



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Nogueira de Amorim, Ana Luisa; Alves Dias, Adelaide
Formação do professor de educação infantil: políticas e processos
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 37-45
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061923004>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Formação do professor de educação infantil: políticas e processos

Teacher training in early childhood education: policies and processes

Ana Luisa Nogueira de Amorim¹

Adelaide Alves Dias¹

Resumo

O objetivo do artigo é analisar as políticas nacionais de formação do professor de Educação Infantil, a partir de 1990, e discutir os desdobramentos dessas políticas na prática. O estudo se articula com as discussões da área e reafirma a necessidade de se investir em uma formação específica para o professor de Educação Infantil. A análise revelou que, nos últimos anos, essa discussão ganhou corpo e se transformou em políticas e práticas efetivas, indicando que parte das reivindicações dos educadores foi contemplada nos documentos e nas políticas educacionais. Entretanto, ao analisar as influências dessas políticas no contexto municipal, verificou-se os descompassos entre a legislação e as políticas nacionais e o que ocorre nas políticas e práticas locais. Esse resultado reforça a necessidade de se investir na formação docente, apontando o longo caminho a ser percorrido no sentido de garantir a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil.

Palavras-chave: Creches. Educação infantil. Formação de professores. Políticas educacionais.

Abstract

The objective of this article is to analyze national policies for teacher training in Early Childhood Education, from 1990, and discuss the consequences of these policies in practice. The study is linked to the discussions of the area and reaffirms the need to invest in specific training for Early Childhood Education teachers. The analysis revealed that there has been growing discussion in recent years leading to transformation into effective policies and practices, indicating that part of the teachers' claims have been included in documents and educational policies. However, when analyzing the influences of these policies in the municipal context, mismatches were found between the legislation and national policies and what happens in the policies and practices. This result reinforces the need to invest in teacher training, pointing out the long way to go in order to ensure initial and continuing teacher training in Early Childhood Education.

Keywords: Child day care centers. Early childhood education. Formation of teachers. Educational policies.

Introdução

O tema da formação de professores tem ganhado destaque nas últimas décadas, tanto nos

meios acadêmicos como nas políticas públicas e nos discursos governamentais.

O reconhecimento da educação como um dos direitos sociais, expresso na Constituição Federal

¹ Professoras Doutoras, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Habilitações Pedagógicas. Cidade Universitária, s/n., João Pessoa, PB, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.L.N. AMORIN. E-mail: <analuisaamorim@hotmail.com>.

(Brasil, 1988), e a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, expressa na Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), representaram um avanço para a educação brasileira e trouxeram alguns desafios para o Estado Nacional, no sentido da garantia desse direito.

É nesse cenário que se situa a preocupação com a formação dos cidadãos brasileiros e a necessidade de se investir na formação dos professores. No que diz respeito à Educação Infantil, essa necessidade se fazia ainda mais urgente, em razão de sua especificidade e da indissociabilidade cuidado-
-educação, requerendo uma formação específica para atuar em creches e pré-escolas.

A partir dessas discussões, surgiram algumas propostas de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil abordadas neste texto, o qual analisa as políticas nacionais de formação do professor de Educação Infantil, a partir da década de 1990, com o objetivo de compreender os desdobramentos dessas políticas na prática, no contexto de um município paraibano.

Este texto foi escrito a partir da tese de doutorado que abordou o tema do currículo em ação em instituições de Educação Infantil, com foco na faixa etária de 0 a 3 anos de idade (Amorim, 2011). A tese não tratava diretamente da formação de professores, mas as análises e os resultados encontrados se articularam com a temática e indicaram a necessidade de se investir na formação específica para o professor de Educação Infantil.

Educação infantil: contornos teóricos, históricos e legais

Ao debruçar-se sobre o estudo da institucionalização da educação destinada às crianças pequenas no Brasil, percebe-se que algumas dicotomias permearam os objetivos, a destinação, a organização e o funcionamento das instituições de atendimento (Kuhlmann Júnior, 2000; Kramer, 2003; Rizzini & Pilotti, 2009). Assim surgiram as dicotomias creches *versus* pré-escolas, cuidar *versus* educar,

atendimento assistencialista *versus* atendimento educacional, atendimento em tempo integral *versus* atendimento em meio período.

A necessidade de superação dessas dicotomias proporcionou discussões que influenciaram o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos e a Educação Infantil como um dos direitos assegurados a essas, a partir do final dos anos de 1980. Nesse período, iniciou-se, no campo teórico, um debate que passou a analisar essas dicotomias de forma crítica, compreendendo-as como uma construção histórica e social.

Nesse contexto, os educadores envolvidos com o campo passaram a defender que as crianças brasileiras deveriam ter direito ao atendimento em instituições educacionais que lhes garantissem o pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, culturais, motoras, emocionais e sociais. Surgia, assim, o termo Educação Infantil e a defesa de que a mesma passasse a fazer parte do sistema educacional brasileiro (Kuhlmann Júnior, 2000; Kramer, 2003; Dias, 2005; Oliveira, 2005; Kuhlmann Júnior, 2007).

O debate do campo teórico invadiu o campo legal e os documentos produzidos, a partir de então, incorporaram parte dessas discussões. A Constituição Federal de 1988 trouxe a preocupação com o estabelecimento dos direitos e com o atendimento da criança pequena, colocando, em seu artigo 6º, a educação e a proteção à infância como direitos sociais. E determinou que o direito à educação fosse garantido mediante "Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade" (Brasil, 1988, *online*).

Para a garantia desse direito, a Constituição reafirmou o pacto federativo e o regime de colaboração, atribuindo ao município a responsabilidade prioritária com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Estendendo para a família e para a sociedade a responsabilidade pela oferta dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação (Brasil, 1988).

Tais direitos foram reafirmados na Lei nº 9.394/1996 - LDB, que define, em seu artigo 4º, o dever do Estado na garantia do atendimento educacional em creches e pré-escolas às crianças e, em seu artigo 21, coloca a Educação Infantil como a primeira etapa da

Educação Básica. Em seus artigos 29 e 30, a lei define a Educação Infantil nos seguintes termos:

Art. 29 - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade² (Brasil, 1996, p.28833).

Analisando esses instrumentos legais, compreende-se que ao colocar a educação como um dos direitos sociais a legislação afirma que esta deve ser assegurada à criança desde o seu nascimento, o que indica o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a compreensão de que o atendimento é direito das crianças e não apenas das famílias. Ao enfatizar-se o dever do Estado, a responsabilidade dos municípios e o regime de colaboração entre os entes federados para oferecer o atendimento educacional, afirma-se a natureza educativa de creches e pré-escolas. E ao colocar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a LDB de 1996 define que as instituições passam a integrar o sistema de ensino e têm como finalidade garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Essas mudanças implicaram na necessidade de um novo olhar para esta etapa educacional e para as práticas realizadas nas instituições, exigindo uma melhor formação dos profissionais que nelas atuam. É nessa discussão que se situa a questão da formação do professor de Educação Infantil.

Formação do professor de educação infantil

Diante dos avanços teóricos, das mudanças legais e normativas para o campo da Educação Infantil

e das lutas empreendidas pelos movimentos sociais organizados, bem como das demandas que se colocaram como condição para a ampliação e melhoria da qualidade da oferta, algumas questões ganharam destaque. Dentre elas, as referentes à formação do professor de Educação Infantil.

Considerando a precária realidade da formação dos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas no Brasil, no contexto da elaboração da LDB de 1996, defendia-se a necessidade de melhorar a formação inicial e continuada desses profissionais. Questão que em parte foi contemplada na lei que define que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos uma sólida formação básica, a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de formação e experiências anteriores e realizar-se-á em curso superior (licenciatura plena), "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, 1996, p.27833).

Nesse contexto, a primeira preocupação era definir quem deveria formar o professor de Educação Infantil. Em que pese toda a discussão em torno da formação dos professores para atuar na Educação Básica e a defesa de que esse profissional deveria ser formado em curso superior de licenciatura, isso não atingiu plenamente os docentes para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como expresso no artigo 62 da LDB.

Essas questões tiveram alguns desdobramentos legais e normativos. Dentre eles, é possível citar as diretrizes e metas presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 que diziam respeito, especificamente, a formação dos professores de Educação Infantil. Ao apresentar suas diretrizes, o Plano expressava a preocupação com a formação de professores e afirmava que os profissionais da Educação Infantil mereceriam atenção especial (Brasil, 2001).

² Apesar dos artigos em destaque não terem sido alterados, a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 53/2006, quando se fala em Educação Infantil entende-se que se trata da faixa etária compreendida entre zero e cinco anos de idade.

Nesse sentido, o PNE de 2001-2010 traçou algumas metas para a formação desses profissionais. A meta 5, por exemplo, tratava da criação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil e estabelecia o prazo de 5 anos para que todos os professores tivessem habilitação específica de nível médio e o de 10 anos para que 70% tivesse formação específica de nível superior. A meta 6 tratava da admissão de novos profissionais e afirmava que só deveriam ser admitidos aqueles que possuísem a titulação mínima exigida, "Dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior". A meta 7 estabelecia o prazo de 3 anos para que os municípios executassem um Programa de formação "Para atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação de pessoal auxiliar". E a meta 24 afirmava ser necessário "Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de Educação Infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualidade é maior [...]" (Brasil, 2001, p.1).

Com vistas a alcançar essas metas, surgiram alguns programas de formação inicial e continuada de professores no País, a exemplo do "Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)", criado em 2001, que se destinava aos professores do Ensino Fundamental; o "Programa de desenvolvimento profissional continuado" implantado nos municípios, a partir de 2002, através dos cursos dos Parâmetros em Ação destinados aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental; e, com foco específico na Educação Infantil, foi criado o "Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)", implementado pelo Ministério de Educação (MEC) a partir do segundo semestre de 2005 (Brasil, 2005b).

Esses programas, entretanto, não atenderam a todos os estados e municípios brasileiros. O município paraibano no qual foi desenvolvida a pesquisa, por exemplo, foi contemplado com cursos

dos Parâmetros em Ação destinados aos professores do Ensino Fundamental, mas não foi contemplado com nenhum programa para os professores de Educação Infantil (Santa Rita, 2004, 2007).

Como nem todas as metas do PNE (2001-2010) foram cumpridas, as discussões sobre a formação de professores se fizeram presentes, novamente, no contexto de discussão da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e do novo PNE (2011-2020).

Na Conferência Nacional de Educação de 2010, a discussão sobre a qualidade de creches e pré-escolas culminou com a recomendação de que o atendimento fosse realizado por profissionais habilitados em nível superior e através de formação continuada. Questão de extrema relevância e que constantemente vem sendo discutida no campo teórico (Brasil, 2010a).

Acredita-se que a exigência dessa formação figura como uma das condições básicas para que as crianças sejam atendidas em instituições educacionais que as reconheçam como sujeitos de direitos, e que tenham acesso a ações de educação e cuidado que respeitem suas necessidades e suas especificidades infantis (Dandolini & Arce, 2009; Gomes, 2009).

No entanto, nem todas as discussões da CONAE de 2010 foram contempladas no projeto de lei do novo PNE³ (2011-2020). Dentre as estratégias referentes à Educação Infantil, duas tratam da formação dos profissionais. A estratégia 1.5 que não explicita onde a formação inicial deve ocorrer e a estratégia 1.6 que se refere à articulação da formação inicial com programas de pós-graduação, mas se volta, apenas, para o atendimento da faixa etária de 4 e 5 anos (Brasil, 2010a, 2010b).

Considerando a preocupação demonstrada no documento final da CONAE de 2010 de que a Educação Infantil não poderia ser cindida, entende-se que essas estratégias acabam indicando uma possível cisão em relação aos profissionais que atuam/atuarão na Educação Infantil. Ou seja, elas podem se desdobrar em ações políticas que priorizem uma formação mais

³ A proposta do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) foi elaborada pelo MEC e encaminhada, pelo Presidente, ao Congresso Nacional (Projeto de Lei nº 8.035/2010), onde ainda encontra-se em tramitação.

elevada para os professores que irão atuar com a faixa etária de 4 e 5 anos e uma formação inferior para aqueles que irão atuar na faixa etária de 0 a 3 anos (Brasil, 2010a).

No cotidiano das instituições, a diferença de formação entre os profissionais de creches e pré-escolas é um fato presente em muitas delas. Nas creches do município paraibano, no qual a pesquisa foi realizada, por exemplo, para atuar com as crianças de 4 e 5 anos eram destinadas professoras e auxiliares de sala e para atuar com as menores de 3 anos eram destinadas, apenas, auxiliares de sala, que, em sua maioria, não possuíam formação mínima exigida.

Diante das recentes pressões dos movimentos sociais organizados e dos avanços no campo teórico, no que diz respeito à formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, o governo acabou passando essa responsabilidade para as Universidades brasileiras, através da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que obrigou os cursos de Pedagogia existentes a se reformularem, estabelecendo que estes, dentre outras atribuições, devem formar o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (art. 4º) (Brasil, 2006).

Mesmo com essas ações empreendidas pelos mais diferentes atores sociais, recentes estudos apontam a fragilidade da formação de professores para a Educação Infantil, a exemplo dos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e das pesquisas de Gatti (2010) e Massucato (2012).

O Censo Escolar da Educação Básica de 2011 informou que 56,9% dos docentes que atuam na Educação Infantil possuem nível superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2012). Entretanto, o resumo técnico apresentado não especifica essa formação e nem revela qual a formação dos 43,1% que não possuem nível superior.

Em estudo anterior e mais detalhado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) constatou que, dentre os professores que atuavam em creches, 82,2% possuíam a formação mínima exigida para a docência (sendo 45,0% com Magistério, modalidade Normal, e 37,2% com curso

superior com licenciatura) e 17,8% não possuíam (sendo que 4,9% tinham curso superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental). Com relação à pré-escola, o estudo revelou que 86,9% dos professores possuíam a formação mínima exigida (sendo 45,5% com curso superior com licenciatura e 41,3% com curso Normal ou Magistério) e 13,1% não possuíam (sendo que 5,6% tinham curso superior sem licenciatura e 7,5% nível médio ou nível fundamental). Além disso, apenas 11,8% possuíam curso específico de formação continuada para atuar em creche e 12,8% possuíam formação específica para atuar em pré-escola (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2009).

Nos dois casos, é importante enfatizar que os dados apresentados pelo INEP referem-se aos docentes. Não são informados os dados dos profissionais que atuam na função docente e não são declarados pelos municípios, uma vez que são tratados sob outras denominações, como auxiliares de sala, berçaristas, monitores, pajes etc.

Entendendo a Educação Infantil como um direito das crianças e como o “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (Dias, 2005, p.23); compreende-se que a ação docente nesse nível de ensino possui uma especificidade que é marcada pelas características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de conhecimentos. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação.

Nesse sentido, para atuar com crianças pequenas entre 0 e 5 anos de idade faz-se necessária uma formação que possibilite ao profissional os conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças, como enfatizam Arce e Baldan (2009), Arce e Silva (2009), Dandolini e Arce (2009) e Gomes (2009).

Sabendo que a formação do professor de Educação Infantil possui essa especificidade, compreende-se que tal formação encontra-se em um processo inicial de definição, carecendo, ainda, de mais discussões teóricas, uma vez que a valorização desse profissional está vinculada à (re)construção de sua identidade e ao seu reconhecimento social e profissional como enfatizam Gatti (2010) e Massucato (2012). Ambas as necessidades se relacionam com a questão da profissionalidade docente e implicam na superação das ideias de dom, vocação, maternagem e afetividade feminina, como enfatiza Cabral (2005).

Esses são apenas alguns dos desafios postos, uma vez que a própria área da Educação Infantil continua lutando para fazer valer as conquistas legais no âmbito das políticas públicas e das práticas educativas, haja vista alguns temas, já superados no campo teórico, permanecerem presentes na prática das instituições, a exemplo da dicotomia cuidar e educar as crianças pequenas em creches e pré-escolas, verificada nesse estudo (Amorim, 2011).

Nesse sentido, acredita-se que a resistência de alguns sistemas e profissionais em pensar no professor de Educação Infantil seja fruto dessas dicotomias e do viés assistencialista que permeou/permeia o atendimento institucionalizado das crianças pequenas no Brasil. Tais dicotomias deixaram marcas que continuam afetando, principalmente, as crianças, as quais tem sido negada uma Educação Infantil de melhor qualidade.

A educação infantil em um município paraibano e a realidade da formação de professores

A pesquisa de caráter qualitativo que orientou a tese de doutorado buscou analisar as inter-relações entre as políticas (nacionais e locais) e as práticas curriculares. Foi desenvolvida a partir de pesquisa de campo realizada no berçário de quatro creches, e a análise do currículo em ação se deu a partir da observação. Para a análise dos dados empíricos utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

O município no qual a pesquisa foi desenvolvida nasceu em 1586 e é o segundo núcleo de

povoamento mais antigo da Paraíba. Possui uma população de aproximadamente 120 mil habitantes e uma área de 705km² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Está localizado na região litorânea do Estado, distante 12km da capital, e, juntamente com outros municípios, forma a região metropolitana, que é conhecida como grande João Pessoa.

No que diz respeito ao atendimento educacional, nas primeiras aproximações com o campo, verificou-se que o município possuía 14 creches, sendo 10 urbanas e 4 rurais, e 57 escolas municipais, sendo 25 urbanas e 32 rurais. As creches funcionam em horário integral e 11 delas atendem crianças a partir de 6 meses de idade, e 3 atendem crianças a partir de 2 anos. Dentre as escolas, 9 da zona urbana e 24 da zona rural possuíam turmas de Educação Infantil para crianças com 5 anos (pré-escola).

A análise dos dados produzidos na pesquisa indicou desconpassos entre os documentos nacionais e os documentos locais, revelando o distanciamento entre o que preconizavam esses documentos e aquilo que ocorria no contexto das instituições de Educação Infantil.

Os resultados evidenciaram que as políticas locais, a exemplo do Plano Municipal de Educação de 2004 e da Proposta Curricular Municipal da Educação Infantil de 2007, desconsideraram a realidade educacional municipal, o que acabou contribuindo para que as políticas não fossem assumidas, nem implementadas na prática, no contexto das instituições (Santa Rita, 2004, 2007).

Esses desconpassos reforçaram a compreensão da negação do direito da criança pequena a uma Educação Infantil de boa qualidade e indicaram a necessidade de que as políticas públicas educacionais precisam ser ampliadas com vistas a alargar os espaços de construção político-pedagógica no interior das creches, para que as mesmas possam elaborar e implementar localmente suas propostas pedagógicas/curriculares.

Outro resultado verificado apontou a não superação da dicotomia cuidar e educar nas creches, que se expressou na destinação de profissionais sem a formação mínima exigida para o trabalho educativo

com as crianças e nas práticas pedagógicas/curriculares assistemáticas e improvisadas, verificadas nos berçários. As ações praticadas desconsideraram a indissociabilidade cuidado/educação e a capacidade das crianças como seres inteligentes e produtoras de cultura.

No que se refere aos profissionais que atuavam nas creches, pode-se verificar que as professoras trabalhavam, apenas, com as turmas de pré-escola (4 e 5 anos). Para atuar com as crianças menores de 3 anos eram destinadas, apenas, auxiliares de sala de creche, profissionais que, em grande parte, possuíam, apenas, o Ensino Fundamental, uma vez que foi essa a exigência para o ingresso na função.

É nesse último ponto que esse estudo se articula com o tema da formação de professores. Nas 4 creches onde a pesquisa de campo foi realizada, por exemplo, dentre as 12 auxiliares de sala que foram sujeitos de pesquisa, apenas 1 estava cursando o Ensino Médio (modalidade Normal), as demais não possuíam nenhuma formação docente.

Esses dados verificados parecem ser suficientes para explicar a predominância do improvisado e da espontaneidade das práticas dessas educadoras no dia a dia da creche. Assim também ter-se concluído que a existência de uma proposta curricular elaborada no contexto local não foi suficiente para mudar o currículo em ação nas salas de berçário. Ficava difícil mudar as práticas se as educadoras não possuíam formação docente, não conheciam o documento local, não participavam dos planejamentos e não recebiam orientações pedagógicas que lhes permitissem exercer ou refletir sobre suas práticas.

Sobre o fato das profissionais que atuavam no berçário não serem professoras, a possível explicação para isso retoma a discussão da dicotomia cuidar e educar. Se o berçário é o lugar do cuidar, não haveria a necessidade da destinação de professoras para a função. E se a pré-escola é o lugar de educar, aí sim se justificaria a destinação de professoras para assumir a função docente. Isso é mais uma demonstração das concepções assistencialistas que ainda permeiam as instituições e as políticas do município que foi campo de pesquisa.

Esses fatos demonstram o descompasso entre o legal e o real em matéria de formação docente, uma vez que a exigência de se ter o professor nas instituições de Educação Infantil, quer seja no berçário ou na pré-escola, está presente nas políticas, a exemplo do que dispõe o artigo 62 da LDB de 1996 e do que está posto na Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) de 2005, que afirmam que o profissional que atua na função docente em creches e pré-escolas é professor e precisa ter a formação mínima exigida (Brasil, 1996, 2005a).

Desse modo, a permanência de profissionais sem uma formação que lhes possibilitem a compreensão do desenvolvimento infantil e da especificidade do trabalho com bebês e crianças pequenas é inconcebível no atual contexto. Entretanto, é uma realidade ainda presente no município. Uma realidade que revela as tensões e contradições que permeiam as instituições e as políticas para a Educação Infantil desde longas datas.

Considerações Finais

A preocupação com a formação de professores vem sendo requerida como condição para a melhoria da qualidade da educação brasileira e, cada vez mais, tem ganhado espaço nas políticas educacionais.

Sabendo que a Educação Infantil é uma conquista relativamente recente, compreende-se que isso coloca alguns desafios para o campo, dentre eles, a necessidade da formação do professor de Educação Infantil. Entretanto, pode-se perceber que há indefinições sobre o papel desse profissional, bem como sobre as exigências de formação. Como consequência, verificou-se a fragmentação e a descontinuidade das políticas para esses profissionais.

A análise dos documentos oficiais e do contexto municipal levou a concluir que existe um distanciamento entre o que preconizam os documentos e o que ocorre nas instituições públicas de Educação Infantil.

A distância entre a formação exigida e a formação das profissionais em atuação em creches e

pré-escolas, bem como a falta de políticas de formação no contexto municipal, permitiu compreender que há muito a ser feito no sentido de garantir o direito das crianças a terem acesso a ações docentes e experiências de aprendizagem capazes de lhes proporcionar o desenvolvimento pleno e integral.

O fato da exigência de formação superior para professores ser algo recente e a lacuna de tempo entre essa exigência e a regulamentação da formação de professores para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental - Resolução CNE/CP nº 1/2006, por exemplo, indicam a fragmentação e a descontinuidade das políticas.

No contexto municipal, pôde-se verificar a não superação da dicotomia cuidar-educar e a visão assistencialista que ainda permeia as instituições. Daí a destinação de profissionais sem a formação mínima exigida para o trabalho educativo com as crianças, principalmente as menores de 3 anos de idade, o que justifica as práticas pedagógicas/curriculares assistemáticas e improvisadas verificadas no estudo.

Uma das possíveis explicações para isso é a falta de uma definição clara do perfil e das funções que o profissional de creche vai exercer - se professor, educador, auxiliar ou "babá". Tal indefinição contribui para a desvalorização dos professores de Educação Infantil e dificulta a (re)construção de sua profissionalidade e, conseqüentemente, influencia as políticas de formação.

Portanto, a discussão sobre a transformação da situação atual da formação dos professores de Educação Infantil é urgente e pode contribuir para diminuir os descompassos verificados entre as políticas nacionais, as propostas locais e a realidade das instituições. Por isso, entende-se que a diminuição desses descompassos é condição necessária para a garantia do direito das crianças a terem acesso a uma Educação Infantil de boa qualidade, que lhes possibilite o pleno desenvolvimento.

Referências

Amorim, A.L.N. *Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?* 2011. Tese

(Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

Arce, A.; Baldan, M. A criança menor de três anos produz cultura?: criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p.187-204.

Arce, A.; Silva, J.C. É possível ensinar no berçário?: o ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p.163-185.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.

Brasil. Ministério da Educação. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, 2005a.

Brasil. Ministério da Educação. *Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil*. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. *Conferência nacional de educação: documento final*. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2011.

Brasil. Projeto Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. *Aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências*. 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.br>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

Cabral, A.C.F.C. *Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em curso normal superior*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Dandolini, M.R.; Arce, A. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a

- profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: Arce, A.; Martins, L.M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p.51-91.
- Dias, A.A. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. In: Dias, A.A.; Sousa Junior, L. *Políticas públicas e práticas educativas*. João Pessoa: UFPB, 2005. p.15-30.
- Gatti, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 fev. 2012.
- Gomes, M.O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*: Santa Rita (PB). Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 mar. 2010.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007*. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/estudo-exploratorio-sobre-o-professor-brasileiro>>. Acesso em: 27 fev. 2012.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2011: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 13 jul. 2012.
- Kramer, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- Kuhlmann Júnior, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.4, p.5-18, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.
- Kuhlmann Júnior, M. Educação infantil e currículo. In: Faria, A.L.; Palhares, M.S. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.51-65.
- Massucato, J.C. *Professora, educadora ou babá?: desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.
- Oliveira, Z.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- Rizzini, I.; Pilotti, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- Santa Rita. Prefeitura Municipal de Santa Rita (PB). Lei nº 1.143, de 31 de março de 2004. Plano municipal de educação. *Diário Oficial do Município*, 31 mar. 2004.
- Santa Rita. Prefeitura Municipal de Santa Rita (PB). *Proposta curricular municipal da educação infantil*. Santa Rita: SME, 2007.

Recebido em 9/4/2012, reapresentado em 20/7/2012 e aceito para publicação em 12/9/2012.