

## QUEM EDUCA NOSSOS BEBÊS?

### Política de recursos humanos para turmas de berçário

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani \*

#### RESUMO

Com base em uma pesquisa documental amparada por uma revisão bibliográfica temática, o texto discute a política de recursos humanos para atuação nos berçários (turmas com crianças entre seis meses a dois anos), adotada por uma rede municipal de ensino do interior sul-rio-grandense. O texto desenvolve o tema embasado no pressuposto de que, para cuidar/educar bebês, também é preciso formação. Como conclusão, fica expresso que há, na rede pesquisada, a descrença na possibilidade da educação de bebês, o que leva a uma política de recursos humanos que supre vagas para o trabalho em berçários, regulada pelo paradigma da economia aos cofres públicos, através de serviços terceirizados de baixa qualificação. Assim, a dupla função da escola de educação infantil (cuidar e educar) encontra obstáculos no gerenciamento de recursos humanos que faz com que, em alguns casos, as turmas do berçário sejam simples locais de cuidado coletivo.

**Palavras-chave:** Educação infantil – Política de recursos humanos – Educação municipal

#### ABSTRACT

#### WHO EDUCATES OUR BABIES? Politics of Human Resources for Nursery Groups

On the basis of a documentary research supported by a thematic bibliographical review, the text discusses the politics of human resources for work in the nurseries (groups with children between six months and two years), adopted by a city of the Rio Grande do Sul state. The text is based on the presupposition that to take care of babies and educate them one needs specific formation. We conclude to the nonexistence, within the schools investigated, of the belief that babies may be educated. This led to public policies of outsourcing and economy of public money. It this, the double function (take care and educate) of infantile education meets obstacles which at times turn nurseries into simple collective caring place.

**Keywords:** Education of infancy – Politics of human resources – Municipal education

---

\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade de Passo Fundo-RS, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade de Passo Fundo - BR 285, Bairro São José - Cx. Postal 611 – 99052-900 Passo Fundo/RS. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê flor e fruto  
(Milton Nascimento)

Este texto parte de um pressuposto: o cuidado dedicado a um bebê é inversamente proporcional ao seu tamanho, pois totalmente dependente de um adulto em seus primeiros meses de vida, uma criança pequena demanda cuidados constantes, exigindo atenção e zelo redobrados. Contudo, um bebê não necessita apenas de cuidados. Ao chorar, rir, fazer ‘soninho’, preterir um brinquedo em relação a outro... o bebê está imerso em um processo de interação e, portanto, de educação. Suas primeiras estruturas afetivas e de linguagem estão sendo desenvolvidas em cada momento, em cada movimento.

Neste aspecto, as turmas do berçário (atendendo, na realidade pesquisada, crianças entre 06 meses e 02 anos) são responsáveis por um papel importante no processo de interação bebê-mundo e, por conseguinte, em seu processo de educação.

Partindo desta lógica, desenvolvi uma pesquisa em uma rede municipal de ensino de uma cidade no interior sul-rio-grandense, alocada em escolas de educação infantil, visando problematizar a partir de fontes documentais e revisão bibliográfica temática, a política de recursos humanos para atuação nos berçários da referida rede, trazendo como pressuposto que, ao contrário do que se advoga, não é qualquer pessoa que pode (ou deve) cuidar de/educar crianças na primeira infância.

### **Contextualizando a pesquisa...**

As fontes documentais para a pesquisa resultaram de apontamentos e memórias/registros produzidos em encontros sistemáticos de formação, durante todo o ano de 2007, com um grupo de 160 professoras e atendentes de Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs –, da rede de ensino pesquisada.

No total, foram 18 encontros com o grupo de 26 escolas. Cada encontro gerou registros/memórias por parte dos participantes que foram, anonimamente, compilados e examinados para a pesquisa.

Dentre os temas mais recorrentes, prevaleceu a política de recursos humanos implantada na referida rede, caracterizada por uma racionalidade financeira descolada de referenciais pedagógicos, marcada pela ação de fornecer funcionárias cooperadas (terceirizadas) para atuação nas EMEIs, alocando tais servidoras exclusivamente nos berçários. Nos registros, o tema apareceu pontuado por uma crítica vigorosa sustentada, ora pela necessidade de concurso público, ora pelo clamor por equidade entre as professoras / funcionárias.

Desta sorte, temos uma realidade em que a esmagadora maioria das responsáveis por turmas de berçário constitui-se de funcionárias terceirizadas, sendo relevante evidenciar algumas características de tal situação funcional, sobretudo as que se apresentam como condicionantes da qualidade do trabalho desenvolvido.

Em primeiro lugar, a remuneração é baixa, não sendo um emprego convidativo para quem tem uma certa qualificação. Cumpre informar que uma funcionária cooperada recebe um salário 30% inferior em relação ao salário de uma professora efetiva, sem direito ainda a vale-alimentação ou auxílio transporte. De outra forma, as funcionárias cooperadas trabalham em um regime de 40 horas semanais, enquanto uma professora efetiva cumpre apenas 30 horas semanais (LEVANTAMENTOS ESTATÍSTICOS, 2008).

Em segundo lugar, os vínculos empregatícios são muito frágeis. A condição trabalhista destas funcionárias cooperadas caracteriza um emprego temporário, o que acaba gerando uma alta rotatividade de pessoal, não permitindo vínculos com projetos educativos consistentes e com perspectivas a longo prazo.

Como uma terceira característica, salta aos olhos o fato de que, na maioria dos casos, a única formação prévia para atuação preferencial com bebês é advinda de relações domésticas, como o cuidado de filhos, sobrinhos, netos, ou ainda a atuação como ‘tatinha’ (babá).

E enquanto somatória das características acima descritas, tais atendentes restam, ainda, em uma quarta característica, por rivalizar com as professoras efetivas, pois pesa sobre as atendentes um *status* inferior e, assim sendo, a atuação no berçário é vista como uma tarefa menor, pois "... cuida quem não aprendeu a fazer outra coisa ou não teve escolha (...). O ato de cuidar aparece relacionado a uma tarefa menor, sem prestígio ou reconhecimento" (KRAMER, 2005, p.57).

Da situação desenhada é possível destacar a seguinte premissa: há, no caso em tela, a certificação do princípio de que "o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução" (KRAMER, 2005, p.57). Assim, cria-se uma situação paradoxal: se o cuidado sempre ficou com as pessoas de menor formação e estas ficam restritas ao berçário é porque há a crença de que bebês não têm nada a aprender. Portanto, não é necessário educar bebês, apenas cuidá-los!

### Problematizando o tema...

Em um dos episódios mais interessantes vivenciados ao longo do curso de formação já descrito, afirmei textualmente que, para atuar com crianças pequenas não era preciso 'amar' bebês, mas sim ser profissional. Tal afirmação teve uma repercussão bombástica! Ainda no decorrer do dia, pude perceber expressões fechadas e 'caras tortas', pouco receptivas ao que eu falava. Nas memórias e nos registros tal descontentamento ficou evidente: todas as atendentes de berçário ali presentes ficaram chocadas com a minha afirmação. Diversas foram fazer queixa às suas diretoras. Algumas sequer retornaram para as demais etapas do curso.

A maior estranheza, no entanto, não vinha do que eu havia dito, mas do fato de que, talvez sem nenhum tato, eu tenha desnudado a concepção de que basta amar para trabalhar com bebês! Neste contexto, como fica a preparação, a formação, a profissionalização?

Na verdade, as atendentes sentiram-se desconfortáveis em grande parte por estarem escondidas atrás da idéia falaciosa de que o amor (irreal, fantasioso e, por vezes, inconseqüente) basta para qualquer situação, ou seja, a formação é irrelevante, mas

o 'amor' é definidor. Assim, um bocado de amor desinteressado e alguma experiência no cuidado com bebês bastariam para dar conta do berçário.

Ocorre que não apenas as atendentes parecem ter esta concepção, mas tal idéia aparece com muita força na análise possível acerca da política de recursos humanos para a atuação em EMEIs, sobretudo em berçários.

O concurso público editado em 2005 abriu 90 vagas para professores que atuavam exclusivamente com a educação infantil. Dessas vagas, nenhuma foi destinada, inicialmente, para atuação em berçários (RELATÓRIO DE PESQUISA I, 2006).

Apenas no decurso de quatro anos, com a prorrogação da validade do concurso acima referido e o ingresso de novos docentes, o quadro começou a mudar. Contudo, é interessante observar que as vagas para atuação em EMEIs eram exclusivamente destinadas para o trabalho com turmas de Maternal II e Jardim de Infância, sendo praticamente vedado o ingresso de professor efetivo em turmas do berçário. Entretanto, atualmente, completo o quadro de servidores efetivos nas turmas referidas, é possível (não sem alguma negociação), ingressar como professor efetivo para atuar em turmas do berçário.

Presentemente, na rede em tela, tem-se a seguinte distribuição de professoras/funcionárias nas turmas do berçário (atendimento de 06 meses a 02 anos):

<b>Categorias</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
Turmas	24	25
Professoras efetivas	02	02
Funcionárias cooperadas (terceirizadas)	45	49
Crianças atendidas	326	326
Média de alunos por turma do berçário	13,5	13

**Fonte:** Levantamentos estatísticos, 2008.

Das funcionárias cooperadas atuantes no ano de 2008, 4% possuem Ensino Fundamental incompleto; 10% delas possuem apenas o Ensino Fundamental; 14% apresentam o Ensino Médio na Habilitação Magistério e 72% das referidas funcionárias apresenta, como formação, o Ensino Mé-

dio em outras habilitações (à exceção do magistério) (LEVANTAMENTOS ESTATÍSTICOS, 2008).

Mesmo que as funcionárias cooperadas tivessem uma qualificação plenamente adequada, a falta de vínculos formais e perenes com as escolas de educação infantil – pois estas funcionárias são, na verdade, empregadas da cooperativa que presta serviços ao município, e não servidoras diretas do município –, também se configura em uma opção de administração de recursos humanos para o berçário.

Destarte, o primeiro exame acerca da matéria deixa transparecer a idéia de que, em relação à formação específica para atuação com crianças na educação infantil, vínculos profissionais mais perenes e, por conseguinte, envolvimento efetivo e orgânico com a instituição de trabalho não são determinantes para a atuação no berçário, mesmo considerando que tal atuação dar-se-á em um lapso temporal de dez horas diárias.

Todavia, não se trata, a meu ver, de descaso. Longe disso! O município em foco tem investido sistematicamente na educação infantil, sobretudo através de programas de formação continuada e de rotineiras visitas da mantenedora e da equipe de apoio pedagógico às EMEIs, além do investimento em infra-estrutura, asseverando que a educação infantil merece tom respeitoso por parte da administração municipal (RELATÓRIO DE PESQUISA II, 2007).

A questão fulcral é outra! A rede municipal em questão padece de um mal corrosivo: a separação política e prática entre os setores administrativo e pedagógico (RELATÓRIO DE PESQUISA III, 2008). Sublinho tal separação em um exemplo: feito o concurso já referido, a administração municipal optou por nomear 90 professoras (e não as 180 necessárias). Entretanto, coube ao setor administrativo alocar as professoras recém-concursadas, decidir onde elas iriam atuar e, assim, por razões que me fogem a empiria, privilegiou, em um primeiro momento, a lotação de tais professoras em turmas de escolarização mais avançada.

A impressão inicial (confirmada pela empiria posterior) é de que falta uma lógica pedagógica ao setor de Recursos Humanos e este expressa, no limite, suas próprias concepções acerca da prática pedagógica.

Nesta linha, Morgan lembra que:

... a estrutura organizacional, regras, políticas, objetivos, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados desempenham uma função interpretativa... atuam como pontos primários de referência para o modo pelo qual as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham (1996, p.36).

O mote disposto remete ao fato de que ainda não está amadurecida a idéia de que a educação infantil, tema sobre o qual se debruçam tantos discursos de qualidade via ‘cuidar e educar’, tem início no berçário.

Se a formação específica não é definidora para o cuidado, não é possível dispensá-la por completo quando falamos em educar. Para trocar fraldas, basta uma cuidadora com experiência, mas sem qualquer formação (ou leituras) sobre o tema. Todavia, para perceber no ato da troca de fraldas uma experiência de interação, portanto, de socialização e, em última instância, de hominização (LEONTIEV, 1978), é preciso partir de crenças mais elaboradas acerca da função da escola de educação infantil.

Todo ato meramente mecânico de cuidado, em relação ao bebê, o priva de importantes espaços de interação e construção de sentidos, pois mesmo as situações mais cotidianas de cuidado exigem o protagonismo do bebê e de sua cuidadora, e não apenas desta última.

Para Oliveira:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (1997, p. 38).

Todavia, na realidade analisada parece explícita a crença ambientalista (BECKER, 2005) de que um bebê de 06 meses não tem nada para aprender e, portanto, não é necessário investir em profissionais capacitados especificamente para atuação na

primeira infância, ferindo o equilíbrio entre o cuidar e o educar, tão aludido nos recentes estudos sobre a educação infantil.

Desta forma, a reiterada idéia de que a uma criança é possível a “apreensão de uma verdade, e não sua construção” (BECKER, 2005, p. 41) acaba por minar o investimento em recursos humanos qualificados ou, pelo menos protelar tal investimento aos níveis mais avançados de escolarização.

### Discutindo o tema...

Urge fomentar o princípio da educação (e a crença nesta possibilidade) com crianças muito pequenas, ainda no berçário. Tal princípio estaria ligado a perspectiva sócio-histórica representada, neste texto, por algumas idéias de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979).

O pressuposto básico versa sobre o processo de hominização que ocorreria de forma sistemática na escola de educação infantil desde o berçário, fomentado pelos processos de interação proporcionados, pois, segundo Leontiev, “a criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens” (1978, p. 239).

O desenvolvimento humano está “...submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*” (LEONTIEV, 1978, p. 262). Justo por esta razão, tal processo não é obvio pela simples condição de homem, tampouco qualitativo pela mesma premissa. Desta sorte, as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (VYGOTSKY, 1998), sendo que serão as condições sociais e históricas que traçarão os caminhos desse desenvolvimento, auxiliando-o e qualificando-o.

A direção da análise é a seguinte: até mesmo em atos simples, como dar ‘papinha’ a um bebê, está expressa a ocorrência de uma interação social. As interações sociais são fatores que engendram o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1998), pois se referem à reciprocidade e interdependência, que vai muito além de atos mecânicos e garantidos por técnicas tradicionais repassadas pela prática.

Considerando que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1998, p.40), e sendo a estrutura humana “...o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história pessoal” (p. 40), é praticamente impossível desconsiderar, no caso em exame, a participação das funcionárias cooperadas na forja do desenvolvimento dos bebês confiados aos seus cuidados.

No contexto da rede municipal pesquisada, as crianças ficam 10 horas sob a guarda da escola (LEVANTAMENTOS ESTATÍSTICOS, 2008) e, sendo assim, quem as apresenta para o mundo? Descontadas as 08 horas de sono mínimas e sendo muito otimista, a criança passa 06 horas com seus familiares em momentos de interação e 10 horas com as funcionárias/cuidadoras no berçário. A apropriação mais imediata e a percepção de mundo é fornecida pelos referenciais dessas funcionárias. Destarte, de que forma tratar tal trabalho como uma tarefa menor?

É impossível não perceber contribuições dessas funcionárias nas crianças a elas confiadas, sobretudo porque “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 64). Para esse processo de apresentação/penetração na organização cultural já disposta, a criança precisa das pistas/informações fornecidas por um sujeito mais experiente (VYGOTSKY, 1998), ou seja, pela internalização das disposições e modelos aplicados aos adultos e repassados no processo de interação.

Ainda, nesta linha de raciocínio, Vygotsky afirma: “O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós” (1996, p. 17-18).

Sendo assim, a interação com o outro proporciona a formação da identidade, pelo princípio da alteridade. Se sabemos quem somos através da interação com outros sujeitos, é lícito pensar que nossas idéias iniciais acerca da vida, do homem e

da sociedade também são advindas desse movimento de interação. Destarte, quem nos acompanha na mais tenra idade é responsável pelas nossas primeiras idéias sobre valores, concepções iniciais de família, relações sexistas etc...

Por meio das interações que são estabelecidas com diferentes parceiros, assinala-se uma contínua construção de significados, conhecimentos, sentimentos, forjando a própria constituição da criança como sujeito (VYGOTSKY, 1998). Ainda, seguindo a lógica de Vygotsky, é possível afirmar que o desenvolvimento social de uma criança estará proporcionalmente e individualmente vinculado às relações e interações que lhe forem permitidas desde muito cedo.

Isto ocorre porque o desenvolvimento é indissociável do contexto sociocultural no qual está mergulhado. Sendo assim, os sujeitos com os quais o bebê interage e negocia comunicativamente são os primeiros a apresentá-lo à cultura do grupo adulto ao qual ele pertence.

Até mesmo o cuidar não significa apenas atos mecânicos e repetidos de ‘embalar, alimentar e trocar fraldas’, mas demanda outras habilidades para as quais a formação (seja inicial ou continuada) é definidora da qualidade de consecução do objetivo, pois “a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidado significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (RCNEI, 1998, p.24).

Sendo assim, a criança necessita, desde muito cedo, assimilar os referenciais de humanização através da interação com outros. Tal necessidade remete ao conceito de internalização proposto por Vygotsky, sendo que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (1998, p.76) e, por conseguinte, do próprio desenvolvimento humano.

O processo de internalização, de acordo com Vygotsky, é constituído através de diferentes transformações:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no

nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsoalógica). (...) c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (1998, p.75).

Pode-se, desta forma, concluir que o mundo (objetos, sentidos...) é apresentado à criança através da interação, para depois arraigar-se ao nível intrapessoal. Desta sorte, a leitura inicial de mundo da criança (relações, valores, gostos e preferências) depende, em grande medida, da qualidade e intencionalidade das interações estabelecidas nos grupos dos quais a criança é partícipe.

Vejam: se na família e em outros grupos sociais tal internalização (base da aprendizagem e do desenvolvimento) se dá pela interação afetiva e assistemática, na escola tais processos precisam ser pautados em um planejamento sistemático, recheado de intenções pedagógicas e de uma prática nos espaços educativos escolares que visem assegurar à criança o desenvolvimento efetivo de todas as suas capacidades.

Como fazer tal processo, se o saber que embasa as pessoas responsáveis pelo berçário advém de experiências familiares e assistemáticas? A necessidade de formação não deveria incidir sobre tais ‘cuidadoras’ com mais força? Ou a idéia em voga passa pelo pressuposto de que crianças muito pequenas nada têm a aprender, que avós, tias ou ‘tatinhas’ não possam ensinar?

Investir em professores formados e concursados para atuar em todos os níveis de escolarização – inclusive em turmas do berçário –, evidencia a opção política de uma administração pública em procurar ultrapassar o nível do proselitismo em relação à educação infantil e investir, de fato, no binômio cuidar/educar.

Na verdade, o horizonte de análises delineado acena para a educação (sistemática e escolarizada, de sobremaneira) como um dos cerne do processo de humanização, pois, de acordo com Leontiev:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos

diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (1978, p. 273).

Nesse sentido, para além de uma política de recursos humanos calcada em uma racionalidade financeira, alocar funcionárias com formação mínima (ou sem nenhuma formação) para atuar nas turmas do berçário demonstra um posicionamento teórico que descarta do processo de educação sistemático proporcionado pela escola de educação infantil, justamente a faixa etária atendida pelo berçário, relegando tais turmas a um único aspecto: o cuidado.

Parece que outras questões vêm à baila quando se trata da colocação de profissionais leigos para o atendimento em escolas de educação infantil. Aliado a uma política de recursos humanos sobre a qual recaem dúvidas, faz-se mister encarar a situação de uma forma clara, pois, se estas atendentes já estão inseridas nas EMEIs, que política de formação docente é pensada para elas? Em qual contexto tais profissionais se inseriram e quais são as formas de minimizar eventuais desligamentos? De onde vêm estas funcionárias cooperadas? Que propostas de mundo e sociedade trazem consigo?

A resposta a tais indagações será definidora da reconfiguração de uma política de recursos humanos para a educação infantil na qual se leve em consideração a qualidade da proposta educativa, inclusive (e sobretudo) para crianças pequenas.

### **Concluindo provisoriamente...**

“Pessoas são pessoas através de outras pessoas”  
(Dito popular africano)

Se for considerada a premissa de Leontiev, afirmando que “...cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce

não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (1978, p. 267), temos o indicativo de que o processo de hominização inicia-se juntamente com o nascimento (mas não lhe é inato). Assim, as intervenções realizadas pelos grupos sociais aos quais a criança está ligada serão definidoras do ‘homem’ que será forjado.

Se o afeto e o cuidado familiar em muito contribuem para o processo de hominização de uma criança, o desenvolvimento infantil acentua-se na escola, requerendo desta instituição não mais o afeto familiar, mas o profissionalismo e a formação adequada, que passa por escolhas da mantenedora em relação à política de recursos humanos para atuar junto às escolas (neste caso) de educação infantil.

Assevero a necessidade da formação para o trabalho com bebês nas turmas do berçário. Todavia, isto não significa que pessoas desprovidas de formação acadêmica sistemática não possam auxiliar no desenvolvimento de crianças seguras e autônomas, a partir das interações que organizarão. Ocorre que no espaço público e estatal de uma escola, a formação específica para a atuação é definidora, sim!

Desta feita, a análise dos documentos e da revisão bibliográfica disposta à análise permite algumas conclusões, dentre as quais duas emergem com mais força.

Inicialmente, cumpre enfatizar que a descrença na possibilidade da educação de crianças muito pequenas leva a uma política de recursos humanos para o trabalho em berçários, pautada pelo paradigma da economia ao erário, através de serviços terceirizados de baixa qualificação.

Grosso modo, qualquer política de recursos humanos ecoa diretamente no trabalho das escolas, no cotidiano, na prática pedagógica. Assim, apesar do setor de Recursos Humanos estar vinculado ao administrativo, suas ações plasam-se diretamente com o resultado do trabalho do pedagógico.

No caso em tela, a simples escolha de política de recursos humanos que privilegia a lotação de funcionárias cooperadas (terceirizadas), prioritariamente em turmas do berçário, deixa antever ou-

tra idéia motriz: a escola infantil pode ser facilmente confundida com um mero espaço de guarda e cuidado coletivo (RCNEI, 1998), pois um projeto qualitativo de escola não prescinde de um corpo docente permanente, assessorado, subsidiado e com formação mínima adequada e tais requisitos

não são, em sua maioria, preenchidos pelas atendentes cooperadas.

Neste caso, estar em uma EMEI pode não significar ter acesso a uma educação qualitativa e ontológica, mas simplesmente permanecer dez horas em um local de cuidado coletivo.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, F. **A epistemologia do professor**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v.1.
- KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## Fontes

- Levantamentos Estatísticos, Núcleo de Educação Infantil, Coordenadoria de Educação, Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, 2008.
- RELATÓRIO DE PESQUISA I: projeto. <As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira>, CNPq, 2006.
- RELATÓRIO DE PESQUISA II: projeto. <As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira>, CNPq, 2007.
- RELATÓRIO DE PESQUISA III: projeto. <As políticas educacionais de expansão qualitativa da escola pública: a experiência da escola em tempo integral sob o olhar de Anísio Teixeira>, CNPq, 2008.

*Recebido em 30.09.08  
Aprovado em 24.11.08*