

# ■ Políticas educacionais e formação de professores para a Educação Infantil

 Rosiris Pereira de Souza \*  
Renato Barros de Almeida \*\*  
Rodrigo Fideles Fernandes Mohn \*\*\*

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de refletir sobre as políticas atuais de formação de professores de Educação Infantil em suas múltiplas determinações e intersecções com as mudanças nas políticas de formação de professores para a Educação Básica em geral. Partimos do pressuposto de que a lógica que orienta as políticas atuais dirigidas à formação de professores está ligada diretamente a um projeto neoliberal de sociedade. No entanto, existem contradições importantes nos processos formativos de professores, pois, ao mesmo tempo em que respondem aos interesses hegemônicos da sociedade capitalista, também apresentam movimentos de superação de modelos inadequados, para viabilizar uma formação que promova o desenvolvimento técnico, ético e político do professor de Educação Infantil, e, não somente para a reprodução do capital. O texto apresenta, ainda, elementos para discutir novos contextos e políticas educacionais que interferem nos processos de formação de professores para a Educação Infantil; pois a formação do professor que atua nessa etapa tem sido uma preocupação constante nas atuais discussões acadêmicas de políticas educacionais. Inferimos que o fato da Educação Infantil ter sido, recentemente, inserida nas políticas educacionais como a primeira etapa da Educação Básica, constitui um campo ainda em construção, que provoca impactos nas instituições formadoras, assim como, nos processos e percursos formativos de novos professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Infantil. Políticas Educacionais.

---

\* Rosiris Pereira de Souza é graduada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (1996) (FEF/UFG), especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Goiás (2001), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (2012) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Professora e pesquisadora em Regime de Dedicção Exclusiva na Universidade Federal de Goiás, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Atua junto ao Departamento de Educação Infantil. Contato: rosirisps@gmail.com.

\*\* Renato Barros de Almeida é mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2010), doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, na linha de pesquisa de Profissão Docente, currículo e Avaliação – PDCA. Professor efetivo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO - na Escola de Formação de Professores e Humanidades. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus Jaraguá, ministrando aulas no curso de Pedagogia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes contextos - NEPIEC - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - FE/UFG, e licenciado da equipe da Gerência de Formação Central da Rede Estadual de Educação de Goiás. Contato: renatobalmeida@hotmail.com

\*\*\* Rodrigo Fideles Fernandes Mohn é graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002) e em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1999), especialista em Formação de Professores - Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002), mestre em Educação e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012), doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (2014). Professor Assistente I de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Contato: rodrigo.fideles@hotmail.com.

## Novos contextos e políticas de formação de professores e a Educação Infantil

O debate sobre a formação profissional para a Educação Infantil ressurgiu após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996. Esses dispositivos, ao inserirem a criança de zero até seis anos de idade no sistema escolar, dispõem sobre a garantia do direito da criança à educação e, conseqüentemente, impõem ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições e profissionais habilitados para atuar com essa faixa etária (KISHIMOTO, 1999).

De acordo com Kishimoto (1999), as políticas públicas no campo da Educação Infantil têm influenciado a formação inicial de professores, sendo essa, uma das questões que mais se destacam no cenário político atual. Barbosa (2013, p. 107) afirma que, “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, políticas públicas, na atuação dos movimentos sociais e na produção científica”.

De acordo com Gatti *et al* (2011, p. 62), a preocupação com “a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho aparecem como uma questão importante na sociedade”. O motivo dessa preocupação com a formação docente, segundo essas autoras, decorre, principalmente, “das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo” Curado Silva (2008) discute os motivos que permeiam a prioridade dada à formação dos professores nas políticas educacionais. A pesquisadora afirma que a prioridade nas políticas é dada aos profissionais da educação e sua formação, por serem estes os principais desencadeadores dos processos de reformas “em decorrência do seu papel na formação dos sujeitos pela possibilidade de efetivar ou não as mudanças no campo educacional” (CURADO SILVA, 2008, p. 33).

Muitos estudos e pesquisas (BARBOSA, 1997; ARCE, 2001; ROSEMBERG, 2002; MARTINS, 2007; GATTI *et al*, 2011; GATTI, 2013), de acordo com Souza (2012), alertam para questões que indicam as interfaces das políticas neoliberais com questões educacionais que atingem diretamente a Educação Infantil, e os projetos de formação inicial e continuada de seus professores. Um exemplo claro desse processo é o que dispõem as diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2002), onde se percebe uma centralidade conferida à Educação Básica como uma estratégia que visa auxiliar o crescimento econômico e a redução da pobreza, ou seja, um forte apelo economicista nas políticas educacionais voltadas para a questão da formação de professores.

Concordamos com a compreensão de que a formação dos professores ocupa espaço destacado nas políticas nacionais e internacionais com as demandas de um mundo globalizado e informatizado. Refletindo sobre as reformas educacionais, Barreto e Leher (2003, p. 39) afirmam que:

Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que o impulsionam rumo ao futuro virtuoso. Essa crença está presente nos documentos do Banco Mundial e do Ministério de Educação do Brasil (MEC) e de grande parte da América Latina, ocupando lugar de

pedra fundamental de toda construção argumentativa da política educacional das duas últimas décadas. A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

Vê-se que as reformas estruturais advindas do Estado, principalmente a partir de sua crise contemporânea, se relacionam com algumas políticas educacionais e em específico com as políticas para a Educação Infantil e a formação de seus professores. Isso repercute, diretamente, nas instituições formadoras, nas matrizes curriculares, nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, atinge a formação de professores.

Entender a lógica economicista presente nas políticas educacionais para infância nos possibilita reconhecer que existe uma relação complexa entre o conjunto de políticas econômicas e sua intervenção nas áreas sociais, entre elas, a educação, como nos indica Barbosa (2008, p. 380):

(...) discutir a constituição de políticas para a Educação Infantil é, sem dúvida, uma tarefa complexa, sobretudo quando analisamos os fatos e processos históricos de uma perspectiva dialética (Marx, 1983), que exige uma compreensão da realidade em movimento através de um olhar atento e crítico aos seus multideterminantes. Nesse caso, buscamos apreender vários elementos históricos constitutivos da configuração das políticas educacionais que, no caso da Educação Infantil, articula-se diretamente às políticas sociais mais amplas.

Oliveira (2003, p. 13) nos convida a entender que “a análise dos condicionantes das reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino tem demandado grandes esforços de pesquisadores da área educacional”,

(...) as duas últimas décadas foram férteis em reformas educacionais no Brasil e nos países da América Latina, o que levou a uma verdadeira profusão de estudos e pesquisas sobre essas reformas. A princípio a preocupação em entender o contexto político e econômico que originou essas reformas parece ter sido predominante, baseando-se em estudos críticos dos programas, da legislação pertinente, dos seus estatutos políticos-pedagógicos e, mais recentemente, observa-se pesquisas mais direcionadas a análises da implementação prática de tais reformas (OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Explorando a existência real de “um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, desde os anos 70, como um projeto hegemônico”, Melo (2004, p. 27) defende que esse projeto é um “elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização de nossas políticas educacionais”. Segundo essa autora, é importante compreender as teorias contemporâneas que explicam a relação entre Estado e Sociedade Civil, destacando, nessa compreensão, as teorias que consolidam o projeto neoliberal para compreender os reflexos e impactos destas políticas educacionais no Brasil e, principalmente, das políticas de formação de professores.

As políticas de caráter neoliberal que nos atingiram de frente nos anos 90,

na América Latina e Caribe, tiveram um impacto tão forte em tantos níveis de nossas vidas que provocaram – aliadas às profundas transformações sociopolíticas mundiais que se concretizaram nos anos 80, com o fim do socialismo real, o fim do desenvolvimentismo e a chamada crise da dívida externa para os países em desenvolvimento, concomitantes a um movimento de aprofundamento da globalização financeira, as mudanças na composição do capital e à fragmentação e desregulamentação do trabalho – uma debilidade, uma desesperança, uma acomodação em forma de ver e viver o mundo (MELO 2004, p. 28-29).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394, de 1996, ocorreu num período marcado “de proposições e reformas no campo educacional e a partir dela, a formação de professores passou por um amplo debate nos segmentos da sociedade, discutindo-se projetos para a constituição da formação inicial dos professores” (CURADO SILVA, 2011, p. 13). Esta autora defende que a formação inicial,

(...) não deve ser considerada mais decisiva do que outro tipo de formação, e nem garante, por si só, a qualidade do profissional. Entretanto, a formação inicial, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização. [...] A formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo (CURADO SILVA, 2011, p. 13).

Curado Silva (2011, p.15) preocupa-se com o surgimento de “projetos de formação inicial com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes porque representam classes diferentes no seio da sociedade, portanto, projetos políticos com direções opostas”. A autora complementa sua tese afirmando que,

(...) a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador, parece haver, na verdade, a intensificação de uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo configurado sobre novas formas. Porém, permanece um mesmo padrão de conteúdo efetuado na superficialidade da formação, o qual permite a continuidade da exploração (CURADO SILVA, 2011, p. 16).

Gatti *et al* (2011), a partir de um estudo realizado com financiamento da UNESCO sobre políticas docentes no Brasil, reforçam que a formação inicial é um componente fundamental no desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Básica.

Há um importante aspecto a considerar: a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo (GATTI *et al*, 2011, p. 18).

Tomando a formação inicial como foco das atenções nas políticas de formação e valorização do magistério, buscamos discutir, no próximo tópico, a situação da formação inicial dos professores que atuam, especificamente, na primeira etapa da Educação Básica.

## Situação da formação dos professores que atuam na Educação Infantil

Ao lado da importância dada à formação inicial de professores para a Educação Básica, percebemos, na atualidade, a eminente demanda por professores para esse nível de ensino e, principalmente, para a Educação Infantil, neste sentido, os cursos de formação de professores, em específico, o curso de Pedagogia passou a ser alvo de atenção. Alves (2012, p. 73) afirma que:

O professorado, sua formação e seu trabalho docente estão cada vez mais em destaque nas políticas públicas, no meio acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. De um lado, proclama-se a importância da educação para o desenvolvimento do país; as políticas educacionais declaram a centralidade do professor, associando a qualidade do ensino à sua atuação e formação. No exercício de suas funções, porém, os profissionais enfrentam a intensificação do trabalho, insatisfações, adoecimento, sofrimento e até desistências.

Na Educação Infantil, as estatísticas da formação profissional de 1998, dez anos após a Constituição Federal de 1988 e dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, segundo Kishimoto (1999), demonstravam a precariedade da situação da escolaridade dos professores dessa etapa no Brasil. Apenas 20% dos professores tinham formação em nível superior, sendo que 67% eram formados em Ensino Médio, 8% com Fundamental completo e 6% com Fundamental incompleto de um total de 219.593 professores.

De acordo com os dados apresentados anteriormente e somando-se os professores com o Ensino Fundamental e os que não haviam completado essa etapa de ensino em 1998, tínhamos 13,4% (29.458) de professores sem a formação exigida por lei, um percentual muito significativo que de mostrava a necessidade urgente de políticas de formação para estes professores.

No ano de 2007, com o fim do prazo estipulado em documentos legais, como a década da Educação (meta para a garantia dos direitos sociais, entre eles, a educação e formação de professores), os dados censitários do MEC/Inep/DEED de 2007, publicados em 2009, nos revelavam a situação ainda precária da formação dos professores que atuavam na Educação Infantil:

Nas creches brasileiras atuam 95.643 professores, 82,2% dos quais têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental, o que representa, em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. Além disso, dentre os docentes desta etapa de ensino, apenas 11,8% possuem curso específico de formação continuada para atuar em creches (BRASIL, 2009d).

Sobre a formação dos professores que atuam na pré-escola, os dados indicavam que:

Dos 240.543 docentes da pré-escola, 86,9% possuem a formação exigida pela LDB, sendo 45,5 % com escolaridade superior e licenciatura e 41,3 % com o curso Normal ou Magistério. Os demais professores desta etapa, que não apresentam a formação adequada, encontram-se assim distribuídos: 5,6% têm nível superior sem licenciatura e 7,5% cursaram o ensino médio ou o ensino fundamental. [...] Vale ressaltar que 30.993 docentes possuem curso de formação específica para atuar na pré-escola, número mais elevado do que o encontrado em creches (11.292) (BRASIL, 2009d).

Sobre o perfil dos professores da Educação Infantil divulgado pelo Inep de 2012, dados compilados de Vieira e Oliveira (2013) mostravam que:

Os/as professores/as dessa etapa constituem 21% dos docentes da educação básica no Brasil. [...] eles compõem um universo informado de 443.405 docentes, majoritariamente mulheres (97%). Quase 70% são servidores das redes municipais de ensino; mais da metade (64%) possui formação em nível de ensino superior, sendo que, destes, 90% possuem licenciatura em educação/pedagogia; apenas 16% nas creches e 18% nas pré-escolas frequentaram algum curso/atividade de formação continuada com duração de, no mínimo, 80 horas, no último ano (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 133-134).

É notório que houve um aumento do número de professores com formação em nível superior para atuar na Educação Infantil, todavia, esse número nos parece ainda insuficiente, dada a percepção da carência, atual, na área de professores capacitados para atuar com crianças de zero até seis anos de idade.

O novo PNE (Lei 13.005/2014), ao dispor na meta 1 sobre a universalização e ampliação da Educação Infantil, nos indica a dimensão do campo, suas necessidades e desafios.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Dados levantados a partir de indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2013, disponíveis no site Planejando a próxima década<sup>1</sup>, mostram o percentual de crianças que estão sendo atendidas por algum tipo de instituição educativa. Na pré-escola o percentual de atendimento é de 81,4% e na creche o percentual de cobertura dessa demanda é bem preocupante, apenas 23,2% de crianças estão inseridas em algum tipo de instituição educativa.

Para atender a demanda da ampliação da Educação Infantil estipulada no Plano Nacional de Educação, cria-se, consequentemente, a necessidade de aumentar o número de professores (além da necessária formação dos professores que já atuam nessa etapa sem a formação mínima estabelecida por lei), assim como, institui uma preocupação com as instituições formadoras, demandando reformas significativas para a área.

Considerando a meta 15 do PNE que busca “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, [...] uma política nacional de formação

dos profissionais da educação”, buscando assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014), é possível perceber o tamanho do problema a ser enfrentado na questão da formação de professores para a Educação Infantil.

Outro dado considerado importante sobre a situação da formação de professores que atuam na Educação Básica no Brasil é apontado por Gatti *et al* (2011). Segundo estas autoras, grande parcela dos professores da Educação Básica é formada em instituições privadas, sendo que, 76,8% destes atuam em instituições públicas. Conforme dados apresentados no Censo Escolar de 2009.

O que nos chama a atenção nestes dados é a correlação entre o percentual de professores formados em instituições privadas e que atuam em instituições públicas, essas informações podem estar nos indicando um desencontro entre as instituições formadoras e as instituições empregadoras. O percentual de professores formados em instituições privadas pode sinalizar, também, um movimento de desresponsabilização do Estado para com a formação de professores para a Educação Básica, o que implica, entre outras coisas, a questão da qualidade dessa formação.

A qualidade da formação de professores ofertada nas instituições privadas é muito questionada, e o Estado não tem como exercer total controle sobre estas instituições. Podemos inferir que muitos professores podem, realmente, não estar sendo, adequadamente, capacitados para atuar na Educação Básica e, muito menos, para a Educação Infantil. Afirmamos isso, levando em conta a complexidade que envolve o desenvolvimento infantil, as concepções de infância e os processos de ensino-aprendizagem específicos para crianças de zero até seis de idade.

A partir das informações e dos dados sobre a formação de professores na Educação Básica, podemos afirmar que todos esses fatos complexificam, ainda mais, a inserção de novos docentes nas instituições de Educação Infantil e que, possivelmente, esses fatos têm relação com as demandas e dificuldades de muitos professores iniciantes, quando esses afirmam que a formação inicial foi insuficiente ou inadequada para o trabalho docente com crianças de zero até seis anos de idade.

### **Curso de Pedagogia com *lócus* para formação dos professores para a Educação Infantil**

O curso de Pedagogia, após a publicação da LDB/96 e da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), foi definido como *lócus* preferencial para formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, a própria LDB/96 admite a formação deste profissional em nível médio na modalidade Normal. Diante destes ordenamentos legais (pensando a partir dos marcos temporais das recentes políticas de formação), observamos que os problemas que cercam o desenvolvimento da Educação Infantil têm profundas relações com a formação de seus professores. Esses problemas são complexos e, de certa forma, inovadores no campo da educação, uma vez que

resultam de aspectos específicos oriundos da trajetória da área e que, por conseguinte, trazem consigo influências de ordem política, educacional, econômica e cultural.

Podemos dizer, a partir do que já foi discutido, que a complexidade da formação docente na Educação Básica se agrava, ainda mais, quando se trata dos professores que atuam na Educação Infantil. São muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nessa etapa, quando inseridos nas instituições educativas, há muitos relatos em pesquisas sobre professores da Educação Infantil sobre a existência de uma distância entre as expectativas do professorado e a realidade educacional, ou seja, entre a idealização na formação e a realidade do trabalho docente (exercício profissional).

Geralmente, as instituições educacionais exigem dos docentes uma multiplicidade de tarefas e isso demanda destes profissionais, conhecimentos e competências para exercer uma prática contextualizada que deve estar articulada “às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI *et al*, 2011, p. 25).

Gatti *et al* (2011, p. 28) ressaltam que, juntamente com as novas exigências para o professorado, estão as condições de trabalho docente com precarizações e a desvalorização social da profissão. As autoras refletem que a complexidade é maior ainda, quando as pesquisas identificam que “os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental”.

É importante destacar que, no campo da Educação Infantil, por diversos fatores (ideológicos, históricos, culturais, entre outros), a função docente ainda é bastante confundida com vocação, dom ou sentimentos maternos, o que evoca outras questões que envolvem necessárias reformas nos processos formativos de novos professores.

A constituição da identidade profissional na primeira etapa da Educação Básica convive com processos de desvalorização dos professores que atuam com crianças de zero até seis anos de idade, muitas vezes, vistos somente, como cuidadores. A Educação Infantil sempre foi vista como um campo marginal e desvalorizado por múltiplos motivos, entre eles, o papel e função social assumidos, historicamente, pelas instituições de atendimento para crianças de zero até seis anos de idade, muitas vezes voltados, principalmente, para guarda, alimentação e proteção.

### **Algumas conquistas no campo da formação de professores para a Educação Infantil**

Nos anos de 1990 houve uma expansão das instituições com cursos de formação profissional para a Educação Infantil. Foram criados novos cursos, sendo a maioria, localizada na iniciativa privada (KISHIMOTO, 1999). Essa expansão está diretamente relacionada com as demandas e pressões das políticas de formação profissional para Educação Infantil.

O processo de reformas estruturais no campo da economia e do Estado a partir da década de 1990, reconfigurou o papel social do Estado e impactou nas políticas educacionais e,

com isso, a Educação Infantil, após a Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996 emerge como educação de crianças de zero até seis anos de idade. De acordo com Kishimoto (1999, p. 62), houve aí, uma urgência nos processos de formação de professores para atuar nessa etapa de ensino, com destaque na formação para o processo de “integrar o cuidado e a educação, buscando dar continuidade à formação da criança em instituições diversas – como creches, pré-escolas, classes de alfabetização, centros de educação infantil, centros de recreação, casas de infância, entre outras”. Segundo essa autora, no Brasil, os profissionais dessa etapa “dispõem, ainda, de precária formação, com grande contingente de leigos” e isso “desnuda a premência de reformas institucionais e preparo dos profissionais” (1999, p. 62).

A formação e a atuação de professores na Educação Infantil começaram a apresentar mudanças significativas diante dos novos ordenamentos legais (CF de 1988, ECA de 1990, LDB de 1996 e DCNEI de 2009, entre outros). Esta etapa da Educação Básica, agora legalmente inserida no sistema regular de ensino, vem se constituindo enquanto etapa importante nos processos de formação e desenvolvimento humano. A Educação Infantil e, conseqüentemente, a formação de professores para essa demanda vem se consolidando, também, num fértil campo de pesquisas com produções que contribuem para o questionamento e reflexão sobre a função e o papel dos professores, das instituições educacionais, das instituições de formação profissional e do trabalho docente desenvolvido nesta etapa.

### **Considerações finais**

A formação de professores que atuam na Educação Infantil necessita de análises aprofundadas, assim como as concepções que fundamentam suas políticas de formação. A compreensão desses dois aspectos é importante e demarca a necessidade de superação de modelos de atuação docente nessa etapa. Os modelos de atuação existentes no Brasil antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) direcionavam o atendimento institucional de crianças por dois caminhos distintos: o primeiro, baseado no assistencialismo para crianças de zero a três anos e; o segundo, tendo como base a antecipação da escolarização nos moldes do Ensino Fundamental para as crianças de quatro até cinco anos de idade.

Atualmente, é necessário salientar a importância da formação inicial dos professores para atuar na Educação Infantil. Etapa de Educação Básica que deve se constituir com ampla formação teórico-prática que possibilite aos professores, a ampliação da concepção de sociedade, de educação, de infância, de aprendizagem e de desenvolvimento. Mudanças práticas de posturas no trabalho docente constituem novos sentidos sobre o trabalho nessa etapa da formação humana. Acreditamos que a docência na Educação Infantil requer formação que garanta uma abordagem pedagógica específica, e, diferenciada do Ensino Fundamental. Para tanto, é necessário analisar com rigor os impactos das políticas de formação de professores e suas proposições.

A Educação Infantil e a formação de seus professores são fenômenos sociais em movimento e em processo de transformação. É importante considerar as mudanças dos significados



atribuídos ao trabalho docente, às instituições educativas, ao papel da família, à infância e à educação, sem deixar de considerar, o processo histórico de lutas e conquistas envolvendo os movimentos sociais que resguardam os direitos das crianças e suas famílias à Educação Infantil de qualidade, socialmente referenciada.

Por fim, acreditamos que o mecanismo influenciador e condutor das políticas educacionais para a formação de professores que atuam na Educação Básica, especificamente, na Educação Infantil, deve ser bem compreendido, para possibilitar intervenções, e também a superação do modelo posto nas políticas públicas.

Compreender os projetos de formação de professores para a Educação Infantil é fundamental para pensarmos alternativas de constituição de projetos formativos voltados para os interesses de uma sociedade mais justa e democrática, onde

as instituições educacionais, também, possam se constituir enquanto campos de disputa, face às contradições originárias na base econômica e social.

Diante do exposto, concluímos que a formação de professores para educação infantil revela-se como estratégica para diferentes concepções que embasam propostas, documentos e políticas elaborados pelo Estado. Assim, devemos ser cuidadosos com propostas que apresentam objetivos que não condizem com os interesses das camadas populares. Ou seja, podemos estar assistindo uma política de ampliação da formação de professores, em nível superior, para a Educação Infantil instrumental, aligeirada, fragmentada, pragmática e superficial; no sentido de atender aspectos quantitativos da demanda, sem preocupação com a qualidade socialmente referenciada para atuação na Educação Infantil.

## Nota

<sup>1</sup> Site: planejando a próxima década: <http://pne.mec.gov.br/>.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Nancy Nonato Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho docente na Educação Básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001.
- BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores em diferentes contextos**: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. Poiesis Pedagógica, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan/jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Das políticas contraditórias de flexibilização e centralização**: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. Inter-Ação, vol. 33, n.º 2, p. 379-394, Goiânia, jul./dez, 2008.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado. Brasília, DF: 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei. Nº. 8.069, 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.
- \_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009c.
- \_\_\_\_\_. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009d.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2013. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- CURADO SILVA, K. A. C. P. da. **Os professores com formação stricto sensu e o desenvolvimentos da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás. 2008.
- \_\_\_\_\_. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. (org.) **O trabalho docente** – avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil**. Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.
- MARTINS, T. A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, 2007.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- SOUZA, Rosiris Pereira de. **Educação Infantil**: Políticas Públicas e Práticas Educativas na Pré-escola de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. **As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil**: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). Revista Educação em Questão. Natal, v. 46, n. 32, [p. 131-154] maio/ago. 2013.