



A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96

The training of teachers for early childhood education at the threshold of the twenty years of the National Education Guidelines and Bases Law 9.394/96

Marilúcia Antônia de Resende Peroza, Pura Lúcia Oliver Martins*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil

Resumo

A necessidade de consolidar uma formação de professores condizente com as demandas do mundo contemporâneo tem mobilizado muitos pesquisadores e educadores a buscar uma aproximação entre a formação docente e a transformação da prática pedagógica. O limiar dos vinte anos de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), torna-se um momento importante para reavaliar as mudanças que essa lei proporcionou, bem como apontar os desafios impostos pelo contexto atual. O presente artigo pretende abordar a formação inicial

* MARP: Doutoranda em Educação, e-mail: malu.uepg@gmail.com

PLOM: Doutora em Educação, e-mail: pura.oliver@pucpr.br

de professores da educação infantil, cujas alterações, promovidas pela LDBEN/96, delinearão novas perspectivas para o curso de Pedagogia e nova identidade para as instituições que atendem a criança. Discute-se o processo formativo desenvolvido no curso de Pedagogia como primeiro passo na construção da profissionalidade docente para atuar com a primeira infância, a partir das especificidades dessa etapa educativa. Trata-se de um estudo exploratório, com o intuito de levantar informações a respeito da temática para posterior aprofundamento (SEVERINO, 2007), cuja análise toma como eixo epistemológico a teoria enquanto expressão da prática dos sujeitos no processo educativo (MARTINS, 2006). Este texto defende a necessária relação entre teoria e prática na formação de professores na área da formação inicial, tendo como base os estudos de Garcia (1999), Machado (2000), Cerisara (2002), Kishimoto (2004), Saviani (2009), Gatti e Barreto (2009), Gomes (2009), Sarmiento (2013), entre outros. O estudo conclui que há especificidades no âmbito da prática educativa com as crianças que ainda precisam ser consideradas nas propostas de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Prática pedagógica.

Abstract

The need to consolidate teacher training in line with the demands of the contemporary world has mobilized many researchers and educators to seek for an approximation between teacher training and the transformation of pedagogical practice. The twenty-year threshold for the promulgation of the National Education Guidelines and Basis Law (LDBEN/96) is an important moment to reassess the changes provided by this law, as well as to highlight the challenges imposed by the current context. The present article intends to address the initial training of teachers of early childhood education, whose changes, promoted by LDBEN/96, and outlined new perspectives for the Pedagogy course and new identity for the Institutions that serve the child. It was discussed the formative process developed in the Pedagogy course as a first step in the construction of the teacher's professionalism to act with the first childhood, based on the specifics of this educational stage. This is an exploratory study, with the purpose of gathering information about the subject for further study (SEVERINO, 2007), whose analysis takes as its epistemological axis the theory as an expression of the subjects' practice in the educational process (MARTINS, 2006). This paper argues for the necessary relationship between theory and practice in teacher training in initial training, based on studies by Garcia (1999), Machado

(2000), Cerisara (2002), Kishimoto (2004), Saviani, Gatti and Barreto (2009), Gomes (2009), Sarmiento (2013), among others. The study concludes that there are specificities within the scope of the educational practice with the children that still need to be considered in the initial teacher training proposals.

Keywords: Teacher training. Child education. Pedagogical practice.

Introdução

O tema da formação inicial e continuada de professores tem ganhado destaque na produção acadêmica e no debate político em virtude das grandes questões colocadas à educação na contemporaneidade. Na discussão a respeito da formação, a relação com o saber profissional e, de modo especial, o saber que emerge da prática, tem sido pautado como forma de construção da identidade e de constituição de um estatuto da profissão docente. Esse tema ganha maior vulto quando se focaliza as especificidades da formação docente para atuar na Educação Infantil, uma vez que se delinea enquanto campo em construção.

Fundamentado no eixo epistemológico que toma a teoria como expressão da prática (MARTINS, 2006), este artigo se constitui enquanto pesquisa exploratória, metodologia que permite levantar informações a respeito de uma temática sobre a qual se deseja aprofundar conhecimentos e delimitar um campo de investigação (SEVERINO, 2007). Neste caso, cumpre o objetivo de permitir uma aproximação com a temática e apontar elementos para se discutir as especificidades da formação de professores para atuarem na primeira etapa da Educação Básica a partir da aprovação da LDBEN/96.

Compreende-se que a constituição das leis e sua implementação são perpassadas por intensos conflitos de forças e interesses que expressam diferentes modos de pensar a realidade por parte dos diferentes grupos que se situam no seio da sociedade capitalista, sendo por ela

determinados. Sendo as leis propostas em virtude de problemas impostos pelo contexto dos sujeitos no âmbito das organizações sociais, nos esforços por adequá-los às múltiplas realidades, emergem-se lacunas e desafios das práticas cotidianas, tornando complexa e, às vezes lenta, a sua implementação. Assim, podemos dizer que, no que se refere à formação de professores para a educação infantil, sua trajetória de lutas provocou a necessidade de se instituir uma legislação que respondesse a problemas históricos. Contudo, a realidade educativa da criança e a formação dos professores são tão complexas que ainda apresentam desafios para sua efetivação. Desta forma, entendemos que é no fazer cotidiano dos profissionais da educação que se pode encontrar os elementos necessários para sua formação.

Historicamente, no Brasil, as creches e pré-escolas só foram incorporadas aos sistemas educacionais a partir da LDBEN/96, rompendo com uma trajetória de atendimento majoritariamente de cunho assistencialista, muitas vezes precário, principalmente às classes mais empobrecidas. Essa vinculação tornou-se uma possibilidade para a garantia de qualidade no atendimento, entretanto, como primeira etapa da educação básica, foi equivocadamente reconhecida e organizada a partir de modelos de escolarização e entendida como um período de preparação para o ensino fundamental. O fato de pensar a educação da criança de 0 a 6 anos, a partir da ótica do ensino fundamental, trouxe sérias consequências na organização das creches e pré-escolas, uma vez que as propostas educativas e de formação de professores se fundamentavam nas características das crianças maiores, onde há uma valorização dos aspectos cognitivos sobre as demais dimensões da criança. Percebe-se uma homogeneização da concepção de infância e um modelo de criança para o qual a formação de professores deve se pautar, empobrecendo a prática educativa com as crianças pequenas e fragilizando a formação docente.

Nos termos da LDBEN/96, a formação do professor para atuar na educação básica deve ser realizada nos cursos de licenciatura, cujas áreas de conhecimento formam professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental. Para a formação de professores da educação

infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, privilegia-se o curso de Pedagogia, no âmbito da graduação, o que foi regulamentado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs) em 2006. No entanto, contrariando as lutas de professores e organizações civis, a LDBEN/96 admite a formação desses profissionais em cursos oferecidos em nível médio ou no curso normal superior. Esta medida tem sido criticada nessas duas décadas, por ser considerada uma estratégia que precariza a formação do profissional e, conseqüentemente, prejudica a construção da profissionalidade docente nessa etapa educativa, historicamente desvalorizada frente aos demais profissionais da educação.

É possível reconhecer que a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica trouxe avanços inegáveis uma vez que, na vinculação aos sistemas de educação, proporcionou o rompimento com uma visão assistencialista do atendimento educativo em creches; o acesso ao financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) permitiu o investimento em estrutura física e humana mais adequada à criança; e demarca outros ganhos como a exigência de formação dos profissionais na área da educação, a publicação de documentos, diretrizes oficiais e o acompanhamento pedagógico por parte dos municípios e o significativo aumento nas pesquisas e publicações que tem como foco a docência na educação infantil e as especificidades dos processos educativos com as crianças. Contudo, no decorrer destes vinte anos, os desafios vêm se intensificando no sentido de busca pela universalização do atendimento em creches e pré-escolas, na resistência para evitar retrocessos sendo necessária muita pressão de organismos não governamentais e sociedade civil, na qualificação dos processos de formação inicial de professores para o atendimento à infância e, enfim, para que a implementação dos direitos assegurados pela LDBEN/96 responda, de fato, às necessidades dos sujeitos.

Dos desafios que atravessam as duas décadas da LDBEN/96, a universalização do acesso a todas as crianças de 0 a 5 anos e a formação de professores talvez sejam os maiores a serem enfrentados, haja vista os

debates empreendidos em torno do Plano Nacional de Educação (PNE), em seus dois decênios — 2001-2010 e 2014-2024. Nesta perspectiva, indaga-se o que ainda deve ser considerado na formação de professores da educação infantil após vinte anos de vigência da LDBEN e que dificuldades ainda persistem. A partir deste questionamento, procede-se a uma análise sobre os processos de formação de professores nos cursos de Pedagogia frente às especificidades da educação infantil.

Na organização do artigo optou-se por abordar, de forma geral, a formação do professor da Educação Básica a partir da LDBEN/96, trazendo dados de pesquisas e contribuições teóricas relativas ao seu desenvolvimento nestes vinte anos. Em seguida, analisa-se os desafios presentes na trajetória da formação de professores para atuar na educação das crianças de 0 a 5 anos. E, por fim, discute-se as especificidades da educação das crianças, cujas características apontam elementos a serem considerados na formação inicial de professores para atuar na primeira etapa da educação básica.

A formação do professor da Educação Básica, a partir da LDBEN 9.394/96

As discussões que tematizam a formação e a valorização dos profissionais da educação, articulando tópicos como formação inicial, desenvolvimento profissional, condições de trabalho e salários e carreira, fazem parte das lutas de milhares de professores pela educação pública nas últimas décadas. O modo como a situação tem sido abordada na política brasileira tem demonstrado que não há soluções fáceis ou rápidas em relação aos problemas da educação e da formação, quando essas estão circunscritas ao âmbito de uma sociedade capitalista.

É fato que, tanto a formação docente quanto a luta a ela intrínseca é algo relativamente novo no âmbito das políticas de educação. Garcia (1999) afirma que a formação inicial de professores, tal como a concebemos hoje, constituiu-se na história recente da humanidade.

Ela se caracteriza como uma função que, progressivamente, a partir do século XIX e, com maior ênfase no século XX, foi tomando vulto, sendo realizada por instituições específicas, por pessoal especializado e fundamentada em um currículo que estabelece um programa de formação. De acordo com Saviani (2009), a questão do preparo de professores brasileiros “emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (p. 143). Após esse período, a questão pedagógica e a formação de professores sofreram transformações articuladas às mudanças engendradas na sociedade brasileira.

No Brasil, a LDBEN/96, é vista como a lei que desencadeou uma série de mudanças nos processos de formação inicial de professores da educação básica no que se refere aos níveis exigidos para a atuação docente. A lei previa que ao final de uma década todos os professores da educação básica deveriam ter a formação em nível superior; contudo, aceitando, ainda, a possibilidade de uma formação em nível médio, na modalidade normal para aqueles que atuariam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste caso, a formação em nível superior deveria ser realizada em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e na modalidade Normal Superior em institutos superiores de educação, criados a partir de então. Somente a partir desse marco legal foi que profissionais que atuavam em creches, em sua grande maioria mulheres, passaram a ser consideradas professoras com formação na área (CERISARA, 2002, p. 329).

Ao vislumbrar a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, iniciou-se uma corrida por formação e, também, a criação de instituições para oferecê-la. Freitas (2007) assinala que a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas, sendo que muitas delas assumiram o compromisso com a formação, em qualquer de seus níveis e modalidades, como um serviço ao pensamento neoliberal. A autora enfatiza ainda que a retomada e expansão de cursos normais em nível médio, naquele contexto, postergava a formação em nível superior destes professores, aspiração

histórica e exigência para a elevação da qualidade da educação. Essa crítica é reiterada por Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 46) em relação ao Curso Normal Superior, quando afirmam:

O Curso Normal Superior, como sabemos, foi adotado especialmente por instituições não universitárias que criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em exercício e adequá-los à exigência de formação em nível superior proposta pela nova LDBEN, o que configurava um mercado promissor. Apesar de legalmente constituído, esse curso não ganhou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela, a nova proposta de resolução, no Art. 11, permite a transformação dos Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, por intermédio da elaboração e apresentação de um novo projeto pedagógico no prazo de um ano a contar da data da publicação.

É possível afirmar que, mesmo que no plano legislativo, tenha se estabelecido a prerrogativa de formação docente em nível superior como meio para transformar e qualificar a prática educativa em todos os níveis de ensino, tal iniciativa ainda não se mostrou suficiente para gerar as mudanças necessárias e esperadas no plano das práticas pedagógicas. De modo mais amplo, as reformulações dos currículos das licenciaturas e do curso de Pedagogia, previstas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 1/2006, vêm sendo implementadas lentamente, não sendo possível até então perceber suas contribuições na melhoria da qualidade educativa da educação básica. Isso pode ser constatado por meio dos resultados de pesquisas encaminhadas nas últimas duas décadas e no discurso de muitos professores em contextos de formação continuada, que apontam, como fator decisivo, a discrepância entre os conteúdos que compõem os currículos e programas de formação docente e as reais necessidades formativas dos profissionais para o exercício da profissão docente. Esse descompasso se evidencia de maneira mais contundente quando se analisa a formação inicial de docentes para atuar na educação infantil.

A partir deste breve panorama referente à formação inicial de professores para a Educação Básica no período pós-LDBEN/96, é possível levantar algumas questões relacionadas à formação docente para a educação infantil, pois, mesmo que os dados apontem avanços em termos de profissionalização dos docentes por meio da formação em nível superior, a realidade ainda não é animadora e apresenta desafios que se aprofundaram ou que surgiram a partir dos esforços de implementação da lei.

A formação do professor da educação infantil

A LDBEN/96 apresenta como exigência na formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível superior ofertada em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como mínima a formação em nível médio, na modalidade Normal. Essa exigência partiu de uma verificação de que grande parte dos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas, no contexto em que a lei foi elaborada, não tinha sequer a formação em nível médio, sendo que um número significativo de pessoas não possuía o ensino fundamental completo. Tal realidade era acompanhada de uma desvalorização dos profissionais, uma precarização do atendimento e um estigma das instituições que ofereciam os serviços de creche e pré-escola às camadas populares.

Com a aprovação da Lei nº. 9.394/96, uma série de medidas foram tomadas, com o intuito de possibilitar uma formação que atendesse a um grande contingente de profissionais como forma de efetivar as prerrogativas legais. Tem início, então, debates nas instâncias municipais, federais, na esfera das instituições de ensino superior e ensino médio, provocando a elaboração de propostas de formação, sem que houvesse um acompanhamento efetivo da formação que seria oferecida aos educadores. Ainda que pesquisadores e setores da sociedade comprometidos com a educação infantil já levantassem indagações sobre o tipo de profissional capaz de cuidar de crianças pequenas e educá-las, apenas, posteriormente,

quando os profissionais formados nos cursos se inseriram na realidade dessa etapa educativa e perceberam que os conhecimentos adquiridos não correspondiam às demandas práticas do trabalho, é que o esforço no sentido de repensar os cursos de formação tomou impulso.

Kishimoto (2004) já anunciava que a formação do professor, naquele contexto, estava completamente desconectada do lócus da prática profissional, o que inviabilizava as mudanças almejadas. Uma formação coerente deveria estar centrada na educação infantil e em seus diversos aspectos organizacionais. A autora tecia críticas aos pacotes de treinamentos que retiravam o professor da escola com o objetivo de formá-lo, desrespeitando os conhecimentos produzidos na prática pedagógica e as culturas locais. Em seu artigo, defende que a qualidade na educação passaria, necessariamente, pela construção de uma prática coletiva, baseada em aprendizagens partilhadas onde todos seriam protagonistas: crianças, professores, pais, gestores, pesquisadores, entre outros. Segundo a autora (p. 337):

O que importa é o respeito pelos saberes construídos pelos práticos. Tais saberes, baseados na experiência de vida de cada pessoa, arraigam-se em suas práticas. Muitos têm relevância na educação das crianças, outros reproduzem práticas inadequadas. Por terem sido construídos ao longo de uma experiência vivida, são difíceis de mudar. Somente a reflexão sobre a mesma prática circunscrita por outros olhares, outras concepções, tem o poder da mudança. A cultura docente demorou muito tempo para construir sua solidez. A demolição requererá tempo e persistência, e não é a teoria que fará demolir tal estrutura e sim o diálogo constante com a prática iluminada por novas concepções.

Cabe reiterar que, ao defender a importância da experiência e da prática educativa, a autora não a sobrepõe aos conhecimentos teóricos, antes reforça a necessidade do diálogo, dispondo uma “prática iluminada por novas concepções”. Assim, a denúncia, por parte de pesquisadores e de educadores, de que a formação de professores tenderia a aligeirar-se e esvaziar-se em uma prática descolada do aprofundamento

teórico se confirmou. Gatti e Barreto (2009) identificam que a formação para a docência se baseia em uma composição fragilizada de conhecimentos. Essa prerrogativa é confirmada por Pinheiro e Romanowski (2010) ao atestarem que o aligeiramento que perpassou o processo de formação evidencia que a organização dos tempos dedicados às disciplinas de fundamentos, currículo e conhecimentos sobre a educação da infância é exíguo. As autoras afirmam que, ainda que seja no curso de pedagogia que se forma o professor da educação infantil, o currículo e as disciplinas do curso consideram muito mais o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, e não a criança, priorizando-se o ensino dos conteúdos e métodos para essa etapa da educação.

Os dados apresentados por Gatti e Barreto (2009) referentes à escolaridade docente, a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2006, apontavam que a maioria dos professores brasileiros correspondiam ao grau exigido pela legislação para atuarem nos níveis de ensino aos quais estavam vinculados. Esses dados indicavam que dos 97,2% dos professores que possuíam formação em nível médio ou superior para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contudo, mais da metade desses docentes tinham apenas a formação em nível médio (p. 33).

Esse cenário nos leva a perceber que inicialmente, após a aprovação da LDBEN/96, na qual se vinculou creches e pré-escolas ao sistema de educação, os conhecimentos sistematizados referentes à infância e seus processos educativos ainda não compunham os currículos da formação de professores para o exercício da docência no âmbito dos cursos de formação. Foi necessário tempo, investimento e esforços para uma aproximação com a realidade das práticas educativas com as crianças, ampliar e se apoderar da sistematização desses conhecimentos para, enfim, constituir um arcabouço teórico que impulsionasse as reformulações dos currículos dos cursos de formação de professores para a educação infantil. Nessa compreensão, reafirma-se, mais uma vez, com Martins (2006, p. 9), que “a teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado”.

Assim, compreende-se que na prática desenvolvida no interior das instituições de educação infantil foram encontrados os problemas que desafiaram educadores e pesquisadores. Estes, por sua vez, ao sistematizarem os conhecimentos e confrontarem com os estudos das diferentes áreas, acabaram por impulsionar novas maneiras de conceber a criança e seu processo educativo na educação infantil, gerando mudanças nas propostas de formação docente. Isso pode ser comprovado investigando o número de pesquisas e publicações sobre a educação infantil nas duas últimas décadas. Uma busca simples no site da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, comprova que as pesquisas referentes à educação infantil aumentaram consideravelmente após a aprovação da LDBEN/96. A partir das palavras-chave “Educação Infantil”¹, a busca apresentou, em 1996, uma tese e uma dissertação. Já em 2006, ano em que foi aprovada a Resolução n.º. 1 do CNE com as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, foram publicadas 12 teses e 37 dissertações. Por fim, no ano de 2015 foram registradas 7 teses e 43 dissertações sobre a temática.

Isso demonstra, mais uma vez, que é recente a preocupação com a educação da criança pequena e que ainda há muito o que se discutir até a consolidação da identidade desse espaço educativo. Durante décadas, os cursos normais, as licenciaturas e o curso de Pedagogia se basearam nos pressupostos educativos da criança do ensino fundamental para embasar a formação docente. Diferentes áreas do conhecimento proporcionaram um corpo teórico a partir do qual foi possível pensar a criança dessa etapa educativa. Com a vinculação das creches e pré-escolas aos sistemas de educação, as crianças pequenas e seus processos educativos passaram a ser foco de indagação. Para se conhecer a criança pequena, suas características e seus processos educativos, contribuições de áreas do conhecimento, até então pouco acessadas em relação a essa faixa etária, como a Sociologia, a Antropologia e a História, se somam às demais para ajudar a responder de maneira multifacetada quem é essa criança, como

¹ A autora realizou essa busca em 07 de abril de 2016, no site da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

ela constitui a sua identidade e de que maneira a instituição educativa e seus profissionais podem contribuir com o seu desenvolvimento, não em termos de prepará-la para outra etapa educativa ou para o futuro, mas no contexto em que se encontra, no seu tempo presente. Assim, faz-se necessário discutir quais as especificidades da criança pequena, quais os desafios de seus processos educativos para que se possa pensar uma formação de professores que responda a essa realidade.

As especificidades das instituições de Educação Infantil e da prática educativa com as crianças: elementos para a formação docente

Retomar o percurso da formação docente ao longo desses últimos vinte anos proporciona uma reflexão sobre seus avanços, mas também, sobre o que ainda precisa ser considerado para que ela de fato responda aos desafios contemporâneos impostos à educação. No que se refere à formação de professores para atuar na educação infantil, é fundamental entender quem são as crianças, os modos como elas se desenvolvem e se constituem enquanto sujeito, mas também, conhecer a história das instituições que hoje compõem a primeira etapa da educação básica e as especificidades de sua prática pedagógica.

Toda proposta educativa se fundamenta em uma concepção de mundo, de homem e de sociedade. Na educação infantil, a prática pedagógica é determinada, em certa medida, pelo modo como os educadores compreendem a criança e a infância. Nas últimas décadas, em função da ampliação de pesquisas e estudos relacionados à infância e da contribuição de diferentes áreas de conhecimento, vem sendo construído um conceito da criança enquanto sujeito que participa ativamente da vida social, que interage com a cultura e vivencia a infância de maneira peculiar. A infância, como categoria social determinada pelas contradições da sociedade mais ampla, passa a ser percebida para além de uma fase da vida rumo a vida adulta. Sarmiento (2013) afirma que centrar a compreensão no ser-criança contrapondo a essa visão tradicional da criança como um

vir-a-ser, traz como consequência uma nova forma de analisar os mundos da criança “a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto” (p. 15). Essa perspectiva aponta a necessidade de práticas educativas que consideram a criança como partícipe do processo e não como mera receptora de conhecimentos, culturas e valores.

A compreensão da educação da infância é perpassada pela trajetória das instituições de educação infantil e revela, também, uma busca pela identificação de um trabalho específico que implica o cuidado e a educação de crianças. No Brasil, destacam-se alguns movimentos que culminaram nas determinações do atendimento à infância expressos na LDBEN/96, como por exemplo, as lutas de mulheres pelo acesso à creche e de setores da sociedade que, ao lado delas, clamavam por políticas públicas de educação para as crianças pequenas; a trajetória histórica de constituição das creches e pré-escolas enquanto espaços de educação e cuidado; as transformações sofridas na sociedade em geral, seja na abertura política após a ditadura militar, seja na pressão social pela efetivação dos direitos assegurados pela constituição e demais documentos que dela emanam; as mudanças nas propostas de formação docente seja em âmbito acadêmico, sejam aquelas oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação ou no interior das próprias unidades educativas; a ampliação das pesquisas e a articulação entre diferentes áreas de conhecimento para compreender as crianças em seus processos educativos e socioculturais, entre muitos outros. Kuhlmann Jr (1998) expressa assim a importância dessas forças que impulsionaram o reconhecimento da educação da infância:

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias (p. 197).

Historicamente, as creches e pré-escolas passaram por períodos em que eram entendidas como instituições assistencialistas para atender a criança pobre, respondendo ao direito da mulher-mãe trabalhadora e, em alguns casos, como instituições encarregadas de preparar a criança para a educação primária, sendo, para as crianças pobres, um meio para evitar o fracasso escolar. Gomes (2009) ressalta que um primeiro movimento realizado por alguns setores da sociedade na década de 1980, foi no sentido de integrar creches e pré-escolas de modo a garantir o desenvolvimento integral das crianças (p. 24). Contudo, somente a partir de 1996 é que estas instituições passaram a se definir enquanto espaço específico de educação e cuidado da criança, e, com essa definição, buscar a construção de uma identidade que se diferencia do ensino fundamental. A partir de então, começa a luta pela ampliação do acesso à educação infantil, da qualidade no atendimento, bem como da constituição de uma identidade ao profissional que nela atua.

Com diferentes trajetórias percorridas, creches e pré-escolas foram estruturadas de maneiras e com propósitos diferentes, o que provocou, desde o início, uma fragmentação no atendimento às crianças. Ao serem admitidas como a primeira etapa da educação básica, essas instituições passaram a fazer parte de um mesmo processo educativo articulado e contínuo. No entanto, recentemente, as discussões em torno do PNE 2014-2024, apontam o perigo de fragmentar novamente o atendimento à primeira infância ao colocar como meta a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 3 anos em 50%, o que já havia sido previsto no PNE 2001-2010, e a obrigatoriedade para as matrículas de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, tendo como meta o atendimento a 100% da faixa etária até o final do decênio. A obrigatoriedade do acesso à pré-escola tem provocado uma diminuição no número de vagas em creches, uma vez que os municípios investem a maior parte dos recursos do FUNDEB para responder à exigência legal de atender toda a população de 4 e 5 anos.

Ao lado dessa discussão sobre o acesso à educação infantil, caminha a luta pela qualidade da educação e um atendimento que respeite os direitos da criança. Esses direitos estão inscritos na observância das

especificidades da criança em seu processo de desenvolvimento. Logo, educar e cuidar de bebês e crianças pequenas requer atenção a suas especificidades. Dentre as características específicas relacionadas a essa etapa educativa, destacam-se, a inter-relação entre educação e cuidado; as particularidades da interação social e a ampliação do universo de significados, as múltiplas linguagens e formas de expressão dos bebês e crianças pequenas, a ludicidade e a complementaridade de ações das famílias.

Ao se vincularem aos sistemas de educação, as creches passam a ser compreendidas como instituições de educação que atendem crianças pequenas, passando a ter como função educar e cuidar de forma indissociável, uma crítica à dicotomia em relação ao atendimento oferecido até a promulgação da lei (CERISARA, 2002). Essa prerrogativa é de tamanha importância que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, em seu artigo 5º. inciso II, afirmam que o egresso de Pedagogia deverá estar apto a “Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”.

No que tange à interação social e ampliação do universo de significados, Machado (2000) defende que ao voltar-se para as interações das crianças, a pedagogia “pretende romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica, tendo em vista, por exemplo, que uma das prioridades incide na livre expressão das crianças. A sua comunicação não só é autorizada como incentivada” (p. 197). A criança constrói seus fluxos interativos de infinitas formas, sendo necessário possibilitar a ela os espaços e tempos propícios para que estabeleça interações com seus pares, com os adultos e com o ambiente.

As crianças interagem com o mundo desde o ventre materno. Tudo o que elas vivem no contato com o mundo concreto, os símbolos, os códigos, os valores, os sentimentos, serve como base para que constitua sua identidade e pautar suas atitudes ao longo da vida. Desta forma, as crianças expressam seus conhecimentos e sua compreensão a respeito da realidade usando diferentes estratégias, ou seja, por meio de múltiplas linguagens: os gestos, a dança, a música, a fala, a pintura, a expressão

corporal, os balbucios. No processo de apreensão dos símbolos e linguagens, a criança passa a se apropriar criativamente desses códigos e a utilizá-los para experimentar a realidade, ao passo que os utiliza como forma de expressar suas descobertas, sentimentos, curiosidades. Neste sentido, os profissionais que atuam com as crianças precisam ter sensibilidade e competência para perceber as expressões das crianças, ao mesmo tempo em que saibam fazer uso de diferentes linguagens para promover ampliação de conhecimentos.

Outro aspecto fundamental na educação da infância diz respeito à dimensão lúdica presente nos jogos, brincadeiras e nas formas da criança lidar com a realidade. Ainda que estejam presentes em todas as fases de vida dos seres humanos, essa dimensão ganha uma intensidade na infância. O brincar é uma condição essencial para a aprendizagem e para a sociabilidade da criança, uma vez que nele, é capaz de revelar suas representações sobre o mundo, a realidade em que vive e os sentimentos que experimenta. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 2009) propõem a interação e o brincar como eixos dessa etapa da educação.

Por fim, ressalta-se que as ações de educação e cuidado desenvolvidas nas instituições de educação infantil são complementares às das famílias das crianças. Sendo assim, a necessidade de diálogo e aproximação com as famílias e a comunidade é um pressuposto fundamental. O profissional da educação infantil deve ter um olhar respeitoso diante das culturas e dinâmicas familiares ao passo que contribui para que elas tenham informações sobre os processos educativos e necessidades das crianças.

Ainda que outros aspectos da educação da criança também sejam importantes, estes ilustram a necessidade de um aprofundamento teórico e prático na formação de professores para esta etapa da educação básica. Pensar o desenvolvimento destes aspectos em grupos de bebês e crianças pequenas requer tanto o estudo das contribuições teóricas advindas das diferentes áreas do conhecimento quanto uma imersão no universo da criança.

Considerações finais

Na trajetória desses vinte anos de LDBEN/96, é possível avaliar que houve mudanças significativas no que se refere à formação de professores para atuar na educação infantil e, de modo especial, no reconhecimento dessas instituições enquanto parte da educação básica, fato este ignorado em legislações anteriores. São avanços que podem ser percebidos no aumento das publicações e encaminhamentos de pesquisas referentes à educação da infância e na estrutura e acompanhamento das instituições de educação infantil. Ainda, os dados comprovam que, ao contrário do cenário do final da década de 1990, no final do primeiro decênio dos anos 2000, quase a totalidade dos professores passaram a ter, no mínimo, a formação no ensino médio (GATTI; BARRETO, 2009). Todavia, mesmo que avanços sejam identificados, falta muito para que tenhamos um atendimento de qualidade nas instituições, que a formação e identidade docente sejam verdadeiramente valorizadas e que a prática educativa com as crianças seja adequada ao desenvolvimento infantil.

Por se constituir em um estudo exploratório, o presente artigo abre perspectivas de investigação mais aprofundadas no que tange à formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Apresenta as possibilidades de se investigar em que medida os cursos de pedagogia têm readequado o currículo com a finalidade de dar ao curso uma identidade docente para atuar com crianças e como estabelecem as relações com a prática educativa no âmbito das unidades de educação infantil. Ainda, ao apontar que a quantidade de pesquisas voltadas à educação infantil tem aumentado, surge a necessidade de se conhecer quais os enfoques dessas pesquisas, as concepções que revelam e como abordam as instituições e as práticas educativas com a infância.

Considera-se que, ao longo de duas décadas, a profissionalidade docente, assim como a educação da infância, ainda se constituem enquanto um campo em construção, haja vista as lentas mudanças nos currículos do curso de Pedagogia, as propostas formativas distantes da realidade da prática e a desvalorização dos professores que atuam nesta

etapa da educação. Espera-se que, a partir das práticas desenvolvidas com as crianças, no contexto das instituições, em diálogo com as descobertas e contribuições das diferentes áreas de conhecimento, possam se delinear os pressupostos formativos do professor da infância, bem como os elementos para sua profissionalização.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] União*, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, 11p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho da 2014. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

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

GOMES, M. O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, M. L. A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

MARTINS, P. L. O. *Didática teórica, didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Revista Olhar de Professor*, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. *Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Editora Champagnat, 2013. p. 13-46.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido: 17/06/2016

Received: 06/17/2016

Aprovado: 30/09/2016

Approved: 09/30/2016