FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIFERENTES CONTEXTOS: HISTORICIDADE, DESAFIOS, PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Ivone Garcia Barbosa[2]

RESUMO: Desde a década de 1980, a formação dos profissionais da educação infantil tem ocupado posição de destaque na educação brasileira, ampliando-se sua ênfase na legislação, nas políticas públicas, na atuação dos movimentos sociais e na produção científica. A historicidade e as contradições na formação de professores para a educação de crianças de zero a seis anos, o pro-Infantil, seus desafios e perspectivas na formação de professores são objeto deste artigo para o qual atingir todos os objetivos propostos nesse programa não depende do empenho dos professores cursistas e da dinâmica da formação do curso, pois são necessárias ações também no âmbito político e social. Por tradição econômica, política e cultural os professores que atuam na educação infantil são em sua maioria pertencentes às famílias de baixa renda e considerados de modo discriminatório. A formação, então, não só deve implicar na aprendizagem de conteúdos e conceitos, mas, sobretudo, de valores, princípios e revisões críticas sobre o sistema capitalista e o lugar social e cultural que ocupam, inclusive como professores, resgatando o autoconceito positivo destes e de suas ações. A grande defesa dos movimentos sociais é de que o professor de Educação Infantil deve ser formado nos Cursos de Pedagogia, nas Faculdades ou Centros de Educação.
Palavras-chave: Políticas públicas; formação de professores; educação infantil.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN DIFERENTES CONTEXTOS: HISTORICIDAD, DESAFÍOS, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen: Desde la década de 1980, la formación de la educación de la primera infancia ha ocupado un lugar destacado en la educación brasileña desarrollándose énfasis en la ley, las políticas públicas, el papel de los movimientos sociales y de la producción científica. La historicidad y contradicciones en la formación docente para la educación de los niños desde el nacimiento hasta los seis años, los pro - Infantil, sus desafíos y perspectivas en la formación de profesores son el objetivo de este artículo para que alcanzar todos los objetivos propuestos en el programa no depende de empeño de los profesores participantes y la dinámica del curso, sino que necesita también de acciones necesarias en los ámbitos político y social. En tradición económica, política y

[1]Parte do presente texto foi originalmente publicado com o título "A experiência do *Proinfantil*: desafios e perspectivas na formação de professores da educação infantil" na Revista Retratos da Escola – Dossiê Educação Infantil - Escola de Formação da CNTE (Esforce) – Brasília: CNTE – v. 5, n. 9, jul./dez., 2011. O texto sofreu modificações a fim de ampliar o universo da discussão sobre a formação de professores, que consideramos complexa e necessária.

[2] Psicóloga - Doutora em Educação (USP); professora dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG); coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). E-mail: ivonegbarbosa@hotmail.com

cultural, los profesores que trabajan en la educación de la primera infancia son en su mayoría pertenecientes a familias de bajos ingresos y considerados forma discriminatoria. La formación, entonces, no sólo debe implicar a los contenidos de aprendizaje y los conceptos, pero, sobre todo, los valores, los principios y las revisiones críticas sobre el sistema capitalista y la ocupación social y cultural, incluyendo como maestros, rescatando el auto concepto positivo de estos y sus acciones. La gran defensa de los movimientos sociales es que la maestra de preescolar debe estar capacitada en los cursos de pedagogía en universidades y centros de educación.
Palabras clave: políticas públicas, la formación de profesores, primera infancia

TRAINING TEACHERS IN DIFFERENT CONTEXTS: HISTORICITY, CHALLENGES, PERPECTIVES AND EXPERIENCES OF FORMATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: Since the 80s, the formation of professionals in early childhood education has occupied a prominent position in Brazilian education, increasing its emphasis on legislation, public policies, in the operations of the social movements and in scientific production. The historicity and the contradictions in the formation of teachers for the education of children aged zero to six years, the pro-Playground, its challenges and perspectives in teacher formation are object of this article, in which reach all the goals proposed in this program does not depend on the commitment of coursing teachers and of the dynamic of the formation of course, because it's necessary actions also in the political and social ambit. Economical, political and culturally traditional, teachers who work in early childhood education are in their majority belonging to low income families and considered in a discriminatory manner. Then, the formation should not only involve in the learning of content and concepts, but, specially, of values, principles and critical revisions on the capitalist system and the social place and cultural that occupy, including how teachers, redeeming the positive self-concept of these and their actions. The great defense of social movements, it is that the teacher of Early Childhood Education must be formed in Pedagogy Courses, Faculties or Educational Centers.
Key-words: Public polices; teacher formation; Early childhood education.

A temática formação de professores tem obtido significativo espaço em discursos oficiais e nos movimentos sociais no Brasil. Em determinados momentos históricos e contextos, a formação aparece associada ao debate sobre a qualidade de ensino e da educação, sendo concebida como um dos fatores que contribui (ou é responsável) pela promoção ou ausência dessa qualidade. No contexto das reformas educativas instauradas desde a década de 1990 a ênfase à temática se ampliou no âmbito das políticas educacionais, gerando legislação específica, programas e ações voltadas aos processos formativos.

O debate sobre a formação, por outro lado, não ocorreu e ocorre de modo isolado. Vários nexos foram e são estabelecidos de modo simultâneo no campo das políticas sócio educacionais, cabendo aqui destacar aquelas referentes ao tratamento da educação de crianças menores de seis anos. A atuação de movimentos sociais e a ampliação da produção de pesquisas sobre os processos envolvidos na Educação Infantil têm favorecido importantes avanços nas políticas públicas, como o reconhecimento do atendimento em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado e sua inserção na Educação Básica, assegurados pela Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de1996. Evidencia-se que o trabalho com crianças de zero até seis anos exige dos professores amplo conhecimento político, cultural e social, além da compreensão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos.

É preciso salientar que a luta empreendida no campo da formação dos profissionais da educação infantil é mais antiga do que se tem anunciado, porém importantes premissas e desafios aparecem expressos de modo mais sistemático ao longo dos anos de 1980 até dias atuais, dentre as quais se podem destacar: conceber a educação como prática social interessada; assumir a educação infantil como um direito político, social e cultural; defender a educação infantil pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças brasileiras; garantir a formação do professor como um dos pontos determinantes da melhoria da qualidade educacional das instituições que atendem as crianças de zero até seis anos. Esses pontos aparecem tratados no presente artigo, em que destacamos a historicidade da temática e do processo formativo, seus desafios históricos, as diferentes perspectivas e experiências formativas de professores da Educação Infantil. Destacamos como uma das experiências formativas o *Proinfantil,* Programa emergencial, em nível médio, que, desde 2005, está entre os Programas do Ministério da Educação que visaram superar a falta de professores formados para atuar na Educação Básica. No artigo discorremos sobre alguns dados históricos que demarcaram a contraditória condição da Educação Infantil e de seus educadores. Finalizando, verticalizamos nossa discussão para a necessidade de formarmos os professores de Educação Infantil em nível superior, nos cursos de Pedagogia, e em cursos de formação continuada, em nível de pós-graduação (Lato Senso) e de aperfeiçoamento ou, ainda, da formação continuada em serviço para professores sem formação em nível superior.

A formação de professores para a educação de crianças de zero até seis anos: historicidade e contradições

A busca por parâmetros sobre questões de ensino, as possibilidades de organização dos serviços educacionais e a formação de professores foram temáticas que constituíram base para a estruturação do campo educacional no Brasil (FERNANDES, 1987; CATANI,1989), expressando o atrelamento da educação a diferentes projetos políticos e sociais decorrentes de modificações nas relações de trabalho e produção e na distribuição de bens materiais e culturais.

Aos projetos ligou-se a necessidade de definir um perfil de profissional específico que atendesse as expectativas de cada época, contexto e grupos. Assim, até nas quatro primeiras décadas do século XX, por exemplo, as educadoras das escolas maternais e jardins de infância foram tradicionalmente comparadas à figura materna,cabendo-lhes ensinar às mães e educar as crianças. As características de mãe, enfermeira, professora e assistente social deveriam, dessa ótica, possibilitar um trabalho efetivo de "jardineira", termo utilizado em várias regiões do Brasil. Essa denominação, inspirada na teoria froebeliana, já acentuava a atitude esperada: proporcionar recursos e situações para que as crianças crescessem e se desenvolvessem seus potenciais naturalmente. A formação das educadoras era oferecida em Escolas Normais ou nos Institutos de Educação, em cursos intensivos, em atividades de estágios e palestras.

O sucesso dos jardins de infância foi, então, colocado em relação direta com a formação das professoras em Escolas Normais, reeditando-se modelos de formação estrangeiros. Algumas escolas ofereciam cursos de ciências, literatura, psicologia e história da educação para as futuras professoras.

As formulações sobre a prática educativa em instituições pré-escolares refletiam, tendências teóricas produzidas em diferentes momentos históricos, destacando-se as concepções de educação nova e liberal expressas em escritos de autores europeus e americanos como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Ferrière, Claparède, Kilpatrick, Dewey, entre outros (BARBOSA, 1991). A perspectiva sobre a pedagogia nova perpassava também os cursos de formação de professores, sendo designadas (em geral pela direção do Instituto de formação) professoras com experiência docente no magistério primário, que tinham estudos especiais sobre a matéria ou revelado alguma aptidão para a educação, para atuarem na formação das professoras de jardim de infância. Das professoras de escolas maternais, muitas delas retiradas do quadro efetivo de magistério primário, exigiam-se estudos especializados sobre educação infantil, além

de curso regular de educadora sanitária feito no Instituto de Higiene. Portanto, exceto o curso no Instituto de Higiene, a formação das professoras das escolas maternais não se diferenciava daquela exigida para atuar nos Jardins de Infância e na escola primária (PINAZZA, 1997).

Essa exigência quanto o processo de formação tinha uma razão de ser e não era meramente por questões pedagógicas. Como mostrou Barbosa (2011), um número expressivo de professoras dedicadas à educação de crianças menores de sete anos era da classe média e alta, assumindo a maternagem, considerada como uma atividade "nobre" e aceitável enquanto um trabalho para a mulher. Nesse caso, algumas exigências mínimas eram feitas na seleção de professoras pré-primárias: tempo mínimo de exercício no magistério primário; aprovação em prova de cultura geral, realização de curso de especialização; demonstrar esforço, eficiência, espírito de observação, pesquisa e consciência profissional. Tais exigências, entretanto, não eram pensadas para educadoras de creches ou outras instituições que estavam voltadas para o atendimento de crianças pobres, cujas mães – solteiras, abandonadas, viúvas, pobres – eram obrigadas a assumir trabalhos fora do ambiente doméstico. Dados de diversos estudiosos brasileiros (OLIVEIRA, 1988; CAMPOS, 1999; KUHLMANN JR, 1998; BARBOSA, 2008) demonstram que historicamente existiu um tratamento desigual não apenas ao atendimento às crianças de alta, média e baixa renda, mas também às profissionais que se propuseram e se propõem educar essas crianças.

Desse modo, observa-se que as creches e outras instituições passaram, desde a sua origem e, sobretudo a partir do início do século XX, a ter em seus quadros mulheres voluntárias, as quais, por já atuarem nos movimentos sociais ou por algum tipo de necessidade pessoal, aceitam de modo resignado a serem mão-de-obra barata, sem qualquer formação profissional, assumindo longas jornadas de trabalho e poucas condições de transformar essa realidade. Foram criadas, então, várias creches "pobres", para atender a população pobre. Isso, de acordo com Campos (1999, p.122) constitui e alimenta uma "rede educacional paralela e segregada", sendo a visível a discriminação tanto das crianças que nela se educam, quanto dos próprios funcionários e professores que nela trabalham.

Paradoxalmente, o foco das atenções recaiu cada vez mais sobre a criança e a culpa de sua situação de pobreza e de marginalidade foi apontada na família, para a qual se dirigiam ações de órgãos oficiais, sendo muitas delas desenvolvidas de modo sobreposto (KRAMER, 1982, BARBOSA, 2008). Não eram consideradas nessa análise

as diferenças e os conflitos entre as classes sociais, acirrados pela situação econômica e social do país e pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de exploração de uma classe ou de grupos sobre outros acentuando a precariedade nas condições de vida da maioria da população.

Ações conservadoras continuaram a ser implementadas a fim de promover a normatização da família no molde nuclear e patriarcal, sendo a mulher responsável pela educação das crianças no lar, preparando-as para assumir uma futura cidadania, adequando-se a uma sociedade urbano-industrial. Assim, contraditoriamente, o discurso pela liberação da mulher para o mercado de trabalho teve de conviver com os argumentos contrários que a culpavam pelo abandono das crianças, reforçando um ideal de mulher e mãe que podia permanecer em casa se dedicando exclusivamente aos cuidados dos próprios filhos.

Essa concepção se apresentou no discurso acadêmico e político dos anos cinquenta aos setenta, defendendo-se aquele espaço como um "mal indispensável" (KISHIMOTO, 1986; VIEIRA, 1988), local de custódia e guarda, de edificação da saúde física e mental da criança de baixa renda, validando-se em uma perspectiva assistencialista e compensatória, prevendo-se a possibilidade de atendimento de crianças de zero a doze anos.Os inconvenientes dessa mistura no atendimento foram debatidos à medida que também as mães de classe média incorporavam o mercado de trabalho, reivindicando seus direitos e um atendimento diferenciado para seus filhos. Passou-se, daí, a considerar que a idade limite para a creche deveria ser de dois anos de idade, a partir do que a criança frequentaria a escola maternal (de dois a quatro anos), seguida pelo jardim da infância (de quatro a seis anos), até a criança atingir a idade escolar. As crianças, nesse caso, deveriam ser separadas pela idade, não se podendo agregar crianças mais novas e mais velhas.

Vale notar que a importância atribuída aos primeiros cinco anos de vida e a possibilidade de prevenção dos desajustes físicos e mentais a partir do controle das experiências da criança, foram fortemente influenciadas por teorias psicológicas. Discussões dessa natureza, associadas ao debate teórico-prático no campo didático-pedagógico levado por educadores brasileiros e a vivência de experiências educativas no Brasil e no exterior, contribuíram para o aumento da preocupação com as bases educativas na infância. Isso acarretou certa modificação na perspectiva sobre a função social da creche, encarada como local de veiculações intelectuais e com finalidades sociais, mantendo-se, porém, o seu projeto educativo voltado essencialmente para o

desenvolvimento de bons hábitos. Nesse caso, aquela instituição era compreendida como espaço disciplinar de mães (pobres), de cuidados físicos e de educação moral de crianças. A palavra "educação" ganhava, desta ótica, um sentido genérico, como sinônimo de algo "não-escolarizado", antagônico à formalização e sistematização; a ênfase recaía na puericultura e na noção de natureza infantil, esta última concebida como algo imanente, desconsiderando-se os processos interativos e a dialeticidade das relações humanas em que a criança encontra-se envolvida desde o nascimento.

Diferenciando-se dessa realidade, as pré-escolas, escolas maternais e jardim de infância, continuaram a cumprir, sobretudo, o papel de educar crianças de origem de classe média ou alta, revelando no plano pedagógico uma preocupação de caráter preparatório para o início da escolarização chamada de "formal", sustentando-se, no caso do atendimento de parcelas da população de crianças pobres nessas modalidades de atendimento, a idéia de "privação cultural".

No seu conjunto, todas as iniciativas registradas nos diferentes estados brasileiros, nas décadas de 1950 até 1980, foram, sem dúvida, um marco importante na constituição do campo da educação infantil. Em relação aos profissionais que assumiam a tarefa pedagógica, isto é, as atividades de cuidados e educação das crianças, exigia-se apenas uma reprodução de conhecimentos elaborados, na maioria valores e comportamentos. Alimentou-se, desse ponto de vista, a necessidade de uma formação adequada, no máximo, em nível médio, chegando-se a considerar, por exemplo, que o Curso de Pedagogia formasse apenas especialistas da educação, responsáveis pela direção, supervisão, orientação e coordenação educacional. Nessa mesma direção, apesar de se configurar um consenso sobre educação como dimensão fundamental na luta pela melhoria da qualidade de vida das classes trabalhadoras, defendia-se ainda na década de 1980 que fosse dada prioridade ao ensino básico, considerando-se a expansão da Educação Infantil desnecessária (BARBOSA, 1997).

Este cenário persistiu até a primeira década dos anos 2000, apesar de significativas modificações no campo da legislação, especialmente após as décadas de 1980 e 1990. O caráter de trabalho voluntariado, baseado nas noções de "dom", "vocação", de "doação", "instinto de maternidade" e "espontaneidade" permitiram manter no campo da formação um enorme hiato na discussão sobre a formação de professores para a Educação Infantil. À maioria das pessoas que assumiu a tarefa cotidiana nas diversas instituições, públicas e privadas, não era exigida uma formação em cursos de magistério, quer em nível do Ensino Médio, chamado de "Curso Normal",

quer em cursos de Pedagogia, apesar deste último já existir desde 1939. Dessa maneira, permitiu-se chamá-las das formas mais diversas: tias, mãezinhas, vozinhas, criadeiras, monitoras, pajens, babás, madrinhas, recreadoras, educadoras, agentes educativas, colaboradoras, auxiliares, professorinhas, e, alguns casos, professoras. O caráter "doméstico" indicado no tratamento e a desqualificação do trabalho permitiram que historicamente se manifestasse preconceitos e discriminação quanto à trajetória da Educação Infantil, exigindo, contraditoriamente, dos profissionais envolvidos no debate e nos projetos educativos desta etapa educativa uma clareza política quanto aos horizontes a serem almejados, a fim de superar a condição marginal. Colocou-se, então, o debate do direito da formação articulado à preocupação com a qualidade da educação a ser garantida para as crianças de zero até seis anos, sobretudo as de baixa renda.

Movimento pela Educação Infantil de qualidade social nos anos de 1980 a 2000: os desafios e as perspectivas e experiências na formação de professores

A admissão da necessidade de formação dos profissionais da educação infantil deve ser compreendida no bojo das lutas em um campo específico, dos educadores brasileiros, e nas esferas mais amplas: na luta por direitos sociais e por políticas públicas que assegurem o direito à cidadania plena e à educação com qualidade social. De fato, essa temática integra as lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade, desde o final dos anos setenta, quando então os mais diferentes governos da América Latina elegeram a formação de professores como um dos pontos nodais da implantação de Reformas políticas e educacionais, desconsiderando o próprio movimento dos educadores.

No campo da formação de professores os mais diversos estudos e movimentos sociais têm reconhecido a expressão de uma contínua e complexa luta de forças entre grupos sociais e políticos, cujos projetos para a educação – escolar e de outra natureza – são desiguais e dirigidos a finalidades sociais por vezes antagônicas (ANFOPE, 2002), expressando-se ao nível de ações (muitas de caráter neoliberal) e, inclusive, em nível da legislação.

Quanto à Educação Infantil, é preciso destacar a importância da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – Lei nº 9.394/1996 – e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) na configuração da defesa em prol da infância e da educação como direito público

subjetivo inalienável da criança de zero até seis anos. Pode-se destacar nesse processo a modificação no discurso sobre a importância da Educação Infantil, considerada como primeira etapa da Educação Básica, integrando-se a pré-escola e a creche em um mesmo campo temático ("Educação Infantil") e à defesa da cidadania. Cabe lembrar que a legislação colocou sob a responsabilidade dos Municípios, em regime de cooperação com o Poder Público Estadual e Federal, a atuação no sentido de garantir prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil (BRASIL, 1996).

As alterações da Constituição e da própria Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), decorrentes de interesses governamentais e de pressões exercidas por diversos movimentos sociais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), versaram entre outros aspectos sobre a formação de professores, como no caso da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que trata sobre a valorização e admissão de profissionais da educação escolar, o piso salarial profissional nacional para os profissionais da Educação Básica (educação escolar pública), nos termos de lei federal, gestão democrática do ensino público, na forma da lei e a garantia do padrão de qualidade. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Revogou o parágrafo 4º, do artigo 87 (disposições transitórias) que estabelecia a admissão somente de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A lei reafirmou o artigo 62 da LDB, que prevê a formação dos docentes da Educação Básica em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; admite ainda para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil uma formação mínima em curso de magistério de nível médio, na modalidade Normal. A Lei nº 12.796, artigo 62 estabelece ainda no que diz respeito à formação docente, nos parágrafos 4º e 5º, que haverá por parte da União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios: a adoção de mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública; incentivo à formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. O mesmo artigo, parágrafo 6º estabelece que, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE, o Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes.

Em 2009, a Lei nº 12.056 acresceu três parágrafos no citado artigo da LDB, determinando a promoção da formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração. Indica que a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, admitindo que a formação inicial e continuada, bem como a capacitação dos profissionais de magistério possam fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

É nesse contexto de proposições legais e localizadas que se gestou várias propostas formativas na tentativa de se constituir uma identidade dos professores que atuam com crianças em creches e pré-escolas. Entre as propostas destacamos o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, conhecido como Proinfantil. Trata-se de um curso semipresencial, em nível médio, na modalidade Normal, destinado à professores da Educação Infantil, em efetivo exercício em creches e pré-escolas das redes públicas municipais e estaduais e em instituições privadas sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não). Vários estados optaram por oferecer o Curso apenas aos profissionais que atuavam em instituições públicas, deixando as instituições conveniadas, comunitárias e filantrópicas de fora da meta formativa.

O Programa foi constituído pelo MEC em 2005, em um caráter emergencial, a partir de grupos e pessoas interessadas em buscar alternativas para a situação de precariedade no âmbito da formação de professores da educação de crianças de zero até seis anos, sendo o projeto e o material impresso elaborado por especialistas da área, material este que atualmente foi revisado por outros colaboradores.A sua criação considerou as metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) – como a de elevar o nível da qualidade do ensino no país e garantir a formação dos professores, entre outras –, a determinação da LDB/1996 – para que os Municípios e, supletivamente, os Estados e a União, realizassem programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (Art. 87, §3º, III) – e a Resolução 01/03 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que determinou que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na Modalidade Normal, até que todos os docentes desta etapa educativa tivessem, no mínimo, essa habilitação.

As ações do Proinfantil foram desde o início coordenadas pelas Secretarias da

Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED)[3], em parceria com Estados e Municípios, correspondendo a cada ente federado diferentes responsabilidades definidas nas Diretrizes Gerais do citado Programa e estabelecidas em um Acordo de Participação assinado pelas três instâncias envolvidas[4].

Foram oferecidas várias versões ou Grupos do Proinfantil: de 2005 à 2007 ocorreu o Grupo Piloto, abarcando ações nos Estados de Goiás, Ceará, Sergipe e Rondônia. No período de 2006 à 2007, ocorreu o Grupo I no Ceará, Piauí, Rondônia, Alagoas, Amazonas e Bahia. Desde dezembro de 2007, foram convidadas à participar do Programa as Universidades Federais de Goiás, de Mato Grosso do Sul, do Pará e do Rio Grande do Norte, as quais de modo pioneiro buscaram implantar com apoio do MEC novo direcionamento às discussões sobre as especificidades da Educação Infantil. As quatro Universidades definiram, junto com o Ministério, que além da tarefa de formar os professores-formadores, em nível estadual, e os professores-tutores, em nível municipal, caberia às equipes de formadores e pesquisadores das Universidades o acompanhamento e orientação pedagógica de todas as atividades desenvolvidas pelos participantes do Programa, realizando, ainda, a avaliação deste. Durante o Grupo II, de 2008 a 2010, as citadas Universidades se responsabilizaram pelo atendimento de nove estados a saber: Goiás e Maranhão (UFG), Bahia, Sergipe e Alagoas (UFMS/UFG), Amazonas e Rondônia (UFPA), Ceará e Pernambuco (UFRN). No Grupo III, de 2010 a 2012, foram dezoito estados atendidos, contando-se com a participação de treze Universidades: UFG (Goiás), UFMS/UFG (Alagoas, Mato Grosso do Sul, Sergipe), UFPA (Amazonas, Pará), UFRN (Pernambuco, Rio Grande do Norte), UFBA (Bahia), UFC (Ceará); UFMA (Maranhão), UFMT (Mato Grosso), UFMG (Minas Gerais), UFPR (Paraná), UFPI (Piauí), UFRO (Rondônia, Roraima), UFRJ (Rio de Janeiro).

Perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um, o Curso conferiu diploma com validade nacional para o exercício da docência na Educação Infantil. Cada módulo do curso é desenvolvido por meio de: atividades coletivas presenciais (Fase Presencial, Encontros Quinzenais, Fase Presencial Intermediária); atividades individuais (leitura dos Livros de Estudo e realização dos exercícios no Caderno de Aprendizagem, prática pedagógica, elaboração do portfólio -

[3]A SEED, que respondeu pela coordenação do Programa a partir de 2008 foi extinta em 2011, sendo o Proinfantil coordenado pela SEB.

[4] A estrutura organizacional do Curso conta com o componente nacional, estadual e municipal, sendo as atribuições de cada um dos componentes descrita no Guia Geral (1998, p. 18 a 22). O Guia não foi modificado pelo MEC, faltando citar as Universidades Federais, como Componente Nacional.

planejamento diário,memorial, registro da atividade); parte diversificada do currículo do Ensino Médio (Projeto de estudo e Língua estrangeira). A matriz curricular do Programa apresenta o Núcleo Comum Nacional, estruturado em seis áreas temáticas, que congregam uma base nacional do Ensino Médio – Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa); Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Antropologia, História, Geografia); Matemática e Lógica (Matemática); Vida e Natureza (Biologia, Física e Química), além da formação pedagógica – Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. A proposta pedagógica do curso propôs o trabalho com base em eixos integradores e na interdisciplinaridade, havendo a expectativa de se articular os conteúdos do curso às experiências dos professores-cursistas e às especificidades do trabalho docente em educação infantil. O Programa ainda abrangeu uma parte diversificada, contemplada pela Língua Estrangeira e pelo Projeto de Estudo.

As Universidades se responsabilizaram pelo planejamento e execução de atividades para a formação: da equipe de gerenciamento do Proinfantil de cada estado;de coordenadores, e articuladores pedagógicos (APEI) e professores-formadores das Agências Formadoras (AGF); de tutores (TR). Além disso, assumiu todas as ações necessárias para operacionalização dos módulos I a IV do Programa; emissão de certificados de cursos de extensão aos professores formadores e tutores; elaboração, impressão e distribuição de provas bimestrais realizadas pelos professores-cursistas (PC); criação e orientação de grupos de estudo de professores formadores e de tutores; acompanhamento técnico-pedagógico; elaboração de relatórios; revisão de instrumentos, avaliação e aprimoramento do Programa nos referidos estados, acrescidas de providências necessárias à sua plena execução, como a realização de licitações para a compra de materiais, contratação de serviços, entre outras. A postura das equipes das Universidades foi a de apreender todo o conteúdo repassado pelo Ministério quanto à estrutura, organização, funcionamento e instrumentos do Proinfantil, a fim de desenvolver com seriedade e competência as ações previstas. Tudo isso sem perder de vista o importante papel crítico da Universidade nas discussões com os diferentes atores quanto às posições teóricas e práticas,podendo contribuir com a ampliação do formato do Programa, formulando novas proposições de ações no campo da gestão pedagógica com as coordenadoras locais, promovendo a aprendizagem dos envolvidos em áreas específicas da Educação Infantil, construindo planos de ação em conjunto com os professores e tutores; participando efetivamente do apoio e direcionamento dos grupos

de estudos obrigatórios; orientando diretamente os trabalhos dos tutores durante as visitas aos municípios – visitas às Agências Formadoras, aos encontros quinzenais, às provas obrigatórias, às práticas pedagógicas dos professores cursistas e às instituições onde atuam.

Conforme a Diretriz Nacional do Proinfantil, o professor para ser matriculado no curso deveria: ter idade mínima de 18 anos completos até o final do primeiro semestre letivo do curso; estar atuando há pelo menos seis meses como docente de Educação Infantil; permanecer em exercício durante os dois anos do curso, tendo vínculo estabelecido com a Instituição de Educação Infantil.No decorrer da implementação e execução do Programa,pudemos analisar a dificuldade dos professores de educação infantil no que concerne à estabilidade profissional, presenciando demissões e consequências da precarização do trabalho docente. No cotidiano, percebeu-se a motivação destes para assumir atitudes positivas com as crianças e a instituição, convivendo em um campo tensionado entre os deveres e a luta por direitos, tanto profissionais como civis. Esse tensionamento mostrou-se importante foco de debate, além da problematização do exercício docente e das interações com as crianças e suas famílias, a fim de valorizar os vínculos institucionais e socioculturais. Foi preciso, nesta direção, considerar os objetivos definidos para o Programa: auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando e profissionalizando seus professores em um curso de Magistério; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; valorização dos docentes; oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes. De acordo com o projeto, ao final do Curso os professores-cursistas devem apresentar domínio do instrumental necessário para o desempenho de suas funções de educar e cuidar das crianças, comprometendo-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral destas; apropriar-se do conhecimento de teorias e pesquisas desenvolvidas na área da educação e do desenvolvimento de crianças de até seis anos; compreender a instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de educar e cuidar – ações indissociáveis – das crianças de zero a seis anos, em parceria com a família e a comunidade; desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças, refletindo sobre sua própria prática; buscar coerência entre o fazer pedagógico e as concepções teóricas, dominando princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção de conhecimento da vida

contemporânea; promover ações que assegurem um ambiente saudável e ecológico na instituição.

Tendo por base as avaliações das experiências pelas equipes das Universidades e pela equipe do MEC, a Coordenação Nacional do Proinfantil (CNP) enviou aos estados, no segundo semestre de 2011, uma nova versão dos critérios de inscrição dos interessados. Entre as preocupações explicitadas em diversas reuniões executivas e de avaliação do Programa, esteve a busca pela qualidade da Educação Infantil, diretamente ligada à formação dos seus professores, não sendo possível admitir que os diferentes municípios brasileiros continuem a contratar leigos para o trabalho com as crianças de creche e pré-escolas (que, segundo estatísticas do ano de 2010 aumentou cerca de 35%), contrariando os parâmetros estabelecidos pela LDB/1996. Pelo que foi possível constatar – considerando os vários anos de experiência à frente de uma das equipes da Universidade e tendo atuado diretamente nos estados de Goiás e Maranhão, por exemplo – que a maioria do professorado continua a ser constituído por mulheres, muitas delas com participação ativa na receita familiar, quando não assumem a função de provedor principal de família; inúmeros professores (formadores e cursistas do Proinfantil) são contratados de modo precário e não têm assegurados todos seus direitos; vários permanecem na Educação Infantil e se ligam aos Programas propostos pelo Ministério por uma questão histórica ligada à empregabilidade; ainda há nos municípios quadros de apadrinhamento político e, no início do curso, foi possível presenciar-se uma dificuldade em apreender de modo crítico os processos educacionais nas suas relações com a esfera política e cultural. Além disso, nem todos os municípios que aderem ao Programa e à outros da mesma natureza têm consciência de sua fundamentação, havendo declarações positivas sobre a mudança na postura e prática profissional dos professores que o cursaram, indicando aparentemente que passam a compreender a importância da formação. Apesar disso, vários municípios continuam a contratar leigos, ora demitindo professores que terminaram o Proinfantil, ora mudando o contrato destes para o Ensino Fundamental, abrindo novas vagas no quadro já deficitário, ora substituindo os professores formados por auxiliares, merendeiros, porteiros, professores formados em licenciaturas diversas que não a Pedagogia. Mantêm-se, pois, o grave quadro já constatado desde as décadas anteriores em que prevalece a distorção do papel da instituição de educação de crianças de zero até seis anos e de seus profissionais, sobretudo de seus professores. Aqui cabe ressaltar que o que origina esse quadro não é a existência de programas como o Proinfantil, mas a base

das relações sociais, desigual e excludente segundo os preceitos capitalistas, que opera nas mais diferentes dimensões do social no sentido de manter projetos de educação assentados na destituição da dignidade e poder, na precariedade das relações com os diversos conhecimentos e linguagens a que crianças e professores têm direito.

Como discutimos nesse texto, no caso da Educação Infantil os dados de realidade indicam que a formação de qualidade não parece ser objetivo e serve para constituir projetos diferenciados de sociedade e de políticas socioculturais. Nesse sentido, o Proinfantil aparece ligado às consequências desse cenário, como emergente do sistema que ainda tem de construir uma política efetiva de formação de professores, garantindo, por exemplo, a valorização de todos os profissionais da educação e a formação em nível superior como um direito de todos os professores brasileiros.

Diante dessa realidade, considerando, ainda, as ofertas de cursos de graduação em pedagogia e segunda licenciatura, gratuitos a professores das redes municipais e/ou estaduais pelo MEC, os municípios e estados foram orientados para procederem as inscrições seguindo critérios: realização de uma única inscrição (estas ocorreram ao final de 2011) e, enquanto todos os Municípios da lista não fossem atendidos, o MEC não realizaria novas inscrições; estas seriam válidas para atendimento nos anos de 2012 a 2014, priorizando-se os municípios de menor IDEB e aqueles que ainda não participaram do Programa.Os requisitos exigidos para o cursista abrangeram: ter concluído no mínimo o ensino fundamental; constar no censo escolar como professor, auxiliar de sala ou monitor de sala; estar em sala da Educação Infantil desde 2007; não possuir qualquer diploma de graduação (caso seja licenciado deve procurar titular-se em segunda licenciatura).A tentativa foi, pois, de estabelecer algumas barreiras impeditivas às novas contratações de professores sem a devida formação, conduzindo a um outro momento na história da Educação Infantil.A oferta daquele novo grupo do Programa, não foi realizada, sendo proposta pelo MEC/Coedi uma formação em cursos de especialização, valendo-se das experiências das Universidades.

Tais proposições trouxeram e trazem desafios tanto para o campo da formação quanto para o campo do trabalho, abrangendo, nesse sentido, a profissionalização e atuação do professor de Educação Infantil. Reafirma-se aqui a questão da formação a partir de uma base comum nacional, e a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, capaz de contemplar o tripé formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada, como condição de melhoria da qualidade da educação básica, na perspectiva de construir a política de

profissionalização e valorização do magistério e um sistema nacional de educação (discutido na Conferência Nacional de Educação – CONAE, de 2010 e pauta de debate na CONAE de 2014) e de uma política nacional pública de formação dos profissionais da educaçãopara estabelecer, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, garantindo-se um padrão de qualidade na formação dos professores que atuam na Educação Básica.

Nesse processo, vale expor alguns princípios a serem resguardados: que haja o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, especialmente do trabalho docente nas creches e pré-escolas;a articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) na formação e na atuação dos professores de Educação Infantil, superando a versão pragmatista que imputa ao professor apenas a reflexão sobre um exercício prático estrito;a relevância de se levar em conta nos cursos de formação, a realidade social e cultural na qual se inserem as instituições educativas e as crianças e suas famílias; a necessidade do fortalecimento das licenciaturas nas Universidades, destacando-se aqui os cursos de Pedagogia entendendo-as como espaços privilegiados de formação e profissionalização qualificada dos professores da Educação Básica que atuam com crianças de zero a 12 anos; a necessidade de efetiva formação, valorização e profissionalização dos professores de Educação Infantil no país; a importância de se assegurar sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação que permita aos profissionais do magistério apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conhecimentos a serem abordados/mobilizados na Educação Infantil.

Cabe ainda lembrar: a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, ressaltando-se que o trabalho é uma atividade humana essencial e que deve ser conhecido enquanto atividade ampla e como atividade particular, articuladora de projetos específicos no caso da educação infantil, que nem sempre se resume à aplicação de conhecimentos tradicionalmente elaborados com base na outras etapas do ensino fundamental. Nesse sentido se coloca também a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, promovendo a capacidade de reflexão e produção do conhecimento no campo educacional e, especialmente, na educação infantil; a gestão democrática como postura essencial na superação dos regimes sócio-políticos excludentes e que reforça o compromisso social, político e ético com o projeto social emancipador e transformador das relações sociais hoje excludentes; finalmente, a

incorporação da concepção de formação como um processo continuado, na direção do aprimoramento pessoal e profissional.

Esses fundamentos têm direcionado as revisões sobre as experiências dos cursos de Pedagogia ofertado em várias instituições de Ensino Superior pública se, desde 2010, dos cursos de Especialização em Educação Infantil e de cursos de aperfeiçoamento ou formação em serviço,ofertados a professores que atuam efetivamente em creches e pré-escolas das redes públicas municipais por vinte e três Universidades Federais, que mantém parceria com a Secretaria de Educação Básica/MEC para o financiamento daqueles cursos. Os citados cursos (de Especialização e Aperfeiçoamento) mantém um projeto básico comum e têm sido considerados como excelentes experiências formativas, trazendo muitos desafios a serem superados e investigados. Entre as consequências desse processo está a criação de uma rede de universidades propositoras e executoras dos projetos. A expectativa é que se possibilite a construção e o fortalecimento do campo profissional e que se possa contribuir para o debate sobre os cursos de formação inicial em Pedagogia. Os contextos formativos, pelo que se pode verificar, mantêm relação direta com o campo do trabalho, no qual se articula a constituição de uma identidade profissional e um sentimento de pertença. Esses processos certamente se consolidarão a medida que se fortaleça a formação de modo a considerar a possibilidade da profissionalização dos professores de Educação Infantil. Entendemos, nesse caso, a identidade não apenas como um produto da formação, mas um processo, no qual se interseccionam tensões profissionais e não profissionais, ambas desafiadoras aos professores, concebidos como pessoas ativas do processo. A identidade docente se articula ao processo de pertença e de diferenciação, sendo o professor um agente da história e um criador, além de mediador cultural. Além disso, ao educar ele também é educado e se educa, num processo dialético.

Considerações finais

Como se observa, o desenvolvimento de projetos formativos para professores da Educação Infantil, em cursos de nível superior, em graduação de Pedagogia, de formação continuada, na pós-graduação em nível de Especialização ou em cursos de aperfeiçoamento, bem como em nível médio, na modalidade de curso emergencial, como é o caso do Proinfantil, coloca-se como uma tarefa histórica árdua e complexa. Todos seus objetivos e finalidades – muitos deles expressos em dimensões presentes nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e, posteriormente, de 2009 – dependem não apenas de boa intenção dos próprios professores-cursistas e da dinâmica da formação no Curso, mas também de ações no campo político-social. Por tradição econômica, política e cultural os professores que atuam naquela etapa são em sua maioria pertencentes às famílias de baixa renda e considerados de modo discriminatório. A formação, então, não só deve implicar na aprendizagem de conteúdos e conceitos, mas, sobretudo, de valores, princípios e revisões críticas sobre o sistema capitalista e o lugar social e cultural que ocupam, inclusive como professores, resgatando o autoconceito positivo destes e de suas ações. A grande defesa dos movimentos sociais, hoje assumida em alguns setores do Ministério, é de que o professor de Educação Infantil deve ser formado nos Cursos de Pedagogia, nas Faculdades ou Centros de Educação. Esta formação deve ser pensada de modo articulado à formação continuada e aos cursos de pós-graduação, mudando o perfil dos professores e outros profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, pactuando com necessidades emergentes no novo cenário educacional, que prevê a obrigatoriedade da educação pré-escolar e que coloca em discussão um novo Plano Nacional de Educação (Dourado, 2011). Esta é a utopia que nos move no sentido de participar de modo interessado das lutas cotidianas no campo da formação de professores.

Pode-se perceber a dubiedade com que as propostas estruturadas de educação de crianças de zero até seis anos apresentam-se quanto sua finalidade e função social. Diante desse quadro, podemos concluir sobre a importância de ações conjuntas no campo da formação, destacando o papel da Universidade e das equipes estaduais e municipais, tendo a certeza, no entanto, que os Programas emergenciais não resolverão as contradições postas no campo da Educação Infantil no nosso país, havendo a expectativa de que novas proposições sejam assumidas com seriedade e coragem de mudar o cenário histórico, reafirmando-se os professores e as crianças enquanto partícipes da história em movimento, de construção de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Documento Final do XI Encontro Nacional. Florianópolis – Santa Catarina, 2002.

BARBOSA, I. G. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. *INTER-AÇÃO*. Revista da Faculdade de Educação, UFG. Goiânia: Ed. Da UFG, v.33, n.2, jul./dez./2008, p.379-394.

_____. *Pré-escola e formação de conceitos*: uma versão sócio-histórico-dialética. São Paulo: FEUSP, 1997 (Tese de Doutorado).

_____. *Psicologia sócio-histórico dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética*: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Goiânia: FEUFG, 1991 (Dissertação de Mestrado, impresso).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 7/4/2009 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 20/08/de 2003.

BRASIL.*Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Congresso Nacional, Lei Federal de 5/10/1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 7/4/2009 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 20/08/de 2003.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente.* Lei Federal nº 8.069. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. PROINFANTIL – Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil: Guia Geral, 2005. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 59, de 2009.
BRASIL, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013,alterou a LDB/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

CAMPOS, Maria malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Caderno de Pesquisa*, n. 106, p. 117-127, março/1999.

CATANI, D. B. *Educadores à meia luz (um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficiente do Professorado público do estado de São Paulo: 1902-1918).* São Paulo, USP, 1989 (Tese de Doutorado).

DOURADO, L. F. (Org.) *Plano nacional de Educação (2011-2020)*: avaliação e perspectivas. Goiânia, GO: Editora UFG, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. et ali (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KISHIMOTO,T. M. *A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940).* São Paulo, Tese de Doutorado, 1986.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce.* São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica*. Porto alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. R.*A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória*. Revista da faculdade de Educação. 14 (1):43-42, jan/jun, 1988.

PINAZZA, Mônica Appezato. *A Pré-escola à Luz das Idéias de Pestalozzi e Fröebel:* memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. São Paulo: FEUSP, Tese de Doutorado, 1997.

SAVIANI, D. *Educação e marginalidade na América Latina*. Caderno de Pesquisa (42): 8-18, ago, 1982.

VIEIRA, L. M. F. *Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970).* Caderno de Pesquisa, São Paulo (67):3-16, nov.,1988.

Recebido em 10-09-2013
Aprovado em 12-10-2013