

Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais

Professionalism in Early Childhood Education: international perspectives

Lenira HADDAD ¹

Resumo

Profissionalismo em educação infantil é um tema que tem ganhado espaço crescente na pesquisa e na agenda política. Este artigo apresenta o trabalho de alguns grupos que vêm se dedicando a investigar o tema no plano internacional a partir de diversas perspectivas. Buscou-se identificar seus principais focos de interesse, metodologias empregadas, conceituações, proposições e respectivas publicações. Além de ampliar nossas referências teóricas e metodológicas, a difusão dessas informações pode fortalecer as iniciativas que se voltam a defender o reconhecimento de uma profissão que guarda suas especificidades, mas cujos contornos nem sempre são visíveis, reconhecidos e valorizados.

Palavras-chave: Profissionalismo. Educação infantil. Professor de educação infantil. Formação inicial.

Abstract

Professionalism in early childhood education is a topic that has gained increasing space on research and political agenda. This article presents the work of some groups that have been dedicated to investigate the issue internationally from various perspectives. It searched to identify their main focus of interest, methodologies, concepts, propositions and publications. In addition to expanding our theoretical and methodological references, dissemination of such information may strengthen initiatives that focus on supporting the recognition of a profession that keeps its specificities, but whose contours are not always visible, recognized and valued.

Keywords: Professionalism. Early childhood education. Early childhood education teacher. Initial training.

1 Doutora em Educação pela FEUSP, Pós-doutorado em Psicologia Social, pela Universidade de Provence, Mestre em Psicologia Escolar pelo IPUSP. Professora adjunta do Centro de Educação da UFAL. Grupo de Pesquisa: Educação Infantil e Desenvolvimento Humano. Apoio financeiro: CNPq. Universidade Federal de Alagoas. Campus A. C. Simões. Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, CEP 57072-970 Maceió, Alagoas. (82) 3214-1191 / 1620. E-mail: <lenirahaddad@uol.com.br>.

Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais

A questão do profissionalismo em educação infantil (EI) é um tema que tem tomado crescente espaço no Brasil e no exterior, tanto no discurso político como acadêmico. Isso se deve, em grande parte, ao reconhecimento da educação infantil como um campo profissional que exige a profissionalização de seus trabalhadores. No entanto, o que significa ser profissional em contexto de educação infantil e como essa profissão pode ser conceituada não parece ser assim tão consensual. Diferenças substantivas são percebidas quando se trata do perfil, formação, carreira dessas profissionais, especialmente se a criança se encontra na faixa etária de zero a três anos, e/ou o país apresenta uma sobreposição de responsabilidades ministeriais (*The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*, 2001, 2006; PEETERS, 2008).

A ausência de consenso pode estar associada à falta de referências profissionais claras de perfil profissional e de uma trilha comum a seguir na construção da sua profissionalidade (ONGARI; MOLINA, 2003). Pode também refletir a dupla trajetória das creches e pré-escolas que, ao sedimentar modelos distintos de políticas e práticas (HADDAD, 2007), acabou gerando identidades profissionais também distintas, atuando no que hoje se constitui o mesmo campo profissional.

Durante o ano de 2007, em decorrência da participação nas atividades do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed), iniciamos a pesquisa longitudinal e interinstitucional *Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do professor de educação infantil* (HADDAD; CORDEIRO, 2012) desenvolvida em três universidades federais: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (HADDAD; CORDEIRO; ANDRADE, no prelo). A interlocução com a pesquisa temática maior, *Representações sociais sobre o trabalho docente*, da qual essa pesquisa deriva e que envolveu todos os membros do CIERS, nos proporcionou a consciência da enorme distância que situa o debate sobre o(a) professor(a) de educação infantil e a profissão docente, tal como tratada na literatura. Consequentemente, foram inúmeros os desafios teórico-metodológicos e também epistemológicos envolvidos na elaboração de instrumentos da pesquisa que refletissem questões próprias do campo da educação infantil.

Embora a produção acadêmica reconheça o caráter polissêmico do trabalho docente, o que traduz a sua própria evolução histórica, a investigação desse trabalho tem como referência, quase exclusivamente, a lógica da instituição escolar, centrada, sobretudo, nas exigências e deveres de aprendizagem

(SARMENTO, 2004). Em geral, a figura do professor é sustentada por uma racionalidade escolar, que vê as crianças principalmente como aprendizes e tem como objetivos e metas o ensino-aprendizagem sistematizado (HANSEN; JENSEN, 2004). Raramente se admite a possibilidade do professor ser um profissional outro que aquele voltado predominantemente ao ensino, como é o caso do(a) professor(a) de educação da criança pequena.

Foi por ocasião da permanência na França no ano de 2011² e a participação em alguns colóquios realizados em Paris e Lyon, assim como na *21st EECERA Annual Conference* em Genebra, que tomei conhecimento de um número expressivo de pesquisadores se dedicando a essa temática e de publicações a serem conhecidas, e que aos poucos fui adquirindo. Alguns desses trabalhos já me eram familiares como, por exemplo, o *Care Work*, coordenado por Peter Moss e Claire Cameron e a pesquisa realizada por Jytte Juul Jensen que utiliza um método inovador de filmografia. Outros, como o Grupo de Interesse Especial (SIG) ligado ao *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA), a pesquisa sobre Competências em Educação Infantil – *CoRe*, comissionada pela Comissão Europeia, e o expressivo levantamento de perfis profissionais, levado a cabo pelo grupo liderado por Pamela Oberhuemer (2011) e Oberhuemer; Schreyer; Neuman (2010), foram informações novas que se traduzem em contribuições extremamente valiosas.

O evento proposto nesta edição do Seminário de Educação 2012 (SemiEdu), com a participação de Jytte Juul Jensen, do *Jydske Pædagog Seminarium*, Aarhus, Dinamarca, e Jan Peeters, da Universidade de Gent, Bélgica, trata do primeiro de uma série de encontros que planejamos promover, visando ampliar o debate sobre esse tema em nosso país.

Ciente de que esse é apenas um início de discussão e com a certeza de que a área da educação infantil no Brasil tem muito a ganhar com ela, procurei reunir nesse artigo o trabalho de alguns desses grupos, buscando identificar seus principais focos de interesse, metodologias empregadas, conceituações, proposições e respectivas publicações. Compreende-se que a difusão dessas informações não apenas nos atualiza, no sentido de ampliar nossas referências conceituais e teóricas, mas pode resultar em indicativos cruciais para fortalecer as iniciativas que se voltam a defender o reconhecimento de uma profissão que guarda suas especificidades, mas cujos contornos nem sempre são visíveis,

2 Agradecemos ao CNPq a concessão de bolsa para pós-doutorado na Universidade de Provence durante o ano de 2011 e as valiosas indicações de grupos de pesquisa e publicações de nossos colegas europeus, em especial Jytte Juul Jensen, Peter Moss e Sylvie Rayna.

reconhecidos e valorizados. Trata-se, ainda, de um ensaio³ diante de um tema altamente complexo, inovador e com grande potencial de mobilizar uma nova compreensão sobre aqueles que trabalham com a educação da criança pequena.

Profissionalismo em pesquisa

Na última década, alguns grupos de pesquisadores se lançaram a mapear a questão do profissionalismo em sistemas de cuidado e educação infantil na Europa e outros países membros da OCDE, com foco na concepção de profissionalismo e competências essenciais. Muitas dessas pesquisas são comparativas e transnacionais e apontam uma ampla extensão de objetivos de processos de profissionalização entre os diferentes países. Procuraremos situar alguns desses grupos a seguir.

O *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions* (2001-2005), coordenado por Peter Moss e Cameron Claire, da Unidade de pesquisa Thomas Coram, Instituto de Educação da Universidade de Londres é um dos projetos pioneiros sobre o tema, especialmente na perspectiva do cuidado.

O projeto, subsidiado pela Comissão Europeia, envolveu seis países como parceiros: Dinamarca, Hungria, Holanda, Espanha, Suécia e Reino Unido. Teve como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento de emprego de qualidade em serviços que envolvem o cuidado, que são responsivos às necessidades de sociedades e cidadãos em processo de mudança.

Com vistas a oferecer estudos aprofundados de compreensões de trabalho de cuidado em teoria e prática, o projeto é estruturado em três estágios: a) extenso mapeamento e revisão de literatura da força de trabalho, incluindo uso e demanda de serviços voltados ao cuidado sobre a qualidade, satisfação no trabalho e questões de gênero; b) três estudos de caso transnacionais, com crianças pequenas que frequentam instituições de educação infantil, idosos e adultos com deficiências graves e a introdução de métodos de videogravação para estudos transnacionais de prática de cuidado; c) monitoramento e análise de práticas inovadoras de trabalho de cuidado entre os países parceiros da pesquisa.

Os resultados detalhados do projeto foram publicados em *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions* (CAMERON; MOSS, 2007) e mostram que os discursos são compartimentados em relação à teoria, política e pesquisa. Existe

3 Um primeiro ensaio sobre esse tema foi apresentado por ocasião da participação como simposista no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012, publicada no mesmo ano (ver HADDAD, 2012). De posse de várias das publicações citadas, o artigo ora apresentado amplia as informações apresentadas.

um crescente corpo de literatura que relaciona o cuidado a certos tipos de estados e regimes de bem-estar e se preocupa com a divisão de cuidado entre mercado, família e Estado. Cada discurso – seja pela via dos *serviços domésticos*, da *assistência social*, ou no domínio do *conteúdo e prática do trabalho de cuidado* – tem importantes contribuições a dar, mas com poucas ligações entre eles para que se possa obter benefícios reais.

Interessa-nos, neste artigo, destacar particularmente um estudo que compôs o segundo estágio, envolvendo profissionais que atuam com crianças pequenas em instituições de educação infantil de três países: Dinamarca, Inglaterra e Hungria. Esse estágio envolveu o desenvolvimento de um método inovador de videogravação sobre a prática cotidiana de instituições de educação infantil desses três países, denominado *Sophos* (HANSEN; JENSEN, 2004), que foi tema tratado nesta edição do SemiEdu por Jytte Juul Jensen, parceira dinamarquesa nessa pesquisa e uma das autoras do *Sophos*. O termo é um acrônimo para *Second Order Phenomenological Observation Scheme* – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem, título que indica o foco do referido método: observações de segunda ordem. Assim, o pesquisador que se utiliza do *Sophos* estará observando pessoas que estão observando a prática pedagógica videogravada. As autoras assim definem o objetivo do método:

Obter *insight* de como determinada prática é vista e compreendida pelos profissionais que atuam no campo e outros grupos selecionados (por ex. formadores, gestores, especialistas, parentes ou usuários). Essas compreensões são comunicadas tanto direta quanto indiretamente via: as áreas de interesse e pontos focais de grupos de observação e discussão de uma determinada prática, e através de suas opiniões, valores, raciocínio, explicações e comentários adicionais. (HANSEN; JENSEN, 2004, p. 2).

Na prática, o método se baseia no uso de videograções da prática de uma determinada instituição, focalizando dois membros da equipe de professores, ou pedagogos, no caso da Dinamarca. Uma edição resultante, de aproximadamente 30 minutos, é mostrada para vários grupos focais, tanto no país onde a videogravação foi feita como nos demais países. Os filmes colocam uma questão aberta para os observadores: *o que você pensa quando você vê isso?* As discussões provocadas pelos filmes nos grupos de observadores são gravadas e transcritas, fornecendo assim os dados para análise. O pressuposto é que essa confrontação revela as concepções próprias dos observadores, ou seja, suas ideias e compreensões de valores centrais na prática pedagógica. Nessa perspectiva, consiste em um instrumento relevante tanto para pesquisas quanto para a formação.

O método se inspira no trabalho de Tobin, Wu e Davidson (1989), que compara práticas de educação infantil em três países – Estados Unidos, China e Japão, com uso de videogravação. Embora o desenho da pesquisa deva muito a esse trabalho, os dois estudos diferem no seu escopo. *Sophos* foca mais nos entendimentos dos observadores, do que nas práticas documentadas na videogravação. Nesse sentido não pretende revelar a essência da prática dos três países, mas entender a compreensão de observadores sobre o que está acontecendo.

Quando os observadores falam sobre a prática que estão vendo, eles nos dizem sobre seus entendimentos pessoais de como o trabalho de ‘cuidado’ é e deve ser, e os valores que têm e acreditam que influenciam esse trabalho. Dado que esses entendimentos moldam e são moldados pela prática atual e pelas condições sociais, *Sophos* também estuda a prática e as condições nas sociedades dos observadores. Assim, são os observadores os sujeitos reais da pesquisa e a pesquisa gera conhecimento sobre seus entendimentos e conhecimentos. (HANSEN; JENSEN, 2004, p. 3).

Para Jensen (2011, p. 143), o poder desse método em gerar *insights* a entendimentos em parte decorre da sua “[...] forma estética – o imediatismo e o poder da mídia do filme – e em parte da natureza exótica dos dois filmes que mostram a prática estrangeira”. Os filmes exercem um efeito sobre o outro, de modo que provocam dois tipos de resposta verbal: por um lado, os telespectadores falam sobre o que veem nos filmes, e, por outro, eles falam sobre noções de como pedagogos, como uma profissão, devem agir idealmente na prática.

Embora o foco da pesquisa não seja comparar as práticas em si, a utilização de filmes de práticas de outros países provoca uma discussão sobre os contrastes percebidos entre os três países, o que acaba revelando o que é uma boa prática pedagógica para os observadores. Assim, explica a autora (JENSEN, 2011), a compreensão dos pedagogos dinamarqueses não necessariamente nos fala sobre a prática inglesa ou húngara, mas sobre como essas práticas são interpretadas sob o olhar dinamarquês.

Refletindo sobre essas compreensões, a partir de inúmeras apresentações e discussões em vários pontos do país, a autora chegou a três conjuntos diferentes de lógica institucional, uma para cada país participante: a lógica da pré-escola, a lógica da casa/família e a lógica da infância.

Esses três conjuntos de lógicas são refletidos em áreas críticas tais como: metas e objetivos; passo/ritmo/atmosfera; papel do pessoal; visão de criança; comunicação oral; e *encontro* entre crianças e adultos, formando uma estrutura de análise.

A lógica institucional dinamarquesa é a *lógica da infância*, sustentada pela ideia que as crianças são especialistas em suas próprias vidas. O objetivo assumido por esta racionalidade é a aquisição de experiências das crianças e as experiências que as próprias crianças obtêm individualmente. O papel do profissional pressupõe o pedagogo que vê a criança como uma criança que brinca e participa. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de relações de respeito envolvendo comunicações dialógicas. O tempo, o ritmo e a atmosfera da vida cotidiana são caracterizados pela absorção em certas atividades, imprevisibilidade e humor. O sistema de controle envolve controle interno das crianças.

Em contraste, os observadores dinamarqueses identificaram uma *lógica pré-escolar* no filme inglês, dado que a racionalidade escolar está no controle da prática. As metas e os objetivos estão voltados a uma relação formal de ensino-aprendizagem. O papel do profissional é o do professor de pré-escola que vê as crianças como aprendizes. A interação entre as crianças e os adultos acontece por meio de várias atividades alternadas, com adultos dizendo à criança o que fazer, como a forma dominante de comunicação. O tempo, o ritmo e o sentimento são caracterizados por muitas mudanças durante o dia, de uma atividade a outra, e um grande número de atividades envolvendo todo o grupo.

No filme húngaro, os observadores dinamarqueses encontraram uma lógica institucional, caracterizada pela boa vida familiar/em casa, cuja prática é modelada por uma imagem de boa família ou lar. O objetivo é a educação/criação (*upbringing*). O papel do profissional é o de *mãe* cuidadosa e de educador que vê a criança como frágil. O *encontro* entre as crianças e os adultos acontece por meio de adultos tomando iniciativa, e de diferentes atividades, e o tipo dominante de comunicação é a instrutiva. O tempo, o ritmo e a atmosfera são caracterizados pela regularidade, ordem e tranquilidade. Os observadores classificam a instituição como um universo altamente feminino.

Nesse quadro de referência cinco temas críticos foram analisados, dentre os que emergiram nos grupos focais. São eles: cotidiano, corporeidade, vida ao ar livre, relações criança-criança e participação dos adultos. Não cabe neste artigo discorrer sobre essas análises, mas ressaltar o potencial dessa metodologia em iluminar valores básicos e compreensões da prática pedagógica na educação infantil. Como nos lembra Jensen (2007), a profissão do pedagogo é altamente complexa e a prática levanta todos os tipos de questões de como deveria ser a sua atuação. O que se segue a partir destes diferentes temas é como a prática pedagógica requer dos pedagogos habilidades para tomar decisões situadas em situações complexas.

O projeto *Systems of early education/care and professionalisation in Europe - SEEPRO* (2006-2009), coordenado por Pamela Oberhuemer e colaboradoras, ganha destaque pela amplitude de países envolvidos em um levantamento que

se propôs a mapear os profissionais que trabalham com a criança pequena em contextos de educação infantil. Realizado pelo Instituto Estatal da Primeira Infância (IFP), em Munique, o projeto recebeu financiamento do Ministério alemão dos assuntos familiares e juvenis e teve como principais objetivos: a) mapear os requisitos de qualificação e os contextos de trabalho dos profissionais da primeira infância; b) identificar semelhanças e diferenças nos perfis profissionais em diferentes países; e c) identificar problemas chave dos trabalhadores em uma perspectiva transnacional. O estudo teve interesse particular pelos países que aderiram à União Europeia em 2004 (República Tcheca, Estônia, Chipre, Hungria, Letônia, Lituânia, Malta, Polônia, República Eslováquia e Eslovênia) e em 2007 (Romênia e Bulgária). Buscou-se preencher uma lacuna de informações relativas à formação e perfil dos profissionais desses países, os quais têm se submetido a rápidas transformações nos últimos anos. Em uma segunda etapa, os perfis dos 15 países de um estudo anterior foram revistos em estreita cooperação com os peritos nacionais, acompanhado de cinco dias de visitas e entrevistas semiestruturadas com um conjunto de representantes de cada país.

O livro *Professionals in Early Childhood Education and Care Systems: European Profiles and Perspectives* (OBERHUEMER, SCHREYER; NEUMAN, 2010) é uma verdadeira compilação de informações de perfis profissionais vigentes no campo no contexto europeu. Dividido em duas partes, a primeira apresenta os relatórios pormenorizados dos 27 países analisados, organizados em torno de três eixos: o sistema de educação em contexto; perfis de oferta de cuidado e educação infantil; formação profissional e questões de trabalho. Para evitar mal entendidos, os termos originais utilizados para designar os profissionais em cada país foram mantidos. Em contrapartida, para facilitar comparações dentro de um mesmo país ou entre os países, uma descrição genérica foi dada aos diferentes perfis encontrados, que ilustra a essência de determinado perfil profissional (por exemplo, professor pré-primário, profissional da pedagogia social). Na segunda parte, alguns aspectos selecionados, relacionados aos trabalhadores da educação infantil, são analisados em uma perspectiva comparada. O capítulo final vai além do contexto europeu: identifica e compara as principais tendências relacionadas aos profissionais de educação infantil nos EUA e países da União Europeia.

No que tange à formação, a grande convergência encontrada em grande parte dos países, é a exigência de uma qualificação em nível superior para trabalhar com crianças acima de três/quatro anos até a escolaridade obrigatória. Essa formação é principalmente em grau de Bacharel em um curso de três anos ou mais, em universidade ou faculdade de Educação ou Pedagogia, embora não necessariamente uma pedagogia da primeira infância. Essa convergência já tinha sido apontada nos estudos da OCDE (OECD, 2001; 2006), que avaliaram os sistemas de educação infantil de 30 países membros. A novidade identificada no

projeto SEEPRO é uma tendência à expansão da duração do curso ou titulação superior, sem correção de inconsistências. Por exemplo, em Portugal, desde 2007 é exigida a formação em grau de Mestre de 4 a 4 anos e meio para trabalhar com crianças de 3-6 anos em jardim de infância público ou privado. Em Chipre, Grécia, Itália e Luxemburgo a exigência é de quatro anos de estudos profissionais. Na Dinamarca e Suécia, os profissionais completam um curso de três anos e meio e na França, a exigência é uma qualificação profissional em Pós-graduação após o curso universitário de três anos. Em outros países, como Inglaterra e Escócia, a exigência de qualificação de três anos em Ensino Superior se aplica somente para professores que trabalham no setor público, com crianças de 3 e 4 anos. Essa exigência não se aplica aos profissionais que trabalham no setor privado, voluntário e independente, onde se concentra a maior oferta. Em apenas cinco dos 27 países da União Europeia investigados, o grau de Bacharel deixa de ser requisito para trabalhar com a faixa etária de três a seis anos. São eles: Alemanha, Áustria, República Checa, República Eslováquia e Malta. No entanto, em todos esses países, observam-se movimentos para a exigência de formação em nível superior para o trabalho em contextos de educação infantil.

Quanto aos requisitos mínimos de qualificação para o trabalho com crianças do nascimento aos três anos, a situação é muito mais complexa. Os resultados do SEEPRA indicam a orientação disciplinar como maior ponto de divergência. Enquanto nos países nórdicos, bálticos e Eslovênia é exigida uma qualificação em Pedagogia, em vários outros países (Bélgica, Bulgária, República Checa, França, Polônia, Portugal, Romênia) o requisito é uma qualificação mais baixa e voltada para a saúde/cuidado, às vezes sem um foco específico no trabalho com crianças muito pequenas. Em alguns casos essa qualificação ocorre em nível pós-secundário (Polônia, Romênia e Hungria), em outros é equivalente ao ensino secundário (Itália, Países Baixos). Em alguns países (Irlanda, Malta e Bélgica flamenga), nem mesmo existe requisito mínimo para trabalhar com este grupo etário.

No que se refere aos perfis profissionais, esse estudo indicou uma grande variação no que diz respeito aos profissionais líderes, que foram classificados em seis perfis:

1. *Profissional da primeira infância*, caracterizado como um especialista em educação e formado para trabalhar com crianças em idade que abrange desde o nascimento à escolaridade obrigatória. Um exemplo é a educadora de jardim da infância (*lastentarhanopettaja*) que trabalha tanto em um centro de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos, em conjunto com uma equipe multiprofissional com profissionais da saúde/cuidados, como independente em uma classe pré-escolar para crianças de 6 a 7 anos de idade, integrada em um centro de educação infantil ou anexa a uma escola primária.

2. *Profissional pré-primário*, caracterizado por um profissional do sistema de ensino formado em Ensino Superior, mas sem formação específica para o trabalho com menores de três anos e responsável por um grupo/turma de crianças nos dois ou três anos que precedem à escolaridade obrigatória. Esse perfil é encontrado em muitos países, tais como: Bélgica, Chipre, República Checa, Grécia, Hungria, Itália, Malta, Polônia e Romênia.
3. *Profissional da escola pré-primária e primária*. Esse é o perfil dos professores formados para trabalhar em escolas primárias e pré-primárias no setor educacional, como o *professeur des écoles* na França ou o professor de escola primária na Irlanda, que também trabalha com crianças de quatro a cinco anos em classes que antecedem a escolaridade obrigatória aos 6 anos. Um problema inerente a esta abordagem é que as escolas são obrigatórias e o conteúdo curricular da formação profissional tende a dar pouca atenção aos anos pré-escolares (não obrigatórios).
4. *Profissional de pedagogia social*. Este é um perfil muito mais amplo encontrado na Dinamarca (*Paedagog*) e Alemanha (*Erzieherin*), atuando junto a crianças pequenas, crianças em idade escolar e jovens. No caso da Dinamarca atua também com adultos deficientes e idosos.
5. *Profissional dos bebês e crianças bem pequenas*. Na Hungria, por exemplo, os profissionais líderes que trabalham com crianças menores de três anos são formados especificamente para trabalhar de uma forma pedagógica com esta faixa etária, como é a *educatrice* na Itália.
6. *Profissionais de saúde/cuidado* que trabalham com crianças com menos de três anos. Em alguns países (França, Luxemburgo e Romênia) a qualificação é focada na criança (enfermeira pediátrica ou enfermeira da criança). Em outros (Bulgária, Polônia e Portugal), é uma qualificação geral em saúde ou assistência social para trabalhar com pessoas de todas as idades. Em alguns casos (Eslovênia) estas profissionais são apoiadas por um assistente qualificado com um foco de especialista nos primeiros anos. Em outros países (Chipre, Grécia, Irlanda), elas trabalham sozinhas com um grupo de crianças, sem qualquer tipo de assistente.

Essa diversidade de compreensão e abordagens políticas em relação à preparação profissional do pessoal que trabalha com crianças pequenas levanta uma série de perguntas sobre as políticas futuras de profissionalização, algumas delas são muito próximas daquelas presentes em nossos debates. Qual é o equilíbrio desejado entre a pedagogia e as outras disciplinas, entre abordagens generalistas e especializadas, focadas na idade; entre os profissionais líderes, altamente qualificados e o pessoal auxiliar menos ou não qualificado? Em sistemas que ainda não estão totalmente

integrados no sistema de ensino, é possível alcançar coerência nos perfis profissionais? Naqueles sistemas que estão integrados, é possível garantir que as políticas públicas de financiamento de pessoal sejam as mesmas em todo o setor?

Um dos grupos que vêm defendendo um novo paradigma para a definição de profissionalismo em educação infantil foi formado no contexto das conferências da EECERA – *European Early Childhood Education Research Association*, que acontece anualmente na Europa, desde 1990. Trata-se do Grupo de Interesse Especial (SIG) sobre profissionalismo na educação infantil (*Special Interest Group on Professionalism in Early Childhood Education and Care*), constituído durante a conferência ocorrida em Malta em 2004, sob a coordenação de Mathias Urban e Carmen Dalli. Esse grupo aborda questões relevantes para a expansão e desenvolvimento dos sistemas de educação infantil na Europa e outros países, que estão intimamente ligadas a um discurso emergente sobre a natureza específica das profissões que lidam com os primeiros anos de vida. Reunindo pesquisadores de diferentes partes do mundo, o grupo iniciou seus trabalhos a partir de uma questão que parecia simples, mas que não obteve uma simples resposta: *o que significa ser ‘profissional’ em educação infantil?* A questão gerou uma série de perguntas e discussões calorosas que perpassou várias conferências, culminando na organização da coletânea *Professionalism in Early Childhood Education and Care: International perspectives*, publicada inicialmente como um número especial da revista *European Early Childhood Education Research Journal* (DALLI; URBAN, 2008) e posteriormente, como um volume da editora Routledge (DALLI; URBAN, 2010). Enquanto um primeiro passo para expressar as ideias fomentadas pelo grupo, este livro aborda a questão do *profissionalismo* a partir de diferentes perspectivas teóricas e práticas: como uma questão conceitual, como uma questão política em diversos contextos locais e como uma questão que impacta em todos os aspectos da prática, incluindo o componente prático dos cursos de formação inicial. Em função dessas diversas perspectivas analíticas, *profissionalismo* é considerado pelos organizadores “[...] como um discurso tanto quanto um fenômeno: como algo que está em constante reconstrução” (DALLI; URBAN, 2010, p. 2). Com o intuito de compreender *profissionalismo* como um processo mais do que uma construção acabada, algumas questões são especialmente ressaltadas, como por exemplo: em que extensão a *autonomia* profissional deveria se situar no coração da profissão e como pode ser alcançada? Como o *pensamento crítico* pode ser introduzido e encorajado na formação profissional? Como os profissionais podem ser encorajados a não operar somente a partir de uma perspectiva ética baseada em valores, mas para contribuir para a co-criação de ética e conhecimento profissional?

Durante os anos de 2004 a 2006 o grupo realizou uma série de atividades envolvendo temas relacionados à profissão, profissionalismo e desenvolvimento profissional, e desenvolveu um projeto de pesquisa transnacional intitulado *A day in the life of an early years practitioner: perspectives on professionalism* que recebeu adesão de seis países: Austrália, Alemanha, Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia e Suécia. O projeto, baseado na metodologia desenvolvida por GILLEN et al., 2007 (apud MILLER; DALLI; URBAN, 2012), explora a noção de profissionalismo por meio de observação não participante de um dia inteiro na vida de um profissional atuante em uma instituição de educação infantil em cada um dos seis países participantes.

Três objetivos centrais permearam todo o projeto: investigar o que significa atuar profissionalmente em um contexto determinado; percepções sobre o que significa ser um *professional* em educação infantil, incluindo auto-percepção do profissional e perspectivas externas; e características comuns à prática de cada contexto.

Além da observação não participante, a coleta de dados envolveu: filmagem de um dia, após um processo de familiarização em cada contexto, e uma entrevista gravada com os respectivos profissionais para informações do contexto. Enquanto a filmagem tinha como objetivo capturar a realidade da prática, o foco da entrevista era explorar a visão do profissional sobre o dia capturado na filmagem, incluindo exemplos de *atuar profissionalmente*. Também foi investigada a percepção do profissional sobre ser um profissional da primeira infância e características centrais de sua prática.

O livro *Early Childhood Grows Up: Towards a Critical Ecology of the Profession* (MILLER, DALLI; URBAN, 2012) é o resultado do trabalho desse grupo e dedica seis capítulos a esse projeto, um para cada estudo de caso. Conforme apontam os organizadores, no primeiro capítulo, as realidades cotidianas partilhavam algumas similaridades.

Todas as profissionais trabalhavam em situações complexas com indivíduos e grupos; conciliavam múltiplas demandas; equilibravam um dia planejado com flexibilidade para responder ao inesperado; e cada uma exibia uma prática que era essencialmente relacional e baseada no conhecimento íntimo das crianças e seu contexto. Em cada estudo de caso, existia uma estória de prática cujas nuances eram familiares: por trás da aparência de atividades triviais e de rotina, agir profissionalmente em diferentes contextos significava trazer junto múltiplas camadas de

compreensão e reflexão sobre interagir com crianças, famílias e colegas, em situações que são às vezes eticamente desafiadoras, dentro de um currículo que poderia parecer exteriormente fragmentado, mas que era intrinsecamente conectado. (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 5).

Uma semelhança encontrada entre os estudos de caso é que cada caso ilustra que o papel real ocupado em cada contexto era o eixo pelo qual construíam seu profissionalismo, ou seja, *o que* faziam era central para a definição de seu profissionalismo. Essa explicação é ilustrada com o exemplo de Josie, uma profissional australiana que definiu profissionalismo como “[...] a capacidade de primeiro refletir criticamente sobre sua própria prática, para em seguida fazer mudanças com base nessas reflexões” (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 159). Nesse exemplo fica claro que sua visão de profissionalismo é expressa em termos de suas ações, as quais revelam múltiplos aspectos de seu papel que abrange também responsabilidades de gestão da instituição. Para essa profissional, profissionalismo não está necessariamente ligado a qualificações e formação e sim, à cultura do local de trabalho. Ou seja, mais do que a insígnia das qualificações, são as dimensões relacionais e afetivas do profissionalismo como uma experiência de vida que está em jogo para essa profissional.

O próprio sentimento de profissionalismo é impactado pelo contexto mais amplo, marcado pelas práticas e ações, e não em medidas externas, como a qualificação, e está presente em todos os casos, a despeito das diferenças de contexto e papéis dos profissionais em questão. Isso levou os autores a concluir que “[...] modos de saber sobre profissionalismo são inseparáveis dos modos de agir, assim como dos modos de ser” (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 160).

Assim, o foco na dimensão relacional do trabalho parece ser a questão chave do profissionalismo na educação infantil e do ser profissional. Mesmo que diferenças tenham sido identificadas na maneira como cada profissional articulava seu papel, refletindo os diversos contextos sócio-históricos e políticos nos quais as profissionais viviam suas vidas, em cada caso, o que sustentava a imagem de si como profissional era o imediatismo de seus papéis, ou seja, [...] o que elas fazem, em interação com as crianças e adultos (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 161). Duas conclusões são apontadas dessa análise. Primeiro, que isso enfatiza a natureza inseparável da prática, do pensar sobre a prática e do pensar sobre si mesma nessa prática, tornando tênues as fronteiras entre *fazer*, *conhecer* e *ser*. Segundo, que, embora existam indicações claras, em cada contexto, do que significa ser/atuar como um profissional, a ideia de uma

profissão da primeira infância parece para os autores uma questão ilusória. Em outras palavras, a existência de *uma* profissão da primeira infância é colocada em questão em meio à rica diversidade de indivíduos pensando e atuando profissionalmente em seus respectivos contextos de trabalho.

As características comuns encontradas não são listas de tarefas de cunho técnico, mas determinados comportamentos exigidos a esse tipo de profissão, como por exemplo: o *constante malabarismo*, o equilíbrio entre as múltiplas tarefas e demandas; a aparente fragmentação de seus dias e a habilidade de lidar com isso; o estado de *permanente atenção e consciência* que caracteriza sua profissão, marcada pelo conhecimento íntimo do dia-a-dia das crianças e pelos complexos problemas que acometem crianças e famílias no mundo moderno.

Ao final, os organizadores desse livro fazem um balanço de dois argumentos apresentados inicialmente: que a educação da primeira infância cresceu e que o futuro dessa profissão deve ser marcado por uma ecologia crítica. O primeiro argumento remete à emergência de uma profissão que

[...] está abalando o seu estatuto histórico como algo inferior a outras atividades educativas e está ocupando seu lugar como uma profissão ao lado de outras partes do setor da educação. É uma profissão que - metaforicamente - cresceu, que confiantemente pensa e fala por si. (MILLER, DALLI; URBAN, 2012, p. 168).

O profissionalismo que emerge dos seis estudos de caso se distancia daquele entendido como uma coleção de práticas técnicas e circunscritas: é de um “[...] constante exercício de criar compreensões compartilhadas, negociar ações e manter conexões – entre crianças e adultos, leigos e profissionais, indivíduos e sociedade” (DAHLBERG; MOSS, 2005; DALLI; CHERRINGTON, 2009, apud MILLER; DALLI; URBAN, 2012, p. 168). Por isso, a prática da educação infantil tem sido descrita como profundamente política e ética. Uma ecologia crítica da profissão pressupõe ir além de uma perspectiva individual de profissionalização para a profissionalização do sistema como um todo.

Essa perspectiva foi melhor desenvolvida em um outro projeto *Core Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (2010-2011) que contou com a participação de um dos integrantes do Grupo de Interesse Especial (SIG), Mathias Urban. A investigação, encomendada pela Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, e realizada conjuntamente pelas Universidades Londres Leste (UEL) e de Gent, Bélgica,

foca nas exigências de competência requeridas para o cuidado e a educação infantil. O estudo aprofundou a noção de *competência* e profissionalismo na educação infantil a partir de três ações centrais. A primeira envolve uma ampla revisão de literatura internacional, incluindo publicações acadêmicas e documentos oficiais. A segunda se voltou a um levantamento exploratório de perfis de competência profissional, complementando o estudo realizado pelo projeto SEEPRO, assim como comentários críticos sobre o conteúdo e uso desses perfis por especialistas em 15 países europeus (Bélgica, Croácia, Dinamarca, França, Grécia, Irlanda, Itália, Lituânia, Holanda, Polônia, Romênia, Eslovênia, Espanha, Suécia e Reino Unido). A terceira e última ação envolveu um conjunto de sete estudos de caso de práticas de formação consideradas interessantes em sete localidades da Europa: Pistoia (Itália), Gent (Bélgica), ESSSE (Lyon, França), Sistema de Qualificação Vocacional (Inglaterra), o programa WTANP na Polônia, Eslovênia e o Jydsk Pædagog Seminarium na Dinamarca (URBAN et al., 2011a, 2011b).

O termo *competência*, associado a profissionalismo, geralmente pressupõe qualidades individuais de quem pratica uma profissão, algo que pode ser adquirido com a formação e preparação profissional e que integra conhecimento, habilidades, atitudes e motivação. Para os pesquisadores do projeto CoRe, competência como qualidade individual no campo da educação infantil é uma concepção restrita, pois em geral se limita aos saberes práticos e conhecimentos que os profissionais necessitam. Especialmente no contexto da língua inglesa, o termo é frequentemente reduzido a uma série de habilidades e parcelas de conhecimento que os indivíduos necessitam “[...] possuir” de forma a desempenhar uma determinada tarefa (URBAN et al., 2011a, p. 21).

O estudo propõe uma visão de qualidade profissional que vai além da competência individual e inclui os sistemas organizacionais. Dentre os fatores chave estão: boas condições de trabalho, que reduzam a rotatividade do pessoal; apoio pedagógico permanente, que permita documentar e refletir criticamente sobre a prática; e a co-construção da pedagogia através do diálogo entre teoria e prática.

O projeto (CoRe) defende uma perspectiva sistêmica de competência neste campo, como uma característica de todo o sistema de cuidado e educação infantil. Nesse sentido, o processo de profissionalização se desdobra em quatro dimensões e perpassa todas as camadas do sistema de educação infantil: individual, institucional e de equipe, interinstitucional e sistemas de governo. Em outras palavras, a prática competente implica não só profissionais competentes, mas também sistemas de apoio pedagógico competentes.

Essa conceituação sistêmica amplia a compreensão tradicional de competência enquanto propriedade individual, relevando a dimensão institucional e governamental. Essa compreensão de competência também vai além do conhecimento e aquisição de habilidades e tem a *reflexão* como aspecto central. Além disso, amplia a tradicional concepção de competência como *conhecimento, habilidades e atitudes*, abarcando os aspectos de complexidade que caracterizam o trabalho educacional. Assim, competência se desdobra em dimensões do *conhecimento, práticas e valores* que são relevantes a todas as camadas do sistema mencionado acima. A referência a *práticas*, ao invés de *habilidades*, objetiva o distanciamento de uma concepção técnica do trabalho educacional sublinhando sua *natureza intrinsecamente reflexiva*, haja vista o caráter altamente complexo, imprevisível e diversificado dos sistemas de educação infantil. Da mesma forma, a referência a *valores*, ao invés de *atitudes*, objetiva o distanciamento de um conceito individualizado de educação infantil em direção a uma visão de educação da primeira infância que subentende objetivos negociados e aspirações coletivas. Nessa abordagem, competências são mais intencionalidades que listas explícitas: é a relação do “[...] conhecimento, práticas e valores que, na verdade, pode gerar diferentes abordagens de acordo com os diferentes contextos culturais de cada país” (URBAN et al., 2011a, p. 33).

Considerações finais

Conforme mencionado na introdução desse artigo, as informações aqui apresentadas constituem uma primeira tentativa de reunir trabalhos versados sobre um tema complexo, multifacetado que caracteriza o campo do profissionalismo em educação infantil. Oscilando entre as bases que definem o trabalho do cuidador e do professor, o profissional da educação infantil ainda busca uma identidade própria que integre o cuidado e a educação, na acepção mais ampla que esses termos oferecem, e possa sustentar um campo de política e emprego.

Os trabalhos reunidos nesse artigo apontam uma grande diversidade de papéis, qualificações, contextos e regulamentos, governando a força de trabalho na educação infantil. Essa diversidade é fortemente determinada pelas diferentes visões de criança, educação infantil, pedagogia e desenvolvimento infantil que coexistem. Tudo isso torna difícil alcançar concordância sobre o que deveria constituir um corpo de conhecimento profissional e diminuir a diversidade de entendimentos sobre profissionalismo em educação infantil. Cable e Miller (2008) sugerem que essa diversidade seja vista mais como uma força na qual se apoiar, do que como um impedimento, pois permite aprendizagem futura e mudança. “Diversidade nos encoraja a estar abertos a

desafiar – nossas próprias suposições, crenças e práticas” (CABLE; MILLER, 2008, p. 171). Mas, por trás dessa diversidade, as autoras sugerem temas comuns subjacentes à noção de profissionalismo que, apesar de aberta à interpretação local, provê terreno seguro para o debate e mudanças. São eles: qualidade, padrões, expertise, reflexão, identidade e status social.

Como o reconhecimento do trabalho e dos valores inerentes à profissão pode ser traduzido em prática é uma questão que requer abordagens sensíveis a problemas complexos. Fortalecer o debate sobre profissionalismo em educação infantil a partir de uma perspectiva daqueles que atuam no campo, como propõe grande parte do trabalho dos grupos apresentados nesse artigo, nos parece promissor. Fomentar pesquisas que se propõem a ouvir e dar voz a esses profissionais, e refletir a realidade de suas experiências e valores pode, de fato, colaborar para reconceituar a profissão e adicionar dimensões ricas, e até inesperadas, aos discursos acadêmicos e oficiais sobre profissionalismo nesse campo.

Referências

BODDY, J.; CAMERON, C.; MOSS, P. **Care Work: present and future**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2006.

CAMERON, C.; MOSS, P. **Care Work in Europe**. Current understandings and future directions. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2007.

CABLE, C.; MILLER, L. Looking to the future. In: MILLER, Linda; CABLE, Carrie. **Professionalism in the Early Years**. Londres: Hodder Education, 2008. p. 167-177.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. **Ethics and Politics in Early Childhood Education**. London: Routledge Falmer, 2005.

DALLI, C.; URBAN, M. **Professionalism in early childhood education and care: international perspectives**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2008/2010.

_____. Professionalism in early childhood education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, Londres, v. 16, n. 2, 2008.

HADDAD, L. A questão do profissionalismo na educação infantil: um olhar sobre o debate no plano internacional. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 142 - 155.

_____. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org.). **Questões de Educação Escolar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136.

HADDAD, L.; CORDEIRO, M. H. Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do(a) professor(a) de educação infantil: a pesquisa, desafios teórico-metodológicos e instrumentos utilizados. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: políticas e desafios na produção da pesquisa, 3., 2012, **Anais...** Aracaju (SE).

HADDAD, L.; CORDEIRO, M; ANDRADE, D. **Sentidos e significados de ser professor(a) de educação infantil**: questões teóricas e metodológicas na perspectiva da teoria das representações sociais. No prelo.

HANSEN, H. K.; JENSEN, J. J. **A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice**: experiences using the Sophos Model in cross national studies. Londres, 2004. Disponível em: <<http://www.tcru.ioe.ac.uk/uk/reports/wp10consolidatedreportsummaryUK.PDF>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

JENSEN, J. J. Understandings of Danish Pedagogical Practice. In: CAMERON, C.; MOSS, P. **Social Pedagogy and Working with Children and Young People**. Londres; Filadélfia: Jessica Kingsley, 2011. p. 141-157.

_____. Compreensões da prática em centros de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria. In: SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P.; SAETA, Beatriz Regina P. (Org.). **Infância**: violência, instituições e políticas públicas. v. 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2007. p. 97-107.

MILLER, L.; DALLI, C.; URBAN, M. (Org.). **Early Childhood Grows Up: Towards a Critical Ecology of the Profession**. Londres; Nova Iorque: Spring, 2012. (International Perspectives on Early Childhood Education and Development, 6).

OBERHUEMER, P. The early childhood education workforce in Europe: Between divergences and emergencies? **International Journal of Child Care and Education Policy**, Toronto, v. 1, n. 5, p. 55-63, 2011.

OBERHUEMER, P.; SCHREYER, I.; NEUMAN, M. **Professionals in Early Childhood Education and Care Systems**: European Profiles and Perspectives. Barbaa Budrich Publishers, 2010.

OCDE. The Organisation for Economic Co-operation and Development. **Starting Strong, Early Childhood Education and Care**. Paris: OCDE, 2001.

_____. The Organisation for Economic Co-operation and Development. **Starting Strong II, Early Childhood Education and Care**. Paris: OCDE, 2006.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEETERS, J. **The construction of a new profession: a European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care**. Amsterdam, SWP Publishing, 2008.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TOBIN, J. J.; WU, D. Y. H.; DAVIDSON, D. H. **Preschool in Three Cultures**. New Haven and London: Yale University Press, 1989.

URBAN, M. Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. **European Early Childhood Education Research Journal**, Londres, v. 2, n. 16, 135-152, 2008.

URBAN, M. et al. **CoRe**. Competence requirements in Early Childhood Education and Care Final report to the European Commission, University of East London and University of Ghent, 2011a.

URBAN, M. et al. **CoRe**. Competence requirements in Early Childhood Education and Care, Research documents commissioned by the European Commission, University of East London and University of Ghent, 2011b.

Recebimento em: 10/01/2013.

Aceite em: 15/02/2013.