO, 1999, p. 69).

Tendo como preocupação central o gênero e o trabalho docente nas séries iniciais, Carvalho (1999, p. 76) discutiu o caráter pretensamente natural das relações de cuidado entre adultos e crianças, baseado no instinto maternal e na intuição, definindo-o como prática histórica e socialmente construída:

É necessário tomar o 'cuidado' como um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas, que em sua configuração atual fazem parte de uma transformação nas vidas de homens, mulheres e crianças articulada à emergência e consolidação da modernidade.

A instituição escolar se vê invadida por exigências que se relacionam ao afeto e à *maternagem*, mas sem a legitimidade de saber sistematizado, o que faz com que as ações de cuidado figurem nas práticas docentes quase clandestinamente, conforme identificou Carvalho (1999). Quando se trata de crianças muito pequenas, especialmente quando atendidas em período integral – o que, no Brasil, não possui identidade com a idéia de escola –, a prática se estabelece com base na instituição que historicamente se encarregou do cuidado e da socialização da primeira infância: a família. Enquanto na escola de Ensino Fundamental a entrada desses elementos pode ser apreendida por meio do processo de *feminização* do magistério, o trabalho em creche já nasce como uma ocupação feminina. Isso faz das tarefas historicamente associadas a funções tidas como próprias da mulher na nossa cultura, como o cuidado das crianças, marcado por forte carga de afetividade, algo “naturalmente” pertinente às relações na creche.

Nos estudos dedicados à questão do profissional adequado para o trabalho em Educação Infantil tem se colocado o problema da

<sup>3</sup> Cf. CAMPOS *et al.*, 1985; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERRREIRA, 1986; HADDAD, 1991; OLIVEIRA, 1994; SILVA, 1999.

<sup>4</sup> Cf., por exemplo, CAMPOS; GROSBÄUWM; PAHIM; ROSEMBERG, 1985; HADDAD, 1991.

identidade do atendimento e da identidade profissional daquelas que aí atuam em face das exigências relativas às relações com a criança pequena no espaço institucional.<sup>3</sup> As instituições comunitárias foram criadas seguindo a lógica da busca de soluções para problemas emergentes das famílias pobres. As mulheres que se tornaram educadoras dessas creches foram designadas por pajens, babás, crecheiras, monitoras, auxiliares de creche, etc., o que refletia a indefinição da atividade exercida. Desde a década de 1980, a produção acadêmica passou a designar como *profissionais de creche* as pessoas que atuam nessas instituições, o que constituiu uma designação genérica que procurava romper com as designações vigentes que primavam por não expressar a natureza do trabalho desenvolvido, ou o faziam vinculada ao universo doméstico.<sup>4</sup> Após a promulgação da atual LDBEN, permanece ainda, nos trabalhos da área, essa designação como forma de se referir às pessoas que ainda não se habilitaram, mas sobre as quais já há referências como professoras, geralmente introduzindo-se o adjetivo *leigas* (CAMPOS, 1999). Evidência de que se trata de um objeto em construção, tais expressões cumprem a função de ressaltar a inadequação, para o exercício da atividade, de boa parte das educadoras que se encontram atuando em creches, introduzindo-se o elemento da qualificação profissional como definidor das possibilidades do cumprimento do direito da criança a um atendimento de qualidade.

A análise dos dilemas que hoje enfrentam as profissionais de creche no processo de organização e das dificuldades de inserção dessas profissionais na carreira docente implica refletir sobre as conseqüências da regulamentação, bem como das possibilidades de constituição dessa atividade como profissional. A área da Educação Infantil tem se afirmado no campo educacional argüindo a especificidade dessa etapa da educação. A indissociabilidade entre *educação* e *cuidado* consolidou-se como o eixo que deve sustentar a formulação de políticas e propostas

de Educação Infantil e para a organização dos projetos de formação inicial e em serviço na maioria dos países em que a Educação Infantil se encontra mais estruturada.<sup>5</sup> Nesse processo de constituição da área, seja no campo acadêmico, seja no campo político das definições legais e da política de atendimento, o trabalho em Educação Infantil vem sendo tratado com base em categorias nem sempre precisas, evidenciando as dificuldades relativas à construção das identidades profissionais nessa área.

<sup>5</sup> Cf., por exemplo, CAMPOS, 1999; ROSEMBERG; CAMPOS, 1998; BRASIL, 1994.

## Da pajem<sup>6</sup> à professora

No período anterior a 1988, havia grande convergência nas ações no sentido de influenciar a elaboração da nova Constituição, na qual se depositavam grandes esperanças no que se referia ao resgate das liberdades civis e, principalmente, à instituição de direitos sociais (CAMPOS, 1999a). Após a promulgação da Constituição de 1988, os esforços se voltaram para a elaboração das leis complementares, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8.069, de 1990) e a LDBEN – Lei n. 9.393 de 1996. As definições a respeito da creche e da pré-escola como pertinentes ao campo educacional deveriam seguir o já prescrito na Constituição, mas havia as questões específicas, como a caracterização da educação da criança pequena relativamente aos níveis de ensino e a definição do profissional, o que incluía tipo e nível de formação exigidos para a atuação na área.

O percurso realizado pelo debate a respeito do profissional adequado para atuação em Educação Infantil remete para o percurso de introdução da temática do direito da criança menor de 7 anos no debate público. Isso significa assumir que o caráter relacional da atividade de cuidar e educar crianças em instituições educacionais (PERRENOUD, 1993; CARVALHO, 1999)

<sup>6</sup> O substantivo *pajem* figura no dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 1986) com seis definições como substantivo masculino, todas designando uma função ou atividade subalterna, com exceção da primeira que se refere a “Moço nobre que, na Idade Média, acompanhava um príncipe, um senhor, uma dama, para se aperfeiçoar na carreira das armas e nas boas maneiras antes de ser armado cavaleiro”. Mesmo assim, indica alguém em relação a um outro superior com quem deverá se aperfeiçoar. As demais definições são: “2. menino ou rapaz que outrora se punha a serviço de pessoa de alta categoria. 3. cavaleiro que, nas touradas, transmite ordens. 4. Marinheiro encarregado da limpeza, em navios de guerra”. Referidos especificamente ao Brasil: “5. Criado que acompanha alguém em viagem a cavalo. 6. Menino que faz parte de um cortejo de casamento. E somente a sétima definição admite como substantivo feminino, agora especificando MG e SP: “7. Amaseca, babá, bá”.

não se restringe aos aspectos da prática, mas à própria constituição histórica do profissional. Ou seja, no caso específico dos profissionais da educação, as representações, bem como as diretrizes para processos de formação, baseiam-se nas representações sobre a infância e sobre os processos educativos. No que se refere à Educação Infantil e à creche especificamente, a construção desse sujeito – o profissional da Educação Infantil – no pensamento educacional brasileiro relaciona-se a uma particular construção teórica da criança na faixa etária até 6 anos. Essa construção é fundamental para a compreensão não apenas das práticas das educadoras, mas também dos processos identitários por elas vivenciados.

Análise da literatura da área evidencia que foram os problemas relativos ao desempenho dos alunos no Ensino Fundamental que fizeram emergir, na década de 1970, essa criança até então praticamente desconhecida pela instituição educacional. Os problemas que se destacavam naquele contexto de urbanização e de início de ampliação do acesso ao então primeiro grau eram aqueles relativos às dificuldades com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, cuja evidência consistia nos altos índices de reprovação, especialmente na primeira série: o *fracasso escolar*. Quem era essa criança e o que fundamentava a percepção a seu respeito em um momento de pequena cobertura de educação pré-escolar? Quem era o adulto da interação com essa criança, suposto pelas pesquisas e interrogado por elas a respeito da socialização por ele proporcionada a essa criança no período em que ela era exclusividade da família? A criança, dada a natureza das questões que se colocavam, era a das camadas socioeconômicas inferiores, que começava a frequentar a escola, cujos pais possuíam nenhum ou baixo nível de instrução. Tratava-se daquele momento em que a escola parecia perplexa diante da tarefa de escolarizar crianças cujos pais não haviam passado adequadamente pela instituição escolar

(SINGER, 1996). A criança, no entanto, é abordada como futuro sujeito do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na leitura e na escrita. Baseando-se nas idéias de *prontidão* e de *maturidade*, buscava-se, por meio de estudos comparativos entre crianças de nível socioeconômico baixo e de crianças de classe média, estabelecer o nível com que cada um desses dois grupos chegava à primeira série, de modo a propor programas que cobrissem a defasagem encontrada (POPOVIC *et al.*, 1975).

Assim, entendia-se que, para que a criança ultrapassasse sem dificuldades o período da alfabetização, era necessário que ela estivesse suficientemente amadurecida nos aspectos intelectual, afetivo-social e psiconeurológico. Essa maturidade caracterizaria a prontidão para o início da alfabetização e demais processos propriamente escolares, cujo desenvolvimento se dava no ambiente familiar.

A então chamada escolaridade pré-primária era vista como meio de detectar os níveis em que as crianças se encontravam, de modo a estabelecer, com maior precisão, o momento adequado de iniciar-se o processo de alfabetização. Essa instituição, no entanto, foi concebida como distinta da escola, justamente em razão de a visão sobre a criança ter sido construída com base na idéia de prontidão e maturidade, condições relacionadas a um ritmo individual que deveria ser respeitado:

Destas poucas observações pode-se concluir que, no que se refere aos aspectos afetivo-sociais, a criança deve possuir, no momento de iniciar sua escolaridade, um grande amadurecimento, ou seja, capacidade de adaptação, que lhe permita desprender-se daquelas características infantis decorrentes de sua inclusão no grupo familiar e, também, uma capacidade de inovação, para poder resolver as crises provocadas pelas mudanças exigidas pelo novo grupo social ao qual vai pertencer (POPOVIC, 1971, p. 11).

À noção de um ritmo individual que afirmava que a prontidão não correspondia, para todas as crianças, à mesma idade cronológica (POPOVIC, 1971) associaram-se a difusão de estudos

<sup>7</sup> Outra forma de abordagem da criança pequena com relação ao seu futuro foi encontrada em um estudo a respeito das desigualdades entre os sexos, com o objetivo de verificar as expectativas das mães a respeito do futuro de seus filhos de acordo com o sexo de cada um. Preocupadas com as barreiras relativas à igualdade de oportunidades para homens e mulheres (1975, ano internacional da mulher), as autoras concluem: "É importante notar que estas aspirações e expectativas estão influenciando crianças que chegarão à idade adulta, no final da próxima década. Isto parece indicar que mudanças no sentido de uma maior igualdade entre as oportunidades para os dois sexos encontrarão ainda esta barreira à sua frente" (CAMPOS; ESPPOSITO, 1975).

<sup>8</sup> Entre os trabalhos voltados para a questão da mulher, pode-se, da mesma forma, identificar as visões a respeito da criança. O cuidado e a educação na primeira infância são vistos sob o ponto de vista da reprodução da força de trabalho. Nessa direção, a criança emerge como fator que dificulta a participação feminina no mercado de trabalho. (MIRANDA, 1975)

que identificavam os primeiros anos de vida como cruciais para o desenvolvimento e os estudos que enfatizavam o papel relevante desempenhado pelo ambiente no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Assim, o ambiente privado da família passou a figurar entre as *variáveis* consideradas para compreender a criança e suas possibilidades no processo de aprendizagem (POPOVIC, 1971; 1974; POPOVIC *et al.*, 1973). Campos (1975), manifestando uma postura crítica em relação à idéia de marginalidade cultural, procurou identificar as concepções de infância subjacentes às práticas socializadoras nas diferentes famílias, trazendo referências de estudos antropológicos. Nesse trabalho, ela reconhece as dificuldades de aplicar esquemas interpretativos de análises macroeconômicas (como os de marginalidade) aos estudos empíricos, destacando que ora os estudos sobre marginalidade e pobreza as abordavam "privilegiando os fatores que operam no interior dos grupos considerados, ora aqueles que são próprios da estrutura da sociedade" (CAMPOS, 1975, p.77). Essa postura crítica promoveu uma mudança nas perspectivas de análise, uma vez que permitia reconhecer que diferentes padrões de socialização (e concepções de infância) operavam na sociedade e que aqueles de classe média eram, em geral, impostos às classes populares<sup>7</sup> por médicos e educadores (CAMPOS, 1975).<sup>8</sup>

Denunciando a tendência brasileira de redução das classes *pré-primárias*, movimento contrário ao de outros países, defendia-se, ainda, a necessidade dessa modalidade de *educação preparatória* especialmente para a população considerada *culturalmente carente*. Ao professor, um profissional que passa a ser considerado agora necessário também para a atuação com crianças antes dos 7 anos, conferia-se uma função fundamental, cujos resultados relacionavam-se à escolaridade do então primeiro grau:

[...] dá-se ao professor o tempo de observação necessário para a avaliação das capacidades intelectuais, o nível de maturidade das diversas funções específicas e o grau de adaptação social e individual de cada criança (POPOVIC, 1971, p. 18).

Na verdade, propunha-se criar um espaço institucionalizado no qual o professor – do primeiro grau – poderia ter acesso à criança na fase anterior àquela que caracterizava a sua atuação por excelência: o ensino, especialmente a alfabetização.

Já os estudos que focalizaram as crianças ainda menores, até os 3 anos, propunham outras questões, tais como a necessidade de afastamento da mãe da criança em idade precoce, geralmente em razão de esta trabalhar ou necessitar trabalhar fora de casa.<sup>9</sup> O atendimento a essa faixa etária, que começa a se expandir naquele período, se faz por meio da creche, aqui entendida como aquela que atendia geralmente em horário integral ou, pelo menos, em uma jornada um pouco maior do que aquela praticada pelos estabelecimentos escolares e pré-escolares.<sup>10</sup>

Aqui é preciso considerar tanto a origem social das famílias que demandavam esse tipo de atendimento quanto o fato de que, culturalmente, a escolarização ainda não havia incorporado crianças tão pequenas. O *adulto estável*, considerado essencial para o desenvolvimento saudável dos bebês e crianças pequenas, também tem, nos estudos iniciais, seu lugar na família, especialmente na figura da mãe. Nessa direção, o adulto da instituição que, por necessidade da família, se responsabilizava pela criança em creches só poderia ser concebido como o *substituto materno*. Somente mais tarde, no momento posterior de revisão dessa abordagem, como parte do processo de crítica ao caráter ideológico da naturalização da maternidade e da maternagem, portanto, no processo de constituição da legitimidade do caráter público da educação e cuidado da criança pequena, é que esse modelo é deixado de lado. Nesse contexto é que são formuladas as questões sobre *que profissional* deve ser concebido, que

<sup>9</sup> Em 1970, os dados do IBGE para a participação feminina na População Economicamente Ativa (PEA) indicavam um percentual de aproximadamente 12% (POPOVIC *et al.*, 1973). Talvez seja esta uma das razões pelas quais a pressão por creche ainda não tivesse adquirido visibilidade, o que vai ocorrer ao longo da década, com a conjugação de uma série de fatores que não apenas levaram a aumentar esse índice, como as mudanças culturais e o surgimento dos movimentos sociais urbanos.

<sup>10</sup> De uma população até 6 anos, em torno de 21 milhões, em 1975, apenas 3,51% eram atendidos, dos quais 44% se encontravam em instituições particulares, de acordo com dados do *Diagnóstico Preliminar de Educação Pré-escolar no Brasil*, citados por Kramer (1982, p. 94).

tipo de formação torna uma pessoa capaz de cuidar de crianças pequenas, que não sejam suas filhas e em espaços coletivos. Já com a referência de que o compartilhamento do cuidado da criança pequena entre família e Estado era um bem, Rosseti-Ferreira (1984, p. 16-17) levanta a questão do profissional para atuar em instituições de atendimento à primeira infância, instituições que também careciam de definições:

Outras questões também se impõem: que proposta educacional deve ser implementada com crianças dessa idade de forma a favorecer e não prejudicar seu desenvolvimento? Dentro dessa perspectiva, que características devem ter as instituições que atendem essa população? Que tipo de formação e treinamento deve ter o profissional que cuida das crianças?

Trabalhos acadêmicos relativos à realidade do atendimento, bem como estudos com base em dados estatísticos, ainda que precários, a respeito das condições de vida e da cobertura do atendimento educacional à população na faixa até 6 anos, inserem outros elementos nas análises que vinham sendo realizadas. O caráter assistencialista das políticas para o setor foi-se tornando objeto da crítica por meio de diversos trabalhos produzidos na década de 1980 (ROSEMBERG, 1981). As ainda raras publicações (ROSEMBERG, 1989a) a respeito do atendimento em creches foram incorporando dados obtidos do contato direto com as experiências de atendimento públicas e comunitárias, estas últimas, em grande parte, conveniadas com diversos órgãos públicos e mesmo prefeituras das cidades onde se localizavam.

As experiências relatadas nesses e em outros estudos<sup>11</sup> (boa parte deles, relatos de experiências) constituíram uma fonte de conhecimento da realidade, fazendo emergir novas questões a respeito do atendimento, dentre as quais a das mulheres adultas responsáveis pelas crianças nas creches. Nesses trabalhos, pôde-se verificar que a expressão *profissionais de creche* refere-se genericamente às pessoas que atuavam nas instituições públicas e

<sup>11</sup> Conferir, por exemplo, Lima *et al.* (1984), que relatam um encontro para profissionais de creche, realizado durante três dias, em junho de 1982, o qual reuniu 43 "pajens" e 8 técnicos que trabalhavam em creches no Estado de S. Paulo. Esse encontro constituiu-se de um desdobramento do *Encontro Nacional sobre Creches*, realizado na Fundação Carlos Chagas em 1981, com participantes de todo o Brasil, representando diferentes experiências profissionais, comunitárias e de movimentos de reivindicação.

privadas. Havia, portanto, uma indefinição de quem era essa profissional em um campo no qual se disputavam imagens sobre a profissão e para o qual se voltavam profissionais da saúde, do serviço social, da psicologia, da nutrição e da educação (CAMPOS *et al.*, 1985; CAMPOS, 1999). Já quanto às pessoas que se responsabilizavam diretamente pela criança nos programas de atendimento, denunciava-se a inadequação do ponto de vista quantitativo e qualitativo, ambos relacionados à ausência de identidade do atendimento a crianças pequenas em espaços coletivos (HADDAD, 1991; CAMPOS *et al.*, 1985). Do ponto de vista quantitativo, identificava-se a inadequação da relação entre o número de crianças sob a responsabilidade de um adulto. E, do ponto de vista qualitativo, a constatação da insuficiência do nível de instrução e da ausência de qualificação profissional da maior parte dessas pessoas que se encontravam atuando em creches. Além disso, denunciava-se a exploração de mão-de-obra barata ou gratuita por parte de programas governamentais assistencialistas desenvolvidos com base na participação da comunidade.

Esses elementos indicavam a ausência de identidade do atendimento à criança pequena que, ainda não reconhecido como pertinente ao campo educacional, era objeto da assistência do Estado e de instituições filantrópicas. A assistência pública no Brasil, por sua vez, também não se constituiu historicamente como política social, assumindo sempre o formato de auxílio e tutela,<sup>12</sup>

sem superar o caráter de prática circunstancial, secundária e imediatista que, no fim, mais reproduz a pobreza e a desigualdade social na sociedade brasileira, já que opera de forma descontínua e em situações pontuais. (MESTRINER, 2001, p.16)

Diante da complexidade de uma área na qual intervinham campos profissionais distintos e em que a atividade-fim era desenvolvida prioritariamente por pessoas sem habilitação profissional, a

<sup>12</sup> Somente com a Constituição de 1988 é que a Assistência Social adquire, no plano legal, o caráter de política social que, diferentemente das práticas passíveis de ser tratadas com sobras de recursos, deveriam contar com recursos próprios (MESTRINER, 2001, p. 16).

<sup>13</sup> Quando o campo no qual as creches interagiam era o da Assistência Social, a natureza das relações era a de relações não regulamentadas, ou da não-consideração da regulação existente (caso da legislação trabalhista). Havia maior flexibilidade por parte do Poder Público em relação às instituições no âmbito da assistência cuja história está associada à filantropia e, mais recentemente, assumiu a forma de *parceria*. Como observou Mestriner, configurou-se um tipo de ação social "nem estatal, nem privada, mas pública, porquanto operada por um setor social comunitário considerado sem fins lucrativos e, portanto, paralelo ao mercado e parceiro do Estado" (MESTRINER, 2001, p. 23). Outra abordagem, já seguindo na linha da *crise do Estado*, vai definir essa política como *pública não estatal*, com fortes conseqüências sobre a qualidade dos serviços e sobre o uso dos recursos públicos (COSTA, 2001).

<sup>14</sup> Oliveira e Rosseti-Ferreira (1986) mencionam que o contato com a realidade do atendimento em creches de um município como São Paulo deveria permitir ampliar a compreensão do problema do atendimento em creches para crianças filhas de famílias de baixo nível socioeconômico e que a intensificação desse tipo de atendimento a essa população exigia que pesquisadores em psicologia, educação e áreas afins produzissem subsídios para garantir um bom atendimento nessas creches.

<sup>15</sup> Cf., por exemplo, OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA: 1986; LIMA *et al.*: 1984; HADDAD: 1991, trabalhos que, às vezes, aliavam pesquisa e intervenção, evidenciando o caráter de novidade da questão.

<sup>16</sup> Em São Paulo, as creches ligadas à Secretaria da Família e Bem-Estar Social, caracterizavam-se como: creche direta (construída, gerida e mantida pelo Estado); creche indireta (construída e mantida pelo Estado, mas gerida por entidade particular) e creche conveniada (subvencionada pelo Estado, mas gerida por entidades particulares, em prédios e instalações de sua responsabilidade) (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986; HADDAD, 1991).

<sup>17</sup> Em um quadro apresentado por Oliveira e Rosseti-Ferreira (1986) relativo ao *Quadro de Pessoal* de uma creche direta do município de São Paulo, havia 24 pajens trabalhando 33 horas semanais e 2 professoras que trabalhavam 20 horas semanais.

referência genérica *profissional de creche*, ao mesmo tempo em que pretendia incorporar os vários segmentos que atuavam nas creches, desde aqueles com perfil técnico até aqueles sem qualificação profissional, expressa a coerência com a perspectiva que foi sendo construída e defendida, do caráter público da atividade, o que sugeria, então, que o seu exercício deveria caminhar para o estabelecimento de relações reguladas pelo Estado e outros organismos da sociedade civil. Tais estudos procuravam já compreender as diferenças entre o atendimento público (onde existia) e aquele realizado por instituições comunitárias e filantrópicas conveniadas com o Poder Público (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986). O trabalho das pessoas responsáveis pelas crianças torna-se o objeto da atenção, ao lado de outros aspectos do atendimento aos quais as pesquisas consideravam necessário oferecer subsídios.<sup>14</sup> As intervenções com relação às funcionárias e às diretorias de creches vão se tornando cada vez mais freqüentes, visando alterar as condições precárias que as pesquisas vinham detectando.<sup>15</sup> O alvo era as então designadas *pajens*, que, mesmo nas instituições públicas, como as que existiam em São Paulo,<sup>16</sup> responsabilizavam-se pelas crianças, mesmo havendo professoras no quadro de funcionárias da creche, mas que permaneciam apenas parte do dia.<sup>17</sup> Os diversos trabalhos que focalizavam as funcionárias das creches passaram a destacar o baixo nível de escolaridade, a ausência de formação profissional específica, bem como procuravam identificar as concepções de criança e de atendimento em creches subjacentes às práticas encontradas. As conclusões a esse respeito, em geral, indicavam que as funcionárias de creche expressavam uma concepção muito próxima do que os estudos históricos identificaram como *modelo higienista* de educação da criança pequena de famílias de baixo nível socioeconômico (HADDAD, 1991). A respeito das propostas e das práticas das responsáveis pelas crianças nas creches, o

trecho a seguir ilustra o diagnóstico que vinha sendo feito a respeito do atendimento:

Maior ênfase é dada às atitudes de obediência, colaboração e auto-suficiência quanto a atividades de cuidado básico como alimentação e higiene, do que as de independência e questionamento. Mais recentemente, tem sido superenfaticamente a necessidade de a creche atuar como uma pré-escola, o que tem levado a uma busca de preparo para a alfabetização, entendido na forma limitada do treino motor por exercícios de grafismo. Estes objetivos da creche ainda se acham extremamente confusos para os que nela trabalham (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1989, p. 34).

Na verdade, a confusão encontrada pelas autoras nessa pesquisa refletia também a confusão da sociedade no que concerne às obrigações privadas e públicas para com a criança menor de 7 anos. Especialmente no período pré-Constituição de 1988, na qual há o reconhecimento de direitos sociais que vinham sendo reivindicados, ainda que não houvesse, nos vários segmentos que o faziam, clareza dos reais limites entre público e privado nessa matéria. Tendo como foco a orientação política que sustentava propostas de atendimento a baixo custo, Rosemberg (1986) oferece subsídios para se pensar o *profissional de creche*, ao refletir sobre o que denominou *falácias*, os argumentos em favor das creches domiciliares ou familiares. Referindo-se especificamente à natureza da relação estabelecida pela mulher adulta que acolhe as crianças em sua casa, cita J. Bruner, cujo trecho transcreve-se a seguir:

Não há razão para se acreditar que cuidar (*mindung*) do filho de outra pessoa de forma regular seja o mesmo tipo de atividade que cuidar de seu próprio filho em sua própria casa. Toda pesquisa sobre o assunto, incluindo esta relatada nestas páginas, atesta o contrário. Uma extensão da domesticidade para filhos de outras pessoas sob seu próprio teto não provê, necessariamente, à criança, um lar psicológico (BRUNER, 1980, *apud* ROSEMBERG, 1986, p. 128).

E aponta, ainda, os riscos dessa ambigüidade, que redundaria em retrocesso na busca de identidade da instituição creche:

E a contradição que temos percebido entre propostas, justificativas e práticas nos tem alertado para a necessidade urgente de que a discussão ideológica ocorra, o que nos possibilitará não mais girar em falso e canalizar nossas energias para tarefas mais urgentes, como por exemplo, a formação e regulamentação da função de pajem.

[...].

Por traz do modelo familiarista de creche existe a aceitação – da qual discordamos – de que qualquer mulher, desde que seja calorosa, goste de crianças, seja dotada de bom senso e não possua problemas pessoais, pode cuidar de filhos de outros pais (ROSEMBERG, 1986, p.75).

Com efeito, era de fato esse modelo, baseado na boa vontade, que havia permitido a criação de inúmeras creches comunitárias em diversas cidades brasileiras. Essa boa vontade baseava-se, em alguns casos, na experiência comum entre mulheres que sentiram na pele o peso de não poderem contar com apoio na criação dos filhos que, em um momento posterior da vida, envolveram-se com a busca de soluções para os problemas dos bairros em que residiam, como se pode depreender do depoimento de uma fundadora de creche reproduzido por Vieira e Melo (1989, p. 140):

Eu pensei em formar uma creche porque quando meus meninos eram pequenos, eles eram obrigados a ficar na rua ou trancados em casa para eu poder ir trabalhar. Achei então que uma creche ajudaria bastante na educação das crianças, dando tranquilidade as mães para elas poderem trabalhar.

E, nessas experiências, as pessoas consideradas essenciais para colocar a creche em funcionamento eram “uma cozinheira e as babás, para tomarem conta das crianças” (VIEIRA; MELO, 1989, p. 140). E, mesmo não se tratando de “creche domiciliar”, o grupo se orientava no sentido de construir algo que significasse “um segundo lar para as crianças”, daí o nome *Casinha da Vovó*. Assim, mesmo recebendo, eventualmente, alguma orientação de profissionais da área da educação e afins, o critério

para a composição do grupo de trabalho nas creches não passava por parâmetros profissionais, nem a realidade com qual lidavam aquelas pessoas permitia grandes ambições em relação à composição de uma equipe qualificada em termos de escolaridade e formação especializada.

Rosemberg (1986, p. ???) chama atenção também para as conseqüências dessa modalidade de compartilhamento do cuidado das crianças pequenas sobre estas e, ainda, sobre as mulheres que delas se ocupavam. Citando David e Appell, a autora aponta as conseqüências negativas da sobreposição de papéis que acarretariam disputa afetiva entre *pajens* e mães, além de colocar as pajens numa situação de ter de oferecer algo impossível, um amor materno a crianças que não são suas filhas, originando ansiedade e culpa. Defende, então, que se invista energia na urgente tarefa de criar condições para a regulamentação da função de pajem”. Vê-se que a função é ainda aquela definida com base no universo doméstico, para a qual se passa a defender a formação, que supõe, então, uma base cognitiva (reconhecidamente inexistente naquele momento para fundamentar tal formação e a avaliação de programas) para o seu exercício, e a sua regulamentação, iniciando-se a instituição de parâmetros propriamente profissionais para avaliar a atividade de cuidar e educar crianças pequenas em creches.

Estudos posteriores questionam essa denominação que, no caso de Belo Horizonte, por exemplo, acabou por influências de órgãos privados de apoio, prevalecendo o termo *monitora*. O deslocamento das referências privadas para a constituição de parâmetros públicos para o cuidado e educação da criança pequena fez emergir a temática da ausência de identidades profissionais entre as funcionárias das instituições de atendimento à criança até 6 anos e de suas conseqüências para a qualidade do trabalho desenvolvido. A ausência de conhecimentos acumulados no campo educacional a respeito desse tipo de atendimento

vinha sendo apontada como um dos principais fatores que dificultavam a construção de parâmetros para a avaliação dos programas existentes, bem como para a formulação de políticas para a área (ROSEMBERG, 1989; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986). Assim, no período que se seguiu à elaboração da Constituição de 1988, percebe-se uma intensificação da produção na área, tendo em vista tanto a elaboração da nova LDBEN quanto a construção de competências em diferentes aspectos a respeito da educação da criança pequena.

---

## Dilemas da identidade docente

A década de 1990 pode ser caracterizada como o período em que os esforços da área da Educação Infantil se voltaram para a operacionalização do direito à educação em creches e pré-escolas, para crianças até 6 anos. Como desenvolvido, a admissão da atenção à criança menor de 7 anos como um problema do campo da educação<sup>18</sup> decorreu de um processo de construção da idéia de direito que associava as necessidades das crianças e as de suas famílias. Nessa direção, a educação da criança pequena é com base em características distintas dos projetos assistenciais que definiram os programas de atendimento às crianças pobres, bem como dos programas de educação pré-escolar, marcados pelo caráter preparatório para a escola de Ensino Fundamental.

A questão central para a qual convergiram os argumentos em favor de uma educação que se caracterizasse como um processo contínuo do nascimento aos 6 anos, com objetivos únicos para toda criança que freqüentasse espaços coletivos nessa faixa etária, era a de que cuidar e educar constituíam em elementos

<sup>18</sup> Admissão no sentido de que a orientação que conseguiu se institucionalizar foi a dos grupos que defendiam tratar-se de um problema educacional, condição para um tratamento no âmbito dos direitos universais que permitissem romper com a inadequação do atendimento e com as práticas estigmatizadas de crianças e famílias. Na prática, esse processo não está concluído, haja vista propostas como bolsa-primeira infância (governo federal) (FOLHA DE S. PAULO, 10 jun. 2003; 11 jun. 2003) e proposição de profissional diferente do professor, no caso da Prefeitura de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. Projeto de Lei 1.323/03). Sobre as dificuldades de institucionalização da Educação Infantil, especialmente da creche, na área da educação, cf., dentre outros: CRAIDY, 2002; ROSEMBERG, 2002; OLIVEIRA, 2002; KRAMER, 2002.

indissociáveis da instituição e da prática profissional. O objetivo dessa construção era superar a fragmentação desse tipo de atendimento, a qual ocorria, historicamente, em duas direções: uma, interna aos programas de atendimento, em que, para as crianças menores – até os 2 ou 3 anos de idade –, os programas eram concebidos basicamente com funções de cuidado, e para as maiores funções propriamente educacionais, geralmente com caráter preparatório para a escola de Ensino Fundamental. A outra se refere à segmentação relativa aos estratos sociais aos quais se destinava o atendimento, concebendo para as crianças dos estratos socioeconômicos inferiores programas assistenciais e para os estratos superiores, projetos educacionais. Conseqüentemente, as pessoas que atuavam com as crianças menores e com os estratos socioeconômicos inferiores correspondiam ao grupo de menor escolaridade e menor ou nenhuma qualificação profissional na maior parte dos casos.

A institucionalização da Educação Infantil por intermédio do reconhecimento do direito à creche e à pré-escola na Constituição de 1988, como direito pertinente ao campo educacional, impõe a necessidade de construir as referências relativas ao profissional da Educação Infantil. O Projeto de Lei de Diretrizes e LDBEN, em debate nos primeiros anos da década de 1990, já incorporara a idéia de que a creche e a pré-escola constituíam a primeira etapa da educação básica, conceito com o qual os trabalhos posteriores dialogaram intensamente, tanto para caracterizar esse nível de ensino quanto para formular diretrizes para formação e carreira do profissional para atuar nessa área. Tendo como balizador dos debates a necessidade de promover a qualidade do atendimento, especialmente aquele direcionado aos estratos mais pobres, a formação profissional foi considerada *pedra angular* para a construção da política de Educação Infantil (ROSEMBERG, 1994).

Verifica-se, nesse período, um esforço de introdução de referências internacionais relativas ao atendimento à criança pequena, de modo a buscar alternativas de superação das dicotomias históricas que marcaram o atendimento no Brasil. Assim, percebe-se nas publicações da área um intercâmbio com pesquisadores de outros países, tanto por meio de eventos acadêmicos como por meio de publicações de artigos de pesquisadores estrangeiros ou de brasileiros a respeito de experiências internacionais (ROSEMBERG; CAMPOS, 1998). Tais referências vieram reforçar os argumentos em favor de uma formação escolar e profissional longa e especializada para o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas, ao lado da necessidade de reconhecer a pluralidade de alternativas curriculares e de organização da Educação Infantil (KRAMER, 1994).

A partir de 1993, o Ministério da Educação lançou os documentos relativos à *Política de Educação Infantil*, refletindo tanto o previsto na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, já em vigor naquele momento, quanto o previsto no projeto de LDBEN em tramitação no Congresso Nacional. Ou seja, Educação Infantil era tratada como primeira etapa da educação básica, cujas diretrizes procuravam incorporar os debates da área, com o propósito de assegurar que cuidado e educação fossem concebidos de modo indissociável no atendimento à criança pequena.

Em 1994, a publicação de *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994) trouxe uma série de artigos de especialistas da área, resultado de *Encontro Técnico* realizado pelo MEC em abril desse ano, no extinto Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte. Nesse documento, encontram-se tanto as referências genéricas ao *profissional de Educação Infantil*, presentes no período anterior, quanto um direcionamento do debate no sentido de avaliar a adequação dos profissionais da educação – os professores –

para a atuação nesse nível de ensino. Verifica-se que a tendência de pesquisadoras historicamente vinculadas ao debate e à militância em torno da creche era a de defender a necessidade de um novo profissional, concebido de modo a permitir a integração entre cuidado e educação e entre os períodos de desenvolvimento compreendidos na faixa etária até 6 anos (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994).

Tais trabalhos retomam o debate a respeito da segmentação entre o trabalho da professora e o da *pajem*, nas instituições onde se adotavam os dois tipos de profissionais, como em creches públicas de São Paulo (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986). Verificava-se a existência de uma hierarquia entre as funções ligadas aos cuidados com o corpo das crianças e aquelas caracterizadas como de ensino, voltadas para o desenvolvimento cognitivo, sendo estas últimas desempenhadas por professoras, mais valorizadas, com menor carga horária e carreira mais bem estruturada do que as primeiras. As conseqüências desse tipo de arranjo para cobrir a longa jornada que as crianças passam na creche foram analisadas tanto do ponto de vista administrativo (conflitos entre profissionais com relações trabalhistas muito distintas no mesmo ambiente) quanto em relação à repercussão sobre as crianças:

Uma das soluções de ajuste, neste momento de transição, principalmente em municípios que estão procurando situar a creche sob a responsabilidade da administração educacional, vem consistindo em diferenciar as funções da professora de pré-escola (tendo formação magistério com especialização em pré-escola) da monitora, geralmente sem a mesma exigência de formação e, conseqüentemente, com salário inferior e carga horária superior. Esta hierarquia entre professora e monitora, que gera uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento (uma educa e outra cuida), tem sido rejeitada por suas conseqüências nefastas para as crianças (separação entre corpo e mente), na gestão do equipamento e no relacionamento entre profissionais. Em uma conferência que realizei na cidade de Paulínia, Município do Estado de São Paulo, 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 a qual fora contratada e estava sendo remunerada (ROSEMBERG, 1994, p. 54).

O reconhecimento da complexidade do cuidado e da educação de crianças pequenas em contexto institucional conduzia, então, à defesa de que se envidassem esforços para a estruturação de uma política de formação de recursos humanos para atuar nessa área. Uma das recomendações oriundas do referido *Encontro Técnico* consistia em priorizar ações que criassem condições favoráveis ao processo de desenvolvimento profissional dos educadores de creche e pré-escola, o que implicava tanto uma política de estímulo à pesquisa e sistematização de conhecimentos relativos à Educação Infantil quanto de formação de profissionais especificamente para esse nível de ensino. Que profissional seria esse ainda era uma questão aberta, uma vez que no documento *Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil* ainda permanece essa referência genérica, a começar pelo título da publicação.

O problema é enfrentado nos trabalhos que o compõem, em três direções: a) pela análise das condições em que o atendimento vem sendo desenvolvido, por meio da qual ressalta-se a inadequação seja dos programas que adotam apenas profissionais sem qualificação e, geralmente, de baixa escolaridade, seja dos que adotam uma forma mista, como a acima descrita (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994); b) por meio da análise das possibilidades de adequação dos cursos de formação de professores em níveis médio (PIMENTA, 1994) e superior, nesse caso relacionando a formação de profissionais ao papel da universidade na produção de conhecimentos da qual a Educação Infantil ainda se ressentia (OLIVEIRA, 1994); c) por meio de uma análise sobre o currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais para essa área, observando-se a necessidade de

superar as visões compensatórias e assistencialistas que estigmatizaram crianças e profissionais da área. Além disso, chamou-se a atenção para a necessidade de inserir a Educação Infantil no âmbito do debate de uma política cultural (KRAMER, 1994).

O relatório-síntese apresenta os princípios que deveriam nortear a política nacional de formação de profissionais para a Educação Infantil baseada na idéia do direito de todas as crianças até 6 anos à educação de qualidade. Adotou-se o conceito de *criança cidadã*, de modo a superar as visões que historicamente nortearam o atendimento, pautadas pela *falta, pela carência e suposta privação das crianças das classes populares*.

A formação passa a ser abordada não apenas como condição de qualidade do atendimento à criança, mas como direito dos profissionais da Educação Infantil à complementação da escolaridade básica e à profissionalização, condições para o exercício da atividade com dignidade (KRAMER, 1994 a). Não há, no entanto, a definição a respeito de qual deveria ser esse profissional. Em alguns dos trabalhos reunidos nesse documento, argumenta-se claramente em favor de outro profissional, distinto tanto daquele sem qualquer habilitação profissional, quanto do professor cuja formação, tradição e carreira foram consideradas inadequadas para as características do atendimento à criança até 6 anos e cujo eixo constitui-se da indissociabilidade entre cuidado e educação. Entre as diretrizes para a política nacional de formação encontra-se a de delineamento do tipo de profissional da Educação Infantil de que se necessita (KRAMER, 1994a).

As ambigüidades e dilemas que envolveram e ainda envolvem a construção de identidades no campo da Educação Infantil e, especialmente, das identidades dos professores e professoras que se dedicam a essa etapa da Educação Básica relacionam-se com as dificuldades de estabelecimento de parâmetros públicos para ações de cuidado e educação da criança pequena. À medida que a regulação da atividade e do exercício profissional

reflete-se no aumento do atendimento público e na regularização do atendimento privado, espera-se que a interação entre pesquisadores e professoras da Educação Infantil, nos diversos espaços de constituição da profissão, construa elementos capazes de subsidiar a formação profissional, a estruturação de carreiras que permitam seu exercício com dignidade e com respeito aos direitos das crianças e de suas famílias.

## Referências

- BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. Projeto de Lei n. 1.323/03. Cria Unidades de Educação Infantil no Município de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003.
- BRASIL. *Política de educação infantil*. Brasília, 1994.
- CAMPOS, M. M. Participantes ou marginais: estilos de socialização em famílias de São Paulo; Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 75-86, set. 1975.
- CAMPOS, Maria M.; GROSBaum, Marta W.; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. *Cadernos Cedes*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 9, p. 39-66, 1985.
- CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, p. 11-20, n. 80, 1992.
- CAMPOS, Maria M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
- CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 106, p. 117-127, 1999 a.
- CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L. Relação entre sexo da criança e aspirações educacionais e ocupacionais das mães. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 15, p. 37-46, dez. 1975.
- COSTA, Márcio da. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 18, p. 41-51, set./dez. 2001.
- CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-61.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 39ª imp., 1986.
- CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994. p. 32-42.
- CARVALHO, Marília P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- FOLHA DE S. PAULO, 10 jun. 2003; 11 jun. 2003.
- GARCIA, Regina L. Uma experiência de curso de pós-graduação *lato sensu* na área da educação pré-escolar – Tentativa de co-gestão. *Cadernos Cedes*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 9, p. 84-95, 1985.

- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional da educação infantil*, Brasília, 1994. p. 16-31.
- KRAMER, Sônia. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. *In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional da educação infantil*, Brasília, 1994a.
- KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In: MACHADO, Maria L. de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.
- LIMA, Elvira S.; ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; PAHIM, R.; GROBSAUM, M. W. Trabalhando com pajens. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 71-86, 1984.
- MESTRINER, Maria L. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MIRANDA, Glaura Vasques de. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 15, p. 21-36, dez. 1975.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 56, p. 39-65, fev. 1986.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. *In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994. p. 64-68.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. Creches no sistema de ensino. *In: MACHADO, Maria L. de A. Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma G. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério – 2º grau. *In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994a. p. 43-50.
- POPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 2, nov. 1971.
- POPOVIC, Ana Maria. Estudo da evolução de alguns conceitos espaciais em pré-escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 10, p. 25-28, ago. 1974.

- POPOVIC, Ana Maria; EPÓSITO, Yara L.; CRUZ, Léa Maria C. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 7, p. 5-60, jun. 1973.
- POPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y. L.; CAMPOS, M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 7-73, set. 1975.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Creches: assistencialismo comunitário. *ANDE*, São Paulo, n. 1, v. 2, p. 53-56, 1981.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. *Cadernos de Pesquisa* n. 56, p. 73-81, fev. 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Creche* (Temas em destaque). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 90-103 (Publicado originalmente em 1984).
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. *Cadernos Anped* (Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos de idade), n. 1, p. 57-64, 1989a.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994. p. 51-63.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.
- ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. 2. ed. (primeira edição 1994). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O apego e as relações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 48, p. 3-19, fev. 1984.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária*: histórias de vida e produção de sentidos. 1999. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da educação infantil*: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época).
- SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n. 1. p. 5-15, 1996.
- VIEIRA, Lúvia M. F.; MELO, Regina L. C. de. A creche comunitária “Casinha da Vovó”: práticas de manutenção/prática de educação. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Creche*: temas em destaque. São Paulo: Cortez, 1989. p. 135-178 (publicado originalmente em 1985).

## Resumo

### **DE PAJEM A PROFESSORA: AMBIGÜIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Neste artigo, aborda-se o processo de construção de referências sobre o trabalho em Educação Infantil com base na análise da produção acadêmica da área nos últimos trinta anos no Brasil. A análise realizada permitiu relacionar os dilemas para a construção das identidades da Educação Infantil e de suas profissionais às ambigüidades presentes nas ações de cuidado e educação de crianças desde os primeiros meses de vida no espaço público. A consolidação da indissociabilidade entre cuidado e educação como o eixo sobre o qual devem se estruturar as políticas para a pequena infância apresenta-se como um desafio a ser enfrentado no processo de constituição das identidades e das condições de exercício profissional na Educação Infantil.*

**Palavras chave:** *identidades profissionais; formação de professores para Educação Infantil; infância e espaço público.*

## Abstract

### **FROM BABYSITTER TO TEACHER: AMBIGUITIES IN THE FORMATION OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS**

*This article covers the building process of references on the work in Primary Education based on an analysis of the academic production over the last thirty years in Brazil. The performed analysis has made it possible to relate the dilemmas faced by both the construction of Primary Education identities and its professionals with the ambiguities found in the actions of looking after children and educating them since their early age within the public setting context. Consolidating the inseparable nature of care and education as the basis upon which the policies on early childhood must be structured shows itself as a challenge to be faced in the building process of identities and requirements on the professional practice in Primary Education.*

**Key words:** *professional identities; formation of Primary Education teachers; childhood; public space.*

**DE GARDE-ENFANT À ÉDUCATRICE: LES AMBIGUÏTÉS PRÉSENTES  
DANS LA FORMATION DES ÉDUCATEURS DE L'ÉDUCATION  
INFANTILE**

---

**Résumé**

*A partir de l'analyse de la production académique développée au Brésil depuis les trois dernières décennies, l'article fait une analyse du processus de construction des références en Education Infantile. L'étude réalisée a permis d'un côté de mettre en rapport les dilemmes inhérents à la construction des identités de l'Education Infantile et ses professionnels, et de l'autre, les actions déployées sur le plan des « soins » et sur celui de « l'éducation ». La recherche a ciblé des enfants fréquentant l'espace public depuis leurs premiers mois de vie. La confirmation de l'indissociabilité entre la dimension du soin et la dimension éducative, constitue l'axe sur lequel doivent se structurer les politiques publiques concernant la petite-enfance. Voilà, selon l'auteur, le vrai défi du processus de formation des identités et des conditions d'exercice professionnel dans le domaine de l'Education Infantile.*

**Mots-clés:** *Identités professionnelles; formation de professeurs de l'Éducation Infantile; Enfance et espace public*