

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

Câmpus Inconfidentes

LÉIA PEREIRA DA SILVA MORAIS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: O QUE DIZ
A LEGISLAÇÃO E O QUE A REALIDADE REVELA.**

Inconfidentes - MG

2013

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

Câmpus Inconfidentes

LÉIA PEREIRA DA SILVA MORAIS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: O QUE DIZ
A LEGISLAÇÃO E O QUE A REALIDADE REVELA.**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Câmpus Inconfidentes, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof^a Dra. Lidiane Teixeira Xavier

Inconfidentes - MG

2013

LÉIA PEREIRA DA SILVA MORAIS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: O QUE DIZ
A LEGISLAÇÃO E O QUE A REALIDADE REVELA.**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gérias, Câmpus Inconfidentes, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Comissão Examinadora

Inconfidentes, 19 de agosto de 2013.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Lidiane Teixeira, pelo apoio conferido ao meu trabalho, pela paciência, pela compreensão e pelos valiosos ensinamentos.

Ao meu marido João Paulo, pela paciência, pelo companheirismo e pelo apoio oferecido.

Aos meus pais pelo apoio oferecido e pela alegria por mais uma etapa vencida.

E principalmente a Deus, pela força que me concedeu.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma análise da trajetória da Educação Infantil no Brasil e seu processo de institucionalização frente às reformas educacionais nos anos 1990. A partir da década de 1990 a educação infantil entra em foco nas discussões do Ministério da Educação e a formação de professores para atuar nessa etapa da escolarização passa a ser considerada essencial para a qualidade da educação, sendo necessário desenvolver políticas de formação inicial e continuada para esses profissionais. O texto investiga o processo de institucionalização da educação infantil e as propostas de formação de professores presentes nas publicações oficiais e as concepções subjacentes a essa formação. Para tanto realizou-se uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, à luz da teoria crítica em educação, especialmente a pedagogia histórico-crítica, dos documentos oficiais referentes à educação infantil. Os resultados apontam que a educação infantil é considerada primordial para a melhoria da educação, entretanto, as políticas desenvolvidas no país concentram-se em ações que visam suprir carências das crianças advindas das camadas populares. A formação do profissional de educação infantil é considerada essencial para a garantia de uma educação de qualidade, porém, as políticas colocadas em prática nesse sentido referem-se a investimentos pontuais e a uma dinâmica de prazos para municípios e estados que raramente são cumpridos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Reforma Educacional. Formação de Professores.

ABSTRACT

The present work consists of an analysis of the trajectory of Early Childhood Education in Brazil and its process of institutionalization over the educational reforms in the 1990s. From the 1990s to early childhood education comes into focus in discussions of the Ministry of Education and teacher training to perform in this stage of education is now considered essential for the quality of education, being necessary to develop initial and continuing training for these professionals. The paper investigates the process of institutionalization of early childhood education and teacher training proposals present in official publications and the concepts underlying this training. Therefore we carried out a research theorist-bibliographical in the light of critical theory in education, especially the historical-critical pedagogy, of the official documents relating to early childhood education. The results show that early childhood education is considered essential for the improvement of education, however, the policies developed in the country focus on actions that aim at supplying needs of children coming from the lower classes. The professional training of early childhood education is considered essential for ensuring a quality education, however, the policies put in place in this regard relate to specific investments and a dynamic deadlines for counties and states that are rarely met.

Keywords: Early Childhood Education, Educational Reforms. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

BM: Banco Mundial
CBIA: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
CEB: Câmara de Educação Básica
CEE: Conselho Estadual de Educação
CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – Pastoral da Criança
CNE: Conselho Nacional de Educação
COEDI: Coordenação Geral de Educação Infantil
CODEPRE/ COEPRE: Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONANDA: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONSED: Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CRUB: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DPE: Departamento de Políticas Educacionais
DPEF: Departamento de Políticas da Educação Fundamental
DNCr: Departamento Nacional da Criança.
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT: Educação para Todos
FAE: Fundação de Assistência ao Educando
FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBA: Legião Brasileira de Assistência
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação e do Desporto
MS: Ministério da Saúde
NEBA: Necessidades Básicas de Aprendizagem
OMEP/BRASIL: Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PNE: Plano Nacional de Educação
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial
PROUNI: Programa Universidade para Todos
SAM: Serviço de Assistência a Menores
SEB: Secretaria de Educação Básica
SEF: Secretaria de Educação Fundamental
SEE: Secretaria de Estado da Educação
SEPESPE: Secretaria de Projetos Educacionais Especiais
UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	
A Educação Infantil na Reforma Educacional Brasileira	09
1.1 A Educação Infantil no Brasil: Contexto Histórico.....	11
1.2 A Reforma Educacional Brasileira nos anos 1990.....	17
1.2.1 A intervenção de organismos multilaterais nas propostas de Educação Básica no Brasil e a proliferação de documentos, referências, leis e diretrizes norteadores da educação nacional.....	18
CAPÍTULO II	
Formação de Professores: debates e referências legais	26
2.1 A Educação Infantil e a formação de professores na legislação brasileira até a LDB 9394/96, de 1996.....	26
2.2 A Educação Infantil pós LDB 9394/96 e a formação de professores.....	32
CAPÍTULO III	
A Formação de Professores para a Educação Infantil no município de Ouro Fino: um estudo de caso	42
3.1 A estrutura e a organização escolar no município de Ouro Fino.....	44
3.2 O atendimento escolar em creches e pré-escolas do município de Ouro Fino e a formação de professores.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	59

INTRODUÇÃO

O processo de institucionalização da educação infantil no Brasil não se deu de forma linear, mas por meio de lutas e reivindicações populares. Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a se configurar como dever do Estado e direito dos cidadãos. Com a reforma da política educativa ocorrida na década de 1990, o governo federal passa a considerar a educação para a infância como fator importante para a garantia da qualidade da educação. Dentro desse contexto o profissional que atua nessa etapa da escolarização torna-se imprescindível, já que para uma educação de qualidade os professores têm que ser qualificados.

A preocupação com tema proposto para esse estudo pode ser justificada pela trajetória como educadora e supervisora da rede municipal de ensino por dez anos e dessa experiência surgiu a preocupação com a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos. Essa preocupação levou-nos a analisar as propostas de formação dos professores de Educação Infantil, presente nas publicações oficiais e as concepções subjacentes a essa formação. Tendo em vista as discussões presentes nessas publicações sobre a necessidade de formação de professores para atuar na Educação Infantil, realizou-se um estudo de caso sobre essa etapa da escolarização no município de Ouro Fino, sul de Minas Gerais e as propostas de formação inicial e continuada colocadas em prática pelo município.

A metodologia utilizada foi a pesquisa teórico-bibliográfica e documental, na qual buscou-se traçar o percurso histórico da institucionalização da Educação Infantil como um processo contraditório e não linear, tanto no campo da políticas educacionais, quanto no da concretização destas.

No primeiro capítulo apresenta-se um breve estudo sobre o atendimento destinado às crianças pequenas, que apresentava um caráter essencialmente assistencialista. Essas primeiras tentativas de atendimento partiram de pessoas influentes na sociedade, como médicos, higienistas, com a finalidade específica de retirar das ruas crianças abandonadas, servindo como um “depósito” de crianças pobres.

A partir da década de 30, o governo passa a se interessar pelo destino da infância brasileira, já que essa seria o futuro do país. Esse interesse é fruto das mudanças sócio-

econômicas ocorridas, impulsionadas pela industrialização que passou a absorver também mão de obra feminina. Dessa forma, as mulheres trabalhadoras, precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Nesse contexto, são criadas as primeiras creches e abrigos, bem como os órgãos responsáveis para o atendimento da infância.

A reforma da política educacional brasileira ocorrida a partir dos anos 1990, orientada por diretrizes de organismos multilaterais não só para o Brasil, mas também para os países mais pobres e populosos do mundo, a Educação Básica entra em destaque, já que para a inserção desses países na economia mundial, era necessário que crianças, jovens e adultos tivessem garantidas as NEBA (UNESCO, 1998a). Diante do exposto, a Educação Infantil passa a ser considerada como necessária para a preparação do ingresso de crianças pobres no ensino fundamental, já que apresentam defasagem tanto linguística quanto cultural. Dessa forma não se sentiriam desiguais nos bancos da escola.

O segundo capítulo trata especificamente das publicações oficiais produzidas na década de 1990, a realização de seminários e conferências, com o intuito de discutir questões como a especificidade da educação infantil, sua função indissociável entre educar/cuidar, currículo, formação e valorização dos profissionais. Num primeiro momento analisam-se os documentos referentes ao período anterior à publicação da LDB 9394/96, de 1996. Num segundo momento analisam-se as publicações pós LDB 9394/96 até o ano de 2013.

No terceiro capítulo, tendo em vista as discussões dos capítulos anteriores, foi realizado um de caso no Município de Ouro Fino, Minas Gerais, com o intuito de analisar se as iniciativas de formação inicial e continuada de professores propostas na legislação específica, no PNE e em outros documentos estão sendo observados pelo município.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O atendimento à infância no Brasil é historicamente marcado por uma concepção assistencialista e por conceitos como deficiência e carência no atendimento de crianças advindas de classes populares.

Nesse sentido, a educação da criança vem se apresentando como uma educação compensatória de carências culturais e deficiências afetivas e linguísticas, tendo como função a preparação para o ingresso no ensino primário, isto é, um mecanismo de prevenção de possíveis problemas nessa etapa da escolarização.

Com a reforma das políticas educacionais brasileiras, ocorridas nos anos 1990, as instituições de atendimento infantil, até então vinculadas a instituições assistenciais, passam a pertencer ao sistema educacional brasileiro, sendo considerada como parte da Educação Básica.

1.1 A Educação Infantil no Brasil: contexto histórico

A trajetória de institucionalização da educação infantil não se apresenta como um processo linear, sendo marcado pela criação e extinção de órgãos que tratam da questão da infância, bem como por reformas curriculares e normativas.

As primeiras tentativas de amparo à criança pequena, segundo Kramer (2011b), são marcadas por uma concepção assistencialista, voltadas principalmente para a criança pobre. Essa característica pode ser verificada na criação de instituições de amparo aos pequenos, como é o caso da Casa dos Expostos ou Roda dos Expostos, instituição destinada a crianças abandonadas. Fundada em 1739, essa instituição funcionou até 1874, sendo uma das instituições de mais longa duração no Brasil.

A partir de 1874, pessoas ligadas às classes sociais favorecidas da sociedade brasileira, como médicos, higienistas, preocupadas com a situação das crianças brasileiras abandonadas e o alto índice de mortalidade infantil, começaram a procurar alternativas para esses problemas.

De acordo com essa ótica de assistencialismo, foram criadas as primeiras creches, para auxiliar mães trabalhadoras e viúvas e também os primeiros asilos e orfanatos, como é o

+caso do Asilo dos Meninos Desvalidos (Rio de Janeiro - 1875), Institutos de Menores Artífices (Minas Gerais - 1876).

Na realidade essa preocupação tinha um caráter preconceituoso, pois a principal finalidade dessas instituições era retirar das ruas, esconder da sociedade, crianças filhas de mães solteiras, indesejadas, subtraindo dos pais a responsabilidade pela paternidade. No contexto de uma sociedade patriarcal “[...] a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Ainda segundo esses médicos e higienistas a causa da mortalidade infantil está estritamente relacionada ao nascimento de crianças ilegítimas e ao aleitamento mercenário¹, sendo a família a principal culpada por esse problema e os negros responsabilizados pela origem das doenças.

De acordo com Kramer (2011b) esse atendimento assistencialista era desigual e preconceituoso, pois além de ser insuficiente, atribuía valores diferentes a crianças filhas de escravos e crianças brancas, da elite.

Apesar dessas tentativas, as ações se mostravam “[...] insuficientes e quase inexpressivas frente à situação de saúde e educação da população brasileira” (KRAMER, 2011b, p.50).

Em 1899 foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, pelo médico Moncorvo Filho, instituição privada que atendia a crianças menores de oito anos. Em 1919, foi criado pelo próprio instituto o Departamento da Criança no Brasil, que teria diferentes tarefas: “[...] realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar folhetins, divulgar conhecimentos, promover congressos [...]” (KRAMER, 2011b, p. 53).

Em 1922, por meio de iniciativas privada e pública, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual se proclamava a importância desse atendimento, considerado como “[...] solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade” (KRAMER, 2011b, p. 54).

A partir desse momento o governo passa a reconhecer a importância do amparo à criança pobre ou abandonada, considerando-a o futuro da nação, o homem do amanhã, e para tanto ela precisava ter acesso à educação, pois esta “[...] significava possibilidade de ascensão

¹ O aleitamento mercenário refere-se às escravas de aluguel, que amamentavam os filhos das senhoras da elite.

social, e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais” (KRAMER, 2011b, p. 55).

Na verdade esse interesse do Estado pela criança parte de uma concepção de utilidade, já que o país passava por mudanças no contexto político e econômico, como crescimento da industrialização, substituição da monocultura latifundiária para as importações, surgimento de novos grupos econômicos, urbanização, proletariado, entre outros. Assim, “o atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado” (KRAMER, 2011b, p. 56).

Observa-se aqui a expressão do movimento renovador impulsionado pela modernização resultante da industrialização e da urbanização ao lado da ascensão do ideário escolanovista (SAVIANI, 2007).

Dentro do contexto histórico dos anos 30, a criação de creches e pré-escolas deveria atender às necessidades de filhos das trabalhadoras, já que com a entrada do capitalismo industrial a força de trabalho feminino torna-se necessária. Mas, ao invés de uma política social, que demanda a criação dessas instituições, acabou se tornando necessidades de um grupo de pessoas – as mães trabalhadoras. Assim,

O viés ideológico e moralizante ocultou as raízes sociopolíticas das necessidades sociais e, no caso particular das creches e pré-escolas, fixou o lugar social da mãe operária como o lugar desenraizado da moral e responsável pela formação de crianças propensas a serem problemáticas. As creches seriam, então, um “mal necessário” um lugar de formação compensatória dos deslizes higienistas e moralistas da então nascente classe operária. (NUNES, 2009, p. 87)

Pensando na organização da educação nacional, foi criado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública. Mais tarde, e vinculado ao ministério, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1941. Suas atividades caracterizavam-se pela tendência médico-higiênica, sendo seu objetivo proteger a infância, a maternidade e a adolescência. As verbas existentes destinavam-se aos problemas de saúde, já as voltadas para a educação e assistência social eram escassas. Quanto à questão educativa, o Departamento, com o nome de Programa de Proteção ao Pré-Escolar, pretendia criar Centros de Recreação, sendo a recreação “[...] considerada a arma principal na luta contra atitudes anti-sociais [...]” (KRAMER, 2011b, p. 66).

Criado em 1941, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), ligado ao Ministério da Justiça e destinado ao atendimento de adolescentes menores de 18 anos abandonados e delinquentes, congregava diferentes instituições que apresentavam diferentes formas de vinculação: instituições oficiais, casas sob contrato, órgãos de colaboração gratuita e instituições particulares.

Em 1948, por meio de iniciativa privada, foi fundada a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), com o objetivo de atender crianças de zero a sete anos de idade, de qualquer classe social. Essa organização educativa internacional e não governamental também desenvolveu, dentre muitos outros, um projeto para a preparação de moças para trabalhar com as crianças em idade pré-escolar.

Em 1975, por meio da ação do governo federal, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) cria a Coordenação de Educação Pré-Escolar (CODEPRE, denominada mais tarde COEPRE), de caráter supletivo, com o intuito de assessorar os Estados na implantação de um plano de educação pré-escolar. Segundo Kramer (2011b) subsídios foram oferecidos “[...] como sugestões, não sendo impostos, sendo que alguns requisitos podem se exigidos a fim de que se receba auxílio financeiro” (p. 85).

Kramer (2011a) ainda observa que nesse período o país não apresentava uma legislação clara quanto ao atendimento pré-escolar - responsabilidades, financiamento -, mas que isso não significava a inexistência de uma política voltada para essa etapa da escolarização. Com muitos discursos, mas sem medidas concretas, a política nacional de educação pré-escolar, presente nos discursos oficiais e legislação, volta-se para a educação de caráter compensatório, nos mesmos moldes como havia sido concebida nos Estados Unidos. Nesse sentido, identifica-se a criança como culpada pelo seu fracasso, em consequência de uma família inadequada, e os programas de educação pré-escolar deveriam atender à necessidade de superar tais problemas.

Essa concepção corresponde às tendências teóricas e pedagógicas presentes no discurso educacional brasileiro daquele momento que, fundamentados em concepções ambientalistas, atribuíam ao ambiente a primazia sobre os complexos processos de desenvolvimento psicológico

Segundo numerosos psicólogos e pedagogos, a ação do meio social é tamanha, do nascimento à entrada na escola primária, que as crianças iguais se acham desiguais sobre os bancos da escola. Para superar a desigualdade, é durante o período de três a seis anos que seria preciso agir. (INDICAÇÃO CPE 45, 1974 apud KRAMER, 2011a, p. 96)

Nunes, Corsino e Kramer (2008) observam que, embora essas propostas de educação compensatória tenham contribuído para o debate na definição das funções e ações pedagógicas da educação pré-escolar, não havia uma preocupação com a qualidade da educação ofertada às crianças pequenas uma vez que, por um lado, a orientação do currículo dessa etapa da escolarização apresentava-se como preparação para a educação de primeiro grau e, por outro, não se estabeleciam critérios de financiamento da mesma. Assim,

[...] não se pode negar seu papel na década de 1970, impulsionando o debate sobre funções e ações pedagógicas da pré-escola, legitimando-a e vinculando pré-escola e escola de 1º grau. A criação da COEPRE se deu num contexto em que o discurso oficial apontava a pré-escola como prioridade, embora o orçamento da União continuasse sem dotação de verbas específicas. (NUNES; CORSINO e KRAMER, 2008, p. 17)

No que se refere à questão curricular, Corsino (2011) ressalta que essa educação pré-escolar foi organizada de forma a reduzir o fracasso escolar, por meio de práticas pedagógicas voltadas para os exercícios de prontidão e escrita das letras do alfabeto e números, ou seja, “[...] a função da pré-escola era preparar as crianças para o ensino fundamental basicamente para serem alfabetizadas” (p. 244).

Essa forma de conceber o atendimento a criança pobre é oriunda do movimento da teoria da privação cultural, defendida nos Estados Unidos e também no Brasil, pois de acordo com esse movimento “[...] o atendimento à criança fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que estava sujeita” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Com a contribuição de diversos campos da ciência (antropologia, sociologia, psicologia) essa perspectiva de educação compensatória foi se modificando, pois estes estudos permitiram “[...] entender que às crianças foi imposta uma situação desigual” (KRAMER, 2006, p. 800). Dessa maneira a educação para a infância passou a ter sua especificidade, e as crianças a fazerem parte de um grupo.

Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 a assistência gratuita em creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos passa a ser definida como dever do Estado. Mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica.

De acordo com Nunes, Corsino e Kramer (2008), com a nova LDB creches e pré-escolas, até então vinculadas à área da assistência social e saúde, passam “[...] a ser consideradas legalmente instituições educativas e devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação (SMEs)” (p. 21).

Essa valorização da educação infantil no âmbito legal pode ser verificada no artigo 21 da LDB: “a educação básica compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

A partir desse momento é formulada uma política para essa etapa da educação, com a elaboração de diversos documentos e resoluções que tratam de questões essenciais para o desenvolvimento de uma educação para a infância. Dentre eles podemos citar:

- Referencial Curricular para a Educação Infantil – volumes I, II e III (1998);
- Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil – volumes I e II (1998);
- Resolução CEB n. 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999);
- Resolução CEB n. 2, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade normal (1999);
- Referenciais para a formação de professores (1999);
- PNE 2001 2010;
- Política Nacional de Educação – pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006);
- Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2 (2008);
- Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2008);
- Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010);

- PNE 2011-2020, entre outros.

Esses documentos mostram que, embora muitas vezes esses direitos adquiridos não se consolidam na prática, há uma política voltada para a educação da infância.

Observa-se que entre os debates em torno dessa educação - concepções de infância, currículo - a formação dos profissionais para atuar na primeira etapa da Educação Básica ainda é tema polêmico, devido à especificidade que a caracteriza e a desvalorização dos profissionais que nela atuam.

1.2 A Reforma Educacional Brasileira nos Anos 1990

A partir da década de 1990 o Brasil inicia a reforma das políticas públicas voltadas para a Educação Básica, seguindo orientações estabelecidas por organismos multilaterais internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM), entre outros

A discussão sobre a importância de uma política educacional é fruto das recomendações desses organismos, voltadas principalmente para os países em desenvolvimento e os mais populosos, dentre eles o Brasil.

Nos diversos documentos produzidos por esses organismos a educação passa a desempenhar papel primordial para a manutenção da paz mundial e inserção dos países na nova economia mundial, pois na sociedade do conhecimento “[...] não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos” (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 11).

Nesse sentido, a escola tradicional passa a ser ultrapassada, sendo necessários novos modelos de ensino nos diversos níveis educacionais a fim de preparar os educandos para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento, em constante mudança e satisfazer as tão enfatizadas necessidades básicas de aprendizagem (NEBA).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) é nesse momento que surgem diversas políticas voltadas para uma educação mais eficiente como “[...] a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade” (p. 12).

Destacam-se a seguir alguns dos documentos produzidos por esses organismos multilaterais que orientam as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos 1990, assim como as publicações brasileiras já em consonância com esse ideário.

1.2. 1 A intervenção de organismos multilaterais nas propostas de Educação Básica no Brasil e a proliferação de documentos, referências, leis e diretrizes norteadores da educação nacional.

O primeiro documento a ser destacado, intitulado **Declaração Mundial de Educação para Todos**, é fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Joimtien – Tailândia, da qual signatários 155 governos. Financiada pela UNESCO, BM, PNUD e UNICEF, contou com a participação de entidades não governamentais, associações profissionais e pessoas importantes no cenário educacional mundial. Os governos participantes dessa conferência se comprometeram a garantir, cada um em seu país, uma educação básica de qualidade para todos: crianças, jovens e adultos. Aqueles com maior taxa de analfabetismo, conhecidos como E9², sob coordenação da UNESCO, foram estimulados a criar políticas educativas para diminuir esse índice.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a educação básica de qualidade para todos, de que fala o documento, refere-se ao desenvolvimento das chamadas “[...] necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) [...]”. Entretanto, essas necessidades são diferentes de acordo com a realidade social de cada país, cultura e grupos sociais, demandando um ensino diferenciado. O documento ainda determina que as NEBA não devem ser supridas apenas pela educação oferecida pela escola, mas também pela família, pela sociedade e pelos meios de comunicação.

Dentre as estratégias determinadas pela Declaração para a universalização da educação básica está o fortalecimento de alianças entre governos e a sociedade para o provimento da educação: “[...] organismos governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 50). Essa aliança seria necessária, pois segundo o documento apenas os governos não dariam conta da tarefa de ofertar a educação básica para todos e os docentes são “[...] elementos decisivos no sentido de implementar a educação para todos [...]” (UNESCO, 1998a).

Nesse sentido adverte-nos Mazzeu (2007, p. 63) que

a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral e na formação do professor em particular deve ser compreendida como uma

² E9: países com a maior taxa de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo, cuja finalidade última é a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista, tanto no que se refere ao modo de produção, quanto no que se refere ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a partir das estratégias determinadas pela Declaração, foram elaboradas seis metas que deveriam ser alcançadas até 2000, quando seria realizada nova conferência. Essas metas consistiam em: 1) assistência à primeira infância, 2) acesso universal à educação básica, 3) melhoria dos resultados da aprendizagem, 4) redução da taxa de analfabetismo entre adultos, 5) ampliação da educação básica e formação para outras competências dos jovens e adultos e 6) aumentar os conhecimentos dos indivíduos e das famílias para viver num mundo sustentável por dos meios de comunicação.

Para o cumprimento dessas estratégias o documento propunha aos nove países os caminhos para atingir os objetivos propostos pela Conferência. São eles:

1. promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; 2. mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país; 3. fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas, a fim de garantir um clima de paz. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 51)

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista, as propostas acima têm a função de aliar várias forças políticas e econômicas: empresas, organizações não governamentais no provimento da educação, passando a atuar ao lado do Estado, até então, o principal provedor da educação.

Em junho de 1993 o MEC publica a primeira versão do documento **Plano Decenal de Educação para Todos**³, no qual apresenta a situação da educação brasileira, os entraves e as estratégias para acabar com o analfabetismo e ainda o calendário de todas as

³ O MEC elaborou duas versões do documento apresentando informações diferentes quanto à própria estrutura do sistema escolar. Para maior aprofundamento sobre a questão vide BRASIL, 1993b.

atividades e reuniões das quais iria participar. Nesse plano, o governo se compromete a garantir as NEBA, assegurando conteúdos mínimos de aprendizagem a crianças, jovens e adultos que “[...] atendam a necessidades elementares da vida contemporânea”. (BRASIL, 1993a. p. 12). Voltado para a Educação Básica, sua prioridade é universalizar o acesso ao ensino fundamental e erradicar o analfabetismo no país.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 52) esse plano apresentado pelo governo “[...] traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado”.

Segundo o documento, a distribuição desigual de renda no país teria gerado uma grande desigualdade social o que dificultou o acesso e permanência na escola de crianças provenientes de famílias de baixa renda. Sendo assim, seria necessária uma transformação a nível econômico e financeiro para que toda a população tivesse oportunidade de permanecer na escola. Nesse sentido, a educação deve passar por mudanças de forma a promover a formação do cidadão.

Em relação aos professores e sua formação, o documento afirmava que apesar do aumento de profissionais habilitados para atuar no primeiro grau, essa ainda era deficiente, principalmente nas regiões mais pobres do país, pois muitos não tinham o ensino médio completo. Quanto à formação inicial e continuada dos profissionais que atuavam na educação infantil, o plano destacava, como ações prioritárias do MEC, a implementação dessa formação.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), em pesquisa realizada pelo MEC em 1998, mais de 100 mil professores em exercício na educação básica no país não haviam completado o primeiro grau; outros 100 mil possuíam apenas o primeiro grau. Desse total, cerca de 180 mil professores atuavam como alfabetizadores.

Quanto à questão salarial, o plano apontava que esses professores não recebem salário condizente com o nível de escolaridade que possuem, comparada a outros profissionais com escolaridade inferior⁴.

O que se pode observar em relação ao documento é que apesar de trazer como umas das metas o atendimento à educação infantil, esse atendimento prioriza as crianças pobres e seus benefícios para o ensino fundamental, como afirma o documento: “[...] criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social

⁴ Após aproximadamente vinte anos, uma das metas do atual PNE 2011-2020 ainda é a de equiparar o salário do profissional de educação a outros com mesmo nível de escolaridade.

mais pobre” (BRASIL, 1993a, p. 42), e ainda “[...] proporcionando atenção integral à criança e ao adolescente, especialmente nas área de concentração de pobreza e fortalecendo as redes de educação infantil” (BRASIL, 1993a, p. 39). Ou seja, o atendimento à infância brasileira apresenta-se como educação compensatória de deficiências de crianças pobres.

Entretanto, mesmo sendo apresentada como compensatória, o documento afirma que apesar de todas as dificuldades encontradas, o governo já desenvolve ações “corretivas e inovadoras” para a educação infantil e pretende intensificar essas ações, por meio do desenvolvimento e continuidade de ações já em andamento.

O documento Plano Decenal de Educação para Todos ainda apresenta 12 ações ou programas para a Educação Básica. Dentre eles configura-se a Expansão e Melhoria da Educação Infantil (ação 7) e destaca a necessidade de desenvolver propostas voltadas para o currículo, para a formação de professores e para a definição da função educativa das creches.

Em dezembro do mesmo ano (1993), o Brasil participa da Conferência em Nova Delhi, Índia, para retomar o acordo firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, reafirmando a necessidade de assegurar Educação Básica e garantir as NEBA.

No primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) inicia-se a produção de documentos e a apresentação de propostas para as reformas educacionais que iam ao encontro as diretrizes propostas pelos organismos multilaterais, especialmente pelo Banco Mundial, como “[...] a redução das taxas de responsabilidades do Ministério da Educação como instância executora” (SILVA, 2008, p. 32). Um exemplo claro do cumprimento dessas propostas é o próprio FUNDEF, aprovado em 1996, que focava apenas o Ensino Fundamental, deixando de lado a Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A consequência da priorização de atendimento no Ensino Fundamental foi a descentralização da gestão da educação, ou seja, a municipalização dos sistemas de ensino, também defendida pelo BM, pois segundo o organismo os governos federal e estadual dispõem atenção a questões como salários de professores, reformas curriculares, construções de escolas, deixando “[...] pouco espaço para a tomada de decisões flexíveis sobre insumos instrucionais e as condições de aprendizagem que conduzem a um aprendizado mais efetivo na sala de aula” (BM, 1995, apud TORRES, 2009, p. 130).

Cabe ressaltar que conjunto de propostas para a reforma educativa apresentada pelo BM e implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso não se apresenta como

ideias isoladas, mas articuladas, de forma a “[...] melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino dos países em desenvolvimento” (TORRES, 2009, p. 126).

Nesse sentido, o BM tem visto o investimento em educação básica como uma importante estratégia para “minimizar a pobreza”, trazendo importantes benefícios sociais e econômicos aos países em desenvolvimento. Dessa forma, os governos são incentivados a investir recursos nessa modalidade de educação.

Esse pacote de ideias proposto pelo BM, especialmente voltado para o ensino fundamental, com o intuito de melhorar a educação tem contribuído para aumentar o abismo entre a ineficácia do ensino, e a qualidade da educação, o que segundo Torres não se deve apenas

[...] à natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condições de recepção, negociação e aplicação de tais políticas concretamente nos países, em um momento bastante definido como o que estão vivendo os países e sistemas educativos do mundo.” (TORRES, 2009, p. 127)

Ao longo dos anos o enfoque do BM em relação aos investimentos em educação tem mudado. Em 1960 era dispensada atenção especial às construções (estrutura física) e ensino de 2º grau (hoje ensino médio). A partir de 1970 o foco se volta para o ensino fundamental, com o aumento de investimentos. Com a Conferência realizada em Jomtien esse ensino fundamental passa a ser essencial para a melhoria da qualidade de educação e sua atenção se volta também ao desenvolvimento infantil.

Para o BM, a qualidade do ensino é verificada por meio do rendimento escolar, “[...] julgado a partir de objetivos e metas propostos pelo próprio equipamento escolar (completar o ciclo de estudos e aprender bem o que se ensina) [...]” (TORRES, 2009, p. 134) e que para ser alcançada é necessário que as instituições de primeiro grau tenham alguns “insumos” que contribuirão para garantir essa melhoria.

A ordem crescente de prioridade em que esses insumos se apresentam coloca em 5º lugar: o conhecimento do professor; 6º lugar: experiência do professor; 7º lugar: laboratórios; 8º lugar: salário do professor. O último é desestimulado, pois o pacote de estratégias de reforma educativa recomendado pelo BM prevê a redução salarial ou o aumento da jornada de trabalho. Outros três insumos são estimulados e incentivados pelo Banco: aumento da carga horária escolar (2), enfoque nos livros didáticos (4) e investimento em

capacitação de professores, de preferência na modalidade à distância (5). Esse investimento em capacitação dos professores em serviço é vista pelo organismo como melhor benefício para a educação em relação à formação continuada, tida como um beco sem saída ⁵.

Para Torres (2009), o BM vê a questão do salário e formação de professores como problemas, apresentando opiniões contraditórias em relação ao tema docente, pois nega que a formação docente e a questão salarial tenham impacto no rendimento escolar. Apesar dessa visão em relação à formação docente por parte do BM, este passa a considerar o saber do professor importante para alcançar o rendimento escolar, mas afirma que nem sempre os professores com boas qualificações são os melhores. Dessa forma,

[...] desaconselha o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomenda priorizar a *capacitação em serviço*, considerada mais efetiva em termos de custo [...] e recomenda que ambas aproveitem as modalidades a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais”. (TORRES, 2009, p. 162)

Quanto à questão salarial, outro ponto em que o BM apresenta contradições, afirma que o salário docente, sozinho, não influencia no rendimento escolar e deve ser vinculado ao desempenho do professor e rendimento dos alunos.

Em relação à Educação Infantil, em especial aquela voltada para as crianças pobres, essa é vista, na perspectiva do Banco, como um complemento do ensino fundamental, com fins preventivos do fracasso escolar, ou seja,

[...] tudo o que a criança é, aprende e sabe antes de entrar na escola aparece como educação pré-escolar, cujo objetivo é preparar a criança (particularmente a criança proveniente de setores pobres) para ir à escola e melhor se adaptar a ela. (TORRES, 2009, p. 175)

Essa visão de Educação Infantil, segundo Torres (2009) foge dos princípios adotados pela Conferência de Jomtien, que tinha uma visão mais ampla da educação básica, que incluía crianças, jovens e adultos e considerava a criança e a educação pré-escolar “[...] como parte e por sua vez alicerces da referida educação básica” (TORRES, 2009, p. 175).

⁵Sobre as recomendações do BM para a melhoria da educação, vide Anexo I, p. 53.

Nessa visão, a aprendizagem inicia-se com o nascimento e ocorre durante a vida toda, considerando também os conhecimentos adquiridos fora da escola.

Em 1997 é publicado no Brasil o documento **Educação um tesouro a descobrir**. Trata-se de um relatório apresentado à UNESCO sobre a educação para o século XXI, produzido por uma comissão composta por membros de diferentes partes do mundo, presidida por Jacques Delors, antigo ministro de economia e finanças da França.

Segundo Delors, as políticas voltadas para a educação exige estratégia paciente “[...] que passe pela concertação e negociação das reformas a executar” (UNESCO, 1998b, p. 15). Sendo o conhecimento e informações passageiros, é papel da educação desenvolver nos alunos capacidades para se adaptar a um mundo de mudanças e para isso deve organizar a aprendizagem em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A Educação Infantil, de acordo com o relatório, é vista como benefício para as crianças pobres, garantindo igualdade de oportunidade, além de oferecer socialização, pois crianças que frequentam pré-escola permanecem por mais tempo na escola, comparadas as que não frequentaram.

Quanto aos professores, são vistos como agentes de mudanças, “devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (UNESCO, 1998b, p. 152). Mas, para que esses professores se tornem agentes de mudanças são necessárias algumas medidas, como:

- Recrutamento (selecionar candidatos para atuar como professores);
- Formação inicial; formação contínua;
- Controle: avaliar o desempenho dos professores;
- Condições de trabalho: salário aceitável e remuneração condizente com a formação, comparada a outras com o mesmo nível de escolarização;
- Meios de ensino: participação dos professores na elaboração dos programas escolares.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) a proposta de formação do profissional da educação expressa no relatório vem ao encontro do ideário proposto pelas agências multilaterais, reforçando as recomendações estabelecidas por elas.

Em 2000, os governos se reuniram em Dakar, no Senegal, para avaliar os resultados do acordo obtido em Jomtiem e verificar o progresso alcançado em relação às

metas traçadas. De acordo com o documento, adotado pelo Fórum Mundial de Educação **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**, houve progressos em alguns países em relação as metas propostas pela Declaração Mundial de Educação para Todos, mas o número de crianças fora da escola, de adultos analfabetos, a discriminação de gênero e a qualidade do ensino ainda não atendem às necessidades do mundo atual.

Segundo o documento, para alcançar as metas propostas de educação para todos (EPT), os governos devem elaborar seus planos nacionais de educação de forma democrática e participativa, o que demanda a participação de pais, educadores, sociedade civil, ong's, representantes do povo, entre outros. Mas, para que esse plano realmente se efetive, será necessário demandar recursos financeiros.

Esses recursos necessários para a efetivação do alcance da EPT podem ser provenientes de subsídios e doações de organismos bilaterais e também multilaterais, como o BM, setores privados, reconhecendo que muitos países não têm recursos financeiros para efetivar essa ETP. As metas propostas pela declaração são mais gerais ficando a cargo de cada governo estabelecer outras com prazos menores. Dentre as seis metas propostas pela declaração estão assistência e expansão do atendimento à infância, principalmente para as crianças mais pobres, melhorar a qualidade da educação, garantir a todas as crianças o acesso à educação primária de boa qualidade, inclusive para meninas e as minorias étnicas e igualdade de acesso à educação para adultos, principalmente as mulheres.

Em relação aos professores o documento estabelece como estratégia a elevação do status, a moral e o profissionalismo dos professores, devendo cada governo procurar meios de contratar bons professores e segurá-los, já que são essenciais para o provimento de uma educação de qualidade para todos.

No próximo capítulo a analisaremos as publicações brasileiras na década de 1990 observando o fato de que elas estão em consonância com as orientações das publicações elaboradas por esses organismos multilaterais.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEBATES E REFERÊNCIA LEGAIS

Na década de 1990 a Educação Infantil ganhou centralidade nas políticas públicas implementadas no Brasil, passando a ser considerada como parte da Educação Básica e necessária para a melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com as publicações oficiais produzidas, a formação do professor torna-se imprescindível para que essa qualidade de fato se efetive e configura-se como direito do profissional que atua na Educação Infantil, seja ela inicial, continuada ou em serviço, com acesso a planos de carreira e valorização profissional.

2.1. A Educação Infantil e a formação de professores na legislação brasileira até a LDB 9394/96, de 1996.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61 chamava a atenção para a educação pré-primária, voltada para crianças de até sete anos de idade, ministrada em jardins de infância ou escolas maternais. A oferta dessa educação seria de responsabilidade das empresas que empregavam mães com crianças menores de sete anos. Segundo a lei, essas empresas deveriam ser estimuladas a oferecer a educação pré-escolar com seus próprios recursos ou com a ajuda do poder público:

As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961)

Quanto à formação do professor para atuar na educação pré-primária e primária deveria realizar-se em nível médio, modalidade normal, como atenta o artigo 52:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961)

A LDB n. 5.692 de 1971, não faz referência à formação de professores para atuar na educação infantil, ficando restrita apenas à educação de primeiro grau, tal como expresso no artigo 30: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau” (BRASIL, 1971).

Quanto ao atendimento à criança em idade pré-escolar houve modificações em relação à lei anterior, passando a responsabilidade de atendimento aos sistemas de ensino e não mais às empresas. Esses sistemas de ensino deveriam velar “para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

A partir da década de 80, dois documentos marcam a intensificação do debate sobre a importância da educação pré-escolar e da formação de professores para essa etapa da escolarização, mudando o enfoque das leis que até então regiam a educação no país: a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Segundo a Constituição Federal, o acesso à educação é direito subjetivo de todos, o que inclui a educação das crianças de 0 a 6 anos, e é dever do Estado oferecê-la. A valorização dos profissionais de educação também se constitui como um direito, conforme explicita o inciso V, artigo 206: “valorização dos profissionais do ensino, garantido na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional [...]”. (BRASIL, 2010a, p. 35).

O ECA apenas vem reforçar o que já havia sido estabelecido pela Constituição Federal, quando determina em seu artigo 54 a obrigação do Estado assegurar o “IV atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 2006a, p. 20).

A partir dos anos 1990, as reformas educacionais iniciadas no Brasil retomarão o debate sobre a educação da infância, com prescrições e orientações específicas para essa etapa da escolarização, modificando-a em sua estrutura e objetivos fundamentais.

O Plano Decenal de Educação de 1993 volta suas prioridades para o ensino fundamental, mas também aborda a Educação Infantil. Suas ações prioritárias referem-se à elaboração de propostas pedagógicas e curriculares, formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa faixa etária, bem como a preocupação com a função da creche como entidade educativa e não mais assistencial, caráter predominante desse segmento. Essas ações serão realizadas em colaboração com outros órgãos executores.

Em 1994 o MEC publica o documento **Política Nacional de Educação Infantil**⁶, propondo diretrizes e ações voltadas para uma política de educação infantil.

A discussão do documento iniciou-se em 1993 e segundo o Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, o MEC, ao tomar essa iniciativa “[...] reafirmou o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de 0 a 6 anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania” (BRASIL, 1994a, p.7).

Para a viabilização dessa política o MEC instituiu em 1993 a Comissão Nacional de Educação Infantil, congregando vários órgãos e entidades civis: SEF (coordenadora da comissão), DPE/SEF/MEC, SEPESPE/MEC, MS, CRUB, CONSED, UNDIME, OMEP/BRASIL, UNICEF, LBA, CONANDA, CBIA e CNBB, UNESCO, FAE e INEP (os três últimos foram integrados à Comissão em 1994). Essa Comissão teve a função de divulgar por todo o país a proposta desenvolvida pelo MEC e, em agosto de 1994, foi aprovada no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília, a proposta apresentada pelo MEC como documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil. Dessa forma a sociedade civil era chamada a participar para alcançar o tão “[...] almejado padrão de qualidade e a equidade na educação de seus cidadãos” (BRASIL, 1994a, p. 8).

Esse documento é norteado por algumas diretrizes gerais. A Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, direito da criança e dever do Estado, devendo ser complementar à ação da família (cuja função é cuidar e educar) e articulada com setores da saúde e assistência. Estabelece ainda orientações para o currículo, formação dos profissionais, a qual deve se dar em nível médio ou superior, e a inclusão das crianças com necessidades especiais na rede regular de educação infantil, quando possível.

De acordo com a concepção de educação defendida pela proposta, que estabelece como “funções indissociáveis o cuidar e o educar”, o adulto que lida com essa etapa da escolarização deve ser reconhecido como um profissional e, sendo assim, deve ser valorizado no que diz respeito a plano de carreira, condições de trabalho, remuneração e formação. Deve-se também assegurar formas de atualização, formação e especialização para aqueles que não tem formação mínima e que “[...] obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos” (BRASIL, 1994a, p. 19).

Em relação às diretrizes da política destinada aos recursos humanos, o documento chama a atenção para a necessidade de investimento em cursos emergenciais para a qualificação dos profissionais de Educação Infantil, por meio da articulação entre as

⁶O MEC apresenta duas publicações para o documento. Vide BRASIL, 1993C.

Secretarias de Educação Fundamental e de Ensino Superior, agências formadoras e profissionais da área. Essas ações, segundo o documento, “[...] serão apoiadas e incentivadas pelo Ministério” (BRASIL, 1994a, p. 25).

O documento apresenta ainda o relatório do 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado no período de 8 a 12 de agosto de 1994, com o objetivo de fazer uma análise da situação de atendimento na educação infantil; divulgar a Política de Educação Infantil e buscar parcerias para sua implantação, além de definir as propostas da área da Educação Infantil a serem apresentadas na Conferência Nacional de Educação para Todos.

Nesse simpósio algumas recomendações foram debatidas e aprovadas, especialmente a formação e valorização dos profissionais que atuam na educação infantil, considerada como direito. Mas, para atender a toda a demanda seria necessário “[...] elaborar e avaliar propostas diferenciadas de formação, seja em nível de segundo grau, seja em nível superior” (BRASIL, 1994a, p. 35).

É importante destacar que em todo o documento o papel central do MEC é o de coordenador e avaliador das propostas. Em relação à questão do financiamento da educação infantil o MEC tem o papel de prestar assistência técnica e financeira supletiva.

No mesmo ano, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC publica o documento **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil** (1994b), composto de vários textos elaborados por especialistas na área da educação infantil e formação de professores como: Sônia Kramer, Maria M. Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fulvia Rosemberg, Zilma M. Ramos de Oliveira, e apresentados no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.

Os textos, segundo Maria Aglaê de Medeiros Machado, então Secretária de Educação Fundamental do MEC, teriam permitido analisar “[...] questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil” (BRASIL, 1994b, p.10).

De acordo com Angela M. Rabelo F. Barreto, então coordenadora da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), a formação do professor é “[...] reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade” (BRASIL, 1994b, p. 11). Para a coordenadora, a educação de crianças de 0 a 6 anos envolve a relação cuidar-educar e as propostas de formação do momento não contemplam tais funções, aumentando o desafio da

qualidade dessa formação para essa etapa de escolarização, sendo necessário a implementação dos pressupostos propostos pela Política Nacional de Educação Infantil.

Em 1996 o MEC, em parceria com a SEF e o Departamento de Políticas da Educação Fundamental (DPEF), publica **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise**, documento que apresenta uma análise sobre as propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil presentes no país.

Conforme a análise apresentada no documento, era necessário estabelecer um currículo para a educação infantil. Com base nesse argumento, a Coordenação-Geral de Educação Infantil criou uma equipe de trabalho (técnicos da própria Coordenação, do MEC e especialistas da área) com a finalidade de “[...] desenvolver uma metodologia para analisar as propostas pedagógicas/curriculares em vigor nas secretarias de educação dos estados e municípios das capitais” (BRASIL, 1996, p. 8).

Foram analisados 45 documentos e realizadas visitas em unidades da federação, uma por região, o que teria possibilitado à equipe ter uma visão geral das propostas pedagógicas/curriculares dos órgãos estaduais e municipais das capitais. Dos documentos analisados, compreendendo o período de 1985 a 1994, 39 referem-se a pré-escola, 5 referem-se a creches e um à faixa etária de 0 a 6 anos.

O documento apresentado pela equipe encontra-se estruturado em capítulos temáticos que analisam desde as questões conceituais até as orientações metodológicas.

No que se refere ao tema “política de valorização e profissionalização dos recursos humanos”, segundo a equipe, o documento aponta que as propostas pedagógicas não trazem de forma clara e objetiva uma política de formação dos recursos humanos para essa etapa da escolarização. Alguns documentos não tratam do assunto e outros, quando tratam, não apresentam soluções para viabilizar essa política, referindo-se apenas à formação em serviço - capacitações, treinamentos e seminários. Outros documentos analisados pela equipe propõem articulação com universidades, secretarias responsáveis pelos cursos de magistério, articulação entre secretaria de educação e desenvolvimento social.

Essa pesquisa permitiu à equipe responsável pela análise dos documentos enviados pelas secretarias, realizar um diagnóstico (embora parcial) da realidade da educação infantil no Brasil, e fazer uma avaliação determinando os avanços, dificuldades e incoerências encontradas nos documentos e também algumas recomendações para as secretarias estaduais e

municipais de educação oferecendo um roteiro para “Elaboração e Análise de Propostas Pedagógicas/Currículo: Uma Sugestão”.

Essa sugestão de roteiro, que será uma referência para a elaboração e avaliação das propostas de educação infantil traz questões como: 1) documentos e suas condições de produção; 2) as propostas e seus fundamentos teóricos: o discurso e a prática; 3) estrutura, organização e funcionamento da educação infantil; 4) política de valorização e profissionalização dos recursos humanos e 5) articulação.

Em dezembro de 1996 o governo federal promulga a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96** que determina a educação infantil como primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em creches para crianças de até três anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos e atenta para a formação do professor para atuar na educação básica, que tem como exigência mínima a formação em nível médio, na modalidade normal, como expressa o artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010b, p. 46)

Atenta também, em seu artigo 67 para a valorização desse profissional, quando assegura que o profissional tem direito a aperfeiçoamento continuado, piso salarial e a condições adequadas de trabalho:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...]: **II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; **III** - piso salarial profissional; **IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; **V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; **VI** - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2010b, p.48)

A lei também afirma, em suas disposições transitórias, que só serão aceitos até o final da década da educação professores que tenham formação em nível superior ou formado por treinamento em serviço.

Com a determinação legal da educação infantil como parte da Educação Básica, o Ministério da Educação dá início a elaboração de leis, decretos e documentos que visam normatizar essa etapa da escolarização e também discutir o problema da valorização do profissional para atuar nesse nível de ensino.

2.2. A Educação Infantil pós LDB 9394/96 e a formação de professores

A partir da década de 1990 é possível perceber que a Educação Infantil passa a ser destaque no país, incentivada pelas reformas educacionais desencadeadas nesse período. Nesse contexto, o MEC dá início a um processo de discussão e elaboração de propostas e diretrizes para essa etapa da escolarização que se estenderá até os dias de hoje. Questões como concepção de infância, currículo, a função educativa das creches e pré-escolas, formação e valorização de professores passam a ser debatidas em simpósios, encontros com especialistas na área de educação infantil e conferências, realizados por todo o país.

Com a LDB 9394/96, houve a necessidade de regularizar as instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, já que muitas creches e pré-escolas ainda pertenciam à área da assistência social e saúde. Dessa forma, foram elaborados pareceres, diretrizes curriculares e de funcionamento das instituições responsáveis pelo atendimento das crianças.

Considerada como parte da educação em que cuidar e educar são funções indissociáveis, era necessário qualificar os profissionais - sem formação adequada, exigida pela lei - e os funcionários dessas instituições, leigos em grande parte, exercendo o papel de educador. Sendo assim, a importância da formação do professor da educação infantil ganha destaque também nessas publicações, já que para uma educação de qualidade os professores têm que ser qualificados.

Segundo a legislação brasileira, a formação é um direito do profissional que atua na Educação Infantil, seja ela inicial, continuada ou em serviço, com acesso a planos de carreira e valorização profissional. A seguir, serão analisadas as publicações, resoluções e pareceres do Ministério da Educação que tratam dessas questões.

No documento **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** (1998a), volume I, o MEC, em parceria com a SEF/COEDI e o

Departamento de Política da Educação Fundamental (DPEF), vem reafirmar o que diz a LDB ao apresentar princípios e orientações gerais que as ações na Educação Infantil.

Dentre esses princípios destaca-se: 9) a formação dos docentes far-se-á em nível superior ou médio; 10) os sistemas de ensino devem promover a valorização de seus profissionais quanto a questões salariais, plano de carreira, formação profissional e condições dignas de trabalho.

Ainda em relação à formação dos profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos o documento orienta, dentre outros aspectos, sobre a formação mínima exigida bem como a formação inicial e continuada que deve oferecer formas para que o docente aproveite suas experiências anteriores adquiridas nas instituições de educação. Quanto ao currículo dos cursos de formação inicial devem oferecer conhecimentos científicos básicos e valorizar as experiências e saberes. Destaca ainda que “[...] formação e profissionalização devem ser consideradas indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira” (BRASIL, 1998a, p.13).

Ainda segundo o documento, é de competência dos sistemas de ensino elaborar sua proposta pedagógica levando em consideração, dentre vários outros aspectos, a concepção de criança como ser completo e considerar em sua composição a formação de recursos humanos.

Em relação às instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos, que ainda não pertencem à educação, mas a outras áreas como saúde ou assistência social, é função do poder público municipal detectar e regularizar essas instituições, agregando-as ao seu sistema de ensino, bem como capacitar os profissionais que já atuam com crianças, mas que muitas vezes não tem nem o ensino fundamental completo, criando cursos por iniciativa própria ou por meio de convênios, oferecendo-lhes condições de se tornarem professores, uma exigência da legislação.

O documento apresenta ainda o texto “Considerações sobre a regulamentação para a formação do professor de Educação Infantil”, com o objetivo de oferecer, aos conselhos de educação, orientações em relação à organização dos cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil, tendo como base as discussões realizadas até o momento e presentes nas publicações oficiais em pesquisas realizadas por especialistas do cenário educacional brasileiro.

Sendo função dos conselhos regulamentar e estabelecer diretrizes e normas para os cursos de formação, este deve estabelecer propostas de formação de qualidade e oferecer o

direito a profissionalização àqueles que não têm o ensino fundamental completo, de forma que possam ser habilitados em nível médio:

Torna-se imprescindível estabelecer princípios norteadores, critérios objetivos, orientações precisas e condições que viabilizem a adequada formação dos professores que atuam ou venham a atuar na faixa etária de zero a seis anos. (MEC, 1998a, p. 18)

O documento **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, publicado pela primeira vez no ano de em 1998, é composto por três volumes. Apresenta como objetivo auxiliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, apontando metas para a melhoria da qualidade da educação infantil a fim de favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, esse documento resultou de muitos debates, realizados em nível nacional, do qual participaram especialistas, profissionais e professores que atuavam com crianças, pretendendo ser

[...] um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998c, p. 5)

Em relação à questão da formação profissional de quem atua com crianças de zero a seis anos, o Referencial afirma que este é um problema que se apresenta tanto nas creches como nas pré-escolas, pois muitos dos profissionais não têm a formação exigida por lei e, apesar de educarem crianças, são identificados como recreacionista, monitor, auxiliar de desenvolvimento infantil etc.

Segundo o documento, o novo perfil das instituições de creches e pré-escolas passa a exigir desses profissionais novas funções e é responsabilidade dos sistemas de ensino investir na formação inicial, continuada ou em serviço, aproveitando as experiências adquiridas e garantindo-lhes acesso à carreira de professor para que possam “[...] responder às demandas atuais de crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1998c; p.39).

Em 1999 o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CEB n. 2, que, em cumprimento à LDB 9394/96, estabelece diretrizes curriculares para os cursos de

formação de professores, em nível médio, na modalidade normal, para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em comunidades indígenas, Educação de Jovens e Adultos e Educação de Portadores de Necessidades Educativas Especiais. Fica reservado às instituições de ensino, de acordo com a necessidade, estabelecer em suas propostas pedagógicas qual a especificidade de sua área de educação.

Em 1999 o Conselho Nacional de Educação publica a resolução CEB nº 2, que, em cumprimento a LDB 9394/96, estabelece diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, a nível médio, na modalidade normal, para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em comunidades indígenas, Educação de Jovens e Adultos e Educação de Portadores de Necessidades Educativas Especiais.

No documento **Referenciais para a Formação de Professores** (1999), o Ministério da Educação, por meio da SEF, oferece às instituições formadoras (universidades e secretarias estaduais de educação) orientação e referências para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Segundo a SEF, o intuito do MEC com a publicação desse documento foi o de discutir a implementação de políticas públicas de qualidade para a formação de professores e reafirmar a importância dessa formação, pois a qualidade da educação depende da valorização dos profissionais que nela atuam, o que inclui melhores salários, formação adequada e condições de trabalho.

De acordo com o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, as propostas curriculares elaboradas no âmbito da educação nacional - em que professores e alunos são o centro do processo educativo - servem como base para estabelecer o que alunos precisam aprender e conseqüentemente o que os professores precisam saber para ensinar. Dessa forma, fica mais fácil para as instituições formadoras estabelecerem o que ensinar, na formação inicial e na continuada, o que permite “[...] promover investimentos muito mais consistentes na formação de professores, porque melhor direcionados” (BRASIL, 1999, p. 6). Em outras palavras, a formação do professor pode focar apenas naquilo que o aluno precisa saber.

O **Parecer CEB n. 4**, do Conselho Nacional de Educação, de 16 de fevereiro de 2000 vem estabelecer diretrizes aos sistemas de ensino quanto ao cumprimento do artigo 90 da LDB 9394/96, que trata das incumbências do CNE em relação ao período de transição da nova LDB. Nesse sentido esse parecer vem tratar de assuntos específicos quanto à inclusão de instituições de atendimento à infância ao sistema educativo; formação de professores e de

outros profissionais; regimento e proposta pedagógica e espaços físicos e materiais pedagógicos para a educação infantil, buscando na legislação disponível embasamento para tratar desses assuntos.

A formação mínima, estabelecida pelo parecer para professores e gestores é a de nível médio, na modalidade normal. Estabelece o prazo de sete anos para que os professores que atuam com crianças e não tenham formação em nível médio obtenham-na. Para outros profissionais exige formação em nível médio, mas também será aceito o ensino fundamental. Esses outros profissionais citados no Parecer referem-se àqueles que não atuam diretamente com crianças.

Fica a cargo das diversas Instituições de formação de professores, Secretarias de Educação, Conselhos e Fóruns criar estratégias de colaboração de forma a possibilitar a profissionalização dos docentes da Educação Infantil, incluindo os leigos. O poder público, juntamente com as instituições de formação de professores e as instituições de Educação Infantil devem ainda garantir formas de formação continuada aos professores que possuem a habilitação em nível médio.

Em 2001, com a Lei n. 10.172, o governo federal aprova o **Plano Nacional de Educação** no qual estabelece as diretrizes e metas a serem alcançadas no decênio 2001 - 2010 para todas as modalidades e níveis de ensino. Os principais objetivos do plano são aumentar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade de ensino, garantir acesso e permanência dos alunos na escola, reduzindo as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão do ensino público.

As prioridades do plano voltam-se para o Ensino Fundamental que seriam garantir o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, obrigatório dos 7 aos 14 anos; garantir o ensino fundamental àqueles que não tiveram acesso à escola no tempo certo; ampliar o atendimento aos demais níveis: Educação Infantil, Ensino Médio e Superior; valorizar os profissionais da educação;

Em relação à Educação Infantil, o plano aponta que é necessário investir na educação de crianças de 0 a 6 anos, pois nelas há grande potencial de aprendizado, que se bem orientado, servirá para desenvolvimento e aprendizados futuros, exigindo profissionais especializados para atuar com essas crianças.

Esse investimento em uma política de expansão da educação infantil apesar de se configurar como direito, não obrigatório, faz-se necessário por necessidades sociais, sendo considerado como prioridade principalmente para as famílias de baixa renda, famílias

trabalhadoras e aquelas que não têm condições de oferecer uma educação e cuidados adequados para seus filhos. Em outras palavras, o plano

[...] propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. (BRASIL, 2001, p. 15)

O investimento em áreas de maior necessidade se impõe devido à limitação de recursos técnicos e financeiros por parte do poder público, mas deve levar em consideração o desenvolvimento de uma educação de qualidade, de forma que não se desenvolva uma educação pobre para pobres (BRASIL, 2001).

Outro ponto colocado pelo PNE refere-se ao fato de muitas crianças brasileiras viverem em situações extremamente precárias, não recebendo da família a assistência de que necessita (saúde, educação etc.), o que implica desenvolver políticas de intervenção na infância, por meio de programas de desenvolvimento infantil, que englobem ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar, vistos como importantes instrumentos de desenvolvimento econômico e social.

Quanto à formação do professor para atuar na educação infantil, esta deve receber atenção especial, sendo necessário que esse profissional tenha formação acadêmica e formação em serviço, pois esta etapa da escolarização requer de seus profissionais constante aprimoramento e reflexão, “[...] dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 14).

Nesse sentido, o PNE estabelece prazos e metas para que de fato essa formação se efetive:

- a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;
- b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001, p. 16)

Para que as metas relativas à formação dos profissionais de Educação Infantil sejam cumpridas, o plano pretende estabelecer um Programa Nacional de Formação dos

Profissionais de Educação Infantil em parceria com os poderes federal, estadual e municipal e universidades.

Outra meta refere-se à formação em serviço, em que os municípios teriam o prazo de 3 anos para desenvolver uma política de formação dos profissionais e pessoal auxiliar, em cooperação técnica e financeira com os estados e União.

O principal objetivo do PNE é a melhoria da qualidade do ensino. Mas para que se concretize é necessário investir em política de formação (inicial e continuada) e valorização dos profissionais (plano de cargos e salários e condições de trabalho) que atuam na educação. Um dos maiores desafios que se apresenta na educação básica configura-se na qualificação dos professores.

Em **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação** (2006b), a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) procura traçar diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil Nacional.

Destacam-se aqui apenas os que dizem respeito à formação e valorização dos professores e funcionários não-docentes⁷ que atuam na Educação Infantil. Em relação aos professores, o documento afirma que para atuar na educação infantil estes devem ser formados em conhecimentos específicos para a sua área de atuação, garantidos nos programas de formação; têm o direito à formação continuada e em serviço, oferecida pelos sistemas de ensino; valorização profissional e inclusão assegurada nos planos de cargos e carreiras do magistério.

Em relação aos não-docentes, os sistemas de ensino devem valorizá-los e promover sua “[...] participação em programas de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2006b, p.18).

Para que essas diretrizes, objetivos e metas sejam cumpridos, o documento define estratégias para os sistemas de ensino: oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal, para que estes promovam programas de formação inicial e continuada; valorizar e apoiar a formação em nível superior, com habilitação em Educação Infantil; implementar o Programa de Formação Inicial (PROINFANTIL) e, para os não-docentes promover e apoiar a formação em serviço.

No documento **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil** (2008b), vol 2, o MEC, por meio da SEB, propõe normas e padrões que devem ser seguidos pelos sistemas de ensino para que a educação nacional, ofertada às crianças de 0 a 6 anos, seja de

⁷ Não docentes no documento refere-se a pessoas que não atuam diretamente com crianças.

qualidade. Estabelece ainda competências em que União, estados e municípios devem colaborar de forma recíproca para que se alcance essa qualidade, oferecendo apoio financeiro, administrativo e pedagógico às instituições de Educação Infantil.

Sendo assim, cada esfera, seja ela federal, estadual ou municipal, tem competências e responsabilidades que devem ser cumpridas para a efetivação dessa qualidade. Em nível federal, entre outras competências, cabe ao CNE analisar e emitir pareceres sobre questões referentes à legislação educacional pertinentes à Educação Infantil e formação de professores para essa etapa; analisar e emitir pareceres sobre cursos de formação de professores de Educação Infantil

Aos estados as incumbências referem-se, dentre outras, a responsabilidade, junto com os municípios, da qualidade da educação ofertada, principalmente em relação à formação dos profissionais; supervisionar, credenciar e avaliar instituições de ensino voltadas para a formação de professores de Educação Infantil, para que ofereçam os conteúdos necessários para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos.

Aos municípios as incumbências, dentre muitas outras propostas pelo documento, voltam-se para a o estabelecimento de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil, garantindo vagas nas instituições demandadas pela população, garantindo a formação dos profissionais. Ainda segundo o documento para que essa política de Educação Infantil se efetive é preciso que as Secretarias Municipais de Educação realizem programas de formação, contínua e articulada, a todos os profissionais, implementem o plano de cargos e salários, promovem habilitação exigida por lei para os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil e que não têm formação específica, estabeleçam parcerias com as instituições de formação de professores para garantir a oferta de conteúdos específicos para essa etapa da escolarização, e que admitam somente profissionais, como coordenadores, professores, diretores, que tenham a formação exigida.

Os Parâmetros de Qualidade estabelecidos pelo MEC afirmam que os profissionais que atuam diretamente com crianças são considerados professores de educação infantil, por isso devem ter formação superior em pedagogia ou normal superior, ou ainda como formação mínima a modalidade normal, em nível médio. Aos professores que não têm a formação mínima exigida pela lei, os sistemas de ensino devem apoiá-los para que obtenham essa formação.

No documento **Indicadores de qualidade na Educação Infantil** (2009) o MEC propõe sete dimensões que devem ser avaliadas para o alcance de uma Educação Infantil de

qualidade, estabelecendo indicadores que possibilitariam às instituições de Educação Infantil “intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo” (BRASIL, 2009, p. 13).

Dentre as dimensões propostas pelo documento destaca-se a formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, pois segundo o MEC muitos fatores influenciam na qualidade da educação. Entretanto, o fator mais relevante refere-se a qualificação dos profissionais de Educação Infantil, que devem ser valorizados nas instituições e na comunidade.

No atual PNE (2011-2020) as metas apresentadas no documento resumem-se a 20 - ao contrário do documento anterior que apresentava muitas metas - e incluem diretrizes como: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, por meio do acesso e permanência, qualidade da educação e formação e valorização dos profissionais que atuam na Educação Básica.

A meta número 15 faz referência à formação em nível superior de todos os professores que atuam na Educação Básica, em licenciatura e de acordo com a área em que atuam. Segundo o PNE, essa formação é necessária para se conquistar uma educação de qualidade. Para tanto, determina o estabelecimento de parcerias entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios para a oferta de cursos de formação inicial; ampliação da oferta de cursos de formação inicial que apresentam demandas de docentes; aumento de concessão de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A meta de número 17 trata da valorização dos profissionais da Educação Básica. Em relação ao salário, deve ser equiparado a profissionais de outras áreas que tenham o mesmo nível de formação. A meta de número 18 diz respeito à carreira profissional e define que as instituições de ensino têm prazo de dois anos para elaborar e incluir todos os profissionais da educação básica em um plano de cargos e carreiras.

Em abril de 2013 o Congresso Nacional publica a **Lei n. 12.796**, que altera a LDB 9394/96. Essa lei estabelece como obrigatória a Educação Básica dos 4 aos 17 anos e inclui novo texto referente à formação dos profissionais da educação.

Com relação à formação de professores para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a lei admite a formação mínima em nível médio, modalidade normal, mas acrescenta que diversos poderes públicos devem facilitar o acesso e

permanência dos profissionais em cursos de formação de docentes em nível superior; e incentivando também a formação de profissionais “[...] mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior” (BRASIL, 2013) além de garantir formação continuada no local de trabalho ou em instituições de ensino superior.

De acordo com a legislação e as publicações voltadas para a educação infantil, a formação e valorização dos profissionais que atuam nessa etapa é fator imprescindível para se alcançar a tão almejada qualidade da educação. Percebe-se que quase todas as publicações voltadas para essa etapa enfocam a formação e valorização desse profissional.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE OURO FINO: UM ESTUDO DE CASO

Tendo em vista a discussão dos capítulos anteriores relativa à formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil, o presente capítulo tem por objetivo analisar as propostas de formação inicial e continuada desenvolvidas no Município de Ouro Fino Minas Gerais.

Como discutido, a partir da década de 90, o governo brasileiro iniciou o debate sobre a importância da educação infantil, do currículo e formação de professores, dando início à produção de uma série de documentos norteadores da política nacional para a educação infantil, orientada pelos organismos multilaterais.

De acordo com Barreto (1994), coordenadora do COEDI em 1994, o Brasil não apresentava dados abrangentes sobre a formação dos profissionais que atuavam na educação infantil, mas de acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Carlos Chagas e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, os profissionais que atuavam em creches e pré-escolas não tinham formação adequada e muitos não tinham nem o segundo grau completo.

Outro problema, apresentado na época, referia-se à questão da qualidade da formação desses profissionais, que não atendia as reais necessidades da educação infantil. Sendo assim, o diagnóstico apontava para a necessidade de se implementar

[...] formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais [...]. (BARRETO, 1994, p. 13)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998c) vem reforçar essa questão discutida por Barreto (1994), ao afirmar que os estudos disponíveis sobre os professores de Educação Infantil e sua formação não ofereciam informações suficientes, mas que essa formação ainda era precária, uma vez que encontrava-se em instituições de educação infantil um número significativo “ [...] de profissionais sem formação escolar mínima, cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.” (MEC, 1998c, p. 39).

Ainda segundo o documento, após a LDB 9394/96, que passa a exigir como formação mínima para atuar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil a oferecida em nível médio na modalidade normal, ficou estabelecida a década da educação, período em que as redes de ensino deveriam investir na formação de seus professores, fossem de creches ou pré-escolas, por meio de capacitações em serviço, atualizações permanentes para que tivessem acesso “[...] à carreira como professores de educação infantil [...]” (MEC, 1998c, p. 41). Sendo assim, todos os profissionais que atuavam em educação infantil mesmo sem formação especializada passaram a ser considerados como professores de educação infantil.

Segundo Maria Malta Campos, no texto **Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil** (1994b) apresentado no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, em 1994, a situação encontrada nas creches e pré-escolas da época era a de que essas instituições que ofereciam atendimento em período integral contavam com um sistema de organização distribuído da seguinte forma: a questão educativa era suprida por professores responsáveis pelo ensino dessas crianças; já o cuidado ficava a cargo de monitores, pessoas sem formação adequada, responsáveis pela alimentação e higiene. Em síntese, as crianças eram “[...] cuidadas em suas necessidades físicas e afetivas no período da manhã, e educadas em relação a suas necessidades de desenvolvimento intelectual, no período da tarde” (CAMPOS, 1994, p. 36).

Sendo assim, para garantir cuidados e educação era necessário ter um professor para educar e outro profissional para cuidar. Ainda segundo a autora, essa foi a alternativa encontrada pelas instituições de atendimento de crianças pequenas que, até então, pertenciam a áreas sociais e que foram agregadas à educação (CAMPOS, 1994).

Em 2000 o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao propor diretrizes para a Educação Infantil, retomava a questão da formação dos profissionais dessa etapa da escolarização, afirmando que o professor deve ter como formação mínima a obtida em nível médio, modalidade normal e, para profissionais leigos, que atuavam com crianças pequenas, estabelecia como prazo até 2007 para que todos tivessem a formação mínima

c. Todas as instituições de educação infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2007 para ter todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal de nível médio. Dentro do mesmo prazo, será também exigida a escolaridade de ensino médio, admitindo-se como mínimo o ensino fundamental, para outros profissionais. (BRASIL, 2000)

Tendo em vista tais exigências, passaremos à análise do estudo de caso: o atendimento escolar em creches e pré-escolas do Município de Ouro Fino, sul de Minas Gerais, e a formação de professores.

3.1. A estrutura e a organização da Educação Infantil no município de Ouro Fino

O Município de Ouro Fino está no sul Minas Gerais e possui uma população de aproximadamente 31.568 habitantes de acordo com dados do IBGE. Atualmente o município atende 785 crianças na Educação Infantil, distribuídas em creches urbanas e pré-escolas rurais e urbanas. A demanda por atendimento na Educação Infantil ainda é considerável, principalmente nas instituições de atendimento a crianças de 0 a 3 anos, pois o município não possui estrutura física adequada e suficiente para suprir as necessidades para esse atendimento.

Para solucionar o problema o município tem investido em ampliação e construções de salas nas instituições já existentes e construção de prédios novos para atender essa demanda.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos é realizado em instituições de Educação Infantil localizadas na zona rural e zona urbana. Na zona rural, o município conta com 130 crianças matriculadas no pré-escolar, atendidas nos diversos bairros rurais, em período parcial (apenas um turno).

Na zona urbana conta com uma instituição de Educação Infantil que atende em dois turnos, com funcionamento parcial. Atende em média 250 crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos).

Possui dois Centros Municipais de Educação Infantil, CEMEIs, localizados na zona urbana e que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Esses dois centros urbanos apresentam as seguintes matrículas: 225 crianças de creche (0 a 3 anos) e 180 crianças de pré-escola (4 e 5 anos), funcionando em período integral.

O quadro de profissionais da Educação Infantil é composto por 57 professores, 2 coordenadores, 1 supervisora, 33 monitores e 1 Diretor Municipal de Educação, responsável pela educação de toda a rede municipal.

3.2 O atendimento escolar em creches e pré-escolas do município de Ouro Fino, Minas Gerais, e a formação de professores.

Após duas décadas de discussão e reflexão sobre a formação de professores e a especificidade das instituições de Educação Infantil, os debates permanecem atuais, devido à falta de efetivação das políticas de formação dos profissionais pelo poder público. Tomamos como exemplo e objeto de estudo os CEMEIS, instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade e a formação dos profissionais que atuam nelas.

A denominação Centro Municipal de Educação Infantil utilizada para instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, em Minas Gerais, está embasada na resolução 443/2001, do Conselho Estadual de Educação, que estabelece para a Educação Infantil a seguinte forma de atendimento:

- I. creche ou instituição equivalente, para crianças de até três anos de idade;
- II. pré-escola, para crianças de quatro a seis anos; III. centro de educação infantil, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos” (MG, 2001).

Tal como observamos nos capítulos anteriores, a trajetória da institucionalização da Educação Infantil no Brasil tem caráter assistencialista. As primeiras creches criadas eram vinculadas às áreas sociais ou filantrópicas. É nessa mesma visão que as duas instituições aqui estudadas foram criadas, as quais chamaremos aqui de CEMEI A e CEMEI B.

O CEMEI A foi fundado em 1979, por uma ordem religiosa. No início, atendia crianças de 7 a 14 anos, após as aulas em escolas regulares (crianças que necessitavam de um local para ficar, já que os pais trabalhavam fora). Em 1997, foi transferido para o município, passando a atender crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Como funciona em um prédio com infra-estrutura inapropriada para atendimento de crianças em idade pré-escolar, a instituição passou por adaptações para atender de forma adequada sua clientela, como construção de banheiros apropriados para meninos e meninas, construção de solários para berçário e maternal, construção de área coberta para a realização de atividades fora do espaço da sala de aula etc. Entretanto, questões como acessibilidade ainda não foram totalmente resolvidas, pois o prédio apresenta muitas escadas.

Devido à grande demanda por vagas, principalmente para crianças de 0 a 3 anos, a instituição passou a atender em segundo endereço⁸ visando suprir essa necessidade. Entretanto, o atendimento ainda é insuficiente, pois a procura por vagas no município nessa faixa etária é grande. Atende atualmente, nos dois endereços, 155 crianças de creche e 130 do pré-escolar, funcionando em período integral, das 6h30 min às 17h.

Seu quadro de funcionários é composto por uma coordenadora, responsável pela administração da instituição; duas auxiliares de secretaria; 14 professores distribuídos nas salas de aula; 22 monitoras, responsáveis pela educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade.

O CEMEI B foi fundado em 1988 pela administração municipal e funciona em prédio pertencente ao município. Como o prédio foi construído pela própria administração municipal, sua estrutura física é mais adequada para atendimento de crianças de 0 a 6 anos. O prédio possui rampas de acesso em toda sua estrutura, possui solários para berçário e maternal, banheiros apropriados.

Atende atualmente 70 crianças de 0 a 3 anos de idade e 50 crianças em idade pré-escolar, funcionando em período integral, das 7h às 17h. Seu quadro de funcionários é composto por uma encarregada, responsável pela organização da instituição; 7 professores distribuídos nas salas de aula; 1 professora recreadora; 1 professora eventual e 11 monitores.

Até o ano de 2002, as crianças de 4 a 7 anos de idade atendidas pelos CEMEIs frequentavam duas instituições diferentes: a creche (como eram chamados na época), voltada para os cuidados e uma instituição de educação pré-escolar, voltada para o ensino. Sendo assim, essas crianças em idade pré-escolar passavam um período na escola e no outro turno ficavam nas creches, sob responsabilidade de professores e monitores. Se estudavam no período da manhã na pré-escola, por exemplo, no período da tarde iam para a creche e tinham atividades complementares, com professores ou monitores. Se estudavam à tarde, tais atividades ocorriam no período da manhã.

A partir de 2003, com a Resolução 443/2001 do CEE, que regulamenta a Educação Infantil nas redes estaduais em Minas Gerais, a creche passou a oferecer também a educação pré-escola. Dessa forma, os alunos que frequentavam a pré-escola em outra instituição passaram a ser atendidos em um único lugar. Sendo assim, as creches passaram a ser denominadas Centro Municipal de Educação Infantil, oferecendo atendimento de 0 a 6 anos, e incluindo em seu quadro de profissionais mais professores.

⁸ O CEMEI A, devido à grande procura por vagas e por não possuir estrutura física que permita sua ampliação, possui uma instituição vinculada que funciona em segundo endereço. Atende crianças de 0 a 3 anos.

Hoje, os CEMEIs⁹ contam com 1 professor eventual, 1 recreadora, 10 professores distribuídos nas turmas de pré-escolar (7 no CEMEI A e 3 no CEMEI B) e 11 professores para atendimento de 0 a 3 anos (7 no CEMEI A e 4 no CEMEI B).

Considerando o quadro de 23 docentes, 13 possuem formação em nível superior em Pedagogia ou Normal Superior, 5 possuem formação em magistério, nível médio e superior em outras licenciaturas (Letras, Estudos Sociais, Matemática, Educação Física) e 5 possuem apenas o magistério em nível médio.

Como as instituições funcionam em período integral (mínimo de 10 horas), e a carga horária de professores corresponde a apenas 4 horas diária, as crianças passam um dos períodos aos cuidados de monitoras¹⁰. Essas monitoras que atuam com crianças de 0 a 6 anos possuem formação mínima em nível médio, mas também existem profissionais que atuam como monitoras dentro dessas instituições que possuem formação de ensino fundamental muitas vezes incompleto (antiga 4ª série).

Do total de 33 profissionais que atuam como monitoras (22 no CEMEI A e 11 no CEMEI B), 19 possuem formação em nível médio (segundo grau), 4 possuem formação em pedagogia; outras 4 possuem formação em magistério (nível médio ou pós médio, modalidade normal); 5 possuem ensino fundamental (incompleto) e 1 possui outra formação (curso técnico em contabilidade).

Vale destacar que das 33 profissionais que atuam como monitoras, 16 são efetivas na rede municipal com o cargo de Auxiliares de Serviço Escolar, que exige como formação mínima os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com as especificações do cargo em que foram efetivadas, suas principais funções seriam a de limpeza e a preparação de alimentos.

Número de profissionais	Formação
19	Nível médio
4	Nível superior – Pedagogia
4	Nível Médio – Magistério
5 (4 atuam com crianças de 0 a 3 anos)	Ensino Fundamental incompleto
1	Curso Técnico em Contabilidade

Das 5 monitoras que não possuem o ensino fundamental completo, 4 estão atuando diretamente com crianças de 0 a 3 anos, em turmas de berçário e maternal (0 a 3

⁹ Devido a grande demanda por atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, o CEMEI A atende em segundo endereço.

¹⁰ Usaremos a palavra monitora por se tratar apenas de mulheres.

anos). Essas crianças ficam em média 10 horas, com profissionais sem a formação mínima exigida pela LDB 9394/96.

Com base nas definições apresentadas nos documentos oficiais, parte-se do princípio de que todos os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos são chamados de professores, portanto compõem o quadro de professores leigos. Segundo a legislação, para atuar com crianças é necessário a formação mínima em nível médio na modalidade normal.

Analisando o perfil desses profissionais que atuam nos CEMEIs, principalmente com as crianças de 0 a 3 anos¹¹, podemos inferir que a forma como se encontra organizada a Educação Infantil no município de Ouro Fino leva-nos a refletir sobre a trajetória e a criação de creches na educação brasileira. Trata-se de uma visão de cuidados, presente ainda hoje nas instituições - quanto menores as crianças, menores seriam as necessidades educativas a serem atendidas. Em outras palavras, as crianças de berçário passam todo o dia em contato com profissionais sem algum tipo de formação pedagógica.

De acordo com Arce e Silva (2012), em estudos realizados por Elkonin¹², os bebês, para se adaptarem ao mundo e se desenvolverem necessitam de cuidados e estímulos dos adultos. Esse adulto é responsável não só pelos cuidados básicos como alimentação e higiene, mas também pelo contato desses bebês com os mais variados estímulos.

Sendo assim, a organização de atividades pedagógicas deve ser direcionada de forma intencional, ou seja, essas atividades devem oferecer “[...] o desdobramento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis da atividade lúdica, prática e plástica e, também, da comunicação das crianças entre si e com os adultos” (ARCE, SILVA, 2012. p. 174). Nesse sentido, a estimulação a ser oferecida para esses bebês é de extrema importância para o desenvolvimento mental e social em suas plenas capacidades e dependerá do tipo de relação com o adulto e da atenção pedagógica dispensada a eles.

Dentre desse contexto, o profissional responsável pelo atendimento dessas crianças deve possuir “[...] conhecimentos teóricos e práticos sólidos para a realização de um trabalho intencional e diretivo” (ARCE, SILVA, 2012. p. 180). Assim, o trabalho com crianças de 0 a 3 anos deve ser desenvolvido por um adulto que tenha conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento dessas crianças e práticas educativas que promovam esse desenvolvimento. Em nossa sociedade o profissional que agrega essas características é o professor.

¹¹ Para maiores esclarecimentos sobre formação dos profissionais que atuam nos CEMEIs, ver anexo II, p. 60.

¹² Elkonin (1904-1984), psicólogo russo, filiado à psicologia histórico-cultural. Suas pesquisas voltavam-se para o estudo dos jogos e do brincar nos processos escolares.

Apesar de todos os debates contemporâneos sobre a formação de professores para atuar na Educação Infantil, e suas exigências mínimas, vemos que no município de Ouro Fino, essa ainda não é uma realidade. Não temos conhecimento sobre a situação dos profissionais que atuam nessa etapa da escolarização (formação e valorização profissional) em outros municípios, mas podemos afirmar que se queremos uma educação de qualidade é preciso sair do discurso e efetivar uma política educacional comprometida com princípios de qualidade que certamente passam pelos “[...] conhecimentos teóricos e práticos sólidos [...]” (ARCE, SILVA, 2012, p.180).

Dessa forma é preciso não só investir na formação desses professores, mas também dos não docentes que assume papel de professor e garantir meios para que essa formação seja de qualidade e também exigir que as leis sejam cumpridas.

Ainda de acordo com o discurso apresentado pela legislação é função município, em parceria com instituições formadoras buscar alternativas para que esses profissionais adquiram formação mínima, já que esta é considerada um direito, assim como a valorização profissional.

A questão da educação escolar das crianças pequenas é considerada como necessário, mas acaba sendo ignorado pelo poder público. As evidências apontam que o município não tem uma política séria para a educação da infância, pois ao não investir em formação e capacitação dos profissionais (docentes e não docentes) da Educação Infantil deixa de atender às necessidades educativas existentes de crianças que passam boa parte da infância na escola. Além disso infringem a legislação brasileira, sem que sofram qualquer consequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi o de analisar a formação do professor de Educação Infantil nos discursos oficiais, já que trajetória de institucionalização dessa etapa da escolarização se deu por meio de lutas e reivindicações sociais, sendo essencialmente marcada por uma concepção assistencialista, voltada para pobres.

Diante das reformas educativas nos anos 1990, a Educação Infantil passa a ser considerada primordial para a melhoria da educação, mas ainda encontra-se voltada para o atendimento de crianças pobres, ou como supridora de carências culturais e linguísticas de crianças advindas das camadas populares. Assim o profissional, ou melhor, o professor, como as publicações oficiais convencionaram chamar aqueles que atuavam nessas instituições, mesmo sendo leigos, passa a ser primordial para garantir a qualidade. Portanto, é necessário investir nessa formação, tanto inicial, quanto continuada. Para deixar claro essa importância, todas as publicações enfatizam as necessidades formativas dos profissionais para atuar nessa etapa da escolarização, assim como, a necessidade de sua valorização, estabelecendo prazos para que municípios e estados possam organizar e formar seus profissionais.

Como essas reformas apresentavam um caráter econômico, (Arce, 2001), a educação torna-se uma mercadoria, capaz de formar para o mercado competitivo. Nesse sentido a educação seria a chave para resolver os problemas do mundo, oferecendo as condições para que o indivíduo saia da pobreza, “encontre seu lugar ao sol”. As propostas voltadas para a Educação Infantil estiveram baseadas em programas de baixo custo e conseqüentemente de baixa qualidade, já que essa etapa serviria apenas para melhorar a qualidade do ensino fundamental, foco principal das reformas, como verificado em muitos documentos analisados.

Outro ponto que observado em relação à formação inicial e continuada são os prazos estipulados para que os profissionais adquiram a formação mínima, cada documento estabelece um prazo, mas nenhum acaba sendo cumprido.

Nesse sentido nem todos os problemas educacionais, em especial, da prática educativa, se resolvem com políticas fragmentadas e pontuais de formação de professores, nas

quais nem mesmo seus propositores têm claro onde pretendem chegar, que objetivos pretendem alcançar e quais melhorias da prática educativa devem ser observadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professore reflexivo.** Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74, PP. 251-283. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2013.

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina C.; **É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês.** In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 163-185.

BARRETO, Ângela M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: MEC,SEF,COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994. p. 11-15. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/56808230/FORMACAO-DO-PROFISSIONAL-DA-ED-INF-MEC>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 2010a. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em 09 jan. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília, 2010b. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2008a. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. . Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2008b. v. 2.

_____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e Adolescente**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2001 -2011**. Brasília, 2011. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE nº 4, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: SEF, 1999. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABABcAL/referenciais-formacao-professores>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2**, de 19 de abril de 1999. Institui diretrizes curriculares para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. DPEF. COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998a. v. 1. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/patymg30/subsdios-para-credenciamento-volume-i>>. Acesso em: 02 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. DPEF. COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998b. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998c. v.1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. DPEF. COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico...** Brasília: MEC, SEF, DPEF, COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994a. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/50137297/pOLITICA-NACIONAL-DE-EDUCACAO-INFANTL>>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do professor de educação infantil**. Brasília: MEC, SEF, DPE, COEDI, 1994b. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/56808230/FORMACAO-DO-PROFISSIONAL-DA-ED-INF-MEC>. Acesso em: 30 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de Educação para Todos 1993 - 2003**. Brasília: MEC, 1993b. – versão atualizada. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24496>. Acesso em: 02 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil - proposta**. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1993c.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 08 jan. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil profissional de educação infantil. In: MEC.SEF.COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994. p. 32-42.
Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/56808230/FORMACAO-DO-PROFISSIONAL-DA-ED-INF-MEC>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CORSINO, Patrícia. Professoras de educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, A. C. ELOISA; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 241-257.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. In: **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

_____. A política de educação pré-escolar no Brasil. In: _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 89-108.

_____. História do atendimento à criança brasileira. In: _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 47-87.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 443**, de 29 de mai. de 2001. Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/resolucao_443_01;07242613;20070227.pdf. Acesso em: 07 mar. 2013.

NUNES, Deise G. Educação infantil e mundo político. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 12, n.1, p. 86-93, jan/jun. 2009. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/10726/10246>>. Acesso em:10 jan. 2013.

NUNES, Maria F.; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Formação dos profissionais de educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008. p. 16-21.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria Cristina G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em:
<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/4023>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Camilla C. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, Rosa M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-193.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1998a. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. **Educação um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 1998b. Disponível em <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013. Publicado em janeiro

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. UNESCO, 1998c. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2013. 06 DEZEMBRO 1998

_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. 2. ed. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

ANEXOS

ANEXO I: Recomendações do Banco Mundial

Recomendações do Banco Mundial para melhorar a educação de primeiro grau

Becos sem saída	Avenidas promissoras
Ajustar o currículo proposto (planejamento e programas de estudo)	Melhorar o currículo efetivo (textos escolares)
Instalar computadores na sala de aula	Proporcionar livros didáticos e guias didáticos para os professores
Tentar reduzir o tamanho da classe	Estabelecer, manter e controlar um tempo fixo de instrução
Longos programas iniciais de formação docente	Formação docente em serviço (contínua, programas curtos, visitas e intercâmbios, educação a distância etc.) Uso do rádio interativo como sistema de ensino na sala de aula (como complemento ou substituto do docente) Uso de instrução programada (com indicações detalhadas passo a passo)
Almoços escolares	Complemento nutricional através de merenda escolar e/ou de pequenos lanches Identificar e tratar outros problemas de saúde (infecções parasitárias, visão e audição) Educação pré-escolar (particularmente para os setores menos favorecidos)

Fonte: Lockheed e Verspoor apud TORRES, 2009.

ANEXO II: Quadro comparativo - formação dos profissionais que atuam nos CEMEIs

CEMEI A (primeiro endereço)

Distribuição por idade.	Turno da manhã Atuação profissional e formação	Turno tarde Atuação profissional e formação
Berçário I A (6 meses a 1 ano)	Monitora (ensino médio)	Monitora (fundamental incompleto)
Berçário II A (1 a 2 anos)	Monitora (ensino médio)	Monitora (ensino médio)
Berçário II B (1 a 2 anos)	Monitora (ensino médio)	Monitora (ensino médio)
Maternal A (2 a 3 anos)	Professora (magistério)	Monitora (Pedagogia)
Maternal B (2 a 3 anos)	Professora (magistério)	Monitora (curso técnico)
Intermediário A (3 a 4 anos)	Professora (Pedagogia)	Monitora (ensino médio)
Intermediário B (3 a 4 anos)	Professora (magistério)	Professora (superior – outra formação)
1º período A (4 a 5 anos)	Professora (Pedagogia)	Monitora (ensino médio)
1º período B (4 a 5 anos)	Professora (Normal Superior)	Monitora (Pedagogia)
1º período C (4 a 5 anos)	-	Professora (Pedagogia)
2º período A (5 a 6 anos)	Professora (superior – outra formação)	Monitora (ensino médio)
2º período B (5 a 6 anos)	Professora (Pedagogia)	Monitora (Pedagogia)
2º período C (5 a 6 anos)	Período parcial.	Professora (Normal Superior)

Fonte 1: Secretaria Municipal de Educação de Ouro Fino - MG (2013).

CEMEI A (segundo endereço)

Distribuição por idade.	Turno da manhã Atuação profissional e formação	Turno tarde Atuação profissional e formação
Berçário I (6 meses a 1 ano)	Monitora (ensino médio)	Monitora (ensino médio)
Berçário II (1 a 2 anos)	Monitora (ensino médio)	Monitora (ensino médio)
Maternal (2 a 3 anos)	Professora (superior – outra formação)	Monitora (pedagogia)
Intermediário (3 a 4 anos)	Professora (Pedagogia)	Monitora (magistério)
1º período (4 a 5 anos)	Professora (magistério)	Monitora (ensino médio)

Fonte 2: Secretaria Municipal de Educação de Ouro Fino - MG (2013).

CEMEI B

Distribuição por idade.	Turno da manhã Atuação profissional e formação	Turno tarde Atuação profissional e formação
Berçário I (6 meses a 1 ano)	Monitora (ensino fundamental incompleto)	Monitora (fundamental incompleto)
Berçário II (1 a 2 anos)	Monitora (ensino médio)	Monitora (magistério)
Maternal A (2 a 3 anos)	Professora (Normal Superior)	Monitora 1 (ensino médio) e monitora 2 (fundamental incompleto)
Intermediário A (3 a 4 anos)	Professora (Geografia)	Monitora (ensino médio)
Intermediário B (3 a 4 anos)	Professora (magistério)	Monitora (magistério)
1º período A (4 a 5 anos)	Monitora (ensino médio)	Professora (Normal Superior)
1º período B (4 anos a 5 anos)	Monitora (ensino médio)	Professora (Normal Superior)
2º período (5 a 6 anos)	Professora (magistério)	Monitora (fundamental incompleto)
Eventual	Professora (Geografia)	
Recreadora	-	Professora (Normal Superior)

Fonte 3: Secretaria Municipal de Educação de Ouro Fino - MG (2013)