

A PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO PROFISSIONAL

The teaching profession in early childhood education: a historical analysis of the constitution of a professional group

Caroline Machado Cortelini Conceição¹
Mariane Bertonceli²

RESUMO: A profissão de professor de educação infantil no Brasil foi delineada predominantemente, pelas marcas do feminino e da ausência de formação profissional. Diante de tal panorama a docência na educação infantil coloca-se como um tema desafiador, tendo em vista que nos deparamos no cotidiano da profissão com os impactos da constituição histórica e as atuais demandas políticas para a área. Este artigo discute a profissão docente na educação infantil; traça um breve panorama histórico da carreira docente enfocando a constituição desse grupo profissional e suas especificidades na educação infantil; apresenta e analisa como um grupo de mulheres se constituiu como profissional da educação infantil; bem como, destaca os delineamentos políticos no âmbito municipal, estadual e nacional apontando os desafios para a educação infantil. O processo metodológico da investigação contempla a análise documental e a história oral. Toma como contexto de investigação o município de Francisco Beltrão/PR. A pesquisa possibilita vislumbrar a constituição de um grupo profissional, a partir de um contexto específico que, entretanto, permite extrapolações para um universo mais amplo. Na análise realizada acentua-se o imprevisto e a precariedade como marcas históricas da educação infantil. Aos cursos de formação de professores impõe-se o desafio de possibilitar uma formação consistente que permita aos novos profissionais ressignificar a docência na educação infantil a partir do pressuposto da indissociabilidade entre cuidado e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação de Professores. Profissão Docente.

ABSTRACT: The profession of early childhood education teacher in Brazil, was outlined by the markings of the predominantly female and the lack of vocational training. In this panorama teaching in early childhood education arises as a challenging theme, considering that we encounter in the everyday life of the profession with the impacts of the historical Constitution of the profession and the current political demands to the area. This article discusses the teaching profession in early childhood education. Draw an brief overview of history teaching career focusing on the Constitution of this professional group and their specific characteristics in early

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: cmcortelini@yahoo.com.br

² Professora da Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão. Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. Mestre em Educação pela Unioeste/Francisco Beltrão. E-mail: marianebertonceli@gmail.com

childhood education. We present and analyze how a group of women formed as a professional of early childhood education, as well as the political delineations within local, State and national levels and point the challenges for early childhood education. The methodological process of research includes the analysis of documents and oral history. Take the research context municipality of Francisco Beltrão – PR. The research makes it possible to envision the establishment of a professional group, from a specific context, however, allows extrapolations to a wider universe. The analysis highlights the impromptu and insecurity as historical marks of early childhood education. The teacher training courses we need the challenge of providing a consistent training to allow the new professionals resign teaching in early childhood education from assumption of inseparability between care and education.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Training of teachers; Teaching Profession.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a profissão de professor de educação infantil foi sendo delineada predominantemente, pelas marcas do feminino, da ausência de formação profissional e incentivo ao voluntariado (CERISARA, 1996; ARCE, 2008). A constituição histórica da profissão está vinculada a uma identidade feminina, que estabelece associações com a maternagem e o trabalho doméstico, o que a caracteriza como uma atividade que necessita de pouca qualificação (CERISARA, 1996). Enquanto que para outras profissões, e mesmo para a docência em outras etapas educacionais, seria destacada a competência técnica ou mesmo científica, para o trabalho pedagógico com crianças pequenas sobressai uma dimensão afetiva. Nesse sentido, a profissão docente na educação infantil, envolve saberes e práticas particularizadas para esse nível escolar e trajetórias formativas diferentes da dos professores das outras etapas da educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

O presente artigo tem como finalidade discutir as especificidades da profissão docente na educação infantil. A primeira parte do texto traça um breve panorama histórico da carreira docente, enfocando a constituição desse grupo profissional e suas especificidades na educação infantil. A segunda parte apresenta e analisa como um grupo de mulheres se constituiu na profissão no campo da docência na educação infantil, ainda, destaca os delineamentos políticos no âmbito municipal, estadual e nacional e os desafios para a educação infantil³.

³ Os dados apresentados são resultantes de tese de doutorado que tem como mote analisar o processo de institucionalização das crianças do município de Francisco Beltrão a partir da criação das primeiras creches municipais (CONCEIÇÃO, 2014).

O processo metodológico da investigação contempla a análise documental e a história oral, através de depoimentos de profissionais das creches e gestores. A opção pela metodologia da História Oral justifica-se porque essa ao utilizar-se da memória permite aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto no qual se desenvolve a pesquisa, principalmente, os culturais e estruturais de uma sociedade. Assim, “a memória constitui-se em documento, e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 35-36). O contexto de investigação é o município de Francisco Beltrão/PR⁴, a partir de depoimentos de um conjunto de profissionais das creches⁵, associados à análise de documentos coletados junto à mantenedora e legislação no âmbito municipal, estadual e federal.

A pesquisa possibilita vislumbrar a constituição de um grupo profissional, a partir de um contexto específico que, entretanto, permite extrapolações para um universo mais amplo. Diante do panorama apresentado a formação de professores coloca-se como importante desafio para um processo de ressignificação da educação infantil tendo como pressuposto a indissociabilidade entre cuidado e educação.

2 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO COMO CONDIÇÃO

Arce (2001) ressalta, analisando criticamente o discurso de Rousseau, que a mulher é vista como ser “Sagrado”, capaz de carregar no útero a criança e depois amamentá-la, portanto, tem um sentimento natural de amor e cuidado para com esta. Esse olhar ajudou a disseminar a ideia de que para exercer a docência com a tenra idade é preciso somente gostar de crianças, como se fosse uma vocação, uma espécie de predisposição natural da mulher, reforçando o distanciamento entre o fazer e o pensar e a importância da formação teórica no trabalho com os pequenos.

⁴ As primeiras instituições de educação infantil, em Francisco Beltrão, foram criadas na década de 1980, pelo esforço conjunto da Associação de Proteção à Maternidade e à Infância - APMI e Departamento de Assistência Social (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). Nesse sentido, a APMI representou importante papel no município, coordenando ações do setor de assistência social e captando recursos para a sua execução.

⁵ O conjunto de sujeitos da pesquisa é constituído por 20 profissionais que atuaram diretamente nas creches de Francisco Beltrão/PR, seja em turmas de educação infantil ou na coordenação pedagógica, com diferentes vínculos profissionais, como professoras, monitoras, serviços gerais. Foram entrevistadas as profissionais que atuaram na década de 1980, que foi possível localizar, tendo em vista que eram em número reduzido e algumas já estão aposentadas ou atuam em outras áreas profissionais, ou mesmo não residem mais em Francisco Beltrão.

A relação que se estabelece entre a professora, especialmente de educação infantil, com o trabalho doméstico, na qual, a mulher recebe uma marca simbólica de “educadora nata” influencia um olhar reducionista no sentido de desqualificação do trabalho educativo. Nesse sentido, conforme assinala Arce (2001), a mulher é vista como aquela que nasce com atributos, ou certa predisposição para lidar com a criança. Tal associação naturaliza a concepção de que para o trabalho com crianças pequenas é necessário apenas ter uma vocação para a maternagem. (ARCE, 2001; CERISARA, 1996).

Essa perspectiva contribui para consolidar uma larga diferença entre as exigências mínimas para trabalhar com as crianças das diferentes idades. A mulher que se destinava à “*educação*” (primária) das crianças necessitava de uma formação mínima, deveria ser letrada para ensinar a ler, a escrever e contar, enquanto, para aquelas que inicialmente trabalhavam com o “*cuidado*” (educação infantil), em grande parte dos casos, não existia exigência alguma, além de ser mulher e “gostar de trabalhar com crianças”.

Essa caracterização específica da educação infantil revela que historicamente o trabalho, desenvolvido com a tenra idade, constituiu-se precarizado, dificultando também a construção da identidade docente destas profissionais. No caso da educação infantil, a profissionalização também foi dificultada em virtude da forma histórica como se constituiu no Brasil: vinculada prioritariamente à ideia de assistência aos “menores”⁶, especialmente das crianças pobres, por vezes abandonadas, ou filhos de mulheres trabalhadoras. Logo, se pensava que não havia necessidade de formação para ser “cuidadora de criança”.

Prevalece, assim, a desvalorização do trabalho docente exercido, na grande maioria, por mulheres. Esse enfoque no feminino produz algumas divisões na categoria profissional docente:

As profissões “vocacionais”, para usar a terminologia de Leroux, centradas na definição de “Educação = Amor + Técnicas”, constituem, ainda, o cerne das profissões ligadas ao ensino, e é preciso tirar este véu que cobre a nossa condição de classe e que nos impede, ou dificulta, a solidariedade mais ampla com todos os trabalhadores. Afinal, é categoria de classe que se tem que recorrer, em última

⁶ Termo utilizado para definir a pessoa com menos de 18 anos utilizado no extinto Código de Menores. Desde que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entrou em vigor 1990, é considerado inapropriado para designar crianças e adolescentes, pois tem sentido pejorativo.

instância, se quer compreender problemas específicos ligados às profissões (CARVALHO, 1989, p.80).

Essa etapa da educação é considerada de menor importância ainda, por estar destinada às crianças pequenas, o que configura um quadro histórico, de marginalização desses sujeitos e restrita compressão da importância do ensino nessa fase do desenvolvimento (KUHLMANN JR, 2000).

A educação infantil foi institucionalizada no país como medida paliativa, compensatória, vinculada ora à assistência, ora à preparação para o ensino fundamental com concepções de ensino totalmente segregadas e distorcidas de estudos científicos sobre as especificidades da infância e o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cultural, cognitivo e social da criança.

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral (KUHLMANN JR, 2000, p.7).

Todo o contexto de dinamismo sociopolítico e econômico teve modificações no início da década de 60 com a instauração do regime militar (1964 - 1985) que colocou a educação num quadro de barateamento ainda maior, tendo reflexos drásticos sobre a educação infantil, vivenciando um período de retrocesso das mínimas conquistas. Portanto, até as décadas de 1970 e 1980 a educação infantil obteve poucos avanços no Brasil. Imperou o assistencialismo, a separação entre o cuidar e o educar, a desvalorização das profissionais que atuavam nesta etapa da educação e poucos investimentos, constituindo-se uma situação de precarização do trabalho docente (BERTONCELI, 2016).

Entre o final de 1970 e início de 1980 verifica-se no Brasil a implantação de um modelo de educação de massa, propugnado por organismos multilaterais, especialmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, pautado por modelos “não formais” a baixo investimento público. O indicativo desses órgãos era expandir a cobertura de educação infantil utilizando poucos investimentos (ROSEMBERG, 2002, 2003).

Esses órgãos ajudaram propalar, em países pobres, discursos em torno da ideia de que a expansão da educação infantil constitui uma via para combater a pobreza, através dela resolver-se-iam os problemas de desnutrição infantil e melhoraria-se o desempenho do ensino fundamental. No entanto, em função da ausência de recursos públicos desses países para efetivar tais ideias, na prática, aliada à necessidade de universalização do ensino fundamental – colocada como “prioridade número um” – torna-se indispensável operacionalizar na educação infantil “modelos que minimizem investimentos públicos” (ROSEMBERG, 2003). Assim,

[...] para reduzir os investimentos públicos, os programas devem apoiar-se nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais" isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo quando não tenham sido concluídos ou preparados para esta faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2003, p.180).

A partir dos anos de 1980/1990 há um movimento na sociedade brasileira de reivindicação por essa etapa da educação e pela sua valorização. Tal processo teve reflexos positivos na legislação educacional brasileira no que concerne à educação infantil. Entendemos que isto é resultado da luta de classes presente na sociedade capitalista e que se reflete nas políticas públicas.

Todavia, a mudança operada em relação à educação infantil, contraditoriamente, acontece num contexto de reestruturação do capital que reconfigurou a organização do trabalho. Nesse sentido, torna-se importante apontarmos elementos que caracterizam a precarização do trabalho docente na educação infantil na atualidade e que são resultados de como foi historicamente constituída no país, destacando a formação como aspecto central desse processo.

A formação é apontada como uma das causas do desprestígio social, enfrentado recentemente pela carreira docente e, está intimamente relacionada à falta de uma identidade profissional (CUSTÓDIO, 2011). Há evidências de que a formação de professores no Brasil apresenta muitas falhas que precisam ser consideradas para que alcancemos uma formação digna da função profissional que ocupamos socialmente, que é a ação de ensinar (ROLDÃO, 2007).

Há problemas e controvérsias no que tange o debate sobre formação de docentes, que estão enraizados na história da educação. No que se refere

especificamente à formação de “professoras” para atuar com as faixas etárias dos pequenos, os dilemas são ainda mais intensos.

A formação acadêmica de professores, inicialmente não tratava da educação infantil como categoria do ensino, e não se pensava em formar profissionais “qualificados” para trabalhar com a criança pequena. A preparação dos docentes era destinada ao ensino fundamental, pois a prioridade do governo era ensinar as noções básicas do ler, escrever e contar, sendo assim, crianças da educação infantil não “precisavam” de profissionais instruídos. Esta consideração se deve ao modo de consolidação da educação infantil, que esteve atrelada ao âmbito de amparo e assistência social e não propriamente ligado à educação (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Saviani (2009), foi a partir dos movimentos que aconteceram após os anos de 1980 que surgiram maiores manifestações pelas modificações do curso de pedagogia. Em decorrência da Lei 5692/71 que instituía a habilitação de 2º grau para o exercício do magistério no 1º grau, e o curso de pedagogia com cursos de licenciatura curta (3 anos) destinado à formação para a docência e licenciatura plena (4 anos), responsável por formar os professores e especialistas em educação (diretores, inspetores de ensino, orientadores educacionais e supervisores escolares).

Nesse sentido, as lutas preconizavam que todos os cursos de licenciatura se destinassem a formar para a atuação em sala de aula. A partir de então, as universidades começaram a entender o curso de pedagogia como responsável por formar professores para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Saviani argumenta que, no contexto da educação brasileira, há predominância de dois modelos históricos na formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais cognitivos: para este modelo a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento que corresponde à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico (SAVIANI, 2009, p.148-149).

O primeiro modelo preponderou em âmbito acadêmico e o segundo nas escolas normais superiores, isto é, na formação de profissionais para atuarem nas primeiras séries e com crianças pequenas da educação infantil. Essa é uma representação evidente da escola desigual e dualista, visto que, a formação de professores

“didáticos” com preparação mais ligada à prática, era destinada à classe trabalhadora que tinha o acesso, mais comumente, restrito às séries primárias; em contrapartida aos professores das séries posteriores que lecionavam disciplinas específicas, lhes era oferecido o conhecimento de ordem científica e propedêutica.

A separação histórica, entre teoria e prática, eixos norteadores do desenvolvimento profissional, no processo de formação de professores com repercussões nas instituições de ensino, vem atravessando controvérsias em busca do que seria mais importante para construir uma identidade docente.

Diante dos impasses formativos da carreira do professor, em decorrência da falta de investimentos ocorridos historicamente no Brasil, após a década de 1990 as políticas educacionais, influenciadas por organismos multilaterais, passarão a voltar-se à atender a necessidade do mercado com profissionais capazes de lidar com os desafios do mundo do trabalho de maneira flexível.

Desse modo, agências como o Banco Mundial, a Unesco e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal prescrevem as exigências para a formação de professores, apontando o professor como protagonista da modernização, o sujeito a ser profissionalizado exigindo desse profissional um “saber fazer” que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, opera-se uma estratégia de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos (EVANGELISTA; MORAES e SHIROMA, 2000).

Shiroma (2003, p.76) destaca que: “Formar um professor profissional, nestes moldes, não significava que viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer ‘mais adequado’, ‘apto’ e ‘cooptado’”. Nesse cenário, a certificação por competências, ao professor, ganha cada vez mais espaço, bem como, o discurso da meritocracia que requer novos padrões formativos que acontecem por meio da flexibilidade e aligeiramento dos cursos de licenciatura, visando atender ao “imediatismo político e ideológico” de uma sociedade na qual não são necessários profissionais críticos para o mercado de trabalho. Não há no nosso país uma cultura de investimento em massa no ensino superior, particularmente no que concerne à formação de professores, inviabilizando cada vez mais uma formação de qualidade.

Na contemporaneidade, a formação de educadores está vinculada aos princípios neoliberais de um estado mínimo, que preconizam investimentos parcos, de modo a formar um perfil de profissional alienado, com habilidades técnicas, mas incapaz de fazer análises críticas sobre o processo de trabalho. Esse profissional é

denominado por Dandolini e Arce (2009, p.56) como “professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente”. É notório que vivemos em um momento de crise em relação à qualidade dos professores da educação básica. Em hipótese, acreditamos que este fator esteja em parte atrelado à questão da formação adequada ou mesmo pela falta de qualidade desta formação.

A precarização apresenta outras formas na atualidade, por meio de políticas educacionais, que se tornaram mecanismos de controle e desqualificação do magistério, na formação e no próprio processo de trabalho, retirando a autonomia e tornando o professor um simples executor de tarefas. Ocorre também nas relações de trabalho, como a prolongação da jornada de trabalho, ausência de plano de carreira e formação inicial e continuada extremamente precária (CUSTÓDIO, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº1/2006 – DCNCP – redefinem a formação de professores, ao estabelecer, respectivamente, a exigência de formação, minimamente, à nível médio para a educação infantil e a nova configuração dos cursos de Pedagogia, estabelecendo uma formação ampla para o pedagogo que inclui a atuação na educação infantil, juntamente com outros campos educacionais.

Diante desse panorama, importa destacar que a docência e a prática pedagógica na educação infantil são campos ainda distantes de se encontrar consolidados, tendo em vista recentes mudanças legais que sinalizam a transição de uma concepção assistencialista de atendimento à criança pequena para outra que acentua a indissociabilidade entre cuidado e educação, constituindo assim um novo campo profissional, o de professor de educação infantil (OLIVEIRA et al, 2006).

Na sequência do texto analisamos a constituição da profissão docente na educação infantil em Francisco Beltrão, essa análise tem o intuito de contextualizar o debate sobre a profissão docente e os desafios da formação de professores para a área.

3 CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO PROFISSIONAL: A TRAJETÓRIA DE AUXILIAR DE CRECHE E MONITORA À EDUCADORA INFANTIL

A constituição do primeiro grupo profissional, no período inicial das creches municipais de Francisco Beltrão, pode ser sintetizada nas palavras de Lourdes Arruda⁷:

[...] havia necessidade das creches e a gente também tinha pessoas que tinha necessidade de um trabalho, a gente percebia que elas estavam, assim, prontas pra trabalhar com criança. Nós não tínhamos, como hoje, pessoas com formação, [...] não havia aquela exigência.

Noeli⁸, monitora de creche, retrata em sua fala esse aspecto, apontando que, na realização das primeiras contratações, não havia diferenciação entre as funções a serem realizadas na instituição. Desde a limpeza até o trabalho direto com as crianças, as funções foram distribuídas, na primeira instituição em que trabalhou, utilizando o critério de interesse, sem necessidade de qualquer qualificação, conforme ela expressa no relato acerca do início das atividades de uma Creche Municipal, em 1983:

Aí, a pessoa que estava encarregada para fazer a colocação dos funcionários no trabalho disse que precisava de uma para a lavanderia, outra para a limpeza, outra para ser a cozinheira, outra pegava a turma dos grandes, e tinha o berço. Então, quando me perguntaram qual a atividade que eu gostaria, eu falei que eu vi que ia ter um berçário, e até agora ninguém falou que quer cuidar do berçário, então eu fico com o berçário.

Esse é um aspecto marcante das instituições públicas de educação infantil, a ausência de formação profissional. A profissionalização da educação infantil teve essa mesma origem em diversos outros lugares no Brasil (CERISARA, 1996; CAMPOS, 2002). Em Francisco Beltrão/PR, inicialmente esse grupo de profissionais que atendia diretamente às crianças foi contratado, em regime celetista, para o cargo de auxiliar de creche desde a criação da primeira creche municipal em 1980 e a partir de 1985 foram reenquadradas no cargo de monitor de creche, ao que houve correspondente alteração salarial. O primeiro concurso foi efetuado, em 1991, para o cargo de monitor de creche (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). Em 2008, o cargo de monitor de creche

⁷ Presidente da APMI; nos períodos de 1977 a 1983 e 1993 a 1996, na condição de 1ª. Dama, também foi membro da diretoria em diversos outros períodos e assumiu como secretária da Assistência Social em 2001, estando à frente dessa secretaria, bem como da APMI até 2012.

⁸ Foi uma das primeiras profissionais das creches municipais, atuou como monitora até a sua aposentadoria, no período de 1983 a 2009.

foi alterado para educador infantil, de acordo com a Lei Municipal N. 3464/2008. Essa lei incluiu as profissionais no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Francisco Beltrão, conforme estabelece o artigo 1º “O cargo de Monitor passa a denominar-se Educador Infantil, com a conversão automática de seus ocupantes à nova denominação, a partir da publicação desta Lei” (FRANCISCO BELTRÃO, 2008). Novamente em 2014, através da Lei N. 4.260, as educadoras infantis passam a ser denominadas professoras de Educação Infantil e efetivamente incluídas no Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos professores da Rede Municipal de Ensino (FRANCISCO BELTRÃO, 2014).

A primeira denominação do cargo definido como auxiliar de creche, logo a seguir passa para monitor de creche. Essa é a denominação utilizada pelos órgãos políticos, está presente no Plano Nacional de Educação Pré-escolar (BRASIL, 1981), bem como nas publicações do Mobral e da LBA. Entretanto, não havia consenso quanto a essa denominação, pois, no mesmo período, a profissional leiga era denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”⁹, conforme destaca Campos (2008). Se por um lado foi adotada em Francisco Beltrão uma denominação com um caráter aparentemente mais profissional para o cargo, isso não significou diferenças em relação ao perfil profissional.

Como destaca Elizabete¹⁰, ao recordar sua trajetória, “*até nós viramos profissionais.... foi batalhado...*”. Com esse comentário Elizabete sinaliza que algumas não pensavam em ser professoras, tornaram-se. O quadro a seguir é bastante ilustrativo para percebermos as condições do início da carreira da maioria das profissionais das creches¹¹. Ausência de formação pedagógica e a situação de várias terem sido indicadas/convidadas por alguém da administração para trabalhar nas instituições.

Tabela 1 - Condições do início da carreira da maioria das profissionais das creches

Nome	Como iniciou	Cargo	Escolaridade inicial	Formação atual	Período de atuação
Cleusa	Indicada pela mãe à presidente da APMI	Monitora (concurso)	1º Grau concluído	Curso Normal Nível Médio (à distância)	1980 – atual

⁹ A título de exemplo, em Curitiba e em Sarandi/PR, respectivamente, a denominação estabelecida para o cargo é babá e pajem no período correspondente.

¹⁰ Professora de Educação Infantil, iniciou em 1990 e trabalha em um CMEI até os dias atuais.

¹¹ Esse grupo é composto por profissionais que atuaram diretamente nas creches, seja em turmas de educação infantil ou na coordenação pedagógica, com diferentes vínculos profissionais, como professoras, monitoras, serviços gerais.

Juraci	Convidada pela presidente da APMI (devido à formação)	Professora	Curso Normal Nível Médio (São Paulo)	Licenciada em Geografia	1981 – 1985
Laura	Indicada por Cleusa (monitora)	Monitora	Ensino Primário concluído	Sem alteração	1981 – 1998
Lucir	Convidada pela presidente da APMI	Monitora	2º Grau concluído	Técnico em Enfermagem	1982 – 1988
Zeneide	Convidada pela supervisora do Mobral	Auxiliar Administrativo ¹² / Monitora (concurso)	2º Grau concluído. Cursando Economia Doméstica. Curso Mobral pré-escola	Economia Doméstica e Curso Normal Nível Médio (à distância). Especialização Supervisão Escolar	1982 - atual (até 1885 contratada projeto Mobral e 1985 inicia como monitora de creche)
Irma	Realizou entrevista de trabalho na APMI divulgada pela rádio	Monitora (concurso)	2º Grau concluído	Curso Normal Nível Médio (à distância) e Pedagogia (à distância)	1989 - atual
Elizabethete	Realizou 1º concurso	Monitora (concurso)	Ginásio	Pedagogia (à distância)	1990 – atual
Linéa	Realizou 1º concurso	Monitora (concurso)	4º série - 1º Grau	Curso Normal Nível Médio (à distância) e Pedagogia (à distância)	1990 – atual
Maria	Concurso serviços gerais	Monitora (concurso)	4º série - 1º Grau	2º Grau concluído e Pedagogia (à distância)	1990 – atual
Evani	Concurso serviços gerais	Monitora (concurso)	4º série - 1º Grau	Curso Normal Nível Médio (à distância) e Pedagogia (à distância)	1990 – atual
Ilda	Concurso monitora - Atuou 1 mês nos serviços gerais	Monitora (concurso)	4º série - 1º Grau	Curso Normal Nível Médio (à distância) e Pedagogia (à distância)	1992 – atual
Silvana M.	Convidada para atuar na coordenação pedagógica de creche.	Professora municipal do ensino fundamental de ensino cedida para creches	Magistério	Magistério. Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia.	1993 – 2004
Silvana V.	Concurso monitora	Monitora (concurso)	Cursando Magistério	Pedagogia	1994 – atual
Milene	Concurso auxiliar administrativo	Monitora (concurso)	Economia Doméstica	Economia Doméstica; Curso Normal Nível Médio (à distância) e Especialização em Supervisão Escolar	1994 - atual

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de quadro apresentado em Conceição (2014).

Destacam-se desse conjunto, quatro profissionais dos serviços gerais que atuaram em sala de aula, sendo que duas delas posteriormente realizaram concurso para monitora de creche. A grande maioria daquelas que seguiram na carreira, e

¹² Em 1992/94 foi realizado concurso para auxiliar administrativo para a ocupação do cargo de coordenação de creche. Posteriormente essas profissionais que ocupavam as coordenações de creche efetuaram concurso para monitora e as coordenações de creche passaram a ser ocupadas por profissionais concursadas no cargo de monitor de creche.

efetivaram-se no cargo, através de concurso público, prosseguiram seus estudos e atualmente possuem titulação específica para o cargo, no entanto, algumas prosseguiram na profissão somente com a escolaridade exigida na ocasião do concurso, destas, a maioria aposentou-se recentemente. O primeiro concurso tinha como exigência ensino fundamental incompleto, dentre aquelas que realizaram o concurso, diversas já atuavam como monitoras, com vínculo celetista.

Esse panorama começa a ser alterado na década de 1990. A Deliberação nº. 034/93 do Conselho Estadual de Educação estabelece requisitos mínimos exigidos para formação de pessoal docente, técnico e administrativo para trabalhar na Educação Infantil em seus diversos setores:

- I – Direção: Licenciatura em Curso de Pedagogia ou professor com especialização em Educação Pré-escolar e/ou Estudos Adicionais.
- II – Professores: Habilitação obtida em:
 - a) Estabelecimento de Ensino Superior, desde que em cursos de formação específica para o Pré-escolar;
 - b) Estabelecimentos de ensino de 2º Grau, nos cursos de Magistério, com habilitação específica e/ou Estudos Adicionais (PARANÁ, 1993, art. 21).

Além desses cargos refere-se aos atendentes infantis, de quem é exigida formação de 1º grau completo e aos auxiliares de serviços gerais e formação fica a critério da entidade mantenedora. No ano seguinte, 1994, tem início ações no sentido de realizar as adaptações necessárias referentes a esta regulamentação, conforme registro em Ata

[...] as unidades que prestam atendimento as crianças como as creches, passam a seguir as normas estabelecidas para a Educação Infantil. Uma das exigências é um quadro de profissionais qualificados como diretor das unidades com curso de especialização em Educação pré-escolar/ ou com curso de pedagogia e/ou professor de magistério com curso adicional de educação infantil (APMI, 1994a, fl. 96-98).

A elaboração do Programa educação infantil nas creches – Normas técnicas, administrativas e pedagógicas (APMI, 1994b) expressa os ajustes municipais às normativas estaduais. O documento estabelece a exigência de primeiro grau completo, para o cargo de monitor de creche. Com isso, os próximos concursos, incluindo o que foi realizado em 1994, passam a ter essa exigência de escolaridade.

O documento da APMI normatiza a pré-escola nas creches e diante disso, inicia um processo de implantação de pré-escolas nas creches, que já atendiam a essa faixa

etária. Esse processo ocorreu de forma conjunta com a Secretaria Municipal de Educação - SMEC, e vários profissionais foram cedidos por essa secretaria para atuar nessas turmas. Tais mudanças são impulsionadas por novas determinações legais que se estabelecem ao longo da década de 1990, das instâncias estadual e federal, algumas em cumprimento às definições da Constituição Federal de 1988, se antecipando à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n 9394/96, em vigor atualmente.

Outra iniciativa do período foi a aprovação do Plano de Carreira de Monitor de Creche, que passaria exigir escolaridade das profissionais e em decorrência efetuará melhoras no salário (APMI, 1995). Em 1999, passa a vigorar a Deliberação nº 003/99, em que o CEE ajusta-se às definições da LDB 9394/96 (PARANÁ, 1999). Com isso, ocorre alteração importante em relação aos profissionais da educação infantil, que passam a ser assim denominados, substituindo a anterior denominação de pessoal docente, técnico e administrativo.

A partir da segunda metade da década de 1990, com a inclusão das creches no sistema de ensino, em conformidade com a LDB 9.394/1996, passam a haver novas exigências formativas. As profissionais efetivas da educação infantil, mobilizadas pela gestão municipal, que visava atender às exigências legais da legislação federal para formação acadêmica, realizam cursos de formação profissional. A formação foi efetuada através de Curso Normal, Normal Superior e Pedagogia, realizados prioritariamente à distância, ofertados por diversas instituições privadas. A realidade da formação à distância em Francisco Beltrão representa um percentual em torno de 60% das professoras da educação infantil da rede municipal de ensino do município (PASQUALOTTO, 2008).

Em setembro de 2001, expressivo grupo de monitoras das instituições de educação infantil concluiu o curso de Formação de docentes, em nível médio, na modalidade normal (Área de atuação: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), com duração de 2 anos¹³. No mesmo período parcela significativa dessas profissionais iniciou o curso Normal Superior à distância, o “Programa Especial de Capacitação para docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil” oferecido pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – VIZIVALI,

¹³ O curso foi realizado por Colégio Padre João Bagozzi/IESDE e ofertado, na modalidade à distância, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com a finalidade de titular professores leigos das redes municipais de educação do Paraná.

em parceria com o IESDE, concluído em 2003. No entanto, as concluintes não receberam o diploma de conclusão, para isso foi necessário complementação de carga horária, o que ocorreu somente a partir de 2011, por algumas universidades estaduais. Com isso, foi concedido o diploma de licenciado em Pedagogia¹⁴.

Opera-se aí uma significativa mudança: de leigas detentoras de um saber maternal e nomeadas carinhosamente de “tias”, elas passam ao patamar de professoras e detentoras de um conhecimento formal científico sobre as crianças e a prática educativa (CONCEIÇÃO, 2014).

Atualmente, professoras de educação infantil da rede municipal de Francisco Beltrão, quase na sua maioria, possuem formação em nível superior. A partir daí opera-se evidente modificação no quadro de formação das profissionais das creches, até então, majoritariamente composto por profissionais leigas. A trajetória de Ilda que ingressou como monitora de creche em 1992 retrata essa questão:

Aquela época eu só tinha até a 4 série, não tinha nem o primeiro grau [...]. E aí depois desde que eu entrei a gente sentiu a necessidade de se atualizar, de estudar mais, então aquela época só tinha duas que tinha mais estudo, que era a coordenadora e mais uma outra funcionária. Então, a coordenadora incentivava [...]. Aí eu comecei no CEBJA¹⁵, que era ali no Alvorada naquela época. Aí comecei a fazer o supletivo, fiz o primeiro grau, fiz o segundo. Depois que surgiu oportunidade a gente fez o magistério [...] aquele a distância, do colégio João Bagosi de Curitiba. Aí eu fiz o magistério e depois surgiu o Ensino Normal Superior para professores não habilitados, aí eu entrei no primeiro grupo, porque a gente sentiu a necessidade e

¹⁴ As profissionais, que compunham um conjunto de 30.000 pessoas do estado do Paraná, não receberam o diploma ao final do curso porque as instituições ofertantes não possuíam a autorização para a oferta do curso semipresencial (à distância) e o curso somente poderia ter sido ofertado para portadores de diploma, sem formação de licenciatura para estes níveis de ensino. Porém, o contingente de professores não possuía qualquer formação superior, somente ensino médio ou curso normal em nível médio. O curso havia sido “autorizado” pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, por meio da Portaria nº 93/2002. No entanto, a instituição de ensino superior, VIZIVALI, deveria ter efetuado credenciamento junto ao MEC para obter autorização para ofertar curso de graduação na modalidade à distância. Em 2006, o CEE havia emitido um parecer restringindo a certificação aos alunos com vínculo empregatício, que eram 10 mil. Os 20 mil restantes não tinham vínculo ou eram estagiários. Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu que o estado não tinha autonomia para autorizar a oferta de um programa semipresencial e por isso os 30 mil professores ficaram sem receber o diploma. Somente em 2011 o governo do estado do Paraná conseguiu a regularização da situação dos professores que concluíram em 2003 o curso na Vizivali, os formados necessitaram realizar complementação de curso nas universidades estaduais e foram licenciados em Pedagogia, já que antes a formação era em normal superior, já extinta. A complementação ocorreu à distância e foi ofertada pelas instituições: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). No ano de 2013 foram realizadas as formaturas destes profissionais que a partir daí puderam obter o diploma.

¹⁵ Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos (CONCEIÇÃO, 2014).

precisava, né, fazer, necessidade de se atualizar. Daí eu fiz esse. Inclusive esse ano que passou a gente fez mais um complemento e a gente conseguiu ficar com diploma de pedagogia. [...] faz poucos dias que nós fizemos a colação de grau. Que a gente se formou e conseguiu o diploma esperado que antes a gente não conseguia, que a gente gastou, se esforçou. Então agora enfim conseguimos. Foi um sonho que eu consegui realizar.

A motivação do grupo de profissionais para a realização de formação pedagógica não foi, tão somente, o desejo pessoal de progredir na carreira, de se atualizar com expõe lida, mas foi estabelecida como uma imposição legal e critério para permanência e progressão na carreira. No entanto, outras profissionais das instituições de educação infantil do município, permaneceram até a aposentadoria sem qualificação profissional. E algumas profissionais dos serviços gerais que atuavam como monitoras, diretamente com as crianças, retornaram à função.

O índice de profissionais da educação infantil, da rede pública municipal de Francisco Beltrão, com formação pedagógica é elevado, apenas 1,7% com ensino médio, o restante (98,3%) possui alguma formação pedagógica – magistério, normal superior, pedagogia, graduação em outros cursos ou pedagogia e pós-graduação (especialização)¹⁶. Em relação às profissionais dos CMEIs, destaca-se que em torno de 30% delas possuem magistério e outros 30% graduação em pedagogia (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). No entanto, essa não é a realidade nacional que ainda tem uma grande demanda no âmbito da formação de professores para a educação infantil.

A trajetória individual desse conjunto de professoras visibiliza aspectos que compõem a história coletiva da profissão, bem como sinaliza elementos para refletirmos sobre limites e desafios da educação infantil. Nesse sentido, Kramer (2005, p. 26) assinala que, “para compreender a educação e os processos educacionais na sua complexidade é preciso conhecer também as histórias daqueles que a fazem no cotidiano”. E essas histórias expõem a fragilidade de um campo profissional que se constituiu sustentado pelas ideias de informalidade, baixo custo e sem a necessidade de profissionalização.

¹⁶ Os dados são referentes a 2006 e abrangem 126 profissionais dos CMEIS e 49 das pré-escolas das escolas municipais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nosso propósito foi o de colocar em discussão as especificidades da docência na educação infantil, para tanto, nos valemos de uma abordagem histórica sobre a carreira docente e a análise da constituição profissional de um grupo de sujeitos em um contexto específico. A abordagem que efetuamos nos permite assinalar que trata-se esse de um tema que exige investigações no sentido de melhor compreender os elementos que caracterizam a profissão e suas repercussões na prática educativa. Assim, é imprescindível refletir sobre as condições específicas dessa docência, que envolve saberes e práticas particularizados para esse nível escolar e trajetórias formativas diferentes da dos professores das outras etapas da educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A trajetória de vida dessas profissionais é representativa de um conjunto de mulheres no contexto pesquisado e no Brasil, e, nos permite visualizar como foi se constituindo a profissão de professor na educação infantil. Fica acentuado que o imprevisto e a precariedade quanto à estrutura física e seus profissionais são marcas da educação infantil, uma marca política do Brasil. Afinal, não são escolhas pessoais, e sim, são definições políticas que traçaram e referendaram determinado perfil profissional. Esse é um aspecto significativo do panorama da educação infantil brasileira (CONCEIÇÃO, 2014).

O panorama, ora apresentado, faz refletir que são muitas as diferenças em relação ao papel da educação infantil e o perfil e funções do profissional para a área, atuando profissionais com diferentes formações/funções. Ambrosetti e Almeida (2007) afirmam que nos defrontamos com a construção de um “novo grupo profissional”, que sugere a constituição de novos significados pelos diferentes grupos sociais envolvidos na educação da criança. Essas mulheres constituíram-se professoras, à maneira das professoras e professores leigos, sem formação, que atuaram, e ainda atuam, no ensino primário e no ensino fundamental, no Brasil. Conforme aponta Nörnberg (2008), esses profissionais leigos ocupam espaço na educação brasileira desde a década de 1920, nas áreas rurais e periferias urbanas. Na educação infantil há algumas diferenças, pois o perfil inicial da profissão, para aquelas que atuavam nas creches, foi estabelecido vinculado a não exigência formativa. Diante disso, incluir a educação infantil na educação básica, representou uma considerável mudança ainda não concretizada na prática

Nesse sentido, a meta, estabelecida pela LDB, de formação inicial dos professores no ensino superior constitui um desafio ainda maior na educação infantil, considerando o histórico da área com um grande contingente de profissionais leigas.

Ademais, entendemos que um dos desafios dos cursos de formação de professores, especialmente do Curso de Pedagogia, é o de possibilitar uma formação consistente que permita aos novos profissionais ressignificar a docência e o trabalho pedagógico na educação infantil a partir do pressuposto da indissociabilidade entre cuidado e educação. Nesse sentido, a integração entre cuidado e educação deveria fundamentar a formação de professores para a educação infantil, “concebendo essas duas dimensões como tendo igual importância no desenvolvimento das atividades cotidianas do professor” (AZEVEDO, 2013, p. 82). Esse é um passo importante a ser conquistado, visando ultrapassar as limitações desenhadas pelas práticas compensatórias e assistencialistas que marcaram a educação infantil.

Por fim, esse campo profissional tem sua especificidade, mas também se constitui nas relações com os saberes comuns à docência. Partindo desse pressuposto é fundamental uma formação de natureza epistemológica, filosófica e científica para lidar com os “que fazeres” do trabalho pedagógico.

5 REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. **A constituição da profissionalidade Docente: tornar-se professora de Educação Infantil.** Anped. GT: Formação de Professores/n.8, 2007.

APMI. Livro Ata. ATA nº 026/94, 11 de agosto de 1994. Francisco Beltrão/APMI, 1994a.

APMI. Livro Ata. Ata nº 40/95, 09 de junho de 1995. Francisco Beltrão/APMI, 1995.

APMI. **Programa Educação Infantil nas creches: Normas técnicas, administrativas e pedagógicas.** APMI, 1994b.

ARCE, Alessandra. **A documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Cadernos de pesquisa, n.13, p.167-184. Julho/2001.

ARCE, Alessandra. **O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário.** Cadernos CEDES, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez., 2008.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar.** São Paulo: Unesp, 2013.

BERTONCELI, Mariane. **Trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e a valorização profissional.** 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Pré-escolar.** Brasília: MEC/COEPRE, 1981.

CAMPOS, Maria Malta. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios.** In: MACHADO, Ana Lucia de A (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor.** Retratos da Escola. Brasília, v. 2, p. 121-131, 2008.

CARVALHO, Olganir Francisco de. **A escola como mercado de trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar.** São Paulo: Iglu editora, 1989.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** Tese (Doutorado em Educação), 1996, 265 f. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Práticas e representações da institucionalização da infância: Bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990), 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo.**

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, 2011, 284p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.**

DANDOLINI Marilene R. e ARCE, Alessandra. **A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos.** In ARCE, A. MARTINS, L.M. (Org.). **Ensinando aos pequenos: de 0 a 3 anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Celia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. **Políticas educacionais: história e crítica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei Municipal N. 3464/2008.** Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Francisco Beltrão Francisco Beltrão. Prefeitura Municipal, 2008.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei Municipal N. 4260/2014.** Dá nova redação ao Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR) de Francisco Beltrão – PR, e dá outras providências. Francisco Beltrão. Prefeitura Municipal, 2014.

FRANCISCO BELTRÃO. **Plano Municipal de Educação**. Francisco Beltrão: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 2007.

GRAZZIOTIN; Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre história oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

KRAMER, Sônia. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR, Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

NÖRNBERG, Nara. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória** – (re)conhecendo trajetórias de docentes na educação rural. 2008, 282p. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de Infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de et al. **Construção da identidade docente**: relatos de educadores de educação Infantil. Caderno de pesquisa. V.36, n.129, p.547-571, set./dez. 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 003/99**, Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 034/93**. Normas para a educação infantil no sistema estadual de ensino do Paraná.

PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina. **Formação dos profissionais da educação infantil**: um desafio para as políticas municipais. In: ORSO, P.o J., et. al (orgs). Educação e história regional: os desafios de sua reconstrução. Cascavel: Coluna do Saber, 2008.

ROLDÃO, Maria do Carmo. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 6/ 32, p. 25-63, março, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Revista Pro-Posições**, vol. 14, N. 1 (40), p. 177-194, Jan/abr. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v.14 n.40, p. 143-155, Jan./abr. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In MORAES, M.C.M. de. (Org.). **Iluminismo às avessas:** produções de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Data de Recebimento: 20/11/2017 Data de Aprovação: 16/12/2017
--