



Fundação Carlos Chagas

TEXTOS FCC

n.º 8/92

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE CRECHE:
SUGESTÕES E PROPOSTAS CURRICULARES**

Organização

Fúlvia Rosemberg
Maria M. Malta Campos
Claudia P. Viana

Departamento de Pesquisas Educacionais

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

8/92

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE CRECHE:
SUGESTÕES E PROPOSTAS CURRICULARES

Organização

Fulvia Rosemberg
Maria M. Malta Campos
Claudia P. Viana

Dezembro/1992
São Paulo

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

DIRETORIA

Rubens Murillo Marques
Diretor-Presidente

Gerhard Malnic
Diretor Vice-Presidente

Nelson Fontana Magarido
Diretor Secretário Geral

Catharina Maria Wilma Brandi
Diretora Secretária

Reinholt Ellert
Diretor Tesoureiro Geral

Eugênio Aquarose
Diretor Tesoureiro

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenação

Bernardete Angelina Gatti

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE CRECHES:
SUGESTÕES E PROPOSTAS CURRICULARES**

Organização

**Fúlvia Rosemberg
Maria M.Malta Campos
Claudia P.Viana**

Este texto divulga comunicações apresentadas no seminário "Propostas de um currículo para formação de educadores de creche" realizado no contexto do Projeto Serviço de Documentação sobre Creches que conta com o apoio da Fundação Ford (Dotação nº 885/0937).

**São Paulo, dezembro 1992
DPE - FCC**

Ficha Catalográfica elaborada pela
Biblioteca Ana Maria Poppovic

ROSEMBERG, Fúlvia et al

R721f A formação do educador de creche: sugestões e
propostas curriculares/Organização [de] Fúlvia
Rosemberg, Maria M. Malta Campos, Claudia P. Vianna. -
São Paulo: FCC/DPE, 1992.

p. - (Textos FCC; 8)

1. CRECHE 2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL 3. CURRÍCULO
I. CAMPOS, Maria M. Malta II. VIANNA, Claudia P
III. Título IV. Série.

ÍNDICE

Apresentação	1
Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal do Bem-Estar Social	
Projeto de profissionalização dos auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) das creches municipais. Qualificação profissional III	3
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Maria Clotilde Rossetti Ferreira	
Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para formação de educadores de creche a nível de 2º grau ...	30
Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer	
Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creches a nível de 2º grau: subsídios para o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo	49
Tizuko Morchida Kishimoto	
Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do Município de São Paulo, em nível de 2º grau	69
Ana Maria Seches	
Proposta curricular para formação de educadores de creche em nível de 2º grau	110
Monique Deheinzelin	
Esboço de uma proposta curricular para formação de educadores de creche em nível de 2º grau	119
Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo	
Proposta ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo para criação de uma Habilitação Profissional a nível de 2º grau para educador de creche.....	133
Anexo	161

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988 que reconheceu o direito à educação à criança com menos de 7 anos de idade, a formação adequada do educador de creche tem sido considerada condição indispensável para a melhoria da educação infantil.

Na cidade de São Paulo, o debate sobre como deve ser a formação adequada deste profissional vem se intensificando, principalmente depois da criação do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais que tem amplificado a reivindicação de seus associados pela criação de uma habilitação profissional específica para a formação do educador de creche a nível do 2º grau.

A Equipe de Pesquisas sobre Creches da Fundação Carlos Chagas, tendo sido contatada pelo Sindicato para assessorá-lo nesta empreitada, convidou outros especialistas para compartilhar do debate, solicitando-lhes a elaboração de propostas e sugestões.

A fim de facilitar a tarefa dos colaboradores - e contando com a assessoria de Neide Cruz -, organizamos a documentação disponível (vide lista em anexo), reunindo textos legais, pareceres e propostas, que pudesse subsidiar a elaboração das sugestões.

Desta documentação enviada aos colaboradores, destacamos o texto de autoria da Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES) do Município de São Paulo que propõe, ao Conselho

Estadual de Educação (CEE), um projeto de profissionalização dos auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) das creches municipais enquanto qualificação profissional III.

As propostas e sugestões, elaboradas por diferentes especialistas no transcorrer do primeiro semestre de 1992, foram discutidas durante o seminário "Propostas de um currículo para formação de educadores de creche" promovido pela Fundação Carlos Chagas em julho de 1992. Textos e discussões constituíram contribuições essenciais para que o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo elaborasse sua proposta, enviada, então, ao CEE em setembro de 1992.

Este volume 8 dos TEXTOS FCC reúne sugestões e propostas para a criação de uma habilitação para a formação do educador de creche. Obedecendo à cronologia de sua formulação, este TEXTO FCC inicia com a proposta de autoria de SEBES, seguida das sugestões de propostas formuladas pelos especialistas convidados e termina com a proposta do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo.

Nossa expectativa é que a divulgação destes textos possa encurtar o caminho a ser percorrido por outras instituições que já estejam enfrentando esse debate ou estimular a discussão entre aquelas que ainda não se questionaram sobre o significado de uma formação adequada ao profissional de creche.

Fúlvia Rosemberg

Maria M. Malta Campos

Claudia Vianna

novembro 1992

**PROJETO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO
INFANTIL (ADIs) DAS CRECHES MUNICIPAIS:
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL III**

Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal do Bem-Estar Social

1. BREVE HISTÓRICO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

A proposta de implantação de um curso de profissionalização para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) que trabalham nas creches municipais leva-nos a uma retrospectiva do seu histórico.

Introduzidas por iniciativa de indústrias paulistas no início do século, as creches funcionavam junto às fábricas e atendiam os filhos de operárias. Entendida como apoio à mulher que trabalhava, a creche foi tornada obrigatória, em 1943, quando a legislação trabalhista estabeleceu que as empresas com mais de 30 empregados acima de 16 anos, deviam manter um local apropriado onde fosse permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação (Barroso, 1982).

Na creche, embora não ficasse com a mãe, a criança deveria ser educada por mãos femininas. A marca assistencial-filantrópica, com objetivos higienistas e disciplinadores,

entendia a creche como ajuda e salvação das crianças. Para realizar esta tarefa, as exigências de pessoal se limitavam às mulheres sem qualquer formação especializada, bastando demonstrar afeto por crianças.

O momento seguinte reveste-se de uma postura tecnicista, sofrendo a influência de teorias psicológicas que preconizavam a prioridade e a presença constante e única da mãe nos primeiros anos de vida, definindo-se a creche como um mal necessário, apenas justificável para as famílias de baixa renda, cujas mulheres precisavam trabalhar e não possuíam outra alternativa para a guarda de suas crianças. As creches declaravam-se substitutas maternas, ainda sem clareza de seu papel educacional e sem um perfil de profissional definido, exigindo-se deste apenas, como único requisito, "gostar de crianças".

Na década de 70, a preocupação com a "defasagem" observada em crianças culturalmente carentes, gerou o que se chamou de "educação compensatória", não por ausência da mãe, mas por deficiências atribuídas às crianças. Estabeleceu-se uma programação sócio-educativa que tinha como objetivo proporcionar um "programa educacional que possibilitasse à criança um desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades sociais, físicas, afetivo-emocionais e intelectuais e, ainda, proporcionar um programa educacional do tipo compensatório, tendendo a corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente carente, anulando a defasagem entre a sua idade cronológica e

o nível de desenvolvimento por ela apresentado (São Paulo, cidade, 1973).

A constatação de que a criança, apesar de estimulada, não apresentava alguns comportamentos esperados para que acompanhasse de forma adequada a educação escolar, levou, então, a Coordenadoria, respeitando as mesmas diretrizes básicas da primeira programação, a promover alterações na metodologia utilizada. Assim, passou-se à reformulação das atividades junto às crianças, especificando-se conteúdos e comportamentos terminais para cada grupo de faixa etária. Desta maneira, procurou-se garantir uma unificação de atuação, maior compreensão do que deveria ser trabalhado e atingido em cada grupo, bem como o levantamento de indicadores de avaliação.

Novamente, era a visão que se tinha de criança que determinava a qualificação do pessoal contratado para o seu atendimento. As chamadas "pajens" eram preparadas através de treinamentos, sensibilizações e palestras, mas ainda não havia um esforço no sentido de definir o perfil daquelas profissionais e uma adequada formação que as capacitasse para o desempenho de suas funções.

Na década de 80, com o agravamento da situação econômico-social de grande parte da classe trabalhadora, o Estado, pressionado pelos movimentos sociais urbanos, que reivindicavam acesso a bens e serviços necessários à sua subsistência, viu-se forçado a assumir parcela maior dos custos na reprodução da força do trabalho. Para tanto, estabeleceu e/ou reorientou políticas sociais a fim de atender às demandas

coletivas, entre elas, a de se criar e se expandir uma rede de creches.

Em 1981, com a publicação da 3a. edição do documento *Creche - Programação Básica* (São Paulo, cidade, 1981), pela Coordenadoria do Bem-Estar Social, pretendia-se superar os problemas identificados na programação da atividade Assistência a Infância, entendida como excessivamente setorizada. Objetivava-se definir o padrão mínimo de atendimento nas creches. Por outro lado, propunha-se uma nova dimensão, tanto ao nível do equipamento como no processo de participação da população, no momento em que a creche passava a ser exigida como um direito social.

Enquanto natureza e função, a creche era vista como um equipamento social, auxiliar da família, destinada ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos e 11 meses, em regime de semi-internato, desempenhando duas funções sociais básicas e complementares: unidade de prestação de serviços e instrumento de bem-estar social.

Ainda nessa fase, exigia-se como requisito básico para ser pajem: "idade mínima de 18 anos, primeiro grau incompleto (acima de 4a. série), experiência anterior com criança, se possível" (São Paulo, cidade, 1981).

Para desempenhar suas funções, as pajens eram treinadas pelas equipes técnicas das Supervisões Regionais de Serviço Social e orientadas, na sua prática diária, pelas professoras de creche que, por sua vez, recebiam supervisão dessas mesmas equipes técnicas.

Em 1984, a constatação de que a programação desenvolvida pelas creches não expressava a intencionalidade da linha educacional adotada gerou uma proposta de reprogramação da creche.

A concepção de educação assume o enfoque de educação popular, localizando o homem no tempo e espaço e concebendo a creche "como um equipamento social que, além de prestar serviços sociais à criança e à família, é um espaço de convivência onde se desenvolve um processo educativo que compreende uma dimensão social (a relação criança X criança, criança X educador, educador X família e a creche como coletivo onde se insere), e uma dimensão pedagógica e política, enquanto produção e reprodução de comportamentos, valores e atitudes, a partir de uma determinada compreensão de realidade" (São Paulo, cidade, 1984). Nessa mesma época, estudos realizados com o objetivo de caracterizar o trabalho e delinear o perfil de cada profissional que integrava o quadro de pessoal das creches municipais, apontaram para a necessidade de se rever a composição desse quadro e adequar a qualificação exigida para o desempenho de cada função. Um outro estudo, visando a ampliação da capacidade de atendimento, a redução de custos - sem comprometimento da saúde física e mental dos funcionários - e a garantia da qualidade dos serviços, propõe um novo quadro de funcionários.

Para tanto, surge o auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), em substituição à pajem, com requisito de escolaridade mínima de 10. grau completo, curso de habilitação

para a função. Substituiu-se o professor pelo coordenador psicopedagógico (psicólogo ou pedagogo), atuando em período integral, com a responsabilidade de coordenar a implantação da programação de creche.

A aprovação da Lei 10.430, em 1988, que regulamenta a estrutura de cargos da P.M.S.P. (Prefeitura do Município de São Paulo) reenquadrou as pajens como auxiliares de desenvolvimento infantil, exigindo escolaridade de 1º grau incompleto e curso ou treinamento em serviço para adquirir habilidades especiais para exercer a função.

Através da Lei 10.836, de 1990, foi instituída a carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, no quadro geral de pessoal da P.M.S.P, sendo criados 9.895 cargos.

Em 1989, a Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, visando garantir a qualidade dos serviços prestados à população - diretriz do Governo Democrático Popular -, iniciou sua gestão com um diagnóstico da rede de creche que teve, como produto, o documento **Política de Creches** (São Paulo, cidade, 1989). Apontava-se, desde então, a necessidade de se definir melhor o perfil do profissional de creche e investir na sua formação.

Em fins de 1990, foi constituído um grupo de trabalho com a tarefa de elaborar um projeto pedagógico para as creches municipais, tendo como base o documento **Política de Creches**.

A atual proposta de trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 6 anos, concebe a Creche como um equipamento educacional e de assistência, dirigido aos mais pobres no campo

dos direitos sociais e comprometido com o desenvolvimento infantil (São Paulo, cidade, 1992).

2. ATRIBUIÇÕES DOS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

2.1. Atribuição geral

Realizar atividades planejadas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos, visando sua autonomia e construção do conhecimento de si e do mundo.

2.2. Atribuições específicas

- (1) Participar, junto com o pedagogo, do planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças.
- (2) Executar atividades pedagógicas com as crianças.
- (3) Resgatar dados sobre o desenvolvimento das crianças e dos trabalhos realizados.
- (4) Trocar informações sobre o desenvolvimento das crianças e do trabalhos realizados com a equipe de creche e com os pais.
- (5) Executar atividades de nutrição e de estímulo às crianças na aquisição de hábitos alimentares.
- (6) Executar atividades de higiene e de estímulo às crianças na aquisição de hábitos de higiene.

- (7) Manter a higiene do ambiente e dos materiais utilizados no seu trabalho.
- (8) Propiciar às crianças condições para a satisfação das suas necessidades de sol, ar livre e repouso.

2.3 Atividades subsidiárias

- (1) Participar de reuniões gerais de equipe e/ou sub-equipes da creche.
- (2) Participar de reuniões de pais e funcionários da creche.
- (3) Participar de reuniões de orientação específica e de treinamentos.

3. JUSTIFICATIVA

A partir do diagnóstico elaborado no início da atual gestão, foi definido como prioridade de investimento da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (SEBES), na área de formação de pessoal, a formação dos servidores de creche, com uma atenção especial aos auxiliares de desenvolvimento infantil.

A SEBES conta, atualmente, com uma rede de 313 creches municipais, responsáveis pelo atendimento de 35.216 crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. O quadro atual dos servidores de creche está constituído de 7.800 auxiliares de desenvolvimento infantil, cuja escolaridade está assim distribuída:

TABELA 1

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DAS ADIS DA REDE MUNICIPAL DE CRECHES

1992

Nível de escolaridade	N	%
1º grau incompleto	1950	25
1º grau completo	2730	36
2º grau incompleto	858	11
2º grau completo	1326	17
nível superior incompleto	858	11
nível superior completo	78	1

Conforme foi demonstrado no histórico, a escolaridade mínima exigida para exercer essa função, ao longo dos anos, foi 1o. grau incompleto. A política de formação adotada nesta gestão sempre levou em conta essa realidade.

Em 1990, a SEBES deu um passo importante na direção do aprimoramento profissional dos seus funcionários de creche, através do "Projeto Infância e Criação Cultural", realizado em parceria com a Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. A partir desse evento, foi realizado um curso que objetivava trabalhar a dimensão lúdica e a produção simbólica no desenvolvimento das atividades com as crianças. No entanto, esses temas não esgotam todos os conteúdos necessários para uma formação básica que possibilite aos auxiliares de

desenvolvimento infantil condições de garantir a implantação das diretrizes pedagógicas definidas pela atual administração.

A partir do segundo semestre de 1991, a Secretaria Municipal do Bem-Estar Social desencadeou um processo de debates e discussão sobre a formação dos auxiliares de desenvolvimento infantil, envolvendo instituição de pesquisa, profissionais ligados a Universidades e especialistas no trabalho com crianças de 0 a 6 anos para definir melhor o perfil profissional necessário à consolidação das diretrizes pedagógico de creche.

Constatou-se, então, a necessidade de se elaborar um projeto de profissionalização para os auxiliares de desenvolvimento infantil, aspiração da categoria, de setores preocupados com a educação infantil e, principalmente, da própria Secretaria Municipal do Bem-Estar Social.

Como ponto de partida, promoveu-se entendimento com a Secretaria Municipal de Educação (SME) para uma ação inter-secretarial que possibilitasse a suplência de 1º grau para os auxiliares de desenvolvimento infantil, entendido como escolaridade mínima para a sua profissionalização. Resulta, dessa ação conjunta, que 1.566 auxiliares de desenvolvimento infantil estão cursando a suplência de 1º grau neste momento.

A seguir, foi criado um grupo de trabalho na SEBES, com representantes das Supervisões Regionais de Bem-Estar Social e da Unidade Central, com a tarefa de formular um projeto de profissionalização. Este grupo, posteriormente formalizado através da Portaria nr. 8/SEBES/GAB/92, D.O.M. de 25.04.92, iniciou seu trabalho em março de 1991, articulado com a

Secretaria Municipal de Educação e com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais.

Este grupo, após pesquisar leis e decretos, contatar instituições educacionais, professores universitários, especialistas no trabalho com crianças de 0 a 6 anos, ouvir as sugestões das Supervisões Regionais de Bem-Estar Social e considerar os resultados da sondagem realizada junto ao universo dos auxiliares de desenvolvimento infantil da rede de creches, e, considerando que:

- . há no Brasil um número significativo de pessoas atuando em creches e pré-escolas sem formação específica;
- . os cursos de magistério existentes não estão voltados para a formação de profissionais que atendam crianças de 0 a 4 anos;
- . a inexistência de cursos de qualificação profissional que habilitem para o trabalho com esta faixa etária;
- . a experiência acumulada por esta Secretaria, no que se refere à: interação adulto-criança no processo educativo nesta faixa etária; ao trabalho desenvolvido com a família; aos processos de planejamento, controle e avaliação de desempenho bem como de infra-estrutura técnico-administrativa compreendendo recursos humanos, materiais e financeiros necessários à plena consecução dos objetivos;
- . propõe um curso de Qualificação Profissional, Habilitação Parcial, objetivando capacitar os auxiliares de desenvolvimento infantil para desempenhar suas funções junto a crianças de 0 a 6 anos contribuindo, desta maneira, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados para esta faixa-etária

entendendo, inclusive, ser este um passo necessário à regulamentação e ao reconhecimento no mercado de trabalho desta profissão.

4. PRINCÍPIOS

Este projeto tem, como perspectiva, a melhoria da qualidade do atendimento às crianças nas creches municipais, a partir da valorização profissional dos auxiliares de desenvolvimento infantil e da reflexão e transformação da prática, tendo, como referência, os pressupostos e conteúdos contidos nos documentos **Política de Creches** (São Paulo, cidade, 1989) e no **Projeto Pedagógico de Creche** da SEBES (São Paulo, cidade, 1992).

5. OBJETIVOS

Contribuir para a formação dos auxiliares de desenvolvimento infantil a fim de que assumam, através de uma prática responsável, o seu papel de educadores:

- percebendo-se enquanto elementos fundamentais para a formação e para o desenvolvimento das crianças;
- compreendendo o seu trabalho e a importância das suas intervenções e interações com o grupo de crianças;

desenvolvendo a sua capacidade de observação, reflexão e análise das situações vivenciadas no cotidiano, objetivando a reformulação da ação e a organização de um trabalho planejado e fundamentado.

6. ESTRUTURA DIDÁTICA

Considerando a necessidade de reflexão sobre a própria prática e a inter-relação entre os conteúdos a serem trabalhados no curso, optou-se por constituí-los através de núcleos temáticos. Essa abordagem pretende superar o distanciamento teoria-prática, buscando, através da interdisciplinaridade, a integração do currículo, permitindo a simultaneidade na reflexão, discussão, produção e análise do conhecimento pedagógico.

A metodologia básica adotada é a da ação-reflexão-ação. Partindo da prática concreta, teorizar sobre ela (desvelando-a, refletindo, discutindo, estudando, aprofundando os conhecimentos sobre o tema problematizado) para, em seguida, voltar à prática para modificá-la.

7. NÚCLEOS TEMÁTICOS

Os núcleos temáticos, entendidos como conjunto de atividades e outras ações educativas, consideram o aluno do curso enquanto sujeito que constrói o seu conhecimento a partir da

própria prática, correlacionando-a com teorias que possam fundamentá-la, estruturando, assim, uma ação pedagógica consciente e intencional.

Os núcleos temáticos a serem desenvolvidos serão os seguintes:

História da educação infantil no Brasil

Através deste núcleo pretende-se que os alunos do curso conheçam, estabeleçam relações e reflitam criticamente sobre o atendimento à criança no Brasil em diferentes momentos da nossa história.

Temas básicos a serem abordados:

- Diferentes concepções de homem e mundo e o seus reflexos na educação infantil brasileira.
- Instituições educacionais brasileiras, com destaque para educação infantil e a instituição creche.
- A creche em São Paulo hoje: política e perspectiva.

Perspectivas teórico-práticas do trabalho com a criança de 0 a 6 anos

Através deste núcleo objetiva-se oferecer aos participantes do curso elementos teóricos mínimos necessários, que lhes possibilitem conhecer mais e melhor as crianças com as quais trabalham, refletindo sobre a sua prática e melhorando-a.

Temas básicos a serem abordados:

- Teoria do conhecimento.

- Concepções de como a criança aprende e/ou constrói o seu conhecimento (concepções inatista, ambientalista e interacionista).
- Concepções de como a criança se desenvolve nos aspectos físico-motor, cognitivo, afetivo-emocional, social e moral.

Análise crítica da prática pedagógica

Através deste núcleo pretende-se que os alunos do curso se reconheçam verdadeiramente educadores, percebam que não há prática pedagógica neutra e se conscientizem da importância/necessidade da intencionalidade na sua ação pedagógica.

Temas básicos a serem abordados:

- Práticas pedagógicas decorrentes das diferentes concepções de educação (educação tradicional, liberal, tecnicista e progressista).
- Papel do educador.
- Ética: relações interpessoais e comportamento sócio-profissional.
- Teoria e prática em ação.

Análise de uma experiência: o Projeto Pedagógico das Creches do Município de São Paulo, uma abordagem construtivista

Através deste núcleo objetiva-se que os alunos do curso analisem, sob ponto de vista teórico e prático, o projeto pedagógico das creches municipais de São Paulo.

Temas básicas a serem abordados:

- Relação criança-criança.

- Relação adulto-criança.
- Relações adultos-pais-comunidade.
- A gestão do equipamento creche.
- A autonomia da criança.
- O fazer pedagógico: planejamento; organização dos espaços da creche; observação da criança; registro; trocas e avaliação.
- Os cuidados indispensáveis: alimentação e nutrição; higiene e saúde; primeiros socorros; doenças infantis.

Base curricular para o trabalho de creche

Com este núcleo pretende-se conhecer e discutir eixos e áreas do conhecimento integrantes do currículo de creche, relacionando-as, especialmente, com os núcleos: perspectivas teórico-práticas do trabalho com a criança de 0 a 6 anos; análise crítica da prática pedagógica e proposta pedagógica das Creches Municipais de São Paulo.

Temas básicos a serem abordados:

- Linguagem verbal.
- Alfabetização.
- Literatura.
- Artes plásticas.
- Jogos e brinquedos.
- Folclore.
- Música.
- Matemática.
- Ciências.

8. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Tendo como base os núcleos temáticos, integram a carga horária do curso:

8.1. Atividades coletivas

- Palestras com especialistas, objetivando introduzir, aprofundar ou concluir aspectos específicos tratados nos diferentes núcleos temáticos.
- Participação dos alunos do curso em eventos (cursos, treinamento, seminários ou assemelhados) promovidos pela Secretaria Municipal do Bem-Estar, Supervisão Regional do Bem-Estar Social, no âmbito da P.M.S.P. ou fora dela, cujos conteúdos estejam diretamente relacionados com este curso.
- Estágios em Escolas Municipais de Educação Infantil, creches ou escolas de educação infantil particulares, e com a autorização e acompanhamento do professor - coordenador.
- Oficinas diversificadas atendendo aos conteúdos previstos no curso.

8.2. Projetos especiais

Projetos desenvolvidos pelos alunos, na creche, referenciados nos conhecimentos constituídos no curso, realizados

individualmente ou em parceria, acompanhados de forma direta pelo pedagogo e/ou diretor de creche, e indiretamente pelo coordenador da turma.

8.3. Registros

Os alunos farão registros durante o curso. Estes, serão utilizados como instrumentos de análise da prática na creche e do processo de trabalho em sala de aula do curso.

Constituem objeto para registro: a reflexão entendida como interpretação pessoal; dúvidas; críticas; sentimentos; questionamentos e sugestões.

Tais registros constituir-se-ão em instrumentos importantes para o exercício do núcleo temático "Análise Crítica da Prática Pedagógica", na medida em que, através da sua leitura em grupo, será possível refletir, questionar e propor avanços que apontem para a transformação pessoal e profissional.

Os registros contribuirão para a montagem da história do curso.

(sendo a mínima o 1º grau completo) e pertencentes a diferentes creches.

A participação no curso não libera o profissional do seu trabalho.

Estarão aptos a participar do curso os funcionários que não estiverem afastados do trabalho, por qualquer motivo e que não tenham férias previstas no decorrer do período do curso.

9.3. Coordenação de turma

Cada turma terá um professor-coordenador, unidocente, escolhido entre aqueles que apresentarem o seguinte perfil:

- Identificar-se com a proposta educativa contida neste projeto;
- Ter conhecimentos prévios ligados às teorias que serão objeto de discussão no curso;
- Conhecer o projeto pedagógico de creche;
- Iniciativa, organização e persistência;
- Escolaridade de nível superior;
- Disponibilidade de tempo para o curso e participação em reuniões e estudos.

Caberá ao professor-coordenador, basicamente, levar o grupo à reflexão e à análise de suas experiências pedagógicas introduzindo conteúdos, possibilitando processo e produção de conhecimento coletivo, na perspectiva da transformação pessoal e

profissional dos alunos, tendo em vista a melhoria da qualidade de atendimento às crianças de creche.

São funções do professor-coordenador:

- Coordenar e acompanhar o grupo-classe;
- Organizar os grupos de estudo;
- Acompanhar a produção do material;
- Planejar, juntamente com os alunos, as atividades intra e extra-classe;
- Introduzir conteúdos;
- Coordenar o planejamento, a execução e a avaliação de atividades;
- Coletar, elaborar e analisar os registros do grupo com o grupo;
- Avaliar os alunos do curso;
- Registrar, em diário de classe, a freqüência às aulas, as atividades coletivas e os registros efetuados pelo alunos;
- Efetuar registros sobre o curso e sua turma, comunicand -os ao grupo;
- Participar das reuniões sistemáticas com o grupo de coordenação do curso e atividades complementares inerentes ao mesmo;
- Participar das atividades coletivas de seu grupo.

Será necessário que o professor-coordenador realize estudos e pesquisas com abertura para o novo, buscando recriar a sua própria prática, trocando e produzindo conhecimentos, criando e recriando junto com a sua turma. As reuniões sistemáticas com o grupo de coordenação geral e os estudos paralelos contribuirão para atualização e aprofundamento de seus conhecimentos em relação aos temas abordados. Contará ele, também, com o auxílio

dos palestristas que tratarão das especificidades dos núcleos temáticos.

9.4. Locais de funcionamento

As turmas serão distribuídas pela Cidade de São Paulo, em locais de fácil acesso, com infra-estrutura mínima necessária para o funcionamento adequado do curso.

PREVISÃO POR SURBES

Área Regional	ADIs com 1º grau ou +	Turmas			Total
		(1)	(2)	(3)	
BT	255	2	3	3	8
CL	713	7	8	8	23
CS	415	4	4	5	13
FO	294	3	3	3	9
IG	728	8	8	8	24
IP	216	2	3	2	7
ME	895	9	10	10	29
MG	272	3	3	3	9
MO	143	2	2	1	5
MT	357	4	4	4	12
PE	340	3	4	4	11
PP	329	3	4	4	11
SA	199	2	3	2	7
SE	111	1	2	1	4
ST	185	1	2	1	4
VM	186	2	2	2	6
VP	247	3	2	3	8
TOTAL	5819	59	67	64	190

(1) Segundo semestre de 1992.

(2) Primeiro semestre de 1993.

(3) Segundo semestre de 1993.

(4) A este total serão acrescentadas as ADIs que concluirão a su-
plência 1º grau (total estimado: 6500 pessoas).

9.5. Grupo de coordenação geral

São atribuições da Coordenação Geral:

- Participar da definição dos locais de funcionamento;
- Participar da seleção dos professores-coordenadores;
- Capacitar os professores-coordenadores, preparando-os para o exercício de suas atividades, funções e responsabilidades;
- Acompanhar, sistematicamente, os professores-coordenadores durante o curso, através de encontros semanais, reuniões de estudo, visitas à sala de aula, etc;
- . Garantir a qualidade do curso:
 - delineando as abordagens dos núcleos temáticos, respeitando as especificidades das turmas;
 - discutindo as dificuldades, buscando soluções e tomando as providências necessárias para o bom andamento dos trabalhos;
 - avaliando periodicamente o curso com a participação dos grupos envolvidos.

10. SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação estará presente em todos os momentos e situações propostas pelo curso. Entende-se a avaliação como instrumento indispensável para a reflexão sobre a prática e como parte integrante de todo o processo tendo em vista os objetivos do curso. Entende-se a avaliação como reflexão sobre a ação para transformá-la. O processo de avaliação compreenderá: auto-

-avaliação do professor-coordenador e dos alunos; avaliação dos alunos pelo professor e do professor pelos alunos.

A avaliação dos alunos será feita considerando o seu aproveitamento e a sua assiduidade às aulas e às atividades programadas, sendo preponderantemente qualitativa. Não serão atribuídos pontos ou notas, mas menções (suficiente e insuficiente) que representarão o rendimento dos alunos, refletindo o seu desenvolvimento nos diferentes momentos do curso. As presenças e faltas serão registradas no diário de classe assim como as horas usadas em atividades coletivas, nos projetos especiais e para os registros.

Será considerado aprovado, com direito à obtenção de certificado, o aluno:

- (1) cuja freqüência às aulas e atividades programadas for igual ou superior a 75%;
- (2) cujo total de horas realizadas nas complementares for igual ou superior a 75%;
- (3) cujo aproveitamento for considerado suficiente, com base:
 - nas auto-avaliações relativas à sua participação nas diferentes atividades realizadas;
 - nas auto-avaliações do grupo-classe, relativas às produções em grupo e aos resultados obtidos;
 - nas apreciações feitas pelo professor-coordenador a partir dos registros do conjunto das atividades realizadas, individualmente ou em grupo, durante todo o transcorrer do curso.

12. OBSERVAÇÕES

O grupo que idealizou este projeto orientou-se pelas experiências de trabalho realizadas na SEBES e pelas experiências bem sucedidas da Secretaria Municipal de Educação:

- Projeto de formação em larga escala de pessoal de nível médio e elementar para os serviços de saúde - "Projeto Larga Escala" - Acordo MEC/MS/MPAS/OPAS (Processo CEE nº 04077/90, Parecer CEE nº 777/90, aprovado em 19/09/90).
- Projeto Turmas Especiais da Habilitação Profissional Específica de 2º grau para o Magistério, para monitores de educação de adultos (Processo CEE nº 1459/89, Parecer CEE nº 1351/89, aprovado em 20/12/89).

Grupo de trabalho SEBES

Angela Martines Miranda	- Macro Centro
Jeane de Jesus Zanetti Garcia	- Macro Sudeste
Laura da Costa Boucinhas	- SEDEP
Maria Letícia B.P.Nascimento	- Macro Sul
Maria Nadja Leite de Oliveira	- SGPC
Mario Angelo Braggio	- Macro Leste
Neiri Bruno Chiachio	- Chefe de Gabinete
Rosa Maria Tedeschi Vieira da Costa	- Macro Norte

Digitação: Expediente do Gabinete

BIBLIOGRAFIA

- BARROSO, Carmen (ed). **Mulher, Sociedade e Estado no Brasil**. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- SÃO PAULO (cidade). Coordenação de Bem-Estar Social. **Programação Psicopedagógica. Projeto Centros Infantis**. São Paulo, 1973.
- _____. **Programação básica**. São Paulo, 1981.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria do Bem-Estar Social. **Proposta de reprogramação de creches**. São Paulo, 1984.
- _____. **Política de creches**. São Paulo, 1989.
- _____. **O projeto pedagógico nas creches municipais**. São Paulo, 1992.

**CONTRIBUIÇÕES PARA O ESBOÇO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE CRECHE A NÍVEL DE 2º GRAU**

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira*

Maria Clotilde Rossetti Ferreira*

1. MARCO CONCEITUAL

As conquistas obtidas na Constituição de 1988 na área de educação infantil, em termos do reconhecimento do direito das crianças de 0 a 6 anos freqüentarem instituições educativas e do dever do Estado em criar e manter creches e pré-escolas, correm sério risco de se perderem caso não sejam atendidas uma série de questões relativas a uma proposta de trabalho pedagógico a ser realizado na creche.

A elaboração desta proposta, além de uma visão sócio-política das funções da creche, deve considerar o conjunto de fatores interagindo na instituição: as concepções de educação e de criança que têm os educadores e as famílias, as condições do espaço físico, as atividades implementadas junto às crianças e os recursos materiais utilizados, o número e o tipo de funcionários de que dispõe, as possibilidades que a razão adulto-criança oferece para implantar a proposta educacional defendida, os critérios de admissão das crianças e, ainda, os processos de seleção, formação prévia e em serviço e as condições de trabalho

* Do Centro Brasileiro de Investigação sobre Desenvolvimento Infantil - CINDEDI, FFCLRP - USP.

dos educadores, as condições de trabalho dos mesmos (Oliveira, 1990).

O eixo orientador básico da proposta refere-se à concepção de quais seriam as funções da creche, em que direção se espera que seu cotidiano oriente o desenvolvimento das crianças. Concebida hoje como ambiente educacional, a creche deve ser organizada para possibilitar que as crianças construam conhecimentos sobre o mundo físico e social, sobre a linguagem e as primeiras noções lógicas, sobre si mesmas e suas famílias, sobre seus colegas e a creche.

A construção daquela proposta de trabalho pedagógico apenas se delinea na grande maioria das creches brasileiras, especialmente nas que atendem população de baixa renda. Ainda enredadas em concepções e práticas assistencialistas e preocupadas em prover apenas cuidados básicos e algum tipo de aprendizado de noções básicas de higiene e "bons comportamentos", ficam aquelas creches distanciadas daquilo que se espera de um ambiente primordialmente educativo, voltado para o desenvolvimento infantil.

Tal concepção de creche obriga-nos a repensar a formação do pessoal que nela atua. Novamente a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado em muitas creches, tem feito com que pessoas sem uma qualificação profissional específica sejam recrutadas para cuidar e interagir com crianças pequenas. O "currículo oculto" permeando a formação do pessoal recrutado, em geral pessoas que não concluíram o ensino fundamental, envolveria apenas experiência

com crianças (muitas vezes a experiência de cuidado dos próprios filhos!). Exige-se deste profissional paciência, capacidade para expressar afeto, firmeza e responsabilidade, sem discutir porque tais características são consideradas importantes. Parece ficar implícito que para alguém trabalhar com crianças pequenas basta ter bagagem cultural, entendida como o conjunto de conceitos sistematizados sobre o mundo físico e social em que se vive. Tal idéia não qualifica seu profissional como educador. Ela subestima o potencial infantil não vendo a criança como ser que constrói sua capacidade para representar o mundo e se apropriar de significados sociais. É vista como alguém para ser apenas cuidado, vigiado e distraído.

Ora, novas formas de conceber o processo de construção de conhecimentos pelas crianças desde pequenas têm apontado suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento em ambientes organizados para tal. Mesmo os objetivos expressos no projeto de Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão no Congresso, reconhecem estas possibilidades.

Por sua vez, se tomarmos os profissionais de creche que completaram a habilitação magistério a nível de 2º grau, constataremos que eles também não tiveram formação especializada em educação infantil, salvo poucas exceções. Quando esta formação ocorreu, ela apenas se referiu ao estudo da chamada educação pré-escolar ignorando o trabalho educativo a ser feito com bebês e crianças de 1 a 2 anos. Fica então este trabalho sujeito a orientações difusas, extraídas de manuais de puericultura, ou submetido a rotinas de atividades inspiradas muitas vezes em um

modelo hospitalar de cuidados, preocupado apenas com alimentação, higiene, sono, alimentação.

Em resumo, no presente estado de transformações da concepção de creche, ainda inexiste um perfil claro do seu educador, particularmente para trabalhar com os menorzinhos. Mesmo quando se explicita que a tarefa a ele proposta é a de auxiliar no desenvolvimento das crianças, não fica claro como ele pode e deve fazê-lo.

Nossa atividade de pesquisa no Centro Brasileiro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP (CINDEDI) tem considerado que a elaboração de propostas educacionais orientadoras do trabalho em creches deve fundamentar-se na compreensão dos processos de desenvolvimento da criança, considerada em ambientes concretos. Tais ambientes, sociais e históricos, são permeados por símbolos que atuam como mediadores dos comportamentos individuais.

A partir dos trabalhos de Vygotski (1979, 1988) e Wallon (1959, 1966), temos elaborado uma concepção de desenvolvimento humano segundo a qual a formação das funções psicológicas complexas, a construção de conhecimentos, da linguagem e da subjetividade se dão através das interações indivíduo-meio, na medida em que ao agir sobre o meio construindo-o, o indivíduo também se modifica e se constitui. Em especial, as interações envolvendo a criança, desde o nascimento, com outros indivíduos, particularmente com parceiros mais experientes com quem estabelece forte vínculo afetivo, em

ambientes organizados e modificados pelos adultos segundo suas concepções acerca do desenvolvimento e educação infantil, são fundamentais para a construção das características de cada pessoa.

Sendo auxiliada por adulto ou outra criança na realização de uma tarefa, que pode ser uma atividade de cuidado pessoal (desde o banho, enquanto bebê, até o abotoar a blusa de uma menina de 3 anos ou mais), ou de exploração (puxar um móbile sobre o berço, encaixar objetos, nomeá-los, classificá-los, narrar um fato, solucionar problemas), a criança desenvolve formas mais complexas de conhecer, de se relacionar com as pessoas, de perceber suas próprias necessidades.

O desenvolvimento humano é concebido, portanto, como uma construção social que se dá em contextos sociais específicos (Doise e Mugny, 1984; Valsiner, 1987), sendo que tanto a criança como seus parceiros se constituem nas interações que estabelecem.

Dois elementos básicos explicariam esse processo partilhado de construção do desenvolvimento: de um lado, a prolongada imaturidade do recém-nascido humano que requer longo período de dependência com parceiros mais experientes para auxiliá-lo a satisfazer suas necessidades; de outro, está a própria natureza simbólica do comportamento humano, fruto da história cultural que vai sendo apropriada e modificada pelos indivíduos.

Apresentar o desenvolvimento humano como um empreendimento social, no sentido de partilhado e histórico, contudo, não significa qualquer adesão a posições que

desconsideram a atividade da criança. Pelo contrário, a atividade constante da criança, a possibilidade desta contar, desde o nascimento, com esquemas estruturantes de sua ação e que vão tornando-se cada vez mais complexos com a experiência, é o elemento que garante que o ser histórico esteja, ao mesmo tempo, em um processo de individuação.

Entender o desenvolvimento humano significa compreender como se modifica o indivíduo e a relação indivíduo-meio. Vale a pena aqui trazer as observações de Wallon a respeito. Ele reconhece a historicidade do meio humano entendido como o conjunto de artefatos, significações, práticas sociais, ideologias presentes em um grupo social. Reconhece, ainda, que é na interação que a criança estabelece com este meio que ela forma o pensamento, o caráter, a noção de Eu. Os elementos preponderantes nesta relação indivíduo-meio vão se modificando durante a vida, dialeticamente. Tanto ocorre uma mudança dos elementos mais significativos do meio para o desenvolvimento da criança, como ocorre uma alternância de pólos mais ligados à esfera da afetividade ou mais ligados à esfera cognitiva da criança, no comando de sua relação com o meio. As duas esferas, evidentemente, são indissociáveis e cuidar da emoção, do afeto, significa alimentar o pensamento, e vice-versa.

Wallon concebe o desenvolvimento humano como uma "sucessão de modos de relação com diferentes meios, em função dos meios funcionais de que a criança dispõe a cada idade em cada microcultura" (Nadel-Brulfert, 1986). As duas concepções que Wallon atribui à palavra "meio" estão aí expressas: a de

ambiente, ou campo de aplicação de condutas, e a de condição para o desenvolvimento. Os elementos do meio social, do espaço de experiência do indivíduo em uma determinada cultura, junto com suas disposições orgânicas, constituem os meios (os recursos) necessários ao seu desenvolvimento. Daí que o indivíduo forma sua personalidade e seu pensamento a partir de seus confrontos com o ambiente.

Nesta concepção, o ambiente transforma-se dinamicamente, do mesmo modo que se modificam dialeticamente as relações indivíduo-meio. Aspectos do meio físico-social, que são importantes para a criança de determinada idade construir certas habilidades ou conjunto de significações, dão lugar, em outro momento, a outros aspectos do meio como novas fontes privilegiadas de promoção de novas aquisições e mudanças. Se um adulto afetivo e sintonizado com o bebê é um parceiro valioso nas suas primeiras aquisições, posteriormente, a experiência direta da criança na exploração de objetos, sua imersão no grupo de companheiros na idade escolar ou na adolescência, ou nosso diálogo constante com teóricos que nos deixaram livros em que buscamos elementos para responder certas questões e para compreender o mundo, além da experiência no mundo do trabalho muitas vezes já desde cedo, são exemplos de como os elementos que temos como recurso privilegiado para nos desenvolver podem se alterar no decorrer da vida.

Todos estes pontos foram apresentados para podermos esclarecer como vemos o educador, condição fundamental para discutirmos como formá-lo.

Consideramos o educador de creche como parceiro privilegiado para o desenvolvimento da criança pequena. As concepções que ele tem sobre as capacidades da mesma em cada idade, e as aquisições que ele espera que esta criança adquira a cada momento, vão influenciar sua forma de estabelecer relações com a criança e a maneira como organiza o ambiente em que esta se encontra. Por exemplo, se acha que o bebê, nos primeiros meses de vida, não é capaz de ver, de ouvir, de comunicar-se, o educador pode alimentá-lo e trocá-lo sem buscar estimulá-lo, não falando para ele, nem pondo objetos para que ele possa contemplar. Diferente será a relação estabelecida com o bebê por um educador que o julga capaz de algum tipo de comunicação desde o início da vida. Se assim avalia, este educador procurará estabelecer formas de contato e de comunicação com o bebê desde o começo, colocando-o em um lugar do ambiente onde possa ter coisas interessantes para olhar e ouvir. Com isso, os dois bebês se desenvolverão de formas diferentes.

O arranjo do ambiente acessível à criança constitui, assim, recurso básico para o desenvolvimento desta. Há atividades nas quais ela é freqüentemente posta para se engajar e outras em que ela não participa. Há os objetos que ela pode ou não manipular. As pessoas ao redor da criança propositadamente rearranjam a estrutura do seu ambiente para eliminar perigos e promover atividades voltadas para o alcance de certos objetivos, como por exemplo, comer sozinha. Também as ações da própria criança levam-na a uma reorganização constante da estrutura do ambiente, ajustando-o para novas aquisições.

Ter sensibilidade para fazer esta mediação entre a criança e o ambiente é um dos requisitos fundamentais para o educador. Tal mediação ocorre pela diversificação de recursos básicos dispostos para o desenvolvimento cognitivo-afetivo-motor da criança e pela maneira do educador relacionar-se com ela.

Ao estabelecer com a criança uma relação afetiva estável, um clima de confiança, ao organizar o ambiente da creche de modo a propiciar-lhe uma variedade de atividades, ao interagir com ela em diferentes situações e ao estimular que ela interaja com outras crianças, o educador favorece a exploração do meio e a construção de significados pela criança. Apoiando-a, pegando-a no colo, rindo com ela, imitando-a ou sendo imitado por ela, entregando-lhe objetos, ouvindo-a, perguntando-lhe, respondendo às questões que ela propõe, incentivando-a enfim, ele participa com a criança na grande aventura de conhecimento do mundo, e de si mesma neste mundo.

A clareza e a significância das propostas de atividades propiciadas às crianças, a real confiança que o educador demonstra ter na capacidade destas para realizar uma nova tarefa, com ou sem ajuda, sua sensibilidade para perceber o estilo e o ritmo de aprender de cada menino ou menina, completando-os e construindo com eles novas situações e significações, são ingredientes fundamentais.

A idéia de parceiro privilegiado da criança pequena em seu processo de desenvolvimento envolve, pois, claramente, o aspecto afetivo da relação adulto-criança, que tem sido destacado nos estudos sobre o apego e seu valor no desenvolvimento humano

(Rossetti-Ferreira, 1984). Arranjar condições para uma boa evolução da relação de apego das crianças deve ser uma das preocupações do educador.

Nossa ênfase na questão afetiva, contudo, contrapõe-se à idéia açucarada e superficial de que o educador dever ter amor pelas crianças, sem objetivar o que é isso. Tal idéia, esposada por visões filantrópico-assistencialistas da creche, termina por não avançar além do sentimento de pena, de dó. A afetividade do educador traduzida por sua capacidade de expressar empatia e assegurar confiança é o que consideramos uma condição básica do desenvolvimento infantil.

Na relação que estabelece com a criança é fundamental que o educador possa se colocar no lugar desta e captar sua forma de ser. Para tanto ele tem que saber observar e reconhecer o processo de desenvolvimento da criança, avaliando suas necessidades e as aquisições que ela está construindo a cada momento. Isto amplia as exigências requeridas do educador de creche. Sua afetividade, trabalhada e orientada para o estabelecimento de relações interpessoais sensíveis para integrar e constituir o processo de desenvolvimento das crianças, não permanece contudo como único quesito. Conhecimentos básicos em psicologia do desenvolvimento são imprescindíveis para criar novas formas de mediação do comportamento do educador.

Estudar a produção histórica das idéias que se tem sobre a criança e seu desenvolvimento, conhecer tópicos fundamentais de teorias que explicam a formação da afetividade e da cognição pela criança, aprender a observar, relatar e analisar

o comportamento infantil, discutindo possíveis explicações para o mesmo, podem oferecer novos recursos ao educador no seu trabalho com a criança.

Outra fonte de orientação do trabalho do educador, e que ficou implícita no que dissemos anteriormente, diz respeito a sua concepção de creche e de seu próprio papel dentro dela. Se consideramos a creche como espaço educativo voltado para a construção de significações e conhecimentos acerca do mundo e da própria pessoa desde o nascimento, outras exigências se fazem. Nessa concepção, educador de creche é visto como alguém capaz de fazer a mediação entre a criança e o conhecimento historicamente construído em uma cultura. Ele participa de situações variadas, onde signos sociais são por ele apontados para a criança que ativamente os trabalha e se apropria deles, desde as primeiras idades.

Chamando a atenção do bebê e da criança pequena para certos aspectos do ambiente, apontando-lhes significações que sabe serem parte de um conjunto bem mais amplo e complexo de explicações sobre o mundo, buscando responder às primeiras indagações infantis de modo claro e correto, ele alicerça a base da construção de conceitos científicos em um futuro próximo.

Esta posição reverte a tendência tradicionalmente encontrada de dispensar o educador de creche, em especial o berçarista, de ter um conhecimento elaborado sobre o mundo. Admitindo a suficiência do conhecimento de senso comum, os que selecionam e supervisionam o educador de creche, terminam por

confiná-lo, e às crianças com quem ele trabalha, a um saber que continua basicamente doméstico, no sentido de não-público.

Claro que, admitindo o pressuposto do educador de creche possuir um conhecimento elaborado básico, resta avaliar se a escolarização formal o tem garantido àqueles que a ela se submeteram. Infelizmente isso não tem sido a regra e mesmo aqueles que concluíram os cursos de 1º e 2º graus, em geral, não têm o domínio de conceitos básicos nas diferentes áreas do saber, dadas as características estruturais que a escola brasileira tem apresentado. Tal fato, todavia, não prejudica nosso raciocínio. Ele deve ser denunciado e pressões dos educadores de creche e dos que com eles trabalham devem se juntar a todo um movimento pela melhoria da qualidade do ensino na escola brasileira, em todos os níveis.

Por outro lado, um conhecimento básico sobre o mundo e sobre o desenvolvimento infantil não basta para garantir um trabalho de qualidade na creche. Apenas uma sólida e lúcida proposta coordenadora do trabalho da instituição como um todo junto às crianças pode garantir que o educador, mais e melhor informado, use adequadamente este saber na relação que com elas estabelece. Evidentemente que não se trata de dar aulas sobre um assunto. Trata-se de ter o seu próprio comportamento mediado por conceitos, ao invés de orientado apenas pelo senso comum que, inclusive, foge com freqüência ao bom senso.

A proposta de trabalho referida, coletivamente e continuamente sendo elaborada, vai sendo objetivada pelo educador a cada situação, em função das características de cada criança e

grupo de crianças, dos elementos disponíveis no meio e dos objetivos pretendidos. Criar e recriar esta programação de atividades requer, igualmente, um saber específico. Conhecer condições ambientais a serem oferecidas à criança para que esta possa fazer certas aquisições e dispor de um conjunto de alternativas de situações a serem propostas garantiriam uma ação mais efetiva por parte do educador.

Em sua formação, o educador deve se apropriar de um instrumental teórico-metodológico que lhe permita avaliar as possibilidades de ações que melhor promovam o desenvolvimento infantil pela construção partilhada de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo, ocorrendo em diversas situações estruturadas na creche. Aquela formação envolve mudança de antigas concepções de creche como "mal necessário" e a construção de novas representações que a vislumbrem como um dinâmico contexto de aprendizagem para todos os que nela convivem.

No caso de qualificação profissional de educadores que já estão trabalhando em creches, a grande oportunidade é ancorar a formação teórica na reflexão sobre a prática. Refletindo sobre os pressupostos teóricos e ideológicos de suas práticas educativas na creche, os quais permeiam sua relação com a criança, podem aqueles educadores construir novas e mais promissoras concepções de creche como ambiente educativo e se apropriar de pressupostos teóricos explicativos do processo de desenvolvimento infantil e da relação pedagógica nele envolvida.

Além de dar condições para a apropriação de referenciais teóricos e para a ampliação de um universo de

possibilidades de atividades a serem realizadas com as crianças, um curso de formação daqueles profissionais deverá trabalhar as características socioafetivas dos mesmos. Isso se faz necessário, dada a ênfase posta no processo interativo envolvendo educador e criança, o qual exige daquele muita sensibilidade para perceber e responder a esta.

Finalmente, desacreditamos em programas de formação onde seus coordenadores não se vejam também como parceiros privilegiados de seus alunos-educadores. Viver uma relação onde o diálogo, a interlocução, a construção partilhada de um saber constituem sua marca, seguramente servirá como matriz de desenvolvimento do próprio educador. Ainda mais, defendemos a idéia de que tal formação seja feita em ambiente muito agradável, estimulador da curiosidade, da capacidade de pensar criativamente, de imaginar e sonhar. Afinal, não são essas características básicas para quem deseja ser companheiro da criança na incrível e fascinante viagem de conhecer o mundo?

2. PROPOSTA

2.1. Dados gerais

- 2.1.1. Nome da habilitação: Magistério - modalidade Educação em Creche.
- 2.1.2. Nível: 2º grau.
- 2.1.3. Tipo de Qualificação Profissional: IV.
- 2.1.4. Carga horária: 900 horas.

- 2.1.5. Co-requisito: ser educador de creche; no caso da rede municipal de São Paulo, trabalhar como ADI.
- 2.1.6. Pré-requisito: disciplinas do núcleo comum do curso de 2º grau (os educadores municipais com 1º grau completo e 2º grau incompleto poderiam inicialmente completar o curso supletivo de 2º grau).

2.2. Objetivos

Dar condição para qualificação profissional e aprimoramento técnico a educadores das creches municipais diretas (o trabalho com as creches conveniadas também deveria ser discutido) segundo um perfil que concebe o educador de creche como o profissional capaz de:

- . ser parceiro na construção de conhecimentos pela criança, respeitando-a como um ser ativo que se desenvolve através de suas ações e interações;
- . dar suporte afetivo às crianças criando um clima de segurança que estimule a exploração e o diálogo;
- . ter um olhar e um ouvido atentos, abertos à indagação dos múltiplos sentidos que as crianças constroem acerca do mundo e de si mesmas e que expressam no cotidiano da creche;
- . organizar atividades promotoras de desenvolvimento e avaliá-las, identificando as dificuldades presentes em seu desenrolar;
- . desafiar a curiosidade infantil dando à criança oportunidade de acesso a explicações elaboradas sobre aspectos do mundo,

apontando-lhe signos e conhecimentos historicamente construídos.

2.3. Quadro curricular

2.3.1. Disciplinas e seus conteúdos

Fundamentos da Educação (FE)

- . O tratamento dado à educação na filosofia ocidental.
- . A educação do ponto de vista da sociologia: principais teorias.
- . Contribuições da psicologia à pedagogia: uma visão crítica.
- . História da educação brasileira.

Políticas públicas em relação à criança de 0 a 6 anos (PP)

- . Política educacional brasileira.
- . A construção histórica da idéia de creche no Brasil.
- . Determinantes sócio-históricos das políticas públicas de atendimento em creches.
- . Objetivos do trabalho em creche de uma perspectiva de democratização das instituições educacionais.
- . A legislação existente sobre creche.

A criança e seu desenvolvimento em contexto sócio-histórico (DI)

- . Teorias sobre o desenvolvimento infantil. A construção social da criança.
- . O valor da interação adulto-criança e criança-criança no desenvolvimento.
- . A construção do conhecimento e da subjetividade pela criança.

- . O processo de construção da linguagem pela criança.
- . A função da brincadeira no desenvolvimento infantil.
- . O desenvolvimento afetivo-emocional da criança: implicações para o trabalho na creche.
- . O desenvolvimento cognitivo: papel da emoção e da motricidade.
- . A ontogênese da representação pela criança.

Orientação teórico-metodológico do trabalho educativo em creches

- . Retomando os objetivos do trabalho educadivo em creches.
- . O significado do planejamento do ambiente de atividades para as crianças.
- . Promoção da saúde na creche.
- . A relação creche-família.
- . Visão histórica das metodologias construídas na área de educação infantil.
- . A importância do trabalho expressivo em diferentes áreas (plástica, musical e cênica).
- . Brinquedos e brincadeiras: seu valor pedagógico.
- . O trabalho com a linguagem.
- . A formação do raciocínio lógico-matemático.
- . A orientação da criança em tarefas de cuidado pessoal: alimentação, higiene, sono.
- . Avaliação do trabalho realizado com a criança.

2.3.2. Atividades

Oficinas (OF)

- . Vivências de trabalho nas áreas expressivas (literária, musical, plástica, cênica); atividades voltadas para o domínio de habilidades de confecção de material didático (bonecos, cartazes, jogos, cenários etc). Podem ter duração variada e ser realizadas em grupos de tamanhos diversos.

Grupos de supervisão (GS)

- . Atividades de análise da experiência de trabalho de cada participante à luz das discussões sendo feitas no curso. Ocorrem em grupos de, no máximo, 20 participantes que se reúnem durante todo o período do curso.

Trabalho pessoal (TP)

- . Elaboração supervisionada de um trabalho escrito, síntese das reflexões de cada aluno no curso como um todo. Deve-se criar um clima coletivo de discussão e ajuda, mas uma individuação da reflexão de cada educador.

2.3.3. Estrutura do curso

- . Carga horária geral: 900 horas.
- . Carga horária por disciplina: 48 horas-aula e 12 horas-trabalho.
- . Opção curso noturno: 5 vezes por semana, 3 horas de aula por noite = 15 horas semanais + 5 horas de hora-trabalho = 20 horas semanais x 45 semanas.

. Opção aos sábados: 8 horas por sábado + 4 horas de hora/trabalho = 12 horas semanais x 75 semanas.

BIBLIOGRAFIA

- DOISE, W.R., MUGNY, G. **The social development of the intellect.** Exeter : A. Wheaton, 1984.
- NADEL-BRULFERT, J. Proposições para uma leitura de Wallon. In: WEREBE, M.J., NADEL-BRULFERT, J. (orgs.) **Henri Wallon.** São Paulo : Ática, 1986. p.12-21.
- OLIVEIRA, Z.M.R. Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. **Idéias,** São Paulo, n.7, p.17-24, 1990.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C. O apego e as reações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.48, p.3-19, fev..1984.
- VALSINER, J. **Culture and development of children's action: a cultural historical theory of developmental psychology.** New York : John, Wiley & Sons, 1987.
- VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo : Martins Fontes, 1988.
- _____. **Pensamento e linguagem.** Lisboa : Antídoto, 1979.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento.** Porto : Portucália, 1966.
- _____. Le rôle de l'autre dans la conscience du 'moi'. **Enfance,** n.3-4, p.279-85, 1959.

**ESBOÇO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DE CRECHE A NÍVEL DE 2º GRAU: SUBSÍDIOS PARA O
SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO**

Solange Jobim e Souza*

Sonia Kramer**

**1. SOBRE A NATUREZA E O CARÁTER DE UMA HABILITAÇÃO PARA FORMAR
EDUCADORES DE CRECHE**

De acordo com a legislação (deliberações do CEE/SP e as propostas analisadas), as possibilidades existentes hoje, no que se refere a uma habilitação para formar profissionais de creche, são Qualificação Profissional III (QP III) e Qualificação Profissional IV (QP IV). Ambas se situam a nível de ensino de 2º grau, sendo que a primeira não inclui os componentes curriculares do Núcleo Comum e tem, portanto, período mais curto de duração (carga horária mínima de 300 horas para a QP III, de 900 horas para a QP IV).

Consideramos que a decisão quanto ao caráter e à natureza de uma habilitação - como a que se pretende implementar - precisa levar em conta alguns aspectos, que procuramos analisar a seguir.

* Da UERJ e da PUC/RJ.

** Da UERJ e da PUC/RJ.

Sem dúvida, optar pela Qualificação Profissional III, desenvolvendo uma Habilitação Parcial para Educador de Creche, permitiria uma formação mais rápida que viesse a atender ao mercado já existente e em expansão. No entanto, perguntamos: esta opção não configuraria uma situação onde a formação do profissional de creche seria inferior à do professor habilitado para trabalhar na pré-escola e na escola de 1º grau, na medida em que para esses níveis de ensino se exige o 2º grau completo?

Decorre dessa indagação a preocupação com o fato de que uma Habilitação Parcial iria reproduzir e reforçar o estigma já existente com relação aos profissionais de creche, que são desprestigiados, considerados subqualificados e que, via de regra, recebem salários inferiores aos dos professores de pré e 1º grau, estes, por sua vez, tão desvalorizados socialmente e em franco processo de proletarização (Rosemberg et al, 1985). Cabe perguntar também: a formação dos educadores de creche a nível de uma Habilitação Parcial não estaria, assim, acentuando a visão de que o trabalho com a criança de 0 a 3 anos se aproxima de uma ação que requer apenas cuidados assistenciais, de uma ação "doméstica" e, portanto, menos profissional?

No atual contexto do plano de carreira dos funcionários públicos do Município de São Paulo, a QPIII garantiria a equivalência salarial àquela dos professores de pré e 1º grau ou, por outra, instituiria uma classificação aquém destes, discriminando o trabalho dos profissionais de creche? O fato de ter uma Habilitação Parcial não significaria menor salário do que se o educador tivesse Habilitação Plena? Pensamos que este

aspecto reveste-se de fundamental importância, principalmente na medida em que esta é uma proposta a ser implementada por um Sindicato.

Admitir que a Habilitação Parcial é suficiente não seria reforçar a expectativa, e o imaginário social, de que ao trabalho educativo realizado com a criança pequena basta uma formação mais rápida e aligeirada? É possível superar essas limitações no âmbito de uma proposta de Habilitação Parcial?

A leitura das propostas e dos textos de fundamentação nos fazem supor, de um lado, que a saída para formar educadores de creche poderia estar se delineando a nível de uma Habilitação Parcial (Projeto Larga Escala/Secretaria Municipal de Saúde-SP; Projeto de Profissionalização dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social/SP, 1992). De outro lado, esta saída envolve riscos sérios de agravar a proletarização e a perda da autonomia do profissional (Bonafé, 1987). Isto porque nesta qualificação fica excluído o acesso exatamente àqueles conhecimentos do Núcleo Comum - da língua, da matemática, das ciências, da geografia, da história - que lhe confeririam uma fundamentação e um posicionamento crítico indispensáveis ao exercício autônomo e à compreensão do seu papel social, e que forneceria uma base importante para a aquisição dos conhecimentos específicos (traduzidos na Parte Diversificada do Currículo) indispensáveis à sua atuação como profissional de creche.

Considerando que numa proposta de trabalho educativo dinâmico e vivo, as crianças constroem conhecimentos nas áreas de

linguagem, matemática, história, ciências etc - evidentemente no nível de seu desenvolvimento - também os adultos que com elas atuam precisam se apropriar desses conhecimentos. Temos insistido sempre em dizer que os professores não dominam ou não conhecem estas áreas. Mas não temos tido a coragem de trabalhar esses conhecimento com eles nas diferentes modalidades de formação: novidades e técnicas de trabalho com a criança são apresentadas, deixando-se, entretanto, a descoberto as próprias áreas de conhecimentos e a própria dinâmica da cultura em que são produzidos (Kramer, 1989, 1992). Essa ausência não acarretaria uma formação instrucional, onde técnicas ou fragmentos de teorias seriam repassados aos profissionais, sem que eles, no entanto, fossem efetivamente participantes da produção de conhecimentos, que é sempre coletiva?

Com base nessas ponderações, pensamos que optar por uma Habilitação Plena para Educador de Creche poderá ter consequências que ajudem a enfrentar os problemas acima mencionados, embora tenhamos consciência de que não se trata apenas de mais tempo de formação, e sim daquilo que qualitativamente esse tempo pode significar em termos da proposta curricular que se está construindo.

Por último, gostaríamos de destacar dois pontos pertinentes a esta decisão: (1) Que critérios levaram a separar a formação de educador de creche da formação de profissionais que atuam na pré-escola? Este fato não redundará na antecipação da desarticulação hoje observada entre pré-escola e 1º grau? (2) A

Lei de Diretrizes e Bases, ora em tramitação, não traria outras possibilidades de estruturação legal deste curso?

2. FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA

2.1. Creche e formação profissional: alguns pressupostos preliminares

O momento histórico que atravessamos nos coloca diante de uma situação rica e promissora no que se refere à educação infantil. Após várias décadas, quando o trabalho com a criança pequena era revestido de um cunho eminentemente médico ou assistencial, e mesmo de uma tendência educativa que restringia a ação ao treinamento ou preparação para o 1º grau, delinea-se hoje um razoável consenso quanto à importância da creche e da pré-escola do ponto de vista político e social. Esta visão está ancorada em uma concepção de criança como cidadã com direitos sociais - dentre eles o direito a uma educação de qualidade, em todos os níveis (Souza e Kramer, 1988). Este entendimento, e o compromisso com a construção de uma educação que contribua para a democratização da sociedade brasileira, nos fazem apontar alguns pressupostos teóricos fundamentais.

(1) As crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esses serviços devem ser de qualidade, se o projeto político é - de fato - democrático.

Esse pressuposto afirma, pois, o direito à igualdade e ao real exercício da cidadania.

(2) As crianças são sujeitos históricos; pertencem a classes sociais; produzem e são influenciadas por sua cultura e etnia; desenvolvem-se biológica e psicologicamente. Cabe reconhecer, portanto, a heterogeneidade de nossas populações infantis - como é sua inserção concreta no seu grupo social -, seus valores, religião, linguagem, que atividades realizam, que histórias ouvem, seus jogos e o trabalho que executam. Desse reconhecimento deverão, necessariamente, decorrer propostas diversas de trabalho com as crianças: a diversidade de alternativas curriculares é imprescindível, sempre se assegurando a qualidade.

(3) A educação da criança de 0 a 6 anos tem a função de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social (linguagem, matemática, ciências naturais, história e geografia). Na medida em que esse papel é exercido, as creches e pré-escolas irão conferir contribuições importantes às crianças e poderão - se desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade - contribuir significativamente para a escola de 1º grau.

(4) Para que seja concretizado o objetivo de promover educação de qualidade para todas as crianças (o princípio de igualdade) reconhecendo-se a diversidade das populações infantis, é preciso haver produção de conhecimentos, implantação e avaliação de estratégias curriculares e implementação de

estratégias de formação - prévia e em serviço - de professores e profissionais que atuam com a criança em creches e pré-escolas.

(5) Só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação, e preocupado, portanto, com a cooperação e a autonomia, se os adultos envolvidos forem dessa mesma forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação devem ser percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica, ainda, em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas.

A organização de uma habilitação visando a formação de educadores de creche precisa ser concebida no âmbito e à luz desses pressupostos. Neste momento, tal proposta se reveste de grande importância considerando-se que: "há no Brasil um número significativo de pessoas atuando em creches e pré-escolas sem formação específica; os cursos de magistério existentes não estão voltados para a formação de profissionais que atendam crianças de 0 a 4 anos; a inexistência de cursos de qualificação profissional que habilitem para o trabalho com essa faixa etária" (São Paulo, cidade, 1992, p. 6).

2.2. Educação: prática social interdisciplinar

A temática educação e interdisciplinaridade pode ser analisada em dois planos: o primeiro diz respeito à própria

concepção interdisciplinar que se pode ter de educação; o segundo se refere à interdisciplinaridade no ensino. Ambos os planos são essenciais na formulação de propostas para formação de educadores.

Com relação ao primeiro plano de análise - a educação como espaço interdisciplinar - percebem-se, no campo da educação, algumas tentativas recorrentes de constituir uma "pedagogia científica", de base positivista, em particular na passagem do século XIX para o século XX, revigorada nos meados deste século pela epistemologia genética de Piaget e, mais recentemente, pela influência da cibernética e das teorias da informação. Hoje, no entanto, a educação advoga para si o espaço da interdisciplinaridade. Às voltas com os riscos concretos de um ecletismo amorfo e descaracterizador, uma perspectiva interdisciplinar tem favorecido uma visão menos mecanicista ou reducionista dos feitos educacionais e tem promovido um entendimento mais problematizador das diferentes práticas. Por outro lado, esse debate começa a se beneficiar do próprio questionamento presente no interior das ciências humanas e sociais, na medida em que estas procuram romper com os paradigmas originários de uma dada concepção de ciência, instaurando rupturas e tentando construir novos paradigmas, questionando as concepções positivistas que durante muito tempo forjaram uma compreensão mecanicista de conhecimento (Japiassu, 1982; Lowy, 1987).

Os cursos de formação de educadores precisam considerar essas questões, abordando as diferentes temáticas de forma a contemplar as mais variadas áreas do conhecimento científico a

partir dos novos paradigmas teóricos que vêm sendo construídos. Nesse sentido, os cursos de formação precisam incorporar os conhecimentos produzidos pela sociologia, psicologia, antropologia, economia, política, história, linguística e demais áreas que têm dado contribuições relevantes para a educação.

Mas há uma outra dimensão a ser também considerada. "Temos dito que a função da escola democrática é socializar os conhecimentos produzidos na história, pelos homens. Temos, ainda, definido tais conhecimentos como científicos, sistematizando-os em livros e manuais didáticos. Mas não estará, assim, a educação sendo reduzida a uma parte do saber humano e social (o científico), deixando uma lacuna ao desconsiderar a cultura e a crítica da cultura? E que tipo de experiência cultural tem vivido nossos professores antes, depois, fora e dentro da escola? E nossos alunos? Nesse sentido, é preciso ampliar o próprio espaço da interdisciplinaridade, tentando compreender a educação no bojo da cultura e de sua ambivalência. É preciso conceber uma proposta de formação de educadores, focalizando a educação de maneira a abordar não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também à afetividade e à criatividade, à paixão de conhecer, levando em conta, ainda, os aspectos éticos e estéticos presentes no fazer educativo. Isso significa que é necessário perceber que os atores da prática educativa (professores e alunos) estão imersos na cultura, são autores, produtores, criadores de linguagem. Atores vivos de um conhecimento vivo" (Kramer, 1992, p. 25-26).

Com relação ao segundo plano de análise - a interdisciplinaridade no ensino -, um projeto de formação de educadores precisa superar a fragmentação crescente das áreas do conhecimento. Pois, como assinala Japiassu: "Em nossos dias, não resta a menor dúvida de que o conhecimento interdisciplinar ganha um relevo cada vez maior, sobretudo porque já se torna preocupante, para não dizer aberrante, o estado lamentável do esfacelamento do saber científico e de seu ensino. Por toda parte, surge a exigência de, pelo menos, instaurar-se um diálogo ecumênico entre as várias disciplinas científicas, pois ninguém mais parece entender ninguém. Esta exigência de luta contra o babelismo científico, e as compartimentações epistemológicas, longe de constituir um progresso real, não passa do sintoma da situação patológica em que se encontra o saber" (Japiassu, 1989, p. 1).

Vale dizer que a interdisciplinaridade na formação do trabalhador (neste caso, de creche) pode favorecer o rompimento de uma prática meramente de transmissão de conhecimentos "prontos" ou "verdadeiros" e pode, de outro lado, contribuir para superar o adestramento desse trabalhador em tarefas e atividades pedagógicas rotineiras. E isso poderá se concretizar na medida em que tal formação seja capaz de "despertar no educando o princípio da cultura continuada que jamais poderá ser confinada ao tempo escolar" (Japiassu, 1989, p. 2).

Vale dizer, também, que a interdisciplinaridade na formação do profissional de creche é condição necessária para que este profissional atue na educação infantil numa perspectiva

interdisciplinar. Este aspecto é importante porque, em que pese o fato de muito se falar atualmente sobre a interdisciplinaridade, essas muitas falas têm estado carregadas de equívocos que acabam por engendrar a deterioração da própria prática. Os discursos sobre o interdisciplinar têm se reduzido, muitas vezes, a figuras retóricas a que não têm correspondido práticas inovadoras ou progressistas, o que redundava, ainda, no desgaste das propostas e no esvaziamento do próprio significado teórico e da concretização prática que uma abordagem interdisciplinar deveria consolidar. Mais do que levar o educador a ter um discurso sobre a interdisciplinaridade, importa possibilitar que ele tenha condições de, efetivamente, falar de interdisciplinaridade, porque este educador a experimenta na sua formação, e a partir daí porque pode ter uma compreensão ampla e dinâmica do seu trabalho cotidiano, considerando a complexidade de fatores e dimensões que estão necessariamente presentes nesse cotidiano.

Um outro aspecto que a abordagem interdisciplinar permite superar é a dicotomia entre a teoria e a prática no processo de formação. Isto porque a compreensão da realidade é, nesta perspectiva, não só o ponto de partida da sua reflexão, como também o de chegada. Esta compreensão fomenta e renova constantemente o conhecimento teórico e prático que o educador vai construindo no seu dia a dia. Nesse sentido, uma proposta de formação de educadores precisa considerar que "o sujeito constrói o conhecimento na interação com os outros através do estudo da prática de seu trabalho e da teoria que a fundamenta. Esse sujeito cognitivo, afetivo e social é uma totalidade que, imerso

em seu trabalho, exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria. Todo educador faz teoria e prática" (São Paulo, cidade, 1990b, p. 9).

2.3. Enfrentando questões polêmicas na formação do educador de creche

Os aspectos tratados até agora, relativos à cidadania, aos conhecimentos e à interdisciplinaridade, indubitavelmente se constituem em temas considerados legítimos quando se discute o encaminhamento de uma proposta curricular, embora possam receber formas de análise e posicionamento diversos. Há, no entanto, outras questões fundamentais que merecem ser consideradas na elaboração de uma proposta curricular: a ética, a diversidade étnica, a questão da mulher, os temas referentes à religião e à sexualidade, além de outros que trazem à tona os estigmas, a marginalização e discriminação social e cultural vividas por nossa população nos mais diversos matizes. Questões que, estando presentes na sociedade como um todo, permeiam as relações estabelecidas no interior de contextos sociais específicos, dentre eles a creche. Optamos por destacar dois desses aspectos, com a certeza de que o aprofundamento dos demais é igualmente relevante.

Raras vezes a questão da ética é identificada como importante no que se refere à prática do professor. Até mesmo quando se discute o papel desse professor na escola e a função da

escola na construção de uma sociedade democrática, a temática tem sido reduzida ora a fatores políticos e econômicos, ora a fatores de ordem técnica, deixando-se de lado os aspectos de ordem moral e cultural relacionados a ambos. Nosso ponto de partida, ao contrário, é o de que o trabalho pedagógico é influenciado pelos valores e normas do contexto em que a prática educativa acontece e dos contextos diversos em que estão inseridos os sujeitos que a desenvolvem: o trabalho pedagógico é marcado, pois, pelas crises que a sociedade moderna atravessa (Kramer, 1992). Nesse sentido, a questão da ética é fundamental para a compreensão das relações estabelecidas na escola, relações que, por serem sociais, envolvem a dimensão da distribuição do poder e do saber.

Embora se desdobre ao nível de cada indivíduo, a ética não se constitui em atitude ou decisão individual. Muito ao contrário, ela significa um conjunto de conhecimentos, princípios, critérios coletivamente construídos, capazes de orientar cada professor na infinidade de ações do seu dia a dia. Considerando as contradições da sua prática e da prática que com eles desenvolvemos nas estratégias de formação, muito pode ser feito a fim de favorecer a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e a busca de teorias que a ela revertam. É preciso compreender, nesse sentido, que não se aprende sobre a ética ensinada como disciplina acadêmica: vive-se uma ética. E que princípios éticos temos vivido?

Nossas instituições educativas se acostumaram a falar de assuntos considerados legítimos, tais como métodos de ensinar, técnicas de trabalho, mecanismos de avaliação ou cartilhas;

acostumaram-se às acusações, às normas e aos dogmas pedagógicos. Não se abrem, porém, para outros temas - ser negro, ser pobre, ser mulher, ser criança, ser humano, ter valores diversos e conflitantes - que tocam muito mais profundamente nos nossos hábitos, na nossa linguagem, naquilo que fazemos no cotidiano. Temas que têm tudo a ver com métodos, técnicas, critérios de avaliação adotados e com o próprio conhecimento que está sendo construído ou transmitido. E, para que adultos e crianças, professores e professoras possam construir sua identidade social de forma autônoma e crítica, os mais diferentes tipos de discriminação precisam ser encarados.

3. PROPOSTA CURRICULAR

Para estruturar uma proposta curricular que dê conta dos fundamentos acima delineados, é preciso:

- . superar a fragmentação do trabalho na sua organização cotidiana, evitando a mera justaposição de posições teóricas;

- . construir uma base teórica da ação pedagógica que possibilite articular a singularidade (a experiência do miúdo, das situações particulares do cotidiano e de seus problemas) com a totalidade da vida social e política;

- . ter clareza de que o papel de uma instância de formação do educador de creche neste momento histórico e político é o de garantir, simultaneamente, a ampliação crítica dos

conhecimentos e a construção da autonomia e da cooperação no seu trabalho.

De posse desses aspectos, uma questão bastante específica se coloca: a montagem do currículo. Essa montagem exige três pólos de sustentação.

O primeiro se constitui nos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história, incluindo-se aí os conhecimentos básicos (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) e aqueles que são necessários para o dimensionamento do trabalho com a criança pequena (saúde, psicologia, sociologia, antropologia, estudos da linguagem etc).

O segundo diz respeito ao processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos do próprio educador e, com relação a este ponto, os trabalhos de Vygotski (1988) sobre a zona de desenvolvimento proximal dão uma imensa contribuição que não pode ser desconsiderada.

O terceiro pólo de sustentação se configura no conjunto de valores e de saberes culturais e vivenciais do educador de creche, produzidos a partir da sua classe social de origem, de sua história de vida, sua etnia e religião, seu sexo e do trabalho concreto que realiza.

Mas qual é o eixo articulador desses três pólos? O trabalho feito cotidianamente na creche e a visão reflexiva e crítica deste trabalho. Quer dizer, o eixo norteador ou fio condutor deste currículo é a prática efetiva do educador aliada à constante reflexão crítica sobre essa prática. E o que viabiliza esta reflexão crítica, esta compreensão dinâmica do trabalho com

a criança e do seu próprio papel político e profissional é a linguagem. Linguagem que é central no currículo porque é central na vida humana. Linguagem que permite ao homem conhecer o mundo nas diversas áreas do saber. Linguagem que constitui a consciência, que media a relação dos indivíduos com o mundo e consigo mesmos, que expressa a diversidade cultural, que possibilita a compreensão dos confrontos e contradições existentes bem como o enfretamento dessas contradições no movimento da história. Linguagem que possibilita, no plano do ensino, a interdisciplinaridade.

Delineados os fundamentos, os pólos de sustentação e o eixo norteador da proposta curricular de formação de educadores de creche, cabe decidir, então, como organizar este curso na prática.

Tradicionalmente, os cursos de formação são estruturados em disciplinas que correspondem às diferentes áreas do conhecimento, neste caso, a história e política do atendimento à infância, a psicologia do desenvolvimento infantil, saúde e nutrição etc. Este caminho, embora apresente contribuições que não podem ser negligenciadas, não é suficiente para garantir a necessária interdisciplinaridade na perspectiva que está sendo aqui defendida, e não é suficiente tampouco para viabilizar a superação da fragmentação entre a teoria e a prática.

Levando em consideração esses aspectos, pelo menos duas alternativas de estruturação curricular se apresentam.

(1) A de que este currículo contemple, de um lado, disciplinas relativas a áreas do conhecimento científico e, de

outro lado, disciplinas temáticas que permitam uma abordagem ampla e dinâmica das questões concretas que emergem do trabalho na creche. Esta alternativa "híbrida" se aproxima da proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a área de ciências (1990), em especial quando entende que tanto a fragmentação quanto a totalidade permeiam a atividade científica, sendo a fragmentação fundamental no estudo localizado de um problema necessariamente extraído de um recorte da realidade, e a interdisciplinaridade importante na análise de problemas que se revestem de maior complexidade e que exigem a abordagem de várias áreas do conhecimento.

Já existe hoje uma gama de conhecimentos produzidos e de propostas em andamento - como aquelas que recebemos como subsídios para este trabalho e outras que precisariam ser resgatadas. A esta experiência acumulada precisará ser aliado o desafio de organizar, no interior do currículo, disciplinas que privilegiam a abordagem temática. Se esta alternativa "híbrida" for uma opção para a estruturação da proposta curricular em questão, resta selecionar as disciplinas por áreas, as disciplinas temáticas e organizar os seus respectivos conteúdos.

(2) A de que este currículo seja na sua totalidade organizado em disciplinas temáticas. Esta alternativa se aproxima do Projeto de Profissionalização das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil/ADIs das Creches Municipais proposto pela Secretaria de Bem Estar Social de São Paulo, que se estrutura em núcleos temáticos.

Coerentes com as argumentações, princípios e preocupações expostos na fundamentação teórica deste texto, entendemos que a operacionalização da proposta curricular de formação de educadores de creche deveria se dar através da primeira alternativa. Todavia reconhecemos que, caso a opção seja por uma qualificação profissional concebida nos moldes de uma Habilitação Parcial, a segunda alternativa possa ser adotada. Há ainda que ponderar se se dispõe das condições que garantam a viabilização de uma ou outra e há que se proceder a análise crítica de qual delas irá permitir que os objetivos sejam alcançados. De toda maneira, ficaria excluída uma proposta curricular estruturada tão somente em áreas fragmentadas do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- BONAFÉ, J.M. Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Investigación en la Escuela*, n. 13, 1991.
- CARMEN, L. M. La investigación en la aula: análisis de algunos aspectos metodológicos. *Investigación en la Escuela*, n. 1, 1987.
- CRUZ, N. *Instalação de cursos para a formação profissional*, s.d. mimeo.
- GONZÁLEZ, J.S. Concepciones epistemológicas en investigación curricular. *Investigación en la Escuela*, n. 13, 1991.

- JAPIASSU, H. **A atitude interdisciplinar no sistema de ensino**, 1989. mimeo
- _____. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1982.
- KRAMER, S. **Melhoria de qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p.189-207, maio/ago. 1989.
- _____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. Rio de Janeiro, 1992.
- KRAMER, S. et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo : Ática, 1991.
- LOWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Ed. Busca Vida, SP, 1987.
- ROSEMBERG, F., CAMPOS, M.M., PAHIM, R. **Creches e pré-escolas**. São Paulo : Nobel, Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria de Educação. **Grupos de Formação: Uma (re)visão da educação do educador**. DOT, 1990.
- _____. **O Movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 1990.
- _____. **Problematização da escola: a visão dos educandos**, 1990.
- _____. **Reorientação curricular da EMEI**. DOT, 1992.
- SOUZA, S.J., KRAMER, S. **O debate Piaget/Vygotsky e as políticas públicas**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.77, maio 1991.
- _____. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo : Loyola, 1988.

VYGOTSKI, L.S. **A Formação social da mente.** São Paulo : Martins
Fontes, 1988.

**PROJETO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO
INFANTIL PARA CRECHES DO MUNICÍPIO DE S.PAULO, EM NÍVEL
DE 2º GRAU**

Tizuko Morchida Kishimoto*

1. HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO

A história do profissionalismo na creche está ligada ao processo de definição de suas funções. Concebida, desde os tempos de Comenius, como uma atividade maternal, a educação infantil não requeria senão os cuidados da mãe, a educação feita em casa, em âmbito doméstico, sem grandes competências a não ser aquelas exigidas pelos cuidados maternos.

A presença da "jardineira" no sistema educativo froebeliano, em 1840, responsável pela educação de crianças de 3 a 6 anos, já prevê uma primeira formação diferenciada. Entretanto, prevalecem por longo tempo crenças tradicionais, que acolhem a mulher sem formação específica como administradora moral e social, dotada de habilidades inatas para educar a infância. A perspectiva tradicional, de conceber a educação infantil mais próxima da maternidade, da mãe-protetora, cria um ambiente de proteção e controle e elimina as reflexões e as instâncias políticas de sua ação.

* Da Faculdade de Educação da USP.

O gradual cultivo do profissionalismo, surge em decorrência da tentativa de aplicar teorias psicológicas nas instituições infantis.

Em São Paulo, a expansão de creches, que ocorre a partir do início deste século, fruto de processos de industrialização e urbanização, não foi acompanhada de cursos sistemáticos de formação de recursos humanos. Concebida como "mal necessário" ou "equipamento social destinado à assistência infantil", a creche não exige nenhuma formação de seu pessoal. Basta ser mulher e gostar de crianças para exercer a função de pajem.

Contrariando essa norma destaca-se a experiência solitária do curso de formação profissional organizado pela Associação Feminina Beneficente e Instrutiva em São Paulo, no início deste século, destinado a preparar profissionais para creches da própria organização (Kishimoto, 1988).

Essa situação começa a se modificar a partir dos anos 80. Nesse período, a expansão de creches, estimulada pelos movimentos sociais de reivindicação por melhores serviços à população, permite o questionamento de suas funções e do perfil necessário ao profissional que nelas atuam.

O documento **Creche-Programação Básica**, publicado em 1981, pela Coordenadoria do Bem-Estar Social, procurou definir um padrão mínimo para o atendimento nas creches (São Paulo, cidade, 1981). Nele, a creche aparecia como equipamento social, auxiliar da família, destinado ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos e 11 meses, em regime de semi-internato, desempenhando funções

sociais básicas de prestação de serviços e instrumento de bem-estar social. Dentro dessa visão de creche, exigia-se como requisito básico para ser pajem: idade mínima de 18 anos, 1º grau incompleto, experiências anteriores com crianças, se possível. Para desempenhar suas funções, as pajens eram treinadas pelas equipes técnicas das Supervisões Regionais de Serviço Social e orientadas, na sua prática diária, pelas professoras de creches que, por sua vez, recebiam supervisão dessas mesmas equipes técnicas.

A constatação, em 1984, de que a programação desenvolvida pelas creches não expressava a intencionalidade da linha educacional, desencadeia nova reprogramação. A partir daí, a creche aparece como equipamento social caracterizado como espaço de convivência e de educação de crianças de 0 a 6 anos. O novo perfil da creche exigia, também, um profissional mais qualificado para educar a criança. Desta forma surge a figura do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), em substituição à pajem, com requisito de escolaridade mínima de 1º grau completo, curso de habilitação para a função.

Quatro anos depois, a legislação que regulamenta a estrutura dos cargos da Prefeitura Municipal de São Paulo reenquadrou as pajens como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. Entretanto, exigiu apenas a escolaridade de 1º grau incompleto e um curso de treinamento em serviço como requisitos para o exercício da profissão (Lei 10.430 de 1988). Essa mesma orientação foi referendada pela Lei 10.836 de 1990, que instituiu

a carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil no quadro geral de pessoal da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Em 1989, com a gestão do Partido dos Trabalhadores na Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, acentua-se a necessidade de definição do perfil do profissional da creche e a sua qualificação profissional.

Em síntese, até o presente momento, a ocupação denominada **Auxiliar de Desenvolvimento Infantil** não dispõe de nenhum curso formal, sistemático, aprovado por instâncias legais para a formação profissional inicial ou em pré-serviço. O perfil funcional exige apenas a escolaridade de 1º grau incompleto com curso de treinamento em serviço.

2. SITUAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO

A grande demanda por profissionais de creche, que se observa a partir dos anos 80, está associada ao crescimento da rede municipal, como demonstra a Tabela 1.

TABELA 1
EVOLUÇÃO DA REDE DE CRECHES DIRETAS E CONVENIADAS QUANTO A
EQUIPAMENTO E CAPACIDADE NO PERÍODO DE 1970 A 1990

ANO	DIRETA		CONVENIADA		TOTAL	
	EQUIP.	CAPAC.	EQUIP.	CAPAC.	EQUIP.	CAPAC.
1970	1	180	28	660	29	840
1971	4	400	25	1517	29	1917
1972	4	400	47	4068	51	4468
1973	5	530	50	3258	55	3788
1974	5	609	50	3268	55	3877
1975	4	600	50	4801	54	5401
1976	4	600	72	5894	76	6494
1977	4	600	81	6888	85	7488
1978	4	600	90	7553	94	8153
1979	4	600	116	10021	120	10621
1980	18	1342	145	12950	163	14292
1981	75	7140	152	12810	227	19950
1982	124	13108	164	14402	288	27510
1983	194	21166	196	18668	390	39834
1984	200	22030	226	20821	426	42851
1985	237	28228	265	23975	502	52203
1986*	232	27637	275	26111	507	53748
1987	240	29540	279	26391	519	55931
1988	267	32278	282	26632	549	58910
1989**	270	32603	302	28808	572	61454
1990***	273	32929	323	30985	596	63998

Fontes: PMSP. Secretaria do Bem-Estar Social, apud Rosemberg et al, 1991, p.17.

- * Os dados de 1986 tiveram origem em um relatório fornecido no mês de janeiro.
- ** Estimativa para 1989 (média calculada sobre os dados de 1988 e 90).
- *** Os dados de 1990 referentes à capacidade tem soma inferior à apresentada no total.

A criação de grande número de creches implantadas e mantidas diretamente pelo governo municipal, bem como o crescimento da rede de creches conveniadas, ocorre concomitantemente à substituição das pajens pelas ADIs. Apresentamos na Tabela 2 informações sobre o nível de escolaridade das 7.800 ADIs que atuam nas 313 creches diretas paulistanas.

TABELA 2
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DAS ADIS DAS CRECHES DIRETAS DA REDE
MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 1992

Nível de escolaridade	N	%
1º grau incompleto	1950	25
1º grau completo	2730	36
2º grau incompleto	858	11
2º grau completo	1326	17
nível superior incompleto	858	11
nível superior completo	78	1

Fonte: São Paulo, cidade, 1992, p.5.

Os dados transcritos indicam que apenas 25% das ADIs possuem 1º grau incompleto. A grande procura por cursos

supletivos para a conclusão do 1º grau permite concluir que, brevemente, grande parte delas já dispõem de escolaridade de 1º grau completo, situação essa que torna viável a oferta de um curso de formação profissional em serviço em nível de 2º grau.

3. O PERFIL DO AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DENTRO DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Entende-se por profissionalismo o reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser feito por pessoal qualificado, munido de habilidades que envolvem conhecimentos especializados, que requer metas para a busca de resultados e níveis de **performance** a serem atingidos. Em contrapartida, o indivíduo que atua de modo não profissional não dispõe de conhecimentos especializados e habilidades para o exercício da função e sua experiência está fortemente influenciada pelo passado, pelos valores e pelo senso comum.

Para tornar a profissão de ADI reconhecida socialmente é necessário torná-la não só interessante do ponto de vista financeiro, mas também estimuladora, propiciando a continuidade e a ascensão na carreira. A definição de níveis de profissionalização é um dos passos necessários para a valorização do profissional que atua na educação infantil.

Na avaliação de muitos especialistas, o campo da educação infantil não comporta, geralmente, elementos com níveis profissionais. A esse respeito Howson e colaboradores (apud

Spodek et al, 1988, p. 60) comentam que, professores semi-profissionais diferem dos profissionais pelo baixo status profissional, pelo período mais curto de treinamento e pelo baixo nível de aceitação social. Na sua formação, há uma menor ênfase na base teórica e conceitual e menor exigência de conhecimentos e habilidades. Tais professores têm menor autonomia em suas decisões e são mais sujeitos a controles administrativos e supervisões.

Para desenvolver o profissionalismo na área da educação infantil, a National Association for the Education of Young Children/NAEYC, instituição norte-americana, propõe quatro níveis de preparação de tais educadores (Spodek et al, 1988).

Nível I - Assistente de Professor de Educação Infantil - inclui o pessoal que desenvolve atividades com supervisão direta de uma equipe de profissionais. Exige-se diploma de colegial e a participação em cursos de treinamento profissional.

Nível II - Professor Associado de Educação Infantil - implementa atividades independentemente e responsabiliza-se pelo cuidado e educação de um grupo de crianças. Exige-se o domínio de competência para atuar em áreas básicas definidas pelo programa, bem como formação em nível superior, embora não possua prática.

Nível III - Professor de Educação Infantil - prevê a educação e assistência para grupos de crianças. Precisa demonstrar competência em todos os níveis anteriores e possuir conhecimentos teóricos e práticos

aprofundados. Deve possuir formação de nível superior em desenvolvimento infantil/educação infantil.

Nível IV - Especialista em Educação Infantil - supervisiona e treina o grupo, planeja currículos e administra programas. Deve dispor de formação superior e três anos de experiência, em tempo integral, com crianças.

Para os norte-americanos, o nível I inclui "práticos em educação infantil", indivíduos preparados em cursos de dois anos, mantidos pela comunidade ou centros de treinamento vocacional. A formação de professores de educação infantil é feita em cursos superiores de quatro anos tendo programas diferenciados que incluem a educação geral e a profissional e componentes que incorporam cursos de fundamentos, de currículo, de métodos e a prática de ensino.

Em São Paulo, as ADIs com formação mínima de 1º grau não possuem os requisitos exigidos pelo nível I, de assistente de professor de educação infantil, uma vez que falta-lhes a formação em nível de 2º grau e o curso de profissionalização.

A situação das ADIs aproxima-se melhor da classificação de Vander Ven (apud Spodek et al, 1988, p.141) que introduz o noviciado como um nível anterior aos quatro propostos pela NAEYC. Nessa categoria, o autor situa os práticos com posições sub-profissionais, sem experiência, baixa formação educacional e resistentes à mudança.

Pode-se dizer que, em São Paulo, a maioria dos que atuam em creches permanecem no estágio do noviciado, com baixa

formação educacional e nenhuma especialização no campo da educação infantil. Tais elementos passam apenas por rápidos treinamentos em serviço e, geralmente, demonstram-se arredios às mudanças, assumindo posturas tradicionais e comportamentos não profissionais.

Nos Estados Unidos, a preocupação com a profissionalização e o credenciamento de profissionais de educação infantil permitiu a definição das seguintes competências profissionais para essa área:

- (1) estabelecer e manter um ambiente de aprendizagem seguro e de qualidade;
- (2) dispor de competências físicas e intelectuais;
- (3) apoiar o desenvolvimento social e emocional e prover orientação positiva;
- (4) estabelecer relações positivas e produtivas com as famílias;
- (5) assegurar programa bem delineado, com metas claras para atender as necessidades; e
- (6) manter um compromisso com a profissão (apud Spodek et al, 1988, p.64).

Saracho (apud Spodek et al, 1988, p.74) sugere, também, competências gerais necessárias ao profissional que atua na educação infantil. O profissional de educação infantil deve ser capaz de:

tomar decisões, planejar e criar oportunidades de aprendizagem. Ao tomar decisões, relaciona crianças, materiais, atividades e outras pessoas;

elaborar currículo, selecionando metas consideradas importantes tanto para a comunidade como para a equipe responsável pelo projeto;

diagnosticar o potencial da criança e suas dificuldades;

ministrar aprendizagem, tornando possível a construção do conhecimento pela criança ao organizar um ambiente propício;

aconselhamento, oferecendo auxílio à criança para que adquira comportamentos desejáveis.

Muitos autores têm discutido quais as características pessoais do profissional de creche. Entre eles, Almy e Snyder (apud Spodek et al, 1988) sugerem que os profissionais devem possuir boas condições físicas, mente aberta, compreensão do desenvolvimento humano, respeito pela personalidade e espírito científico. Leeper (apud Spodek et al, 1988) considera importante: o amor à criança, a afetividade, a segurança, gostar de trabalhar com crianças. Almy (1975) define como relevante: alto nível de energia, paciência, afetividade, assistência, abertura a novas idéias, tolerância para ambiguidade, pensamento flexível e maturidade.

Os cursos de formação de profissionais integram, no rol dos conteúdos, o estudo das competências e o perfil do profissional competente. Pode-se dizer que a função de ADI situa-se no primeiro nível de profissionalização e requer conhecimentos e habilidades práticas necessários para atender e educar crianças, interagir com pais e elementos da equipe profissional. O grau de formação teórica é pequeno por se tratar de um primeiro nível de profissionalização.

As atribuições das ADIs devem prever o desenvolvimento de competências gerais, como aquelas enfatizadas pela Children Development Association e por Saracho (apud Spodek et al, 1988), sempre sob a supervisão de uma equipe.

Entre as atribuições específicas do ADI sugerimos:

- . conhecer o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos e utilizar esse conhecimento de modo adequado;
- . conhecer as necessidades nutricionais e identificar a composição de um programa balanceado de alimentação infantil;
- . dispor de técnicas de assistência adequadas às crianças de 0 a 6 anos;
- . estimular a aquisição de hábitos adequados;
- . discriminar doenças infantis, seus sintomas e medidas preventivas;
- . identificar princípios básicos de psicopedagogia assumidos pela instituição;
- . conhecer técnicas e princípios básicos de estimulação de bebês;
- . dispor de técnicas e princípios básicos de educação artística e marcenaria para estimular a expressão e a criatividade infantis;
- . conhecer a importância de estórias infantis para o desenvolvimento infantil e dominar um repertório básico de estórias adequadas a cada período da faixa etária de 0 a 6 anos;
- . dominar um repertório básico de atividades envolvendo a música e a dança adequadas a cada período do desenvolvimento infantil;

- . saber situar a criança e a creche dentro da realidade sócio-econômico-cultural brasileira;
- . possuir atitudes essenciais para o estabelecimento de relações com a criança, pais, equipe de trabalho e elementos da comunidade;
- . auxiliar a criança no processo de construção da linguagem e da escrita;
- . auxiliar a criança no processo de construção do conhecimento lógico-matemático;
- . auxiliar a criança na construção do conhecimento físico e social;
- . identificar as atividades que são predominantes em cada fase do desenvolvimento infantil para propiciar o desenvolvimento potencial da criança.

4. CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE CRECHE (ADI)

A determinação de conhecimentos específicos que compõem a formação de um profissional expressa a natureza da qualificação desejada. Se, no passado, os jardins froebelianos centralizavam seu trabalho em torno de um movimento romântico e religioso que os valorizavam e os expandiam, as creches adotavam medidas médico-sanitárias como centro de suas ações. Gradativamente, a educação infantil diferencia-se e absorve a influência da psicologia e de suas teorias.

No início do século, o progressivismo chamou a atenção para a necessidade de observar crianças e utilizar seus interesses para organizar currículos. Estruturado informalmente em torno do estudo da criança, o movimento começa a perder espaço para uma rigorosa ciência do desenvolvimento infantil.

Pelos anos 20, a teoria behaviorista, a perspectiva da mensuração e a ênfase na formação de hábitos dominaram o campo. Durante a década de 30, as escolas maternas foram muito afetadas pela teoria freudiana. Nas décadas subseqüentes, estudos normativos da criança feitos por Gesell firmaram o ponto de vista do desenvolvimento. Mas é nos anos 60 que a orientação psicológica ganhou mais força com o advento de estudos e pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo.

Nesse processo de influência contínua, a psicologia torna-se a supridora prioritária da educação infantil, definindo critérios para a tomada de decisões no campo. Em decorrência, os programas de treinamento de professores valorizam a análise de diferentes abordagens de desenvolvimento e a prática é avaliada em termos do tipo de teoria psicológica empregada.

Atualmente, o discurso da educação infantil continua a dar prioridade às fontes psicológicas desconsiderando outros fatores importantes na constituição do currículo de educação infantil, com reflexos na formação de seus profissionais. Referências provenientes da filosofia ou valores relacionados com a prática são pouco considerados na literatura do campo.

A profissionalização não pode ficar atrelada ao campo da psicologia. O currículo de qualquer nível de ensino deve

comportar fontes do conhecimento que privilegiam não só o conhecimento da criança enquanto um ser em desenvolvimento, mas deve incluir reflexões em torno da concepção de homem que se quer formar e concepções acerca de um mundo no qual desejamos que essa criança viva. A realidade social, cultural e econômica que compõe o cotidiano escolar é bastante complexa e comporta análises que fogem dos parâmetros da psicologia. O educador de creche envolve-se com questões trabalhistas; discute seus direitos, analisa a legislação sobre os direitos da criança, da mulher trabalhadora, do profissional; sofre os efeitos de problemas relacionados com fatores sociais que culminam com o desemprego, a doença, a miséria, o abandono e a violência contra a criança; participa do processo de busca de identidade da creche e da definição de uma proposta de trabalho que requer muito mais do que a psicologia pode oferecer.

Estudos recentes têm mostrado a importância do ambiente familiar como um dos elementos que influenciam a educação infantil. É dentro da família e, particularmente nas relações mãe-criança, que a criança desenvolve a linguagem e o pensamento bem como atributos sociais e a personalidade. Embora as relações mãe-criança sejam apenas um aspecto do amplo sistema familiar, nelas as crianças extraem as primeiras e críticas lições que as tornam seres sociais. A prática mais generalizada atualmente, de colocá-las desde seu nascimento em creches, traz novas responsabilidades no sentido de prever uma análise do ambiente necessário para desenvolver as competências infantis.

Em um mundo que se torna cada vez menor, em sociedades que se internacionalizam, se diferenciam do ponto de vista social, linguístico e cultural, o papel da escola muda e a formação profissional deve considerar esse novo papel e repensar sua prática.

O currículo de formação não pode deixar de incluir questões como a diversidade cultural de países como o Brasil, a situação dos migrantes, a identidade de uma criança em novo meio, problemas de uma sociedade em mudança, os eventos da vida cotidiana e seus reflexos na família e até questões religiosas.

Além dos fundamentos filosóficos, sócio-culturais e psicológicos, o currículo deve conter informações que auxiliem a criança na construção de seu conhecimento. A literatura, as artes, a música e dança são excelentes meios de expressão e ferramentas para a construção do conhecimento. A exploração do ambiente físico e social deve prever o auxílio das áreas das ciências humanas e exatas além da matemática. A utilização de jogos e brinquedos nas interações de crianças com seus pares, com adultos e com crianças de diferentes idades permitirá não só a formação social como também desencadeará o desenvolvimento de sua potencialidade.

O conhecimento da criança como um ser biológico, social, moral e intelectual exige a inclusão de informações sobre o desenvolvimento físico da criança de 0 a 6 anos, as doenças infantis, questões de alimentação e nutrição, os conflitos vivenciados por ela durante o processo de constituição da

personalidade, além de características específicas relacionadas com a cognição e linguagem.

O conteúdo de formação especializada não pode prescindir dos fundamentos psicopedagógicos relacionados ao planejamento e desenvolvimento de currículos e programas, metodologias e estratégias de ensino, concepções de ensino e aprendizagem e informações sobre a prática de ensino.

Outra questão que está no cerne da profissionalização é a integração entre o saber e o saber-fazer. Inúmeros especialistas já se puseram de acordo sobre alguns aspectos importantes que se relacionam com a teoria e a prática. Entre eles estão: a necessidade de conceber a formação como um todo organizado e coerente; a insuficiência do estágio de observação para a formação profissional; a inadequação do modelo de aplicação da teoria; a necessidade de preparar professores conceptores; a necessidade de definir uma relação dialética entre a teoria e a prática e a relevância de saberes comuns a todos os tipos de ensino como a questão de aprendizagem, o conhecimento sobre o aluno, a dinâmica da classe, etc.

Atualmente dois modelos disputam o espaço na tentativa de trazer a teoria à prática utilizando concepções epistemológicas diferentes. O primeiro focaliza o ato pedagógico sob a luz do saber científico. Nesse caso, o aluno estuda o ato pedagógico em seus pequenos componentes, na disciplina teórica denominada didática ou prática de ensino. A didática permite a articulação estreita entre a teoria e a prática pedagógica. Aqui, a prática não é concebida como mera aplicação ou ilustração do

saber, mas é entendida como um conjunto de abordagens que permite a análise da própria prática (micro-ensino, trabalhos em mini-grupos, usando vídeos, através de estágios de observação). A prática profissional supõe habilitar um conjunto de saber e saber-fazer muito complexo. Tal complexidade requer uma decomposição da situação pedagógica em pequenas instâncias, o que permite uma análise mais pormenorizada e a aquisição de um saber e um saber-fazer que se torna, gradualmente, mais complexo. A decomposição pormenorizada de seus componentes torna mais fácil a construção de soluções, na medida em que permite visualizar seus componentes, a dependência dos diversos fatores e a implicação de cada um deles.

A segunda concepção parte do princípio de que não se pode separar a teoria da gestão concreta da sala de aula e, portanto, é impossível separar a situação pedagógica. Nesse caso, a prática profissional só existe na efetuação da ação pedagógica, no confronto com uma situação concreta e complexa. Não há preparo prévio. O aluno já entra direto na situação pedagógica, com o apoio de um conselheiro durante seu preparo prático. Aqui, a análise da prática incorpora uma perspectiva psicossociológica de uma globalidade e da particularidade de cada situação.

A elaboração de um currículo de formação de profissionais sofrerá alterações de acordo com a perspectiva escolhida.

No primeiro caso, entende-se que a verdadeira competência em didática e em disciplinas correlatas são suficientes para o ensino e, no segundo caso, as competências

propriamente pedagógicas em torno da gestão em classe só se adquirem pelo contato direto com a classe. Na primeira, a formação é decomposta em elementos do saber para que se possa dissecar o ato pedagógico e, no segundo caso, é o modelo holista que prevê a complexidade e a globalidade da situação como a única capaz de assegurar a apreensão da realidade concreta e complexa da classe.

As duas concepções mostram o conflito epistemológico presente no campo das ciências humanas e sociais que redundam no uso de teorias de explicação e de compreensão (Recherche et Formation, 1992b, p.65-76). No primeiro caso, o futuro professor vai pesquisar as condições do aparecimento de cada elemento do ato pedagógico, as correlações entre tais elementos para desenvolver a capacidade de previsão, de avaliação de sua prática e adquirir uma melhor habilidade; essa posição se inscreve na corrente da teoria da explicação. No outro caso, é a capacidade de enfrentar o real complexo, por uma reelaboração do sentido e da significação prática do ensino nele mesmo. É a abordagem compreensiva.

Se entendemos que a transformação da prática requer a identificação de seus elementos (a análise da prática), consideramos que o primeiro modelo, o da teoria da explicação, parece-nos mais adequado para iniciar a formação prévia do aluno, a formação em pré-serviço.

4.1 Formação inicial (pré-serviço)

Os estudos atuais indicam que a formação inicial de profissionais deve considerar o justo equilíbrio entre a teoria e a prática, a colaboração de mestres em exercício, a definição de competências práticas e a disponibilidade de professores qualificados para realizar tal formação.

A questão das relações entre teoria e prática é bastante complexa. Não se pode imaginar uma transposição simples da teoria à prática. No campo da educação não se pode pensar em aplicar diretamente a teoria à prática. O cotidiano escolar é composto por inúmeros fatores de natureza diversa. É da prática que se retira uma teoria de ensino, fundamentada em princípios elaborados por disciplinas como a filosofia, sociologia, psicologia, história e antropologia. A perspectiva atual é a de privilegiar problemas concretos da própria prática como fio condutor no desenvolvimento de cursos de formação.

A prática adotada por vários países, de confiar aos professores que atuam nas escolas o papel de formador de futuros professores, permite estabelecer um vínculo entre o mundo da escola e o da universidade ou centros de formação. Essa função oferece também nova possibilidade de promoção a professores qualificados que preferem continuar a ensinar do que passar a postos da administração.

É importante ao professor em formação a aquisição de competências práticas, métodos particulares que lhe ajudarão a conceber claramente os conhecimentos teórico-práticos.

O movimento em favor de competências práticas não deve prescindir da melhoria da qualidade de formação de professores responsáveis por tal ensino.

4.2 Formação contínua (em serviço)

A etapa de formação que se segue à formação inicial é a mais negligenciada pela maioria dos países. Pode-se dividi-la em três fases:

- (1) iniciação prática do novo mestre;
- (2) formação em serviço e
- (3) aperfeiçoamento profissional.

A iniciação prática tem por objetivo complementar a formação inicial do novo mestre durante seu primeiro ano de ensino, após o qual dar-se-á a possibilidade de reforçar suas competências profissionais por meio de diversos cursos, organizados durante suas horas de serviço. Em seguida, devem-se propor cursos especializados, em particular, uma preparação que pressupõe graus universitários mais elevados.

Na maioria dos países, a formação inicial é seguida de uma iniciação prática ou estágio probatório, muitas vezes durante alguns anos, antes da titulação definitiva. É a fase de aperfeiçoamento prático do mestre.

Se se quer melhorar a qualidade do serviço a curto prazo, é preciso priorizar a formação em serviço. Entretanto, para que se possam ter profissionais de melhor nível é necessário

oferecer uma carreira mais interessante do ponto de vista financeiro incluindo um plano a longo prazo, com progressões gradativas e capaz de fixar o bom profissional e não promovê-lo para a administração. Nesse caso, a função de professor orientador parece ser uma alternativa adequada.

Na situação atual da educação paulistana, com o predomínio de recursos humanos sem qualificação, urge a formação em serviço. É preciso planejar a formação inicial em nível de 2º grau aos ingressantes na carreira, mas é imprescindível garantir a formação continuada daqueles que já estão atuando na rede de ensino.

Demailly (apud Bourdoncle e Louvet, 1991, p.23-35) analisa a formação contínua dos professores. Entende que formação são modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer. As formações podem se dividir em duas grandes categorias: formais e informais. Na primeira categoria estão os procedimentos de aprendizagem afastados da atividade enquanto tal, delegados a um especialista e organizados de forma coletiva em instituições e, as informais resultam de impregnação, de interiorização de saberes por contato e por imitação.

Entre os modelos de formação formais o autor situa quatro tipos:

- (1) **A forma universitária.** Modelo que relaciona o formador-formando e que se aproxima daqueles empregados nas profissões liberais. O que caracteriza essa forma é a personalização forte da relação pedagógica, não no sentido do caráter

afetivo ou de individualização da aprendizagem, mas no sentido da valorização do caráter pessoal do ensino atribuído. A forma universitária tem a finalidade essencial de transmitir o saber no sentido da teoria. Mestres e alunos estão em ligação imediata com o saber, a ciência, a crítica ou a arte.

- (2) **A forma escolar.** Aqui o ensino é organizado por um poder legítimo, exterior aos professores: Igreja, Estado ou Nação. Os professores ensinam os saberes que são definidos em algum lugar por um programa oficial definido por seus mantenedores. A referência central da forma escolar é a obrigatoriedade, ou seja, uma relação institucional, que liga o ensino, o aprendiz, seu ambiente e a legitimidade do mantenedor. O caráter institucional do ensino escolar é o traço distintivo.
- (3) **O modelo formativo-contratual.** Essa modalidade estabelece uma relação simbólica entre o formador e o formado, por meio de um contrato, por exemplo, entre uma empresa que emprega e a instituição que oferece a formação.
- (4) **O modelo interativo-reflexivo.** A orientação privilegia a resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formados em estreita ligação com o meio de trabalho. Trata-se de uma aprendizagem que inclui uma tarefa, mais que a dissociação espaço-temporal de momentos de ação e momentos de constituição de competências novas, acompanhada de uma atividade reflexiva e teórica, sustentada por uma ajuda externa. Nessa modelidade, o profissional em formação desenvolve um projeto sob a supervisão de um elemento mais

experiente. Os saberes são co-produzidos e há uma negociação contínua de conteúdos a serem analisados de acordo com os problemas enfrentados pelo cotidiano escolar. Nesse tipo de formação, os profissionais não são consumidores de informações, mas participam conjuntamente da vida escolar engajando-se em projetos fundamentais para a própria instituição e significativos para o elemento em formação. Os grupos de formação que têm atuado nas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e NAEs (Núcleos de Ação Educativa) são experiências relevantes nessa linha.

O modelo interativo-reflexivo é adequado, também, para o estágio do aluno em formação inicial, como complemento da prática de ensino.

5. PROCEDIMENTOS

A organização e distribuição das disciplinas do currículo seguem certos critérios que ora privilegiam o conhecimento, o saber teórico, ora a relação dialética entre a teoria e a prática e ora a observação do cotidiano escolar no confronto do ato pedagógico.

Para desenvolver uma melhor articulação entre a teoria e a prática não basta simplesmente a disponibilidade de uma metodologia de formação, é preciso desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão, de análise e de distanciamento crítico, permitindo o engajamento em uma certa visão da prática de ensino.

Uma alternativa metodológica que tem merecido a atenção é o emprego de oficinas de formação. A prática de ensino na forma de oficinas de desempenho de habilidades e competências em diversas áreas tem-se mostrado bastante profícua.

As características fundamentais das oficinas de formação profissional são as de propor aos futuros professores, por meio de uma série de atividades diversificadas, situações de construção ativa de sua prática profissional, particularmente sobre o plano da aprendizagem metodológica. É como uma cabine de simulação, na qual se permite a apresentação de múltiplos aspectos da prática. Uma das características dessa modalidade é o trabalho mais individualizado ou em pequenos grupos, em situações com suporte material.

Os procedimentos específicos de cada disciplina devem ser respeitados procurando-se garantir não só o saber, mas o saber-fazer relativo a cada uma delas. A leitura de textos, a organização de resumos, a análise e discussão de problemas do cotidiano, a elaboração de relatórios de observação e, especialmente, a prática do registro e reflexão posterior devem ser incentivadas.

Os procedimentos de avaliação deverão processar-se de acordo com critérios definidos pelas respectivas disciplinas, procurando averiguar o domínio das competências fundamentais do campo.

A avaliação deve ser contínua e incorporar a análise dos registros de observação dos alunos, o desempenho demonstrado ao longo do curso e a avaliação do supervisor da creche,

responsável pelo estágio. O profissional responsável pela formação do estagiário na creche deverá informar se o aluno está apto para o exercício da profissão, ou se necessita de recuperação, colaborando com o professor responsável pelo estágio do curso de formação na averiguação da competência do aluno na área.

6. SUGESTÕES QUANTO ÀS MODALIDADES DE FORMAÇÃO EM CARÁTER SUPLETIVO

6.1. Qualificação Profissional I

Dada a urgência do treinamento em serviço de ADIs sem nenhuma formação específica, a realização da formação em determinadas áreas do trabalho com crianças de 0 a 6 anos torna-se necessária. Especialmente a aquisição de competências práticas na condução de atividades de educação e assistência para o desenvolvimento adequado de crianças é urgente para a formação de profissionais que estão atuando na rede. Para tanto, parece adequada a oferta de cursos especificados no rol de disciplinas profissionalizantes da presente proposta, especialmente as oficinas. Tais cursos funcionam como instrumentos de atualização sem vínculo com uma ascensão possível na carreira.

6.2. Qualificação Profissional III em nível de 2º grau (560 horas de carga horária)

6.2.1. Objetivos. Preparar o profissional para que possam oferecer experiências (interações e organização do ambiente) que atendam às necessidades infantis em todas as áreas do desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual, percebendo a criança como um ser individual e social e que necessita de apoio constante para adquirir autonomia, auto-estima e sentimentos positivos para a aprendizagem.

6.2.2. Campo de atuação. Sob a designação de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil atua nas creches, desenvolvendo atividades que auxiliam o desenvolvimento da criança.

6.2.3. Carga horária mínima. O curso está distribuído ao longo de um ano, tendo a duração de 560 horas de conteúdo mínimo profissionalizante, distribuídas da seguinte forma: 200 horas para disciplinas profissionalizantes; 160 horas para disciplinas profissionalizantes com caráter instrumental; 200 horas de atividades de prática de ensino e estágio.

6.2.4. Número de alunos. Por ser um curso de formação de caráter eminentemente prático, a relação educador/educando deve permitir o atendimento em pequenos grupos e, em alguns casos, individualizado. Nas oficinas recomenda-se a presença de 15 a 20

alunos. As disciplinas mais teóricas poderão comportar o dobro de alunos.

6.2.5. Natureza do curso. O curso pode ser oferecido tanto a profissionais que já estão atuando, em forma de treinamento em serviço, como a iniciantes sem nenhuma experiência. No caso de curso em serviço, o estágio deverá transformar-se em momentos em que o profissional procura introduzir novas técnicas, testar princípios aprendidos na creche em que trabalha, para discuti-los com o professor responsável pelo estágio. Para os alunos sem experiência na área, o estágio deve tomar a característica de uma pesquisa-ação, quando problemas são discutidos, analisados e, se possível, solucionados em conjunto com a equipe da creche e o responsável pelo estágio.

6.3. Qualificação Profissional IV em nível de 2º grau (1.120 horas de carga horária)

6.3.1. Objetivos. Preparar o profissional para que colabore com o desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual de crianças, especialmente de 4 a 6 anos, aprofundando sua compreensão da relação entre teoria e prática.

6.3.2. Campo de atuação. Sob a designação de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil atua nas creches desenvolvendo atividades que auxiliam o desenvolvimento da criança. Sua

formação permite responsabilizar-se pela supervisão de estagiários e outros ADIs com formação profissional parcial.

6.3.3. Carga horária mínima. O curso para a qualificação profissional plena requer que o aluno curse o conteúdo profissionalizante da Qualificação Profissional III, ou seja, parcial e complementar com as disciplinas que compõem o quadro em questão. São mais 560 horas distribuídas ao longo de um ano da seguinte forma: 200 horas para disciplinas profissionalizantes; 160 horas para disciplinas profissionalizantes com caráter instrumental; 200 horas de atividades de prática de ensino e estágio. Total: 1.120 horas da Habilitação Parcial mais 560 horas da Habilitação Plena.

6.3.4. Número de alunos. Por ser também um curso em que predomina a perspectiva de formação prática, recomenda-se a presença de 15 a 20 alunos nas oficinas e o dobro nas disciplinas mais teóricas.

6.3.5. Natureza do curso. Igual à Qualificação Profissional III - Parcial.

7. SUGESTÃO DE GRADES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

7.1. Qualificação Profissional III (560 horas)

7.1.1. Disciplinas profissionalizantes (40 horas por disciplina)

- . Desenvolvimento infantil (psicologia do desenvolvimento).
- . Currículos e programas.
- . Higiene e saúde (pediatria).
- . História da infância e da instituição infantil (filosofia e história da educação).
- . Fundamentos de creche (sociologia e antropologia).

7.1.2. Disciplinas instrumentais (40 horas por disciplina)

- . Oficina de corpo e movimento (música, dança e educação física).
- . Oficina de expressão artística (pintura, desenho, artes plásticas, modelagem e construção).
- . Oficina de linguagem.
- . Oficina de jogos e construção do conhecimento.

7.1.3. Ementário

Desenvolvimento infantil

- . Teorias do desenvolvimento infantil.
- . Características (físicas, sociais, emocionais e cognitivas) da criança de 0 a 6 anos.
- . Aprofundamento no estudo do desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos.
- . Importância de jogos e brinquedos no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos.

Currículos e programas

- . Fundamentos do currículo.
- . Modelos de currículos.
- . Construção de currículos e programas para crianças de 0 a 3 anos.

Higiene e saúde

- . Doenças infantis.
- . Alimentação e nutrição.
- . Vacinas.
- . Primeiros socorros.
- . Dentição.

História da infância e da instituição infantil

- . Concepção de infância e de instituição infantil.
- . Evolução das instituições infantis e suas funções.

- . Análise de diferentes concepções de homem e de mundo e seus reflexos na educação infantil brasileira.
- . Política de creches em São Paulo.
- . Objetivos e funções da creche.

Fundamentos de creche

- . Relações entre a família, a comunidade e a creche.
- . Situação da família, da mulher, do trabalho, da maternidade e da paternidade.
- . Direito do funcionário, da mãe e da criança.
- . Legislação trabalhista.
- . Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- . Estatuto do Magistério, Estatuto da Criança e do Adolescente.
- . Heterogeneidade cultural e étnica.
- . Migrações.
- . Bilinguismo.

Oficina de corpo e movimento

- . Dominar técnicas, princípios e um acervo de atividades relacionados à música, dança e educação física adequados às crianças de 0 a 3 anos.

Oficina de expressão artística

- . Dominar técnicas, princípios e um acervo de atividades relacionados ao desenho, pintura, artes plásticas, modelagem, construção, recorte e colagem adequados às crianças de 0 a 3 anos.

Oficina de linguagem

- . Processo de construção da linguagem.
- . Domínio de técnicas, princípios e um acervo de atividades relacionados à dramatização, teatro de fantoches, histórias infantis adequados às crianças de 0 a 3 anos.

Oficina de jogos e construção do conhecimento

- . Domínio do acervo de jogos educativos, jogos de faz-de-conta, jogos tradicionais infantis e jogos de construção adequados às crianças de 0 a 3 anos.

7.1.4. Prática de ensino (100 horas)

A prática de ensino deverá ser distribuída entre as disciplinas instrumentais. São 25 horas para cada disciplina instrumental, podendo ocorrer ou não concomitantemente às oficinas. Os professores responsáveis pelas oficinas deverão encarregar-se da prática de ensino da disciplina correspondente.

- . Prática de ensino de corpo e movimento (25 horas).
- . Prática de ensino de linguagem (25 horas).
- . Prática de ensino de jogos e construção do conhecimento (25 horas).
- . Prática de ensino de expressão artística (25 horas).

7.1.5. Estágio (100 horas)

O estágio deverá ocorrer na creche, sob a orientação de um profissional responsável. O estágio é dividido em duas partes: 50 horas no primeiro semestre e 50 horas no segundo semestre. O aluno em formação desenvolverá um projeto de pesquisa em ação, sob a responsabilidade do professor de estágio e do profissional de creche. O aluno deverá assumir atividades diretamente com grupos de crianças quando o projeto o exigir.

7.2. Qualificação Profissional IV (1.120 horas)

7.2.1. Disciplinas profissionalizantes (40 horas por disciplina)

- . Desenvolvimento infantil (com ênfase na criança de 4 a 6 anos).
- . Currículos e programas.
- . Pensamento e linguagem.
- . Jogo e desenvolvimento infantil.
- . Trabalho com adultos: pais, comunidade e equipe.

7.2.2. Disciplinas profissionalizantes de caráter instrumental (40 horas por disciplina)

- . Oficina de expressão e criação.
- . Oficina de conhecimento científico.

- . Oficina de linguagem e escrita.
- . Oficina de corpo e movimento.

7.2.3. Ementário

Desenvolvimento infantil

- . Características do desenvolvimento de crianças de 4 a 6 anos.
- . Princípios psicológicos relevantes para a prática pedagógica.

Currículos e programas

- . Condução de práticas curriculares adequadas às crianças de 4 a 6 anos.
- . Elaboração de programas que colaboram com o desenvolvimento infantil e que atendem às especificidades sócio-culturais dos alunos.

Pensamento e linguagem

- . Importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo.
- . Relevância da ação, do gesto e da fala no desenvolvimento da linguagem.
- . Processo de construção da linguagem e da escrita.

Jogo e desenvolvimento infantil

- . Analisar as teorias de Freud, Vygotski, Bruner e Piaget sobre a relação jogo e desenvolvimento infantil.
- . Analisar a contribuição do jogo para a aprendizagem do pré-escolar e construção de sua autonomia.

Trabalho com adultos (pais, comunidade e equipe)

- . Desenvolver competência para treinar estagiários e novos profissionais.
- . Conhecer técnicas de treinamento.
- . Realizar trabalho interdisciplinar.

Oficina de expressão e criação

- . Dominar técnicas, princípios e um acervo de atividades relacionados à pintura, ao desenho às artes plásticas, modelagem, marcenaria e construção, adequados às crianças de 4 a 6 anos para estimular a expressão, a criatividade e a construção do conhecimento.

Oficina de conhecimento científico

- . Dominar técnicas, princípios e um acervo de atividades relacionados à construção do conhecimento científico, envolvendo as áreas de ciências, matemática, estudos sociais, adequados às crianças de 4 a 6 anos.

Oficina de corpo e movimento

- . Dominar técnicas, princípios e um acervo de atividades relacionados à música, dança e educação física adequados às crianças de 4 a 6 anos.

Oficina de linguagem e escrita

- . Compreender e estimular o processo de construção da linguagem e escrita.
- . Dominar um conjunto de técnicas, princípios e um acervo de atividades relacionados ao uso do teatro de fantoches, dramatização, histórias infantis, filmes e outros meios adequados às crianças de 4 a 6 anos.

7.2.4. Prática de ensino (100 horas)

A prática de ensino deverá ser distribuída entre as disciplinas instrumentais. São 25 horas para cada disciplina instrumental, podendo ou não ocorrer concomitantemente às oficinas. Os professores responsáveis pelas oficinas deverão encarregar-se da prática de ensino da disciplina correspondente. As oficinas e as sessões de prática de ensino deverão ter um número menor de alunos devido ao caráter mais individualizado dos trabalhos. Recomenda-se de 15 a 20 alunos.

7.2.5. Estágio (100 horas)

O estágio deverá ocorrer na creche, sob dupla orientação: do professor responsável pela Prática de Ensino e pelo profissional de creche responsável pela formação do aluno. O estágio é dividido em duas partes: 50 horas no primeiro semestre e 50 horas no segundo semestre. O aluno em formação deverá

adquirir técnicas de registro de observação e de elaboração de um projeto de pesquisa em ação para desenvolver seu projeto. Quando o projeto o exigir, o estagiário deverá assumir atividades diretamente com grupo de crianças, sob a supervisão do profissional de creche responsável.

8. SUGESTÕES COMPLEMENTARES

8.1. Avaliação - Qualificação III e Qualificação IV

A avaliação do aluno processar-se-á de acordo com critérios definidos pelos professores das respectivas disciplinas. A análise dos registros de observação dos alunos representa instrumento para a avaliação contínua. O supervisor de creche responsável pelo estagiário deverá informar se o aluno está apto ou não para o exercício da profissão ou se necessita de recuperação, colaborando com o professor responsável pelo estágio na verificação da competência do alunos.

8.2. Docentes envolvidos na formação

Os docentes e supervisores que deverão encarregar-se da formação dos ADIs deverão possuir os seguintes requisitos:

- . O docente responsável pelas disciplinas profissionalizantes deverá ter curso superior e especialização nas respectivas áreas.

- . O supervisor do estágio deverá ser o ADI da creche em que ocorrerá o estágio ou o pedagogo/psicólogo responsável pela unidade.
- . O docente responsável pela prática de ensino deverá manter contato com as unidades em que são feitos os estágios.

8.3. Recursos financeiros e mantenedores

O curso de formação de ADIs, em nível de 2º grau, deverá ser financiado pela Secretaria de Bem-Estar Social (SEBES), tendo verba própria para a manutenção. A SEBES poderá solicitar auxílio da Universidade para implantar o curso ou realizar um trabalho integrado com a Secretaria Municipal de Educação.

8.4. Certificação

Os certificados de conclusão dos cursos deverão ser expedidos pela Secretaria do Bem-Estar Social, segundo critérios da legislação vigente. Os alunos que não possuírem 1º grau completo receberão atestado de conclusão de curso, em caráter provisório, para fins de ascensão funcional na instituição à qual pertencem. Após a conclusão dos requisitos gerais, a SEBES conferirá o certificado correspondente.

BIBLIOGRAFIA

- ALMY, M. **The Early childhood educator at work.** New York : McGraw-Hill Book, 1975.
- BOURDONCLE, R., LOUVET, A. (eds.) **Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères. Recherche et formation,** Paris : INRP, 1991. [Actes du Colloque de la Revue **Recherche et formation**, Versailles, 14-16 novembre 1990].
- BREDEKAMP, S. (ed.) **Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.** USA : National Association for the Education of Young Children, 1987.
- CRUZ, N. (org.) [Documentação oficial sobre formação profissional: federal, estadual e municipal] São Paulo : FCC, 1992.
- KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo.** São Paulo : Loyola, 1988.
- RECHERCHE ET FORMATION. **Tendances nouvelles de la formation des enseignants.** Paris : INRP, n.10, 1992a.
- _____. **Théorie et pratique: matériaux pour les IUFM.** Paris : INRP, n.11, 1992b.
- ROSEMBERG, F., CAMPOS, M.M., HADDAD, L. **A Rede de creches no município de São Paulo.** São Paulo : FCC/DPE, 1991.
- SÃO PAULO (cidade). **Coordenadoria do Bem-Estar Social. Creche - programação básica.** São Paulo, 1981.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria do Bem-Estar Social. Projeto de profissionalização dos auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) das creches municipais: qualificação profissional III. São Paulo, 1992.

SPODEK, B., SARACHO, O.N., PETERS, D.L. (eds.) Professionalism and the early childhood practitioner. New York : Columbia University, 1988.

PROPOSTA CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE
CRECHE EM NÍVEL DE 2º GRAU

Ana Maria Seches*

1. HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DE 2º GRAU PARA EDUCADOR DE CRECHE

A educação no Brasil é caracterizada, entre outros atributos, por uma multiplicidade de especialistas que atuam, na maioria das vezes, de forma paralela ou superposta dentro da estrutura extremamente hierarquizada de nosso sistema de ensino. Assim é que temos administradores, supervisores, orientadores, coordenadores, assistentes, professores, etc., cuja especificidade da função evidencia-se meramente burocrática, dificultando e, às vezes mesmo, impedindo a coesão em torno de um objetivo que vise estabelecer a unidade necessária à consolidação do exercício profissional em sintonia com a realidade do educando.

Aliada a essa setorização, verifica-se ainda a perniciosa separação entre professores primários, secundários e, quando existem, pré-primários onde a competição, longe de consubstanciar a necessária valorização profissional, limita-se à competição mesquinha de ganhos de carreira, transformando as lutas para reconhecimento profissional em meras causas trabalhistas, tal o corporativismo das investidas.

* Da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo.

Assim, ao propor a criação de uma habilitação específica e a conseqüente criação da carreira de um profissional especializado, é preciso estar atento e cuidar para que não seja apenas mais um compartimento dentro desse universo tão amplo e tão dividido que caracteriza nosso sistema de ensino.

Reforça essa preocupação o fato do trabalho em creche, fruto de sua tradição filantrópica e assistencialista, não ser valorizado dentro da própria hierarquia do sistema educacional que, pelas características corporativas referidas anteriormente, pode vir a considerar a nova categoria profissional mais um agrupamento que vai contribuir para a divisão dos poucos ganhos e benefícios conseguidos a duras penas pelos profissionais do ensino.

Assim, a criação de uma habilitação, cuja efetivação virá coroar a luta deflagrada há anos pela profissionalização do trabalhador de creche, não pode esquecer que o curso de magistério como um todo precisa ser revisto e revitalizado à luz de uma ótica de educação, que deixe de idealizar o aluno concreto para considerá-lo tal como ele é, concretizando a premissa de que a educação deve estar a serviço do educando.

A formação do educador, seja através de cursos formais ou intervenções concomitantes ao processo de trabalho, deve se nortear pelos seguintes pontos:

- . conhecimento da realidade;
- . fundamentação teórica;
- . instrumentalização técnica.

Nenhuma especialização pode prescindir de uma base comum que assegure ao aluno uma identificação profissional básica.

Assim, além das disciplinas gerais constantes no currículo regular (tais como, português, matemática, química, física, história, geografia, etc.), o 2º grau voltado à formação de Educador de Creche deverá conter, dentro da sua estrutura, um núcleo de formação básica e um núcleo de formação específica.

O núcleo de formação básica deverá ser constituído pelas ciências aplicadas à educação uma vez que pode propiciar, ao aluno, uma postura crítica e reflexiva da problemática da educação, desde que não seja abordada de forma estritamente dogmática tão somente veiculando modelos de escola e de criança, que por serem modelos não traduzem a realidade das escolas e das crianças.

O currículo deve estar estruturado no intuito de que a uma formação teórica consistente esteja associada uma adequada instrumentalização técnica, evitando tanto a teorização quanto a prática pedagógica mecanizada, devendo, portanto, teoria e prática constituir unidade indissolúvel pois são, de fato, o núcleo articulador da formação do educador.

Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes aspectos, assegurando a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação, buscando o equilíbrio entre os dois pólos.

O fazer pedagógico: "o que" e "como ensinar" devem ser articulados ao "para que" e "para quem", associando conteúdos teóricos e instrumentais.

2. DISCIPLINAS, EMENTÁRIO E ESTÁGIO

É preciso ter sempre presente que não se forma o educador de uma só investida. Não é possível concretizar-se a formação do educador de uma só vez. A formação é um processo. Não se obtém resultados apenas dentro de um grupo ou através de um curso. A interferência de uma série de fatores internos e externos à escola concorrem para a obtenção de determinados resultados.

Para assegurar sua atualidade e dinamismo, a formação do educador de creche não pode ser enfocada como cumprimento de etapas prontas e acabadas que vão se repetindo indefinidamente ao longo do tempo. É uma realidade que se constrói no dia-a-dia. É um processo e, assim sendo, precisa ser pensado como tal. Tais considerações devem ser levadas em conta na elaboração de uma proposta formal para um curso regular.

A sistematização da formação do Educador de Creche faz-se urgente e necessária pois, ao longo do tempo e na grande maioria das vezes, teve um caráter meramente intuitivo ou, quando muito, ancorado no "ativismo pedagógico", na ação pura e simples.

A dificuldade não está em propor as disciplinas mas assegurar que teoria e prática sejam unidades indissolúveis,

transformando os encontros escolares em momentos estimuladores e envolventes de forma que o aluno tenha, ele próprio, um processo de aprendizagem prazeroso que, tantas vezes, se apregoa para a criança.

A meu ver, as disciplinas não esgotam as áreas do conhecimento. Nossa preocupação é garantir ao educador uma sólida formação geral, visto que constatamos nos cursos de formação existentes uma grande deterioração dos conteúdos, revelada tanto pela falta de domínio dos conhecimentos transmitidos, como pelo despreparo para a utilização teórica e prática dos recursos metodológicos.

2.1. Núcleo de formação básica (disciplinas e ementário)

Filosofia da educação

Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem

Sociologia geral e da educação

Antropologia

Conteúdo e metodologia de ensino:

- . Linguagem (em suas várias formas de expressão)
- . Matemática
- . Ciências
- . Estudos sociais

Planejamento educacional

- . A intencionalidade e organização das ações educativas
 - . Por que?

- . O que?
- . Para que?
- . Para quem?
- . Como?
- . Quando?

Estatística

- . O significado dos dados
- . Procedimentos de coleta de dados
- . Levantamento e análise dos dados
- . Relação quantidade/qualidade

Didática e prática de ensino

- . Contemplando todas as áreas do currículo da creche, colocando as diferentes possibilidades de abordagem de um mesmo conteúdo.

2.2. Núcleo específico de formação (disciplinas e ementário)

Comunicação e expressão

- . Fundamentos psicolinguísticos
- . Alfabetização.

Organização e funcionamento da creche

- . Rotina diária
- . Organização do espaço físico. Organização da infra-estrutura material
- . Criança - creche - família
- . Quadro de pessoal (perfil, atribuições, inter-relação das diferentes funções).

A alimentação da criança pequena

- . Necessidades nutricionais
- . Programa alimentar - cardápio
- . O alimentar como ato educativo
- . A interrelação entre alimentação e as demais áreas de trabalho com a criança.

A saúde da criança pequena

- . Observação diária da criança
- . Aspectos imunológicos
- . Doenças comuns da infância
- . Higiene pessoal e ambiental, incluindo rotina de limpeza
- . A lavanderia da creche
- . Organização do espaço físico
- . Equipamentos e materiais
- . Rotina do serviço.

A matemática para a criança pequena

- . O processo de apreensão dos conteúdos da expressão matemática
- . O conceito de número para a criança

A arte-educação

- . O processo de criação e expressão através da integração das linguagens (artes plásticas, música, teatro e dança).

Literatura infantil

- . História da literatura infantil
- . Leitura e análise de livros infantis
- . As histórias infantis e sua relação com o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ciências

- . O processo de aquisição do conhecimento científico (experimentação; observação; levantamento de hipóteses; conclusão; compreensão do conhecimento formal).

O desenho infantil

- . O desenho como integrante do processo de desenvolvimento
- . O ato de desenhar como ação de aquisição de conhecimento (atividade funcional e não complementar)
- . O significado do desenho infantil:
 - . o desenho como representação da realidade;
 - . significado implícito - ativo, dinâmico, tridimensional e sequencial (a história do próprio desenho);
 - . significado explícito - representação no papel, o que se mostra concretamente ao adulto.

Jogos e brincadeiras

- . O ato de brincar como mobilizador das possibilidades intelectuais e afetivas (atividade funcional e não complementar).

Classificação dos jogos

- . Jogos com predomínio da fantasia infantil
- . Jogos com predomínio de regras.

2.3. Estágio supervisionado

- . Trabalho de observação e realização de atividades com crianças, buscando colocar em prática os pressupostos teóricos e remetendo ao espaço da discussão teórica dados de vivência concreta da realidade.

- . O estágio deve envolver todas as disciplinas do curso de Formação do Educador, tanto do Núcleo Básico de Formação como do Núcleo Específico, e ser revestido de um dinamismo que permita o exercício de uma prática realmente criativa e não restrita ao mero cumprimento de uma exigência legal.

Observação

Creemos que, tanto dentro do Núcleo Básico como do Específico de Formação, devam constar matérias optativas que tratem, de forma mais aprofundada e específica, temas próprios de algumas disciplinas, até já incluídas no currículo, mas que dessa forma permitiriam um aprofundamento maior do conteúdo. Exemplos: educação ambiental; o projeto arquitetônico e sua relação com o coletivo infantil; espaços urbanos e sua relação com a vida da criança na cidade; brinquedos ou instrumentos educativos da área espacial externa; sexualidade infantil, etc.

**ESBOÇO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DE CRECHE EM NÍVEL DE 2º GRAU**

Monique Deheinzelin*

1. FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA

As atuais propostas pedagógicas, na maior parte dos casos, buscam seus fundamentos nas teorias de desenvolvimento infantil; assim sendo é importante investigar as diferentes teorias e suas repercussões na formação dos educadores.

São três os principais aspectos do desenvolvimento infantil: o biológico, o emocional e o cognitivo. Esses aspectos, que caminham sempre harmonicamente integrados - mesmo que essa integração seja muitas vezes uma espécie de "côro dos contrários" -, não são nunca auto-gerados e nem tampouco inatos, mas sim fruto das múltiplas interações cognitivas entre cada indivíduo e as condições históricas, sociais e culturais do mundo em que ele, sujeito, é destinado a viver. Naturalmente, cada pessoa nasce com características potenciais que são de origem genética. Entretanto, como o homem é um ser vivo essencialmente cultural, as características potenciais inatas só se atualizarão em possíveis com a experiência de vida das pessoas.

* Bacharel em Física e pós-graduanda na Faculdade de Educação da USP.

Se isto é verdadeiro para os três aspectos do desenvolvimento que, como vimos, são integrados, é no aspecto do desenvolvimento cognitivo que a importância das oportunidades culturais, às quais cada indivíduo tem acesso, se revela de maneira dramática. Em poucas palavras, pode tornar-se pouco desenvolvido do ponto de vista cognitivo - isto é, pouco inteligente - o indivíduo que tem pouca oportunidade de interação com a produção culturalmente organizada pela humanidade ao longo de sua história, o que tem ficado cada vez mais evidenciado pelas pesquisas em epistemologia genética da escola piagetiana, pelas pesquisas a respeito dos processos psicológicos superiores da escola sócio-histórica de Vygotsky, Luria e Leontiev e, sobretudo, pela observação cotidiana de miséria cultural - e portanto cognitiva - de uma esmagadora maioria da população brasileira, não bastasse o impressionante flagelo da pobreza a que está submetida a maior parte dessa mesma população.

O que estou afirmando aqui é que aspectos do desenvolvimento biológico, até mesmo por força das circunstâncias, têm um histórico ocasionado pelas vicissitudes nas experiências de cada pessoa: por pior que sejam suas condições de vida, toda criança corre, pula, brinca, joga, desenvolvendo assim suas percepções e habilidades envolvendo necessariamente todo seu corpo e sua mente pulsantes; para realizar essas atividades, a criança não necessita de oportunidades escolares.

Por outro lado, o desenvolvimento emocional infantil é profundamente marcado pelas condições primitivas de vida, isto é,

as condições do nascimento e de vínculo com a mãe nos primeiros seis meses de existência da criança; eis aqui um campo de enorme complexidade, sobre o qual a escolaridade, ou o atendimento em creches desde a mais tenra idade, não pode alterar significativamente, podendo apenas garantir o respeito, a compaixão e a generosidade no convívio que qualquer ser humano merece e necessita, entendendo aqui compaixão em sua origem etimológica, no sentido de paixão conjunta. Entretanto, o desenvolvimento cognitivo é solidário à aprendizagem de elementos da cultura, os quais não se encontram imediatamente disponíveis para toda e qualquer criança; a aprendizagem pressupõe uma integração entre os conhecimentos prévios da criança e informações estruturantes sobre os objetos de conhecimento que, por sua vez, conduzem a novas necessidades de conhecer e a novos modo de pensar. Nesse sentido, a aprendizagem é fruto do ensino, relações entre ensino e aprendizagem são objetos da educação - atividade fundamental do ser humano que implica em mudanças e transformações. Assim, o desenvolvimento cognitivo tem uma íntima conexão com a intencionalidade educativa no atendimento às crianças pequenas.

Uma vez colocadas algumas características do desenvolvimento infantil, podemos procurar delimitar a função, ou antes, as funções da creche. A creche é um equipamento social que funciona, ao mesmo tempo como centro de convivência, lugar onde as crianças recebem cuidados alimentares e higiênicos, intersecção de interesses, valores e atividades da comunidade onde está inserida e espaço educacional. Analisando

historicamente as práticas de trabalho em creche, verificamos que sempre houve uma intenção de atender os três primeiros itens, o que tem dado, ao trabalho aí desenvolvido, feições de assistência e recreação; se essas intenções não foram levadas a bom termo, não o foram por razões políticas ou pela precariedade material e de formação dos profissionais. Entretanto, a creche como espaço educacional tem sido considerada desde uma perspectiva, na melhor das hipóteses, espontaneísta e, em casos freqüentes, autoritária ou inexistente.

Diante do exposto, a proposta curricular ora colocada em discussão afirmará sobretudo a função educacional da creche, frisando os elementos indispensáveis para o seu bom termo e deixando, em segundo plano, as demais funções por considerar que, de alguma maneira, esses aspectos já estão garantidos. Para que seja garantida a função educacional da creche, proponho que o tempo, bastante extenso, que as crianças, com idades entre 2 e 6 anos, aí passam, seja dividido regularmente, isto é, segundo uma metodologia de trabalho estabelecida de modo institucional, em dois períodos com características distintas.

(1) Um período em que as crianças estariam na creche-centro de convivência, envolvidas em jogos e brincadeiras, realizando passeios, participando ativamente das atividades de alimentação.

(2) Um outro período em que as crianças estariam na creche-escola, colocadas em situações intencionais e pedagogicamente organizadas de ensino-aprendizagem dos quatro objetos de conhecimentos básicos para a vida contemporânea em

sociedade: a língua portuguesa, a matemática, as artes e as ciências.

Nesta proposta, ao menos três aspectos necessitam ser extensamente debatidos: a especificidade do trabalho com crianças de idades entre 0 e 2 anos, a natureza da intencionalidade pedagógica aqui proposta e o sistema de trabalho do profissional da creche.

Traduzir a função educacional da creche no trabalho realizado com os bebês, representa um grande desafio para os profissionais habituados a lidar com essa faixa etária, bem como para os pesquisadores dedicados à psicologia da aprendizagem. Na medida em que todos os objetos e brinquedos colocados à disposição das crianças têm uma conotação cultural - algo assim como uma aura de sentidos -, o educador poderá trazer à tona os significados culturais, de forma a torná-los mais acessíveis para os bebês, estabelecendo com eles uma espécie de diálogo por ações.

Por outro lado, trabalha-se com linguagem oral nas creches sem precisar a estrutura linguística da linguagem oral falada no Brasil, que é o português; possibilidades interessantes de trabalho ficam abertas quando é assumida a intencionalidade de ensino da língua portuguesa, como por exemplo, explicitar as modulações e inclinações da língua, as rimas, métricas e ritmos que fazem parte dos textos, as várias vozes presentes nos discursos narrativos, características constituintes de textos utilizados com os bebês como as cantigas de ninar, as histórias,

e os monólogos contendo várias vozes que os adultos entretêm com as crianças.

Ensinar objetos de conhecimento para crianças pequenas significa, aqui, partir dos conhecimentos prévios das crianças e dos adultos, promovendo uma integração significativa entre o modo de ser e de pensar das crianças e o modo de construção interna das disciplinas colocadas ao seu alcance. Essa integração é possível na medida em que o educador torna disponível para a criança informações estruturantes sobre os conteúdos a serem ensinados, encaixando-os com o modo de pensar das crianças. O veículo desse processo são as interações cognitivas. Tomando de empréstimo idéias expostas por Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky em uma palestra realizada na Escola de Aplicação da USP, em junho de 1992, diremos que o objetivo central da educação é a transformação, dos indivíduos e dos conhecimentos socialmente estabelecidos. Toda transformação envolve transgressões, na medida em que criar é transgredir, o que se transgride são as regras, normas e convencionalidades dos sistemas; portanto, para promover transformações é preciso conhecer as regras, normas e convenções; a função de qualquer processo educador é exatamente colocar esses fatores à disposição dos alunos, de forma significativa, inteligente e prazerosa.

O terceiro aspecto a ser debatido é o sistema de trabalho do educador em creche: devido às formas de contratação, às questões justas de isonomia salarial e à unidade de trabalho realizado com a criança ao longo do dia, o mais indicado é que um único profissional atenda às crianças na creche-centro de

convivência (em um dos períodos do dia) e na creche-escola (no outro período).

Uma vez estabelecida a função social da creche como espaço interdisciplinar de educação intencional, chegamos à função do profissional da creche-escola como sendo exatamente a função de um professor. O profissional de creche é, então, um professor encarregado do cuidado, assistência e convívio com as crianças, além da promoção de atividades diretamente vinculadas ao ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento.

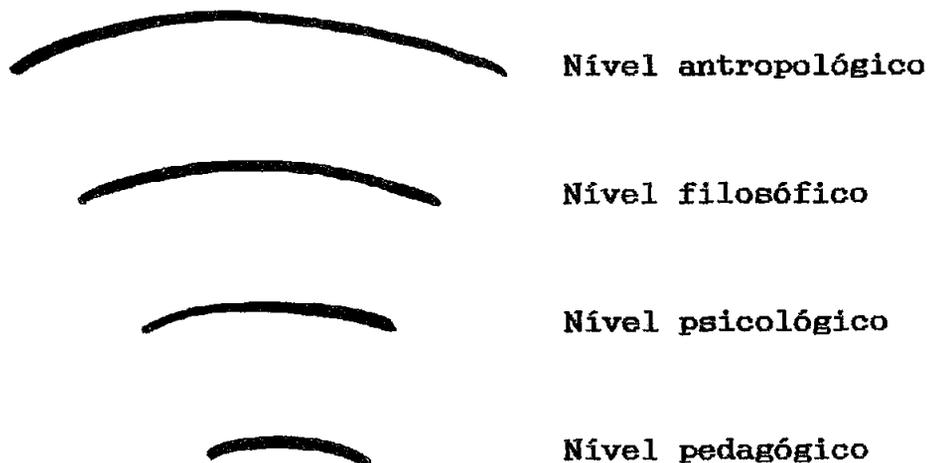
A presente proposta curricular para formação de educadores de creche em nível de 2º grau deve procurar atender as necessidades expostas acima; para tanto, é preciso explicitar quais os pressupostos conceituais necessários para o exercício da função do profissional em creche. Esses pressupostos conceituais são os mesmos que aqueles presentes de modo implícito nos projetos curriculares de creche e pré-escola e que fica exposto a seguir.

2. PROPOSTA CURRICULAR

A proposta curricular será composta de duas referências harmônicas e coerentes entre si, dispostas em níveis necessariamente incluídos uns nos outros, de acordo com o seguinte esquema:

P R O P O S T A C U R R I C U L A R

M A R C O C U R R I C U L A R



P R O J E T O C U R R I C U L A R

Objetos sociais de conhecimento

Conteúdos específicos

Objetivos de ensino-aprendizagem

Estratégias de ensino-aprendizagem

Instrumentos do professor

O marco curricular contém os pressupostos conceituais que fornecem o lastro imprescindível para compreensão dos fenômenos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem e os elementos que tornam observáveis para o professor a sua prática pedagógica.

O projeto curricular é um desenho flexível que permite ao professor planejar, formular as estratégias didáticas de ensino-aprendizagem, observar, analisar e avaliar os resultados para poder reiniciar o processo, de acordo com um procedimento artesanal, no qual é de fundamental importância a atuação autônoma e criadora do profissional. Ao contrário do que algumas vezes tem sido postulado, a autonomia e criação do professor, bem como a autonomia e criação das crianças, só são possíveis a partir de conhecimentos prévios. No caso do professor, os conhecimentos prévios são os elementos conceituais constantes no marco curricular e um conhecimento sistemático sobre os objetos de conhecimento com os quais vai trabalhar; no caso das crianças, os conhecimentos prévios são aqueles adquiridos nas experiências de aprendizagem dentro e fora da creche, prevendo-se conhecimentos sobre as convencionalidades, regras e normas estudadas.

Nesse sentido não existe geração espontânea de conhecimentos e não se obtém resultados importantes de ensino-aprendizagem partindo-se apenas dos interesses das crianças, das situações que emergem do cotidiano, dos aspectos da realidade em que as crianças vivem, da criação espontânea de linguagens expressivas: para que a criança seja um cidadão crítico,

consciente e criador é preciso que a creche ofereça a ela características essenciais e fundamentais dos objetos de conhecimento.

A explicitação dos níveis do marco curricular nos permite esboçar as disciplinas da proposta curricular para formação de educadores da creche, segundo a exposição seguinte.

2.1. Nível ontológico

Neste nível estarão colocadas as questões fundamentais do homem diante do mundo, em sua especificidade de ser humano pensante expulso de um convívio simbiótico com a natureza, um ser humano, ao mesmo tempo, produto e fruto de cultura. Serão colocadas também idéias fundamentais sobre o que se entende por infância.

O propósito desse ponto de partida é oferecer subsídios para a compreensão de questões essenciais para todo e qualquer ser humano, dado que são os seres humanos a principal matéria prima, a finalidade da educação. Parece-me que a antropologia poderia ser a disciplina com poder de abrangência para este nível. Alguns dos conteúdos específicos para esta disciplina poderiam ser a etnografia, a psicanálise, a história social, o estruturalismo, abordando temas, como por exemplo, origem e sentido da existência para várias sociedades, mitos sobre a criação do mundo, o tratamento dado à infância ao longo da história da humanidade. Nesse nível estão colocadas também as continuidades e descontinuidades entre a infância e a vida

adulta, onde, entre outros aspectos, fica explicitado que as crianças, assim como os adultos, são seres pensantes, além de sensíveis e em fase de crescimento.

2.2. Nível filosófico

Uma vez que as crianças são seres pensantes, em que perspectiva de pensamento nos situamos? O que é para nós o conhecimento, um dos mais belos frutos do pensamento? Essas são questões próprias da **filosofia**. Os conteúdos abordados na filosofia como disciplina-chave na formação dos educadores poderiam ser as principais vertentes do pensamento filosófico, história (sincrônica) do pensamento filosófico, a autonomia do ponto de vista kantiano, conceitos sobre a ética e as relações entre sujeito e objeto ao longo da história da filosofia.

2.3. Nível psicológico

Com o exercício do pensamento, seres humanos de qualquer idade são capazes de construir conceitos e conhecimentos. Estando assente este ponto de vista, qual o mecanismo interno desta construção? A **epistemologia genética** e a **psicologia cognitiva** são disciplinas que se ocupam dessa questão. Nestas disciplinas seriam estudados pontos fundamentais das teorias de Jean Piaget e de seus colaboradores na Escola de Genebra, as formulações de Vygotsky e de seus colaboradores na

escola sócio-histórica, bem como as contribuições de Henri Wallon a respeito dos vínculos entre os afetos e a aprendizagem.

2.4. Nível pedagógico

Finalmente chegamos ao terreno próprio dos educadores que é o da **pedagogia**. Os conteúdos desta disciplina seriam a história da educação, os fundamentos da didática, as metodologias de ensino-aprendizagem, os sistemas de avaliação. É muito importante notar que o terreno pedagógico parece não ter uma especificidade independente das escolhas antropológicas, filosóficas e psicológicas realizadas nos níveis curriculares anteriores, razão pela qual o currículo está organizado segundo níveis necessariamente inclusivos. Assim, o construtivismo tem sua origem na filosofia, explicita-se na psicologia, para só, então, ser constituído em metodologia de ensino-aprendizagem. Ao profissional incumbido dessa metodologia caberá a difícil, quase sobre-humana, tarefa de integrar o modo de ser dos indivíduos (explicitado no nível psicológico com a descrição de aspectos do desenvolvimento humano) e as características formais internas dos objetos de conhecimento. Esta integração significativa é condição para a transformação do pensamento e a criação de novos conhecimentos.

Assim sendo, é necessário que o educador de creche conheça as características formais internas das disciplinas que ele está encarregado de ensinar às crianças pequenas: **língua portuguesa, matemática, artes e ciências.**

São conteúdos da língua portuguesa suas origens e raízes - implicando em um estudo da etimologia, gramática, léxico, sintaxe e semântica, estruturas narrativas, formas literárias, normas em literatura. São conteúdos da matemática (sempre tendo em vista o trabalho com crianças pequenas) a aritmética - relações e operações entre quantidades enumeráveis e a geometria euclidiana. Em artes sublinharia a importância das artes visuais como o desenho, a pintura e a escultura, para o trabalho com as crianças, dada a excepcional desenvoltura e o invulgar talento que elas costumam manifestar nessas atividades. Para o trabalho com as crianças é muito importante que o professor conheça elementos da história da arte, bem como características internas do desenho, da pintura e da escultura como objetos de conhecimento, o que é muito diferente de pensá-los apenas como atividades. Em ciências estarão presentes as ciências humanas, as físicas e as biológicas.

Não é o espaço nem o tempo de aqui procurar explicitar os itens do projeto curricular exposto acima, mesmo porque correria o risco de confundir ainda mais a proposta curricular para formação de educadores em nível de 2º grau, que ora estamos incumbidas de elaborar, e o projeto curricular a ser utilizado por estes mesmos educadores em seu trabalho com as crianças, embora ambos devam estar intimamente relacionados.

Devido à amplitude e à complexidade da formação requerida para os educadores, é adequada uma Habilitação Plena para Educador de Creche (Qualificação Profissional IV), com uma carga horária mínima de 900 horas, onde seriam estudados

elementos da antropologia, da filosofia, da psicologia e da pedagogia, bem como conhecimentos básicos sobre português, matemática, artes e ciências, incluindo assim os componentes do Núcleo Comum, oferecendo aos educadores a formação em nível de 2º grau completo.

**PROPOSTA AO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO
DE SÃO PAULO PARA CRIAÇÃO DE UMA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL
A NÍVEL DE 2º GRAU PARA EDUCADOR DE CRECHE**

Sindicato dos Servidores Públicos
Municipais de São Paulo

1. APRESENTAÇÃO

1.1. Fontes

Esta proposta, que ora apresentamos, é fruto de um longo trabalho de reflexões e debates que o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo vem desenvolvendo com a colaboração de diferentes interlocutores, a saber:

- . Profissionais que trabalham na Rede Municipal de Creches de São Paulo que nos subsidiaram através de encontros informais e de seminários realizados nos últimos dois anos, especialmente organizados para debater a profissionalização dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs).
- . Especialistas.- professores universitários e pesquisadores - que prepararam subsídios e esboços para a realização desta proposta, cujos documentos se encontram reunidos em volume, anexado a esta proposta*.

* Trata-se de documentos incluídos neste número de Textos FCC (N.E.).

- . Especialistas nacionais (em torno de 40 pessoas) que discutiram as propostas acima mencionadas em seminário realizado na Fundação Carlos Chagas em julho deste ano.
- . Pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, da equipe de creches e pré-escolas, que participaram de grupos de trabalho com representantes do Sindicato e técnicos da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (SEBES).
- . Técnicos das Secretarias Municipais de Educação e de Bem-Estar Social que organizaram ou participaram de reuniões às quais estiveram presentes representantes do Sindicato.

1.2. Conceituação

Denominamos, neste documento, **Educador de Creche** aquele profissional que lida diretamente com crianças nas creches, ou equipamentos similares, propiciando-lhes cuidado e educação.

Denominamos **creche** o equipamento coletivo - público, particular ou conveniado - que provê educação e cuidado preferencialmente a crianças de até 4 anos de idade em período integral.

1.3. Observação

Esta proposta trata, tão somente, da criação de uma **Habilitação Profissionalizante para Educadores de Creche**, não pretendendo se constituir numa regulamentação do exercício profissional.

Alguns países procuraram melhorar a qualidade do atendimento/educação da criança pequena em creches através de uma regulamentação estrita, visando coibir o uso de mão de obra leiga (Cochran, no prelo). Dadas a extensão do atendimento no país, e no Estado de São Paulo, e as particularidades de nosso mercado de trabalho, em especial daquele disponível às mulheres (segmento da população que mais tem sido recrutado para este trabalho de educador de creche), parece-nos mais adequado o estímulo à melhoria da qualidade através do provimento de uma Habilitação Profissionalizante do que via regulamentação. Esta, além de nem sempre ser cumprida, acaba sendo inadequada para municípios que não contam com população suficientemente ampla de pessoas tendo tido acesso ao 2º grau. Nossa perspectiva é que a ampliação da oferta de profissionais habilitados redundará na pressão de diferentes atores sociais - inclusive das famílias, que já esperam das creches o desempenho de uma função educativa, mesmo quando pertencem às classes populares (Lovisoló, 1987) - para a melhoria do status de educador de creches e, em decorrência, da qualidade do atendimento.

2. OBJETIVO

Organização de um currículo-mínimo profissionalizante para a Habilitação Profissional Plena: Técnico Educador de Creche a nível de 2º grau em acordo com a Deliberação CEE 282, artigo 7º inciso 1.

Esta Habilitação objetiva fornecer conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho da profissão Educador de Creche, definido como aquele profissional que lida diretamente com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, provendo-lhes educação e cuidado, em creches públicas, conveniadas ou da rede privada, e que tendem a prestar este serviço em tempo integral.

3. CARACTERIZAÇÃO

3.1. **Nome da habilitação:** Técnico Educador de Creche

3.2. **Curso:** 2º grau

3.3. **Tipo de habilitação:** Habilitação Profissional Plena em acordo com a Deliberação CEE 282 artigo 7º, inciso 1, destinada à obtenção do título de técnico, podendo ser oferecida também na modalidade de ensino supletivo, na função Qualificação Profissional IV.

3.4. **Carga horária:** 900 horas para as disciplinas do mínimo profissionalizante, incluindo-se aí 80 horas do estágio profissional supervisionado.

3.5. Duração

- . Para o curso regular de 2º grau, duração de três anos letivos, incluindo, no mínimo profissionalizante, a carga horária prevista para o estágio supervisionado.
- . As disciplinas do mínimo profissionalizante serão desenvolvidas em um ano letivo, no mínimo, incluindo-se aí o estágio.
- . Para os concluintes do curso de 2º grau poderão ser formadas turmas especiais, nos termos da legislação vigente.

3.6. Pré-requisitos para matrícula

- . Curso de 2º grau na modalidade regular - comprovante de conclusão do Ensino de 1º grau.
- . Turmas especiais - comprovante de conclusão do Ensino de 2º grau.
- . Qualificação Profissional IV - comprovante de conclusão do Ensino de 2º grau.

4. JUSTIFICATIVA

Neste tópico se justifica a necessidade de se criar uma Habilitação Profissionalizante **específica** para Educador de Creche a nível de 2º grau.

4.1. Por que se necessita de uma Habilitação Profissionalizante específica para Educador de Creche?

Nas últimas décadas, o Brasil vem conhecendo uma expansão intensa da oferta de creches entendidas, cada vez mais, como equipamentos que oferecem cuidado e educação à criança entre 0 e 3 anos e 11 meses de idade preferencialmente em período integral (Campos et al, 1989). Esta realidade nacional se vê refletida no Estado de São Paulo, e na Região Metropolitana de São Paulo, como atestam diagnósticos recentes (Campos et al, 1989; CEPAM, 1990).

Três particularidades desta expansão justificam a necessidade da criação de uma Habilitação específica para Educador de Creche.

- (1) Expansão do atendimento para a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses.

Apesar de não existirem dados absolutamente confiáveis, pois as creches não são regulamentadas nacionalmente por instâncias administrativas próprias ou comuns ao território nacional, vários levantamentos indicam que esta evolução vem atingindo, também, a população de 0 a 3 anos e 11 meses, faixa etária específica de atendimento nas creches.

Em 1985, o IBGE efetuou uma pesquisa nas Regiões Metropolitanas evidenciando que em torno de 310 mil crianças com menos de 4 anos freqüentavam creches e pré-escolas. A tendência a

freqüentar creches em idades precoces (com menos de 4 anos) parece estar se fortalecendo no Brasil pois, dentre todas as crianças que, em 1985, freqüentavam creches/ pré-escolas, 43% delas começaram a usar este equipamento antes dos 4 anos de idade (PNAD, 1985).

Outro levantamento efetuado pelo IBGE atestava que, em 1989, 667.736 crianças brasileiras com menos de 4 anos freqüentavam creches (PNAD - 1989).

Pesquisa realizada pela Fundação Faria Lima (CEPAM, 1990), sobre a Educação nos Municípios Paulistas, indicava que 70% deles dispõem de creches, atendendo aproximadamente a 82.500 crianças com menos de 4 anos (levantamento que excluiu o Município de São Paulo).

O Município de São Paulo, que dispunha em 1990 de uma rede contando com 596 creches diretas e conveniadas, atendia aproximadamente a 27 mil crianças com menos de 4 anos de idade (Rosemberg et al, 1991).

Tem sido, também, observado que as crianças menores de 4 anos tendem a freqüentar equipamentos coletivos em jornadas diárias mais longas que as crianças maiores (FDE, 1990; Rosemberg, 1992), enfatizando, então, a indissolubilidade entre educação e cuidado nas creches, tanto em decorrência da faixa etária, quanto da longa jornada de permanência da criança fora de casa.

Ora, a provisão de educação e cuidado a estas milhares de crianças brasileiras e paulistas com menos de 4 anos* está sendo realizada por profissionais que não receberam uma habilitação condizente.

Estimar o número de profissionais que trabalham em creches no Brasil e no Estado de São Paulo é tarefa ingrata, dada a escassez de dados. Porém, de acordo com a pesquisa do CEPAM (1990), 6,4% dos servidores municipais nos municípios pesquisados, no interior do Estado, são pajens (denominação dada ao educador de creche), ultrapassando este percentual o de vários outros servidores municipais, inclusive professores de 1ª grau atuando da 1ª à 4ª série. Na rede pública de creches municipais de São Paulo (incluindo creches diretas e conveniadas), estima-se que estejam atuando aproximadamente 10 mil ADIs ou pajens, todas elas sem terem tido a oportunidade de uma habilitação profissional sistemática e regular.

(2) Modificação na concepção de creche

Esta expansão quantitativa vem sendo acompanhada, no Brasil e no mundo, de uma transformação na concepção tradicional de creche que relegava este equipamento à esfera da assistência à infância desvalida, destinado apenas ao desempenho da função custodial. A tendência moderna tem sido a de atribuir à creche a

* Avalia-se que sejam mais de 100 mil crianças paulistas, se forem adicionados aos dados coletados pelo CEPAM em 1987, os da Rede Pública Municipal de São Paulo, que não incluem creches da rede particular e de outras redes públicas estaduais, como as da Secretaria do Menor e da Saúde.

dupla função de cuidado e educação às crianças pequenas, enquanto equipamento coletivo complementar à família.

A Constituição Brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988, acata esta nova tendência assegurando o direito ao atendimento da criança com menos de 7 anos: este é reconhecido como atinente à criança - e não exclusivamente à prole da mãe trabalhadora em período de amamentação. Trata-se de um direito à educação, e não apenas de assistência. Constitui, juntamente com o ensino fundamental, prioridade municipal para investimento na área da educação e, no plano dos direitos sociais, é extensivo aos filhos de todos os trabalhadores, sejam ou não mulheres. Porém, diferindo do ensino fundamental, a educação infantil não é compulsória, pois abre para a família a possibilidade de optar se utiliza, ou não, creches e pré-escolas, o que significa respeito ao arbítrio familiar quanto à forma considerada mais adequada de educar seus filhos pequenos.

Os pontos fundamentais da Constituição Federal foram retomados pela Constituição Estadual de São Paulo que, através de três artigos*, assume a mesma perspectiva educacional e considera

* São eles:

Artigo 240 - os Municípios responsabilizar-se-ão prioritariamente pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e pré-escolar, só podendo atuar nos níveis mais elevados quando a demanda naqueles níveis estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo.

Artigo 247 - a educação da criança de zero a seis anos, integrada ao sistema de ensino, respeitará as características próprias dessa faixa etária.

Artigo 248 - o órgão próprio da educação do Estado será responsável pela definição de normas, autorização de funcionamento, supervisão e fiscalização das creches e pré-escolas públicas e privadas no Estado.

a creche um equipamento devendo estar sob a responsabilidade municipal.

Nesta nova concepção de creche, sua diferenciação, frente a outros equipamentos destinados à criança antes da escolaridade obrigatória, não decorre da qualidade intrínseca dos serviços que oferece ou de suas funções mas, tão somente, da faixa etária que atende.

Assim, como afirma o parecer Nº 600/92 - CEPG do Processo CEE Nº 1444/91, *"Os estudiosos concordam que a interação adulto/criança nestas áreas é de suma importância nesse período, o que deve levar as creches, predominantemente ocupadas com a segurança, higiene e alimentação, a atentarem para o caráter educativo que deve permear o relacionamento com a criança (...) a adoção do critério etário para a diferenciação dos serviços de atendimento à criança pequena [creches e pré-escolas], assegura a articulação vertical que determina uma trajetória educacional única e sem solução de continuidade para todas as crianças institucionalmente atendidas"* (Parecer CEE Nº 600/92-CEPG; Processo CEE nº. 1144/91. Ap. Proc. DRECAP-3 Nº 2924/91, p. 3 e 4, aprovado em 03/06/92).

Assim, tanto no Brasil, como em outros países do mundo, a tendência predominante tem sido a não diferenciação das funções atribuídas à creche e à pré-escola (jardins da infância, escolas

Parágrafo Único - aos Municípios, cujos sistemas de ensino estejam organizados, será delegada competência para autorizar o funcionamento e supervisionar as instituições de educação das crianças de zero a seis anos de idade.

maternais, escolas de educação infantil), a não ser pela faixa etária atendida.

Atribui-se, então, à creche as funções de cuidado e educação adequados à faixa etária da população que atende (3 anos e 11 meses), da mesma forma que tais funções são atribuídas à pré-escola, que tende a oferecer, mais que a creche, atendimento em tempo parcial.

Observa-se, então, que a creche e a pré-escola se assemelham e se diferenciam: se assemelham pela ênfase na indissolubilidade da educação/cuidado; se diferenciam pela faixa etária atendida e pela extensão da jornada de atendimento (entre 8 e 12 horas diárias nas creches).

Neste sentido, apesar de ser desejável uma continuidade entre as habilitações de educadores que atendem às diferentes faixas etárias, a formação atual do magistério em educação pré-escolar não é adequada para o educador de creche. Sua formação, que visa uma educação mais de tipo escolar, carece de componentes necessários para apoiar o desenvolvimento e a educação imbricados no cuidado dispensado a bebês e à primeiríssima infância.

(3) Ausência de habilitação específica para o educador de creche

Pelas diferenças nas origens históricas de ambas modalidades de educação (a pré-escola provindo das instâncias educacionais e a creche das instâncias assistenciais), observa-se hoje no Brasil que, se dispomos de habilitação para formação de professores na pré-escola, não dispomos de qualquer processo

educativo que forme o educador de creche. Circula, ainda, pelo Brasil, e no Estado de São Paulo, uma concepção tradicional de que basta ser mulher e gostar de crianças para se trabalhar em creche. Tanto isto é verdade que, mesmo a cidade de São Paulo, que conta com a rede de creches públicas mais extensa e formalizada do país, não dispõe de cursos regulares para a formação deste profissional, a despeito da aspiração, evidenciada por seus profissionais, de aprimorarem sua formação educacional e profissional (Campos et al, 1985; SEBES, 1992).

Criar uma habilitação específica para a formação de educador de creche é necessário tanto na perspectiva da criança quanto na perspectiva do jovem e do adulto.

Na perspectiva da criança, a literatura internacional vem enfaticamente insistindo que a qualidade do atendimento em creches depende de dois fatores principais: da relação adulto/criança; do nível educacional e formação específica do profissional de creche (Phillips, 1987).

Nos países desenvolvidos, vem ocorrendo uma movimentação, nos últimos anos, para que a qualificação do profissional de creche seja equivalente (mas não idêntica), em anos de estudo e investimento nacional, à qualificação do professor de pré-escola e da educação básica (Pascal e Bertram, 1992). Quando os programas dispõem deste educador de creche - em número suficiente, adequadamente habilitado, recebendo salário digno e sendo capaz de praticar um currículo enriquecedor para as crianças -, o impacto observado na trajetória educacional dos alunos é notável (Weikart, 1989). O impacto também é notável na

trajetória do educador, que se declara mais satisfeito com o exercício profissional, concebendo uma carreira profissional ascendente, evidenciando índices de absenteísmo e *turn-over* menores e, conseqüentemente, otimizando os investimentos em sua qualificação profissional (Howe et al, 1990).

Assim, a criação de uma habilitação para educadores de creche tem impacto, também, entre jovens e adultos.

Os jovens brasileiros que se interessam em seguir esta carreira de educador de creche não dispõem de oportunidades educacionais regulares para sua formação, contando apenas com raros e esparsos treinamentos que carecem de continuidade e sistematicidade.

O levantamento anteriormente mencionado, efetuado pelo CEPAM (1990), não registra, entre as Habilitações Profissionalizantes disponíveis no interior paulista, qualquer indício de uma Habilitação visando ao profissional de creche.

Os profissionais que já atuam na área também não encontram alternativas adequadas no sistema educacional formal para seu aprimoramento profissional.

A criação de uma Habilitação Profissional para Educador de Creche permitirá então: orientar e ampliar os conhecimentos adquiridos na prática para os profissionais que já atuam nas creches públicas, conveniadas e particulares, oferecendo-lhes subsídios teóricos e sistematização de conhecimentos necessários à melhoria de seu desempenho profissional; iniciar jovens nos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desempenho da profissão Educador de Creche com o impacto potencial de ampliação

do mercado de trabalho a nível de 2º grau; melhorar a qualidade do atendimento em creches, oferecendo às crianças, independentemente de sua origem econômica, possibilidade de desenvolverem suas potencialidades apoiadas por um profissional habilitado.

4.2. Por que uma Habilitação Profissionalizante a nível de 2º grau?

A população do Estado de São Paulo já possui um nível médio de instrução que permite definir o 2º grau como a escolaridade desejável para o educador de creche. É ilustrativo, em nosso Estado, o exemplo do Professor 1 que, em mais de 60% dos casos, possui instrução superior. A rede de creches da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo já vem selecionando educadores de creche com pelo menos 2º grau completo. A experiência daquela Secretaria evidencia que, com este nível de escolaridade, as creches dispõem de profissionais mais diversificados quanto à faixa etária e mais diretamente interessados nesta profissão, pois as alternativas profissionais para mulheres com reduzida escolaridade são menores.

A própria rede de creches municipais evidencia a pertinência de se fixar o 2º grau como o nível adequado para a Habilitação deste profissional. Mesmo exigindo 4ª série do 1º grau como escolaridade mínima para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI, equivalente à profissão que

denominamos aqui de educador de creche), apenas 25% deles se encontram neste nível de escolaridade e 28% já dispõem de escolaridade igual ou superior ao 2º grau.

Além destas evidências, pesquisa realizada pela FDE (1990, p.37) mostrou que apenas 11,3% dos professores de pré-escola no interior do Estado de São Paulo apresentam um nível de escolaridade inferior ao 2º grau completo, e que 27,6% deles ostentam escolaridade superior completa ou incompleta.

Além de se dispor de clientela potencial para frequentar uma Habilitação de 2º grau, é necessário destacar que esse nível de escolaridade contribuirá para melhorar a identidade do educador de creche.

É nosso entendimento que uma qualificação profissional a nível de 1º grau iria reproduzir e reforçar o estigma já existente com relação aos profissionais de creche, que são desprestigiados, considerados sub-qualificados e que, via de regra, recebem salários inferiores aos dos professores de pré-escola e 1º grau. Além disto, a formação dos educadores de creche a nível de 1º grau poderia acentuar a visão de que o trabalho com a criança de 0 a 3 anos e 11 meses se aproxima de uma ação que requer apenas cuidados, não seria educacional, aproximando-se de uma atividade "doméstica" e, portanto, menos profissional. Admitir que uma Habilitação a nível de 1º grau é suficiente para o educador de creche reforçaria a expectativa do imaginário social de que ao trabalho educativo realizado com a criança pequena basta uma formação mais rápida e aligeirada (Souza e Kramer, 1992,p.2).

Insistimos na necessidade de que o educador de creche tenha acesso aos conhecimentos do núcleo comum a nível de 2º grau - da língua portuguesa, da matemática, das ciências, da geografia, da história - que lhe conferem fundamentação e postulação críticas indispensáveis ao exercício autónomo e à compreensão de seu papel social, e que fornecem uma base importante para a aquisição dos conhecimentos específicos (traduzidos no "mínimo profissionalizante" do currículo), indispensáveis à sua atuação como educador de creche.

Numa proposta de creche que desempenhe as funções de cuidado e educação interligadas, as crianças constroem conhecimentos nas áreas de linguagem, matemática, história, ciências, etc., evidentemente a nível de seu desenvolvimento. Para que isto ocorra é necessário que o educador de creche tenha, ele mesmo, acesso ao acervo de conhecimentos humanos acumulados e que se sistematizam, a um primeiro patamar de complexidade, ao nível da escolaridade secundária.

5. FUNDAMENTOS DA GRADE CURRICULAR

O campo de conhecimentos sobre a educação infantil vem sendo construído numa perspectiva interdisciplinar com aportes da psicologia, sociologia, antropologia, educação e da política (Almy, 1988).

A elaboração de propostas educacionais, orientadoras do trabalho em creches, deve fundamentar-se na compreensão dos processos de desenvolvimento da criança, considerada em ambientes

concretos. Tais ambientes, sociais e históricos, são permeados por símbolos que atuam como mediadores dos comportamentos individuais.

O desenvolvimento humano vem sendo concebido como uma construção social que se dá em contextos sociais específicos (Doiswe e Mugny, 1984; Valsiner, 1987), sendo que a criança se constitui nas interações que estabelece. Quando auxiliada pelo adulto ou por outra criança na realização de uma tarefa - que pode ser uma atividade de cuidado pessoal (desde o banho, enquanto bebê, até o abotoar a blusa de uma menina de 3 anos), ou de exploração (puxar um móbile sobre o berço, encaixar objetos, nomeá-los, classificá-los, narrar um fato, solucionar problemas) -, a criança desenvolve formas mais complexas de conhecer, de se relacionar com as pessoas, de perceber suas próprias necessidades.

Consideramos o educador de creche como facilitador do desenvolvimento da criança pequena. As concepções que ele possui sobre as necessidades e capacidades infantis em cada idade, e as aquisições que ele espera que esta criança conquiste a cada momento, influenciam sua forma de estabelecer relações com a criança e a maneira como organiza o ambiente em que esta se encontra. Por exemplo, se acha que o bebê, nos primeiros meses de vida, não é capaz de ver, ouvir, de comunicar-se, o educador pode alimentá-lo e trocá-lo sem buscar estimulá-lo. Diferente será a relação estabelecida com o bebê por um educador que o julga capaz de algum tipo de comunicação desde o início da vida. Se dispõe destes conhecimentos, este educador procurará estabelecer formas

de contato e de comunicação com o bebê desde o começo, colocando-o sempre em um lugar do ambiente onde possa ter coisas interessantes para olhar e ouvir. Com isso, os dois bebês se desenvolverão de formas diferentes (Oliveira e Rossetti Ferreira, 1992).

Assim, ter sensibilidade e dispor de conhecimentos para fazer mediação entre a criança e o ambiente são requisitos fundamentais para o educador. Tal mediação ocorre pela diversificação de recursos básicos dispostos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social da criança, pela maneira do educador relacionar-se com ela, decorrente de características pessoais e do conhecimento de que dispõe.

Ao estabelecer com a criança uma relação afetiva estável, um clima de confiança, ao organizar o ambiente da creche de forma segura e aconchegante e de modo a propiciar-lhe uma variedade de atividades, ao interagir com a criança em diferentes situações e ao estimular que ela interaja com outras crianças, o educador favorece a exploração do meio, a construção de significados pela criança, o desenvolvimento de um auto-conceito positivo.

Nossa ênfase na dimensão afetiva da relação entre educador de creche e criança pequena contrapõe-se à idéia açucarada e superficial de que o educador deve ter amor pelas crianças, sem objetivar o que é isso. A afetividade do educador, traduzida por sua capacidade de expressar empatia e assegurar confiança, é o que consideramos uma das condições básicas do desenvolvimento infantil. Esta capacidade se baseia não apenas em

disponibilidades individuais, mas em conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e as condições humanas e ambientais que o asseguram (Oliveira e Rossetti Ferreira, 1992).

O currículo deve incluir possibilidades de contato e conhecimento de diferentes formas de expressão tais como a literatura escrita e oral, as artes plásticas, cênicas, a música e dança etc., que são excelentes ferramentas para a construção do conhecimento (Oliveira e Rossetti Ferreira, 1992).

A utilização de jogos e brinquedos nas interações de crianças com seus pares e com adultos permitirá, não só, a aquisição de conhecimentos, como também desencadeará o desenvolvimento de potencialidades e habilidades básicas à formação social da criança, como a capacidade para negociar, competir, resolver problemas etc.

Portanto, o conhecimento da criança como um ser biológico, social, moral e intelectual abrange informações sobre o desenvolvimento global da criança de 0 a 6 anos, incluindo-se o desenvolvimento físico (as doenças infantis, questões sobre alimentação, higiene), conflitos subjacentes ao processo de constituição de sua personalidade, além das características específicas relacionadas à cognição e à linguagem.

Cabe reconhecer, ainda, a heterogeneidade de nossas populações infantis - as diversas formas de como se dão sua inserção concreta no grupo social, seus valores, religião, linguagem, as atividades que realizam, as histórias que ouvem, os jogos e os trabalhos que executam.

Nesse sentido, o currículo do educador de creche deve comportar fontes do conhecimento que privilegiam não só a psicologia da criança, mas que incluam reflexões em torno da concepção de ser humano que se quer formar e concepções acerca do mundo no qual desejamos que essa criança viva.

Portanto, conhecer tópicos fundamentais de teorias psicológicas que explicam a formação da afetividade e da cognição, expressão, sociabilidade etc; estudar a produção histórica das idéias que a humanidade tem criado sobre a criança e seu desenvolvimento; aprender a observar, relatar e analisar o comportamento infantil, constituem-se recursos essenciais ao educador no seu trabalho com a criança em coletividade. É do reconhecimento de todos esses aspectos que deverão decorrer propostas de trabalho com as crianças.

O educador de creche envolve-se com questões trabalhistas, discute seus direitos, analisa a legislação sobre os direitos da criança, da mulher trabalhadora, compreende os impactos de fatores sociais na vida da criança em casa, participa do processo de busca de identidade da creche e da definição de uma proposta de trabalho para o profissional de creche.

Estudos recentes (Bronfenbrenner, 1986) têm mostrado que uma creche que provê educação e cuidados adequados e de qualidade, com impacto positivo e estável na vida das crianças, deve estreitar suas interações com a família das crianças. Neste sentido, o educador de creches não é apenas um profissional que interage com crianças, mas alguém que também se relaciona de

forma constante com adultos, o que requer habilidades e conhecimentos compatíveis.

Outra questão que está no cerne da formação é a integração entre o saber e o saber-fazer. Inúmeros especialistas concordam sobre alguns aspectos importantes que se relacionam com a teoria e a prática. Entre eles estão: a necessidade de conceber a formação como um todo organizado e coerente; a necessidade de estágios de observação supervisionados; a necessidade de observação analítica de experiências desenvolvidas por outros profissionais para aqueles que já atuam na área, visando romper o isolamento e ampliar seu repertório; a necessidade da vivência concreta de práticas expressivas que se usam no cotidiano da creche (oficinas).

6. GRADE CURRICULAR

6.1. Observação

Apesar do educador de creche trabalhar preferencialmente com crianças de até 4 anos de idade, é inadequado supor uma grade curricular que se atenha exclusivamente a esta faixa etária. Nesse sentido, todas as disciplinas que refletem sobre o desenvolvimento humano prevêm a sistematização de conhecimentos para toda faixa etária de 0 a 6 anos ou o que se tem convencionado chamar de "pré-escolar".

6.2. Disciplinas e ementário

Fundamentos da Educação Infantil.

- . Contribuições da psicologia à Educação Infantil e suas implicações na elaboração de um currículo para crianças de 0 a 6 anos.
- . A Educação Infantil do ponto de vista da sociologia.
- . História da Educação Infantil no Brasil e no mundo, suas articulações com a história da educação e da assistência social.

Políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos.

- . Políticas brasileiras de educação, assistência e seguridade.
- . Determinantes sócio-históricos das políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos no Brasil.
- . Estrutura administrativa e sistema de financiamento (a nível federal, estadual e municipal) na área das creches.
- . Padrões e critérios que definem a qualidade do trabalho em creche e seu impacto nas crianças.
- . Legislação sobre creches.
- . Estatuto da Criança e do Adolescente.
- . Direitos da família.
- . Direitos do funcionário e identidade da profissão educador de creches.
- . Ética profissional.

A criança de 0 a 6 anos e seu desenvolvimento em contextos sócio-históricos.

- . Teorias sobre desenvolvimento infantil.
- . Concepção social da infância e da família.
- . A importância das interações (adulto-criança e criança-criança) no desenvolvimento infantil.
- . O desenvolvimento afetivo-emocional e os aspectos relativos à sexualidade da criança e suas implicações para o trabalho na creche.
- . O desenvolvimento cognitivo, o papel da emoção e da motricidade, e suas implicações para o trabalho na creche.
- . O desenvolvimento social e moral da criança pequena e suas implicações para o trabalho em creche.
- . O desenvolvimento físico e as necessidades na área de saúde (nutrição, prevenção e primeiros socorros).

Orientação teórico-metodológica do trabalho educativo em creche.

- . O espaço e o tempo como organizadores das atividades infantis e seu planejamento na creche.
- . A orientação da criança em tarefas de cuidado pessoal (alimentação, higiene, repouso).
- . A relação creche-família (situação da família, da mulher, do trabalho, da maternidade e da paternidade).
- . O trabalho expressivo em diferentes áreas (plástica, musical, cênica e literária).
- . Jogos, brinquedos e brincadeiras.

- . Práticas educativas que propiciem: o conhecimento nas áreas da linguagem, matemática, ciência natural, educação ambiental; assegurem a individualidade, a autonomia, a segurança e o aconchego da criança na creche.

6.3. Trabalhos práticos

Oficinas

As oficinas foram previstas como estratégias para integrar teoria e prática.

- . Oficina de expressão e criação;
- . Oficina de conhecimento científico;
- . Oficina de trabalho com o corpo e o movimento;
- . Oficina de organização do espaço e do tempo na creche.

Trabalho pessoal

Elaboração supervisionada de um trabalho escrito, síntese das reflexões de cada aluno no curso como um todo. Deve-se criar um clima coletivo de discussão e ajuda para a realização deste trabalho associado à individuação da reflexão de cada educador.

Estágio

A carga horária referente ao estágio da prática profissional supervisionada será obrigatória. Ocorrerá nas creches, sob orientação e supervisão do professor responsável. O

aluno em formação deverá adquirir técnica de registro, de observação, de planejamento e de avaliação do trabalho desenvolvido.

O professor responsável deverá elaborar seu plano de estágio atendendo às necessidades apontadas pelo conjunto de professores dos conteúdos profissionalizantes e distribuindo a carga horária ao longo dos semestre em que estas disciplinas se concentram.

O professor supervisor do estágio poderá autorizar a dispensa de parte da carga horária fixada para o estágio aos alunos que já atuam em creches, desde que comprovadamente esta experiência esteja em acordo com os objetivos previstos no plano de estágio.

6.4. Carga horária do mínimo profissionalizante

DISCIPLINAS E TRABALHOS PRÁTICOS	CARGA HORÁRIA ANUAL
Fundamentos da Educação Infantil	150 horas
Políticas públicas	150 horas
A criança de 0 a 6 anos e seu desenvolvimento	150 horas
Orientação teórico-metodológica trabalho educativo	150 horas do
Oficinas	150 horas
Trabalho individual	70 horas
Estágio	80 horas
TOTAL	900 horas

BIBLIOGRAFIA

- BRONFENBRENNER, U. A generation in jeopardy : america's hidden family policy. In: NEWSLETTER OF THE DIVISION OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Fall 1986, p.47-54.
- CAMPOS, M.M., ROSEMBERG, F., FERREIRA, I.M. Aspectos sócio-educativos e sugestões para uma política nacional de educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. São Paulo : IPLAN/IPEA/UNICEF, 1989.
- CAMPOS, M.M., GROBSAUM, M.W., PAHIM, R., ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. Cadernos CEDES, n.9, p.39-66, 1984.
- DOISWE, W.R., MUGNY, G. The social development of the intellect. Exeter : A. Wheaton, 1984.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo : 1988. São Paulo : FDE, 1990.
- HOMES, C., WHITEBOOK, M., PHILLIPS, D. Who cares? child care teachers and the quality of care in America. Los Angeles : National Child Care Staffing Study, 1991.

KISHIMOTO, T.M. Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do município de São Paulo, em nível de 2º grau. In: ROSEMBERG, F., CAMPOS, M.M., VIANA, C.P. (org.). **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares.** São Paulo : FCC/DPE, 1992.

LOVISOLO, H. (coord.). **O programa de creches da LBA : avaliação no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro : MPAS/FLACSO, 1987.

OLIVEIRA, Z.M.R., ROSSETTI FERREIRA, M.C. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche a nível de 2º grau. In: ROSEMBERG, F., CAMPOS, M.M., VIANNA, C.P. (org.). **A formação do educador de creche : sugestões e propostas curriculares.** São Paulo : FCC/DPE, 1992.

PASCAL, C., BERTRAM, A.D. **The education of young children and their teachers in Europe.** Worcester : Worcester College, 1992.

PHILLIPS, D. **Quality in child care : what does research tell us?** Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children, 1987.

ROSEMBERG, F. **A criação de filhos pequenos : tendências e ambiguidades contemporâneas.** São Paulo : FCC, 1992. (mimeo)

SOUZA, S.J., KRAMER, S. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creches a nível de 2º grau : subsídios para o sindicato dos servidores públicos municipais de São Paulo. In: ROSEMBERG, F., CAMPOS, M.M., VIANA, C.P. (org.). **A formação do educador de creche : sugestões e propostas curriculares.** São Paulo : FCC/DPE, 1992.

VALSINER, R. **Culture and development of children's action : a cultural historical theory of developmental psychology.** New York : John, Wiley & Sons, 1987.

ANEXO

BIBLIOGRAFIA DE APOIO PARA ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS

- BONAFÉ, J.M. Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Investigación en la Escuela*. n.13, p.11-21, 1991.
- CARMEN, L.M. La investigación en el aula: análisis de algunos aspectos metodológicos. *Investigación en la Escuela*, n.1, 1987.
- CRUZ, N. *Intalação de cursos para a formação profissional*, s.d. mimeo.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*. Curitiba, 1988.
- DORNELLES, L.V. *Alfabetização de crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre, s.d.
- _____. *Aquisição dos conceitos e da linguagem na perspectiva Piagetiana*. Porto Alegre, s.d.
- GONZALES, J.S. Concepciones epistemológicas en investigación curricular. *Investigación en la Escuela*, n. 13, 1991.
- HUET, B. *Uma reflexão sobre o papel do professor de pré-escola*. São Paulo, FDE, s.d.
- MACIEL, R.M.; BENEDETTI, M.L. do C. *Uma perspectiva para o ensino da matemática na pré-escola*. São Paulo, FDE, s.d.
- MARQUES, W. *O papel do diretor de pré-escola*. São Paulo, FDE, s.d.

NALINI, D. **Currículo**. São Paulo, s.d.

_____. TOTARO, G.M. **Planejamento**. São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, E.C. de. **Ciências**. São Paulo, 1992.

PASCAL, C.; BERTRAM, T.; HEASLIP, P. **The changing context of teacher education for the early years in Europe**. Worcester College, 1991.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Initial training: lessons from Europe for early years' educators and decision makers**. Worcester College, s.d.

PEREIRA, M.I.G. **O desenho na pré-escola, o olhar e as expectativas do professor**. São Paulo, FDE, s.d.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Escolar. **Projeto de Educação Infantil**. Porto Alegre, 1992.

REGO, T.C.R. **A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola**. São Paulo, FDE, s.d.

SÃO PAULO (estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Apresentação do programa de Desenvolvimento de Pessoal**. São Paulo, s.d.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica de ensino de 1º e 2º graus. **Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade**. Visão de área: ciências. São Paulo, 1990.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria de Educação. **Formação especial para o magistério - Relatório preliminar: 1º trimestre**. São Paulo, 1990.

SÃO PAULO (cidade). **Formação especial para o magistério - Relatório preliminar: 2º trimestre.** São Paulo, 1990.

_____. **Formação especial para o magistério: Relatório final.** São Paulo, 1992.

SÃO PAULO (cidade). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria do Bem-Estar Social. **Projeto de profissionalização para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs).** São Paulo, 1992.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal da Saúde. Centro de Formação dos trabalhadores da saúde (CEFOP). **Projeto Larga Escala - QP III.** São Paulo, s.d.

