

**ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLÍTICA
EDUCACIONAL BRASILEIRA: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E ATUALIDADES**

Cleonice Maria Tomazzetti
Universidade Federal de São Carlos - Brasil
E-mail: netcleo@gmail.com

Daliana Löffler
Universidade Federal de Santa Maria - Brasil
E-mail: dalianaufsm@yahoo.com.br

Fabiana Rampelotto Penteadó
Universidade Federal de Santa Maria - Brasil
E-mail: fabiana.aee2012@gmail.com

Juliana Corrêa Moreira
Universidade Federal de Santa Maria - Brasil
E-mail: jumoreira.mestrado@gmail.com

Vivian Jamile Beling
Universidade Federal de Santa Maria - Brasil
E-mail: vivian.jamile.b@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: Este artigo faz parte das produções desenvolvidas pelo Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância (GIECEI) e do Programa de Pós-graduação em Educação em nível de Mestrado, ambos da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Através das pesquisas que vem sendo desenvolvidas neste grupo, procuramos destacar elementos para discutir acerca da qualidade na educação infantil, considerando a política pública e seus desafios, limites e possibilidades em relação à formação continuada para docentes que atuam nesta primeira etapa da educação básica. Embora a docência não seja o tema central de investigação do grupo, perpassa questões referentes às práticas curriculares e às políticas educacionais, que se escrevem como o campo de investigação. Neste sentido, com base na legislação educacional brasileira e em estudo de Moss (2002); Rosemberg (2002); Corrêa (2003); Campos, Fullgraff, Wiggers (2006); Zabalza (1998) entre outros, nossas propostas de estudo abarcam reflexões envolvendo a docência na educação infantil enquanto objeto de estudo das políticas educacionais ao longo de sua história e percebendo sua articulação com as transformações dos conceitos de criança e infância, tomando-os como aspectos relacionados à dimensão da qualidade na educação infantil contemporaneamente.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Infantil. Formação docente. Qualidade.

Introdução

Nos últimos anos, a Educação Infantil (EI) brasileira tem se projetado no cenário político-acadêmico, suscitando discussões e debates acerca das mais variadas temáticas relacionadas às especificidades da educação de crianças menores de 6 anos. Tais temáticas têm sido abordadas pelos integrantes do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos sobre a Educação Infantil - GIECEI - que vem desenvolvendo suas pesquisas e produções no sentido de análise e compreensão das políticas públicas educacionais e das práticas curriculares na Educação Infantil, bem como a discussão da qualidade nestes contextos escolares.

Embora as pesquisas desenvolvidas no grupo não tratem especificamente da formação de professores, algumas acabam tangenciando este tema tendo em vista que tratam das práticas educativas desenvolvidas no âmbito da educação infantil. As vivências dos pesquisadores integrantes do GIECEI em seus respectivos campos de investigação permitem perceber que a questão da formação docente para atuar na educação infantil é uma das dimensões determinantes da qualidade nos ambientes de aprendizagem.

No que se refere ao conceito de qualidade, concordamos com Moss (2002) quando coloca que é preciso compreender que este não é um conceito universal, mas construído culturalmente e sujeito a constantes revisões. Entendemos como um conceito isento de neutralidade, tendo em vista que envolve escolhas de critérios que se prestam a nortear a avaliação da oferta de vagas e garantia de acesso, sobretudo quando nos referimos à educação infantil. Por isso, entendemos que a definição da qualidade é um processo que em si já é importante, pois oferece oportunidades para expor, discutir, negociar “valores, ideias, conhecimentos e experiência” (MOSS, 2002, p. 20).

Neste sentido, destacamos a contribuição de Rosemberg (2002); Corrêa (2003); Campos; Fulgraff; Wiggers (2006), e as conceitualizações defendidas nas publicações organizadas pelo Ministério da Educação (MEC) além da atual legislação vigente em nosso país, as quais defendem a garantia dos direitos baseada nas necessidades da criança como critério primordial na definição de qualidade. Assim, podemos afirmar que a garantia da qualidade no



atendimento à infância está relacionada à estruturação de um ambiente seguro e desafiador, que considere a criança como protagonista em sua jornada de aprendizagem (ZABALZA, 1998).

No âmbito legal, destacamos a existência de uma série de propostas formuladas a fim de garantir o direito da criança e estender seu acesso à educação. Entretanto, reconhecemos que a questão da qualidade do atendimento ainda é um desafio a ser superado no cotidiano das escolas de educação infantil, no sentido de assegurar às crianças, ambientes e práticas que considerem e respeitem as especificidades da(s) infância(s), através da formação de profissionais que atuem na estruturação de contextos de aprendizagens e práticas que privilegiem as descobertas, a elaboração de conhecimentos e a produção das culturas infantis.

Os integrantes do GIECEI vêm desenvolvendo pesquisas e estudos no sentido de analisar as políticas públicas educacionais e sua interlocução com as práticas pedagógicas na Educação Infantil com base na garantia do direito da criança a estar em uma instituição que possibilite processos educacionais com qualidade e equidade. Por isso, o presente artigo se insere no eixo temático “As políticas educacionais e seus objetos de estudo” à medida que procura, a partir da retomada histórica das conquistas legais e dos processos evolutivos dos conceitos de criança e infância, discutir acerca da qualidade na educação infantil de forma relacionada às práticas vivenciadas no cotidiano destas instituições.

O texto está organizado iniciando com uma breve apresentação acerca da história da educação infantil em nosso país, pautando principalmente as conquistas legais desde as políticas de assistência à infância até o direito à educação para as crianças dos zero aos cinco anos de idade; em seguida ampliamos a discussão trazendo elementos que permitem compreender, como os conceitos de criança e infâncias vêm se transformando com o passar dos anos e, conseqüentemente, a concepção de educação para as crianças; neste contexto, passamos a discutir quem é o profissional que atua nesta primeira etapa da educação básica e; por fim, as possibilidades de formação continuada ou permanente.



Desta forma apresentamos esse artigo procurando pontuar alguns aspectos sobre as políticas públicas educacionais para a educação infantil, relacionando a qualidade dos contextos de atendimento à criança pequena e a questão da formação de professores para a docência nesta etapa da educação básica, visando colaborar com o debate acerca da qualidade do atendimento às crianças menores de seis anos.

Políticas Públicas na constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica

A análise dos aspectos históricos da Educação Infantil aponta que sua origem é bastante recente no cenário político-educacional brasileiro. As primeiras instituições voltadas ao atendimento da criança surgem a partir de importantes transformações sociais decorrentes dos processos de urbanização e industrialização no início do século XX, que teve como um dos seus reflexos a entrada da mulher no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2011; KUHLMANN JR, 1998). Se antes, a mulher era responsável pela educação dos filhos e cuidados do lar, o que seria das crianças a partir desta mudança nos modos de organização social?

O atendimento à Infância foi, assim, evoluindo ao longo dos anos por influência de fatores sociais e históricos, como a regulamentação do trabalho feminino a partir dos anos de 1930 e da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT - em 1943, dando novos contornos ao acesso à creche nas empresas, encarando-a como direito e conquista do trabalhador, pois, até então, a creche nos locais de trabalho era considerada como benemerência.

Para atender a esta nova demanda, passaram a ser construídos espaços institucionais dentro e fora das indústrias/empresas para receber os filhos das mães trabalhadoras, influenciados por pressupostos médico-higienistas, com forte presença da igreja católica e concepções assistencialistas. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), como resultado de uma sociedade moderna e civilizada, foram sendo construídos espaços para receber as crianças, os quais tiveram três influências principais na sua caracterização: 1) a médico higienista - preocupação com o controle da saúde



das crianças; 2) a jurídico policial – evitar que as crianças se tornassem criminosas, e 3) a religiosa - presença da Igreja Católica com políticas assistencialistas para os pobres.

Foi a partir dos movimentos feministas, sindicais e operários das décadas de 70 e 80, através das lutas pela democratização da educação e o combate às desigualdades sociais que se conquistou o direito a educação das crianças pequenas. Somente na década de 1980, com a crescente mobilização de sujeitos e movimentos sociais, e com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), o atendimento em creches (crianças de 0 a 3 anos de idade) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos de idade) é reconhecido como um direito social da criança e um dever do Estado e da família; reafirmado na Lei 8.069/1990 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 53, e declara o direito à Educação Infantil para crianças de zero a seis anos mediante a garantia do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1990).

Com a legitimação pela Constituição Federal, são elaborados e discutidos Projetos Curriculares e Pedagógicos para essa área, bem como passa a ocorrer a previsão de recursos para programas de antecipação da alfabetização os quais, por sua vez, acabam desconectando a pré-escola das creches e dificultando a constituição da educação infantil como uma etapa educacional - a primeira da escolaridade brasileira.

Uma das consequências deixadas pela conceitualização da criança como sujeito de direitos é que nesta década são implementadas políticas que universalizam o acesso ao ensino fundamental e estendem, à escola de massas, a garantia da formação ampla e de qualidade, o que não é solicitado às escolas de classe média e burguesa (FRIGOTTO, 2009, p.74).

As primeiras tentativas de reunir pesquisadores, professores, legisladores, sujeitos e representantes de movimentos sociais, surgem de uma iniciativa da então Coordenação Geral de Educação Pré-Escolar do MEC (1994), com a publicação do documento *Política Nacional de Educação Infantil* - apresentando as discussões preliminares que culminaram na definição dos primeiros princípios e diretrizes norteadores do currículo que buscavam trazer



para o Brasil a concepção de que esta etapa deve cuidar e educar as crianças de 0 à 6 anos de modo integrado. Apresentou também, os objetivos para a expansão da oferta de vagas e o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação infantil, apontando para as repercussões que a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas traz para a Educação e a escolarização da população em geral.

Nesta direção, a regulamentação proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, no seu artigo 29º, garante a Educação Infantil como

[...], primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

Desta forma, a nova LDB incorpora a Educação Infantil como o primeiro nível de educação básica, definindo em seu artigo 30º que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos aconteça em creches, e em pré-escolas para as de 4 a 6 anos. Esta divisão por faixa etária tem a intenção de preservar a denominação que historicamente se utilizou para as instituições que atendiam (e atendem) aos bebês e crianças bem pequenas, mas também de demarcar a necessidade de superar o estigma de que o atendimento em *creche* era para as crianças pobres, de caráter e proposta pedagógica assistencialista, enquanto o atendimento em *pré-escolas*, *escolinhas* e *escolas maternas* era destinado às crianças de classe média e alta. A partir dessa mudança, segundo Faria e Palhares (2007 *apud* KUHLMANN, p.55),

a vinculação de Creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de uma situação educacional específica para os pobres, e segregação do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso.

Em 1996, a Educação Infantil conquista o caráter de primeira etapa da educação básica ao ser reconhecida como tal pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), passando a fazer parte inclusive do financiamento da educação pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (Lei nº 11.494/2007).

Torna-se importante considerar também as mudanças legais que vem ocorrendo no que diz respeito à educação em nosso país. Segundo o texto da Constituição Federal em seu artigo 208, até 2009, era dever do Estado a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. A partir da emenda constitucional nº 59 de 2009, seu texto foi alterado incorporando a obrigatoriedade já assumida no ensino fundamental desde a educação infantil até o ensino médio, redigido agora da seguinte forma:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009).

Segundo esta emenda, em seu artigo 6º, tais mudanças deverão ser implementadas progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009). Como consequência deste processo, em 2013, a Lei nº 12.796 alterou o texto da LDB, de forma a atender as alterações já indicadas na Constituição Federal, e dar outras providências.

Mais recentemente, temos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), aprovado com a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que traz como meta principal para a Educação Infantil a sua universalização no período de 2 anos (até 2016), ampliando as vagas na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e, da mesma forma, aumentando a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta



por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Para tanto, o PNE traçou estratégias a fim de que esta expansão ocorra garantindo que sejam acolhidas e respeitadas as especificidades da Educação Infantil, bem como o atendimento aos parâmetros nacionais de qualidade. Para isso, é necessário que se estabeleça de forma efetiva um regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal, tendo em vista que os municípios - responsáveis pela educação básica na descentralização da educação - necessitam de um maior apoio financeiro a fim de garantir a construção e reestruturação de espaços destinados à educação da infância que estejam em consonância com o conceito de qualidade expresso no Projeto de Lei do PNE - Lei 8035/2010¹.

Educação Infantil: concepções e desafios

A história das Instituições de Educação Infantil demonstra um processo vivido que desloca a centralidade do direito dos pais trabalhadores e passa a reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos. Tal mudança implica na revisão do campo teórico da Educação Infantil no que se refere as suas concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, principalmente na tentativa de superar os antigos paradigmas que a estigmatizavam como espaço e tempo destinado aos cuidados de saúde, higiene, alimentação e a proteção dos menores. Tal revisão passa necessariamente pela compreensão dos significados dos termos “criança” e “infância”, os quais ao mesmo tempo em que diferem de acordo com o campo teórico no qual são produzidos, encontram-se quando se trata de defender a educação das crianças pequenas.

Os estudos da Antropologia rompem com a ideia de uma infância universal ao afirmarem que as crianças são diferentes de acordo com a sua

¹ Conforme TOMAZZETTI, C. M.; DAL SOTO, D. V.; MOREIRA, J. C.; SATHRES, S. M.; FLÔRES, V. M. S. **Pesquisa na educação da primeira infância: as crianças, a política educacional e a qualidade do atendimento no contexto da educação infantil.** Artigo publicado nos anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias - GRUPECI, realizado em Goiânia, setembro de 2014.



cultura e seu contexto social (COHN, 2005); e que existem diferentes infâncias. Ou seja, se no final do século XVII já houvesse esta compreensão, poder-se-ia dizer que as crianças das camadas populares também tinham infância, mas uma infância diferente, quem sabe, marcada pelas brincadeiras nas ruas ou pelo trabalho.

Para Kramer (2007) as crianças produzem as suas infâncias dentro do seu contexto social e todas têm direito à educação em espaços que respeitem e valorizem as suas singularidades. E é papel da escola infantil garantir as condições básicas para o desenvolvimento das crianças como brincar, aprender, ser respeitada, amada, valorizada e, principalmente, reconhecida enquanto sujeito social e histórico. Em consonância com esta ideia acerca da educação e da infância, Müller (2010) afirma que a infância é uma categoria única, mas universal e singular ao mesmo tempo, pois a singularidade se dá porque as crianças são valorizadas nas suas necessidades e potencialidades individuais e, ao mesmo tempo, universalmente a infância é amparada sem distinções por legislações que buscam garantir o seu bem estar; por exemplo, todas as crianças têm o direito à educação, à saúde, à proteção, dentre outros direitos fundamentais assegurados pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959).

Frente a isso, as mudanças sociais foram originando mudanças políticas e legais cujas repercussões impactaram e contribuíram para a definição contemporânea da educação infantil, pois se anteriormente todas as crianças eram alimentadas e higienizadas no mesmo momento, hoje se percebe que muitas escolas reconhecem que nem todas elas tem necessidade de serem alimentadas e trocadas ou de repouso ao mesmo tempo, evidenciando evoluções na compreensão dos tempos e dos espaços das crianças. Na medida em que ocorrem mudanças na forma de compreender a criança e as suas infâncias, também mudam as formas de compreender o trabalho desenvolvido com elas nas instituições infantis. Oliveira-Formosinho (2007) aponta para a necessidade de se pensar em Pedagogia(s) da Infância, que assegure as especificidades das infâncias nas propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas. Tal perspectiva teórica tem como



um dos seus princípios a Pedagogia da Participação, que compreende a criança como um ser ativo, questionador, capaz de participar do planejamento das atividades, levantar hipóteses, investigar e cooperar na resolução de problemas. É um ser que interage intensamente com outras crianças, com adultos e com o meio. Nesse sentido, para que a criança seja de fato o centro do processo, é preciso que os professores atuem não só como mediadores das vivências das crianças, mas também como observadores a fim de contemplar seus interesses no planejamento das ações pedagógicas.

Desafios e avanços da formação docente para a Educação Infantil

Ao longo dos anos muitas pessoas foram responsáveis pelo atendimento às crianças nas instituições que as abrigavam, desde aquelas sem formação nenhuma até aquelas com formação na área da saúde em diferentes especialidades, como por exemplo, enfermagem, puericultura e psicologia. Pode-se afirmar que pensar a profissionalização na Educação Infantil é algo recente, pois o trabalho com crianças de 0 a 5 anos em instituições não domésticas também o é, fato este que exige uma especial atenção no que se refere ao processo formativo de quem atua junto às crianças. Para Oliveira (2012), a profissionalização na educação infantil nasce com a própria instituição e com todos os seus princípios, perpassando também as diferenças e concepções de criança e infância que foram sendo construídas. Por isso, este profissional foi durante longo período de tempo considerado como alguém que não precisava de formação específica.

De acordo com a história da Educação Infantil, no início era preciso apenas um lugar para acolher as crianças, o que (des)qualificava a formação específica como vocacionada, voluntariosa e maternal, visto que o trabalho de cuidado das crianças se fundia com a experiência feminina e doméstica da maternidade e dos cuidados parentais. Portanto, para cuidar de crianças bastava ser mãe e gostar delas, o que justifica uma identidade profissional marcada pela figura da tia ou da cuidadora, identificação ainda hoje presente em muitas instituições infantis, sendo muitas vezes legitimada pelas famílias, gestores públicos e até, inclusive, pelos próprios docentes.

Na medida em que as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direito, a educação na primeira infância começa a ser considerada como direito social em cuja base de organização devem ser respeitados os princípios e critérios de qualidade, correspondendo a processos educativos de elevado padrão no atendimento institucional, seja nas interações, na estrutura física, no bem estar e no acolhimento emocional, seja no reconhecimento das diferenças desta etapa educacional no que diz respeito à necessidade de educar e cuidar presentes nas propostas pedagógicas/curriculares oferecidas às crianças. E, nos primórdios da discussão de uma Política para a Educação Infantil também se iniciaram os debates sobre a necessidade e as especificidades de formação daqueles que atuam na educação das crianças pequenas, ora consideradas como tias, ora como auxiliares, ora como monitores, dentre tantas outras nomenclaturas existentes até hoje.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que assegurava à educação infantil o caráter de primeira etapa da Educação Básica, foi previsto que, para atuar em tal etapa, os profissionais deveriam ter formação em nível superior, admitindo como formação mínima a de nível médio na modalidade normal.

Dada a histórica separação entre creches e pré-escolas, Oliveira (2012) pondera que a luta pela formação adequada aos profissionais que atuam na educação infantil é um dos fatores que contribui para a equidade no atendimento das crianças de diferentes classes sociais. Assim, formar docente para a especificidade do atendimento à criança de 0 a 5 anos requer uma consonância entre as orientações legais, os cursos de formação inicial e continuada e as práticas cotidianas, além de romper com a ideia de que qualquer pessoa pode exercer as práticas de cuidar/educar na educação infantil.

Atualmente, as orientações legais originadas da política educacional reafirmam a importância de uma formação em nível superior e indicam que o docente que irá atuar na educação infantil precisa: desenvolver práticas que tem a interação e as brincadeiras como eixos norteadores do seu trabalho; promover o desenvolvimento integral da criança primando pela



indissociabilidade entre o cuidar e o educar, além de respeitar as especificidades das crianças, seja coletiva ou individualmente².

Neste contexto, é possível compreender a premência da revisão também de muitos cursos de formação inicial, principalmente a Pedagogia, deflagrada a partir de 2004 e consolidada em 2006, os quais precisam rever os seus currículos e contemplar neles a especificidade da docência na Educação Infantil.

O artigo 2º da Resolução da Câmara de Educação Básica nº 2, de 19 de abril de 1999, já previa uma série de diretrizes para as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, cujos princípios éticos, políticos e estéticos deveriam capacitar os professores de acordo com os seguintes aspectos:

I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país; II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem; IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática; V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

Mesmo com um arcabouço legal originado de políticas públicas implementadas no sentido de melhorar a qualidade da educação brasileira e, aqui, direcionamos nossas reflexões especificamente à formação docente para

² As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil asseguram esta especificidade no trabalho pedagógico da Educação Infantil.



atuação nas escolas de educação infantil, infelizmente, ainda percebemos que situações inadequadas e conflitantes acabam por desprestigiar o próprio sistema educacional, no qual, apesar de bem orientado política e legalmente, ainda encontramos professores leigos em exercício, principalmente nos berçários, por exemplo. Também observamos que a formação inicial nos cursos de licenciatura em Pedagogia apresentada por muitas das pós-graduandas do curso de especialização em docência para a educação infantil³ ainda não prioriza as práticas pedagógicas com valor de aprendizagem para as crianças, ou promove práticas dissociadas, nas quais cuidados com higiene e alimentação, ficam a cargo de auxiliares/monitores, enquanto as atividades relacionadas com ao desenvolvimento, educação e aprendizagem pertencem aos professores.

Nesta mesma perspectiva, outro problema enfrentado e que acaba colaborando para a desqualificação do processo educacional é a admissão, por parte do setor administrativo de muitos municípios, de pessoas sem a devida formação para atuar na área da educação, seja porque nomeiam/indicam diretores/gestores sem a licenciatura em Pedagogia, seja porque ainda recrutam monitores e auxiliares em concursos públicos sem a exigência de formação mínima, os quais depois de nomeados, muitas vezes, assumem a função docente.

Entretanto, como já afirmado, desde a política de 1994⁴ já se indicava a formação como um dos fatores mais importantes para a qualidade do trabalho. Ao longo destes anos, podemos afirmar que algumas iniciativas como as já citadas foram sendo tomadas tendo em vista o aumento do número de profissionais qualificados para o atendimento na educação infantil. Vale lembrar

³ Referimo-nos ao curso indicado e financiado pelo MEC/SEB como parte de iniciativas de formação continuada em rede, parte do sistema de formação de professores e da rede nacional de formação, desde 2009.

⁴ Neste ano temos publicações importantes que se inscrevem como um marco do início das discussões: Política Nacional de Educação Infantil; Por uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil e Educação infantil no Brasil: situação atual. Tais documentos foram publicados pelo então Ministério de Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, Coordenação Geral de Educação Infantil.

que os cursos de formação continuada eram ofertados prioritariamente para aqueles profissionais que já estavam atuando na área.

Como exemplo desta trajetória e das diferenças de profissionais a serem recrutados pelos municípios por todo o Brasil, podemos lembrar que o Plano Nacional de Educação de 2001 previa, em sua meta 5 (cinco) para a educação infantil, um Programa Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Infantil (o ProInfantil), com colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive de universidades e instituições de educação superior e organizações não-governamentais. Seu propósito era que, a partir de sua publicação, em cinco anos, todos os professores e dirigentes tivessem formação no ensino médio na modalidade Normal e, em dez anos, todos os dirigentes e 70% dos professores em nível superior. Realidade que com o passar de quatorze anos ainda não conseguiu ser alcançada. Já o atual Plano Nacional de Educação, aprovado ano passado (2014), novamente traça metas quanto à formação de professores, porém estas estão diluídas ao longo do texto todas as vezes em que são citadas metas quanto a formação de profissionais para atuarem na Educação Básica.

Neste sentido, ainda encontramos muitos desafios no que se refere à formação de todos os profissionais que atuam na educação infantil, mesmo reconhecendo que muitos esforços políticos educacionais frente a esta demanda foram deflagrados. Entretanto, Oliveira (2011) pontua que a ampliação do nível da escolaridade dos professores não tem se traduzido em maior qualificação do saber docente para a especificidade da educação das crianças pequenas. A autora indica que as propostas dos cursos são aprendidas superficialmente com currículos desatualizados e pouca formação crítica. Kramer (1996) vai mais além, e afirma que é preciso haver uma formação científica e cultural nos cursos de formação, e que tenham a prática como ponto de partida e de chegada.

Neste sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se constitui em importante iniciativa para aproximar a educação superior dos contextos de educação básica, especialmente dos contextos específicos e diferenciados de educação infantil como forma de avançar na



superação das dicotomias entre cuidado e educação, ou dos binarismos aprendizagem e desenvolvimento na infância.

É consenso entre pesquisadores da área a ideia de que não basta só cuidar e manter as crianças higienizadas, mas vê-las como sujeitos com capacidade de agência, competentes e capazes desde muito pequenos. Contudo, neste sentido, ainda não temos a clareza de que os currículos da pedagogia estejam voltados à especificidade do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, tendo em vista que este é um campo relativamente novo no Brasil. Aqui, ressaltamos a importância dos estágios na formação inicial como forma de que os futuros profissionais conheçam as especificidades dessa realidade de trabalho, pois a dimensão da prática contribui sobremaneira para qualificar seus processos formativos, ao mesmo tempo em que qualificaria o trabalho das escolas.

Diante do exposto, percebe-se que, apesar dos esforços, o Brasil ainda precisa caminhar muito para atingir as metas estabelecidas desde 1994, as quais buscavam a formação mínima para docentes na Educação Infantil. Por outro lado, já é possível perceber avanços quando a LDB ventila a possibilidade desta formação não ficar limitada.

O atual PNE 2014/2024, em sua primeira meta trata da universalização da educação infantil na pré-escola e, no que diz respeito a formação de professores, podemos encontrar vários aspectos diluídos ao longo de suas metas que versam sobre o aumento de matrículas no ensino superior e nos cursos de pós-graduação, especialmente na meta 15 a qual, em consonância com a LDB, prevê que no primeiro ano de vigência do plano deverá estar assegurado a todos os professores da educação básica a formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Como estratégia para alcançar tais metas traçadas, a União, em parceria com os estados e municípios tem desenvolvido projetos e programas que visam atender às especificidades da educação infantil no que diz respeito à estrutura física, recursos materiais e formação inicial e continuada de profissionais para atuar na educação infantil; porém, ainda muito aquém de



atingir a universalização de uma educação infantil de qualidade de fato, como se tem desejado.

Como exemplo destas iniciativas podemos citar o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que as Universidades do sistema federal de educação superior começaram a ofertar em rede⁵ e, nesse contexto, inclui-se a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A experiência tem sido muito interessante a se considerar a pertinência de currículo de base comum nacional e a cobertura em grande parte do território, além de seu caráter público, laico e gratuito; mas tem se mantido, apesar de sucessivos reordenamentos na estrutura hierárquica da Secretaria de Educação Básica do MEC e abalos em seu financiamento, assim como de seu efetivo alcance nas redes e sistemas municipais de educação.

Diante destas ponderações, torna-se pertinente pensar por que há necessidade de uma formação específica para atuar na Educação Infantil, e de ver esta especificidade marcada distintamente na política educacional. Conforme mencionado anteriormente, a história recente da educação infantil está em ampla e inexorável construção e, como tal, vem colocando em evidência as suas especificidades, estando consolidado entre muitos pesquisadores o consenso de que o espaço e o tempo da Educação Infantil não são para copiar ou transferir práticas da escolarização do ensino fundamental; também não cabem mais as práticas de reprodução e treino de comportamentos e habilidades esperadas das crianças no início da escolarização; assim como não pode ser tratada como etapa de preparação para a cidadania como um vir a ser do futuro. A educação infantil é, hoje, considerada etapa da educação básica e possibilidade de ampliação das referências de mundo das crianças a partir da organização de práticas educativas de qualidade; oportunidade de interações qualificadas entre adultos e crianças, das crianças entre si e destas com o mundo e com a cultura do nosso tempo.

⁵ Trata-se da já mencionada Rede Nacional de Formação Continuada para os Professores da Educação Básica, criada na última década.

Formação continuada: as possibilidades da formação em contexto

“[...] a ciência da educação não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde se ensina, senão nas mentes dos que dirigem a atividade educativa” (DEWEY *apud* PINAZZA, 2013).

Muitos questionamentos e desafios se impõem a toda sociedade diante do novo panorama que surge a partir da promulgação da Lei 9394/96 no que diz respeito à educação infantil, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, à articulação entre educação e cuidados e à formação dos profissionais que devem atuar diretamente com as crianças.

Neste contexto de inovações para a educação brasileira, emerge um urgente e necessário debate acerca da formação de professores que esteja em consonância com as novas concepções de infância, criança e educação infantil presentes nas novas orientações legais.

Apesar de transcorridos 20 anos desde a LDB e da grande expansão dos cursos de formação de professores, percebemos que ainda hoje os problemas da formação acumulam-se em função de uma falta de clareza do perfil profissional desejado, especialmente no que se refere à Educação infantil. (KISHIMOTO, 2002).

A crítica de Kishimoto aos cursos de formação de professores se refere ao pouco tempo dispensado à condução da prática pedagógica na medida em que mantém pouco contato com os contextos reais de ensino-aprendizagem, perdendo a oportunidade de estabelecer relações entre teoria e prática. Como consequência, temos a presença de um grande número de professores leigos ou com uma formação bastante precária, traduzindo-se em práticas de baixa qualidade desenvolvidas junto às crianças nas instituições de educação infantil.

Sabendo da fragilidade da formação inicial e dos desafios da formação continuada, corroboramos com tais afirmações e consideramos a prática docente como potencialmente formativa e os espaços institucionais como lócus privilegiado de desenvolvimento profissional. Defendemos a formação em contexto como uma alternativa para as necessárias transformações no campo da Educação Infantil na medida em que os professores se debruçam e refletem



sobre questões que emergem do cotidiano da própria prática, comprometendo-se com a organização do conhecimento e com a elaboração de estratégias, apoiados em um permanente movimento de busca e transformação (FREIRE, 2000; PINAZZA, 2013).

A formação continuada e em contexto se configura em um processo dinâmico e dialético e, não raro, envolve tensões e conflitos, visto que abala o que está estabelecido e mexe com concepções, exigindo que os professores se coloquem em outro lugar e percebam suas práticas a partir de outras perspectivas.

No entanto, acreditamos que a imersão dos professores neste processo de reflexão promove o fortalecimento do grupo a partir da partilha de dúvidas, teorizações e leituras que cada um faz das situações de aprendizagem que, dialogadas na coletividade, criam oportunidades de formação contínua e a consequente melhoria na qualidade das práticas pedagógicas.

Considerações finais

Formar professores para trabalhar com a criança pequena é algo bastante recente na história da educação brasileira e ter crianças pequenas na escola é algo surpreendente e impactante (KRAMER, 2006).

A visibilidade conquistada pela Educação infantil vem consolidando-a como um profícuo campo investigativo. As discussões acerca da educação da infância envolvem temáticas diversificadas trazendo para a pauta inúmeras questões relacionadas às suas especificidades, revelando a potencialidade e valorização desta etapa educativa.

E estudar a historicidade das Políticas Públicas no cerne da Educação Infantil é fundamentalmente relevante quando se quer compreender o processo pelo qual passamos enquanto sociedade promotora, formadora e transformadora do meio cultural a fim de priorizar os direitos e deveres de cada cidadão com o exclusivo objetivo de qualificar as instituições educacionais na sua totalidade. Fator este impulsionado pela legislação educacional que se revigora, seja através das lutas e reivindicações sociais, seja por meio da pressão exercida pelas políticas internacionais.

Nesta perspectiva, o GIECEI vem desenvolvendo pesquisas nesta área com o objetivo de problematizar aspectos da realidade educacional da pequena infância e promover investigações e estudos que abarquem questões contemporâneas acerca da Infância, da Criança e da sua Educação.

Nossas investigações, por meio de diferentes matizes, dedicam-se a contribuir para a melhoria da qualidade dos processos educacionais através de pesquisas e de estudos que aprofundam os entendimentos teórico-metodológicos implicados na Educação da infância contemporânea. Sobretudo, tem se destacado a articulação entre investigação e escola como base dos processos e os currículos formativos relacionados à educação das crianças.

Por fim, entendemos que, para os integrantes do grupo, pesquisar a (na) educação infantil exige um movimento para inserir-se nesse campo educacional em nível macro e micro, e isso implica destacar as políticas públicas educacionais como foco para avançar na compreensão desde as concepções e finalidades da educação, da criança e da infância, até a gestão nas instituições e suas práticas educativas.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 30 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e**



Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em:
<portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DEP/COEDI/, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.** Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação informatizada. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em:



ReLePe



I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisas. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo: Autores Associados, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA USP. **Declaração dos Direitos da Criança 1959**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo - USP. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil Pós- LDB: rumos e desafios**. 6 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. Política e Gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, 2006.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007, p. 13-23.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 51-66.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-26.

MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z. de M.R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M.R. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. **VERAS - Revista acadêmica de Educação do Instituto Superior de Educação Vera Cruz**, v.2, n.2, p. 223-231, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T.M. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

TOMAZZETTI, C. M; DAL SOTO, D. V.; MOREIRA, J. C.; SATHRES, S. M.; FLÔRES, V. M. S. Pesquisa na educação da primeira infância: as crianças, a política educacional e a qualidade do atendimento no contexto da educação infantil. In: **Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, VI, 2014. Goiânia. Anais. Goiânia: Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás, 2014. CD

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.