

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Cleonice Maria Tomazzetti – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Daliana Löffler – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Fabiana Rampelotto Penteado – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Juliana Corrêa Moreira – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Vivian Jamile Beling – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO

Este artigo é parte das reflexões e dos estudos sistemáticos que sustentam as pesquisas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, pela participação em atividades de Grupos de pesquisa da área da Educação Infantil na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e pelo vínculo atual na Universidade Federal de São Carlos. O eixo aqui destacado refere-se às pesquisas cujo enfoque está na política educacional pública e seus desafios, limites e possibilidades em relação à formação para docentes que atuam na Educação Infantil – primeira etapa da educação básica. A docência está em destaque no artigo porque perpassa questões referentes às práticas curriculares e às políticas educacionais que se inscrevem como campo de investigação. Com base na legislação e em estudos da realidade educacional brasileira, a proposta aqui apresentada abarca reflexões envolvendo a docência na educação infantil como objeto de estudo das políticas educacionais ao longo de sua história em articulação com os conceitos de criança e infância, tomando-os como aspectos relacionados à dimensão da qualidade na educação infantil contemporaneamente.

PALAVRAS-CHAVE

Política Educacional Pública; Educação Infantil; Formação Docente; Professores.

SPECIFICATIONS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY: LIMITS AND POSSIBILITIES**ABSTRACT**

This article is part of the reflections and systematic studies that support the research developed by the Program of Postgraduate Education, participation in research groups activities in the area of early childhood education at the Federal University of Santa Maria - UFSM, and the bond present at the Federal University of São Carlos. The shaft here highlighted refers to research whose focus is on public education policy and its challenges, limitations and possibilities with regard to training for teachers who work in early childhood education – first stage of basic education. Teaching is highlighted in the article because permeates issues relating to curriculum practices and educational policies contributing to as research field. Based on legislation and the Brazilian educational reality studies, the proposal presented here includes reflections involving teaching in early childhood education as an object of study of educational policies throughout its history in conjunction with the child's concepts and childhood, taking them as aspects related to the dimension of quality in early childhood education simultaneously.

KEYWORDS

Educational Policy Public; Childhood Education; Teacher Training; Teachers.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos desde a década de 1990, 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 das crianças menores de seis (06) anos, como por exemplo, as especificidades da educação dos bebês, a profissionalização da docência para a educação infantil, a antecipação da escolaridade obrigatória a partir dos 4 anos, o ingresso aos 6 anos no ensino fundamental, dentre outras. Tais temáticas têm sido abordadas por diversos pesquisadores, individualmente ou como integrantes de grupos de pesquisas, envolvidos em projetos que visam subsidiar a revisão da legislação, ou a criação de novas políticas, ou ainda, acompanhar a implementação de políticas educacionais voltadas às crianças, às infâncias e à educação infantil¹. Publicado anteriormente nesta revista, o artigo de Maria Beatriz Gomes da Silva e Maria Luiza Rodrigues Flores analisa as recentes alterações no ordenamento legal educacional brasileiro que modificaram a organização dos processos iniciais de escolarização, considerada a partir das políticas do Ensino Fundamental de nove anos com ingresso aos 6 anos de idade, e da obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos na Pré-Escola². Também destacam-se o *Grupo de investigação e estudos contemporâneos sobre a educação infantil (UFSSM)*, e o *Grupo de pesquisa Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença (UFSCar)*, para exemplificar a pujança da área da Educação Infantil como área de pesquisa e produção acadêmica, e suas repercussões para a produção e revisão das políticas educacionais que se relacionam à infância, à criança e à sua educação (Revista Educação, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010; Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais, CEERT, 2012).

Interações entre pesquisadores e professores dos grupos estendem-se à área da formação de professores com demandas específicas para a etapa da educação infantil a partir do desenvolvimento em rede de cursos de formação continuada para esta etapa.

Apoiadas pela iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Coordenação

¹ Esta organização dos pesquisadores e suas pesquisas pode ser acompanhada desde o ano de 2008 através do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – o Grupecí consolida-se como um evento científico congregando pesquisadores, profissionais e estudantes, cujo objetivo é a apresentação e a discussão articulada de trabalhos que expressem a produção de diversos grupos de pesquisa do Brasil, suas ações investigativas e/ou sua inserção político-social. O evento é bianual, e está em sua quarta edição, sendo organizado de modo alternado pelos Grupos das diferentes regiões do país.

² Referência ao artigo de SILVA, M. B. G.; FLORES, M. L.R.: Articulações e Tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras; **Políticas Educativas**, v. 5, n. 2, 2012.

Geral de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação (MEC), as universidades do sistema público federal vêm formulando e implementando ações visando, junto com as demais instâncias e agências formadoras, alterar o quadro da insuficiência da formação de professores que atenda às especificidades da educação infantil³. Isso não impede que a educação infantil, como as demais etapas da educação básica, mostre qualidade bastante aquém da adequada, conforme indicam estudos e pesquisas mais adiante discutidos. Entre os fatores responsáveis por essa situação, encontra-se a formação insuficiente dos profissionais que atuam na área, seja por falta de habilitação prévia, seja porque essa habilitação não tem sido capaz de prepará-los para as especificidades da educação de crianças na faixa de zero a seis anos⁴.

Tais especificidades estão explicitadas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de dezembro de 2009. Resultado de amplo processo de discussão entre especialistas e dirigentes da área, as diretrizes definem a concepção e o currículo da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Para que sejam de fato implementadas, é fundamental que os professores de educação infantil tenham sua formação, inicial e/ou continuada, baseada na mesma concepção e que sua prática pedagógica seja orientada pelo currículo explicitado nas DCNEI. Daí ser estratégico que a formação seja um dos principais focos dos investimentos de instituições, movimentos e sujeitos sociais. É a partir dessas dimensões – dos grupos de pesquisa e da formação continuada na especificidade da educação da criança menor de seis anos – que pesquisadores/professores e instituições encontram-se para a reflexão neste texto⁵.

³ A UFSM e a UFSCar integram o grupo de 26 universidades federais que estão ofertando o curso de Especialização em Docência para a Educação Infantil (Fonte: MEC/SEB/COEDI, 2015).

⁴ Ver CAMPOS, M. M. & ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 1995. MEC/Conselho Nacional de Educação: PARECER CNE/CEB Nº:20/2009. Ações do MEC/COEDI: “Indagações sobre Currículo” (2006) – documento e seminários”; Cooperação técnica MEC/COEDI/UFRGS: “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (2009); “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (2009); Reunião entidades nacionais (UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB, entre outros (ago/2009); audiências públicas nacionais em São Luís do Maranhão, Brasília e São Paulo, contribuições destes momentos e de debates e reuniões regionais e as recebidas de vários grupos.

⁵ Trata-se do desenvolvimento do Curso de Especialização em Educação Infantil, que desde 2009 visa responder à demanda por formação continuada por meio de uma ação articulada entre a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e a Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica/ Coordenação Geral de Formação de Professores (CGFORM). O curso constitui uma das principais ações da Política Nacional de Formação para a Educação Infantil, e na sua primeira edição era desenvolvido em 19 universidades federais, e inclui ainda o Curso de Extensão Universitária de Professores da Educação Infantil.

No que se refere ao conceito de qualidade, concorda-se com Moss (2002) quando afirma que é preciso compreender que este não é um conceito universal, mas construído culturalmente e sujeito a constantes revisões. Entende-se como um conceito não neutro, 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 se refere à educação infantil. Por isso, entende-se 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.

Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Rosemberg (2002); Corrêa (2003); Campos; Fulgraff; Wiggers (2006), e as conceitualizações defendidas nas publicações organizadas pelo MEC, além da atual legislação educacional vigente no Brasil, as quais defendem a garantia dos direitos baseada nas necessidades da criança como critério primordial na definição de qualidade. Desde a década de 1990, a educação das crianças pequenas é considerada um fenômeno mundial que extrapola a função de complementaridade do papel familiar. De acordo com essa perspectiva, sua qualidade no país está relacionada ao desempenho de três funções indissociáveis creches e pré-escolas:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e **6 anos e 11 meses [alterado para 5 anos e 11 meses pela, co Lei nº 11. 114, de 16 de maio de 2005]** compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. (BARBOSA, 2009, p. 09).

No âmbito legal, destaca-se a existência de uma série de propostas formuladas para garantir o direito da criança e estender seu acesso à educação. Entretanto, reconhece-se que a questão da qualidade do atendimento ainda é um desafio a ser alcançado 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). E um dos elementos que está diretamente relacionado a esse desafio é a 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.

Nessa perspectiva, o presente artigo aborda as políticas educacionais públicas a partir das especificidades da educação infantil, retomando a história das conquistas legais e dos processos evolutivos dos conceitos de criança e infância, e de forma relacionada às práticas vivenciadas no cotidiano destas instituições. O texto está organizado iniciando com breve histórico da educação infantil no 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 amplia-se 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; Tenciona-se discutir quem é o profissional e a dimensão da sua formação que atua nesta primeira etapa da educação, 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. Espaços institucionais começaram a ser construídos dentro e fora das indústrias/empresas para receber os filhos das mães trabalhadoras, influenciados por pressupostos médico-higienistas, e com forte presença da igreja católica e concepções assistencialistas, inspiradas na ideologia da sociedade civilizada e moderna e sob 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 (KUHLMANN JR., 1998). Progressivamente, 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, a educação das crianças pequenas foi sendo conquistada como direito. 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) foi reconhecido como um direito social da criança e um dever do Estado e da família. Reafirmado na Lei 8.069/1990 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 53, 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).

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. 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 (1993), com a publicação do documento *Política Nacional de Educação Infantil–Proposta*, 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 a 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.

Nessa 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 anos (e não mais aos 6 anos como já destacado anteriormente), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nessa perspectiva, a nova LDB incorporou a

Educação Infantil como o primeiro nível de educação básica, o que significou uma grande conquista tendo em vista que, até então, ainda ocorria a manutenção de um segmento em uma condição educacional específica para os pobres, com sua segregação do ensino regular – creches e instituições assistenciais, filantrópicas, fora do alcance do sistema educacional – com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso (FARIA e PALHARES apud KUHLMANN JR, 1998).

Considerando esse contexto, a LDB, em seu artigo 30º, prevê que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos aconteça em creches, e em pré-escolas para as de 4 a 5 anos e 11 meses, mantendo essa divisão por faixa etária na intenção de preservar a denominação que historicamente foi utilizada 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.

Mas, se a LDBEN foi pioneira nas regulamentações da Educação, a partir dela muitas mudanças ocorreram na Constituição Federal (1988) para dar sequência às reformas do sistema educacional brasileiro e aos desafios da universalização do acesso, da ampliação do tempo da escolaridade e da elevação da qualidade dos padrões de permanência e sucesso escolar. No texto constitucional do artigo 208, que vigorou até 2009, o dever do Estado era garantir o 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, o texto foi alterado incorporando a obrigatoriedade já assumida no ensino fundamental desde a educação infantil até o ensino médio, afirmando que é “*dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*” (BRASIL, 2009). E, em seu artigo 6º, prevê que tais mudanças devem ser implementadas progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. Como consequência desse dispositivo legal, em 2013, a Lei nº 12.796 alterou o texto da LDB de forma a atender às alterações já indicadas na Constituição Federal (1988), e dar outras providências.

Assim, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), aprovado com a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, traz como meta principal para a Educação Infantil a sua universalização no período de 2 anos (até 2016), universalizando as vagas na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, e 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, afirma a necessidade de estabelecer, 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 para 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 8035/2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

A história das Instituições brasileiras de Educação Infantil evidencia processos de mudanças que deslocaram a centralidade do direito dos pais trabalhadores passando a reconhecer a criança como sujeito de direitos. Tais mudanças implicaram e foram implicadas pela revisão do campo teórico da Educação Infantil no que se referem a 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 destinados exclusivamente 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 se diferem, de acordo com o campo teórico no qual são produzidos, encontram-se, quando se trata de defender a educação das crianças pequenas.

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. 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).

As mudanças conceituais sociais foram pressionando por mudanças políticas e legais cujas repercussões impactaram e contribuíram para a definição contemporânea da educação infantil, e da formação profissional exigida para este nível da escolaridade. Até bem pouco tempo (década de 1980-90) se entendia que as professoras (cuidadoras, pajens, auxiliares, monitoras, etc.) das creches deviam alimentar e higienizar todas as crianças no mesmo momento, enquanto hoje se concebe que essas práticas devem acontecer de acordo com as necessidades das crianças, respeitando seu ritmo e sua individualidade, em momentos mais reservados à interação adulto/criança. Tais concepções evidenciam evoluções pedagógicas na compreensão dos tempos e dos espaços das crianças, e das práticas educacionais. E, 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. Ao mesmo tempo em que a educação infantil ainda é afirmada como um direito da família trabalhadora, atualmente novas necessidades e perspectivas são a ela agregadas: garantir o direito de todas as crianças à creche e pré-escola, defendendo como um direito de toda criança à educação e à infância. Entretanto, ao integrar-se à Educação Básica como primeiro segmento educacional, nesta especificidade de primeira etapa, a educação infantil exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade, pois é sabido que os primeiros anos de escolarização são vividos como intensos e rápidos momentos de aprendizagens para as crianças, uma vez que “estão chegando ao mundo aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, a interagir com diferentes parceiros e gradualmente se integrando com e na complexidade de sua(s) cultura(s) ao corporalizá-la(s)” (BARBOSA, 2009, p. 19). O artigo 4º da Resolução Nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, também expressa sintonia com as concepções acima ao indicar que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, DCNEI, 2009).

Além da condição de sujeito histórico e de direitos, a criança da educação infantil passa a assumir também a condição de centro do planejamento curricular, cujo estatuto epistemológico reafirma sua natureza ativa, de capacidade e dotada de agência; é um ser que interage intensamente com outras crianças, com adultos e com o meio, em coerência com as perspectivas teóricas e conceituais mais contemporâneas. Nesse sentido, para que a criança assuma de fato a condição de centro do planejamento do trabalho na sua educação, 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 NA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se discutir os avanços conceituais e políticos trazidos pelas pesquisas da área da educação infantil, a demanda da formação de professores da educação infantil ganha também centralidade. Ao longo de anos, “mães crecheiras” e pajens foram formas comuns na identificação das mulheres que trabalhavam com crianças pequenas. “Mães crecheiras” eram mulheres donas de casa, mães que, para ajudar outras mães ou em troca de algum dinheiro, cuidavam de outras crianças em suas próprias casas. Já as pajens eram as mulheres que trabalhavam nas creches em troca de pagamentos irrisórios e não tinham quase nada de escolaridade, muitas apenas o ensino fundamental e às vezes incompleto. É preciso compreender que esta condição pertencente a esse período histórico da educação infantil brasileira estava coerente com o conhecimento e os padrões sociais da época, visto que 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. Nesse modo de conceber a atividade profissional, para cuidar de crianças bastava ser mãe e gostar delas, o que justificava uma identidade marcada também pela figura da tia ou da cuidadora, identificação ainda hoje presente em muitas instituições sendo, muitas vezes, legiti-

mada pelas famílias, pelos gestores públicos e até, inclusive, pelos próprios docentes. Isso também corrobora uma prática política de desvalorização profissional e social, segundo a qual quanto menor a faixa etária dos “estudantes” a que se dirige o profissional/professor, menor a exigência de sua formação profissional. 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. À medida que as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direito, e a educação na primeira infância é considerada parte do sistema de ensino, em sua 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 de cuidar presentes nas propostas pedagógicas/curriculares dirigidas às crianças.

Desde os primeiros movimentos pela Política para a Educação Infantil no Brasil⁶, iniciaram-se 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. Este rol de formas de nomear aos adultos que trabalham junto das crianças está, também, relacionado à distinção entre a formação e o exercício profissional da docência na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. A partir da LDBEN, além de assegurar 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, admitida como formação mínima a de nível médio na modalidade Normal. Dada a histórica separação entre creches e pré-escolas, 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 (OLIVEIRA, 2012). Assim, do ponto de vista da especificidade da formação docente para o atendimento à criança de 0 a 5 anos, compreende-se que deve haver uma consonância entre os princípios e concepções presentes nas orientações legais da política educacional para o setor, as instituições e os formadores que propõem os cursos de formação inicial e continuada, e os docentes que atuam nas

⁶ Para acompanhar o histórico de publicações a este respeito, ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacaoinfantil&Itemid=1152er.

práticas cotidianas da educação infantil e expressam suas necessidades. Essa sintonia é, na verdade, um alinhamento conceitual que orienta os vários níveis da política e seus atores e sujeitos sociais, cujos objetivos visam superar o atendimento institucionalizado à criança pequena como sendo passível de ser exercido por pessoas com baixa ou nenhuma formação profissional e/ou escolar. O Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirma este entendimento ao regulamentar o caráter institucional do atendimento em creches e pré-escolas, caracterizando-as “como espaços institucionais não domésticos”, constituídos como “estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período **diurno**, em jornada integral ou parcial, regulados e **supervisionados** por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, DC-NEI, 2009, grifos nossos).

Entretanto, o desafio está localizado na qualidade desse atendimento que está diretamente relacionada a níveis mais elevados da formação de seus professores, bem como do reconhecimento – nos currículos e programas de formação de professores (inicial e continuada) – das especificidades da educação da criança pequena em relação às etapas posteriores do sistema de ensino.

Dados recentes (GATTI e BARRETO, 2009; Inep, 2009) levantam algumas questões acerca da realidade do exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental baseadas nas informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2006 e 2007, respectivamente. O estudo de Gatti e Barreto (2009), tal como apontam estudos citados por elas (UNESCO, 2004; CATRIB; GOMES; GONÇALVES, 2008), indica que “a maioria dos professores brasileiros possuía formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalhavam” (p. 33), mas considerando que o curso mínimo requerido por lei, até 1996, para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, era o magistério de nível médio. Nessa condição, Gatti e Barreto (2009) levantaram que “entre os ocupantes das *funções docentes*⁷ na educação infantil, 97,2% possuíam formação em nível médio ou superior e, no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, essa proporção chegava a 99%” (p.33). Entretanto, examinando-se

⁷ Grifo nosso para destacar que o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro” supra citado, a metodologia utilizada até 2006 previa que o Censo Escolar fosse respondido por meio de formulário próprio o qual tinha por unidade básica de informação **a escola**, e não **o professor**. Dessa maneira, os dados dos professores e dos auxiliares de educação infantil misturavam-se ao total desses profissionais lotados na escola (BRASIL, Inep/MEC, 2009, p. 14).

a educação infantil, “mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam tão somente formação de nível médio” (idem), enquanto nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, 41,3% dos ocupantes dessas funções tinham essa formação. Enquanto a exigência de formação em nível superior para os professores de 5ª a 8ª série (atualmente 6º ao 9º ano) data da primeira metade do século XX (GATTI e BARRETO, 2009), ainda hoje, início do século XXI e após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9.394, de 1996), se admite a escolaridade de Nível Médio como a formação mínima exigida para a docência na Educação Infantil e também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁸.

Dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 mostram que apenas (ou ainda!) 5,3% dos professores sem licenciatura lecionam nos anos finais do ensino fundamental, e 6,4% nessa condição, no ensino médio. Mas, daqueles que atuam na educação básica **só com formação até o ensino fundamental**, “foram encontrados 15.982 docentes, dos quais 6.135 trabalhavam em creches e pré-escolas, e 5.515 nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL. Inep/MEC, 2009, p. 27).

Com base nesses dados de realidade, vemos que os esforços para que os desafios da baixa qualidade da educação básica como um todo, e da Educação Infantil em especial sejam superados, consolidem os cursos de pedagogia como locus da formação, reafirmando a docência como sua identidade primeira. E para que, de fato, isso ocorra, é fundamental que os professores de educação infantil tenham sua formação inicial e continuada orientando concepção e prática pedagógica pelo currículo explicitado nas DCNEI, como estratégia de fortalecimento das concepções, das práticas e da gestão em coerência com a produção legislativa contemporânea. Nessa perspectiva, ainda se encontra 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, como afirma Oliveira (2011), a ampliação do nível da escolaridade dos professores não tem se traduzido na mesma proporção em maior qualificação do saber docente para a especificidade da educação das crianças pequenas. A autora indica a aprendizagem superficial das

⁸ LDB, Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento).

propostas dos cursos, com currículos desatualizados e pouca formação crítica como algumas das causas para essa situação. E, uma das lições políticas importantes da educação infantil e que deve se incorporar aos processos formativos dos profissionais docentes e não docentes que atuam neste nível educacional é de que o papel que ela desempenha no atendimento integral das crianças é complexo: inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível este diálogo interdisciplinar na formação.

Se existe o reconhecimento de que os estabelecimentos de educação infantil ocupam, atualmente, lugar importante como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância; que tais estabelecimentos também tem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea (BARBOSA, 2009, p. 22), é preciso reconhecer, também, a necessidade de avançar no campo da formação de professores para a educação da criança menor de 6 anos no Brasil. Mas é preciso avançar na formação docente no sentido que os estudos vêm demonstrando: o quanto essa experiência educacional na infância, quando realizada em estabelecimentos de qualidade, traz benefícios para as crianças e contribui com a educação realizada pelas escolas e pelas famílias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação Infantil (CONSULTORA). BRASÍLIA, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. 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.

_____. 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.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**.

_____. 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

_____. 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.

_____. 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.

_____. 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.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006**.

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

_____. **Política de Educação Infantil** – proposta. 1993.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** – Brasília: Inep, 2009.

CAMPOS, M. M, FÜLLGRAF, J.& WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, 36, 2006.

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

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA USP. Declaração dos Direitos da Criança 1959. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**. Universidade de São Paulo.

Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

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

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009.

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.

_____. 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.

_____. *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.

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 a 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.

_____. **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.

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

SILVA, M. B. G.; FLORES, M. L. R. Articulações e Tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras, *Políticas Educativas*, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, 2012.

CLEONICE MARIA TOMAZZETTI

UFSM/UFSCAR – BR, E-mail: netcleo@gmail.com

DALIANA LÖFFLER

UEIIA/UFSM – BR, E-mail: dalianaufsm@yahoo.com.br

FABIANA RAMPELOTTO PENTEADO

UFSM – BR, E-mail: fabiana.aee2012@gmail.com

JULIANA CORRÊA MOREIRA

UFSM – BR, E-mail: jumoreira.mestrado@gmail.com

VIVIAN JAMILE BELING

UFSM – BR, E-mail: vivian.jamile.b@gmail.com