

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

LETÍCIA DE ANDRADE COSTA

**FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS QUESTÕES PARA SE PENSAR AS
ESPECIFICIDADES DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ
2014

LETÍCIA DE ANDRADE COSTA

**FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS QUESTÕES PARA SE PENSAR AS
ESPECIFICIDADES DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau
de licenciado em pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Maria de Jesus
Cano Miranda

MARINGÁ

2014

**FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS QUESTÕES PARA SE PENSAR AS
ESPECIFICIDADES DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Maringá como requisito parcial para a
obtenção do título de Graduação em
Pedagogia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Jesus Cano Miranda (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Regina de Jesus Chicarelle
Universidade Estadual de Maringá

MARINGÁ

2014

Dedico este trabalho, especialmente, à minha família, que me apoiou durante esta longa caminhada de estudos, sempre me incentivando e acreditando no meu potencial para enfrentar qualquer situação adversa. E não poderia esquecer, de dedicar essas reflexões a todos os profissionais que trabalham na educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Neste momento venho agradecer a todos que foram fundamentais para que eu chegasse a esta etapa tão importante, a conclusão de um curso. Expresso minha gratidão...

Primeiramente, ao bom Deus, por ser essencial em minha vida, meu guia e socorro presente na hora da angústia. Graças a Ele, conquistei mais esta vitória! Sempre nos momentos de dificuldade trazia a memória um versículo bíblico que se encontra em Romanos 3:28: “Pois sabemos que todas as coisas trabalham juntas para o bem daqueles que amam a Deus”. Obrigada Senhor! Pois sei que em todos os momentos, sejam bons ou ruins, o Senhor esteve comigo!

De forma mais que especial a minha mãe Áurea, pelo seu cuidado, dedicação e sábias palavras que deram forças para seguir em frente. Ao meu pai Adair, sempre presente, me apoiando, dando conselhos e manifestações de carinho. E ao meu irmão Vinícius, pelas conversas, elogios, brincadeiras e incentivos. Saibam que vocês são a base de todas as minhas conquistas, obrigada por me ajudar em todos os momentos, sem medir esforços e também por compartilhar comigo desta realização!

A todos os professores do curso de pedagogia, que foram tão importantes na minha vida acadêmica, principalmente a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria de Jesus Cano Miranda, por sua disponibilidade, compreensão, dedicação e orientação na elaboração deste trabalho. Posso dizer que a minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem suas contribuições. Muito obrigada!

As queridas professoras que fizeram parte da minha banca examinadora, a Prof.^a Dr.^a Heloisa Toshie Irie Saito e a Prof.^a Dr.^a Regina de Jesus Chicarelle, as quais contribuíram sabiamente para a conclusão deste trabalho. Agradeço pelos empréstimos de livros e textos e também pelas conversas e reflexões durante os encontros do projeto “Olhares e novos olhares”, sendo estes fundamentais para a estruturação deste trabalho.

Quero também deixar uma palavra de apreço a todos meus amigos, que nesses quatro anos conquistei, também os colegas da turma G32, em especial aos que colaboraram para a realização deste trabalho: Thamires Ciappina, Janaína Lizze e Rafaelen Mingrone, parceiras que conquistei nesses anos de estudo, passando por momentos de grandes aprendizados!

Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou outra contribuíram para meu processo formativo...

A todos vocês meu muito obrigado!

[...] a necessidade do professor de educação infantil compreender sua função de ensinar e promover o desenvolvimento infantil, [...] necessidade de ações planejadas e intencionais em todos os momentos de contato com as crianças. Um professor que tenha compreensão teórica e fundamente suas ações. Um professor que não seja mãe, babá ou tia, mas seja professor de educação infantil, com toda a qualidade de educação que todas as crianças [...] têm o direito a receber, independente de sua raça, classe social e ou instituições escolares que frequentam. (CORDÃO; AZEVEDO, 2013, p. 15)

COSTA, Letícia de Andrade. 87 f. **Formação docente: algumas questões para se pensar as especificidades do profissional da educação infantil.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida para aprofundar conhecimentos sobre a formação do profissional da educação infantil, no que diz respeito às suas especificidades no campo de trabalho. Dessa forma, o objetivo geral foi estudar para compreender como se dá a formação do profissional de educação infantil e suas especificidades. E como objetivos específicos: contextualizar como se constituíram os processos de formação docente ao longo dos tempos; investigar em que base se fundamenta a formação dos profissionais da educação infantil e discutir as especificidades de atuação dos profissionais da primeira etapa da educação básica. Como base teórica, fundamentou-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (2007) e na pedagogia histórico-crítica elaborada por Saviani (2009a; 2009b), além de outros autores que pesquisam sobre a temática da formação de professores. Trata-se de um estudo de caráter teórico e bibliográfico e os procedimentos metodológicos envolveram leituras das obras selecionadas, participações em encontros de estudos na área, como também discussões e reflexões com a orientadora. Os resultados da pesquisa demonstraram que as especificidades dos profissionais da educação infantil estão relacionadas às finalidades e objetivos das instituições deste nível de ensino, bem como às particularidades das crianças, visto à vulnerabilidade das mesmas. Nota-se que não deve haver naturalização da docência na educação infantil, isto pressupõe que ser professor nesta etapa necessita da formação inicial e continuada para corroborar na estruturação das especificidades docentes, tendo em vista os diversos saberes, conhecimentos e habilidades que são necessários para sua atuação. De fato, há um crescente número de pesquisas que tratam da formação do professor de educação infantil, no entanto, no que vale às especificidades ainda são poucos os trabalhos que retratam as funções específicas de atuação deste profissional.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. Especificidades.

ABSTRACT

This research was developed to deepen the knowledge about professional formation on kids' education, regarding to its specificities in the work field. Therefore, the general objective was studying to comprehend how professional formation on kids' education, regarding to its specificities, works. Having as specific objectives: contextualizing how docent formation process has constituted itself through time; investigating in which basis the professional formation on kids' education is based on, and discussing the specificities on professional actuation of the first stage in basic education. As theoretical basis, it is based on the presuppositions of historical cultural theory developed by Vygotsky (2007) and in historical critical pedagogy elaborated by Saviani (2009a; 2009b), besides other authors who researched about the theme teachers formation. This study has theoretical and bibliographic character and the methodological procedures involved were readings on selected work, participation in study meetings in the area, as well as discussion and reflection with the orienteer. The results of the research demonstrate that specificities are related to finalities and objectives of institutions of this teaching level, as well as particularities of the child, taking into consideration the vulnerability of them. It is noted that there should not be naturalization of teaching in child education, leading to the assumption that the teacher in this phase needs initial and continued formation to corroborate in the structure of docent specificities, having in sight the diverse knowledge and abilities that are necessary for their actuation. Indeed, there is a growing number of researches that deal with teacher formation for child education, however, as far as specificities are concerned, there are still few works that portrays specific functions on this professional actuation.

Key words: Docent formation. Child Education. Specificities

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	10
2.FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA E CONTEXTOS	14
2.1.CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE	14
2.2.FORMAÇÃO DOCENTE: DA CONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS AOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO	16
2.3.FORMAÇÃO DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM NÍVEL SUPERIOR.....	19
3.FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	23
3.1.BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
3.2.DIMENSÕES LEGAIS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3.3.REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
4.AS ESPECIFICIDADES DOCENTES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
4.1.O CONCEITO DE “ESPECIFICIDADE”	39
4.2.A EDUCAÇÃO INFANTIL, A CRIANÇA E AS ESPECIFICIDADES DOCENTES DO PROFISSIONAL DESTA ETAPA.	40
4.3.AS CARACTERÍSTICAS DOCENTES E FUNÇÕES ESPECÍFICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
4.3.1.Educar e cuidar: processos indissociáveis na prática do profissional de educação infantil	46
4.3.1.1.O cuidar nas ações do profissional da educação infantil	49
4.3.1.2.O educar nas ações do profissional da educação infantil.....	52
4.3.2.Profissional de educação infantil: responsável em garantir o direito das crianças aprenderem e se desenvolverem integralmente	55

<i>4.3.2.1. Concepção de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil</i>	<i>58</i>
<i>4.3.2.2. Aprendizagem e desenvolvimento das crianças de até 3 anos</i>	<i>63</i>
<i>4.3.2.3. Aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 5 anos</i>	<i>65</i>
4.3.3. Profissional da educação infantil: o articulador entre a família, instituição e demais profissionais envolvidos com a educação da criança	67
<i>4.3.3.1. O profissional de educação infantil e a relação com a família</i>	<i>67</i>
<i>4.3.3.2. O profissional de educação infantil e a relação entre os demais profissionais envolvidos com o cuidado e a educação das crianças.....</i>	<i>70</i>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa atende as exigências do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Teve por finalidade aprofundar conhecimentos sobre a formação do profissional da educação infantil e suas especificidades no campo de trabalho. Trata-se de um tema que vem ganhando espaço na pesquisa acadêmica pelo fato de que esta etapa passou a ser vista como um campo profissional que exige a formação e profissionalização de seus trabalhadores.

A formação de professores, em geral, além de ser bastante discutida é também muito pesquisada, no entanto, no que se refere às especificidades docentes no campo da educação infantil ainda são poucos os estudos (HADDAD, 2013).

Ao considerar, o atendimento de crianças de até cinco anos¹ em creches e pré-escolas, Cruz (1996, p. 80) expõe que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegurou “[...] a educação das crianças enquanto dever do Estado”. Contudo, a partir da aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2010a)², a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

Devido à Constituição Federal (BRASIL, 1988) e também com a promulgação da LDBEN 9.394/96, (BRASIL, 2010a), a educação infantil, até então, politicamente reservada na área de assistência social, passou a integrar a política da educação. Com base nestes acontecimentos, a primeira etapa da educação básica passou por um momento de mudanças e conquistas tanto na concepção de criança, infância e de educação infantil, como na formação e identidade do profissional desta etapa (OLIVEIRA, 2011; MORENO, 2013).

No que se refere à formação dos profissionais da primeira etapa da educação básica, o Ministério da Educação – MEC formulou o documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI” (BRASIL, 1998a, p.39), que apresenta a situação como “precária” no sentido de que ainda, no Brasil, há muitos profissionais

¹De acordo com a implantação do ensino de nove anos, a educação infantil atenderá a faixa etária das crianças no que diz respeito ao exposto na Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013d).

² “A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial no dia 23 de dezembro de 1996” (MOREIRA; LARA 2012).

atuando neste nível de ensino na condição de “leigos”. O mesmo documento (BRASIL 1998a) aponta para a necessidade de superar essa “realidade nacional diversa e desigual” rumo a uma formação mais “abrangente e unificadora” que responda às demandas e as necessidades da criança pequena.

Por outro lado, a LDBEN 9.394/96 no título VI, art. 62 (BRASIL, 2010a), dispõe que a formação dos professores da escola básica deve se dar em nível universitário. Sendo assim, “caracteriza-o como professor, como docente, cuja formação se fará em nível superior admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível de ensino médio – modalidade normal” (VIEIRA, 1999, p.32).

Respaldo na legislação sobre a formação do professor de educação infantil³, cabe ressaltar a necessidade de pensar nesse novo perfil do profissional e suas especificidades. Assim, a pesquisa, ora apresentada, teve por objetivo geral estudar para compreender como se dá a formação do profissional de educação infantil e suas especificidades. E como específicos, contextualizar como se constituíram os processos de formação docente ao longo dos tempos; investigar em que base se fundamenta a formação dos profissionais da educação infantil e discutir as especificidades de atuação do profissional da primeira etapa da educação básica.

Este estudo é de natureza teórica e bibliográfica, amparado nos pressupostos da estratégia de pesquisa qualitativa. Cabe pontuar que a pesquisa de natureza teórica é “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p.20). Este tipo de pesquisa não implicará, imediatamente, na realidade do problema em questão, mas não deixará de ser significativa para criar condições posteriores de intervenção na realidade.

Quanto a pesquisa de caráter bibliográfico, Gil (2010, p.29) assevera que é aquela elaborada com base em materiais já publicados, isto inclui “material impresso, como livros, revistas, jornais, teses e dissertações e anais de eventos científicos”, bem como, “discos, fitas magnéticas, CDs” e materiais disponíveis na internet.

Em se tratando da pesquisa de cunho qualitativo, refere-se àquela que trabalha com dados qualitativos, isto é, as informações coletadas não são expressas em números. Diferente da estratégia de pesquisa quantitativa, à medida que não utiliza nenhum

³ A denominação professor (es) de educação infantil designam aos profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de até cinco anos, formados tanto em nível médio – educadores, ou em nível superior – professores.

instrumento estatístico como base na análise de um problema, não tendo como finalidade medir e numerar (RICHARDSON, 1989).

Em relação aos procedimentos metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa, foram realizadas leituras dos documentos oficiais e das obras selecionadas, participações em encontros de estudo na área, como também, discussões e reflexões com a orientadora.

A base teórica desta pesquisa foi a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007) e a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2009a; 2009b). Tanto uma como a outra veem na educação a possibilidade de humanização dos indivíduos, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos, necessitando para tanto, a sistematização dos conteúdos escolares e a mediação docente.

A delimitação do período pesquisado justificou-se em razão das mudanças que ocorreram após a Constituição (BRASIL, 1988) e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2002), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), mas, principalmente, com a promulgação da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010a) na educação infantil, em especial, no que toca a formação e perfil do profissional desta etapa de educação básica.

As questões que nortearam o problema central, qual seja - analisar quais são as efetivas especificidades do profissional da educação infantil-, foram assim delineadas: Como se constituíram os processos de formação docente ao longo dos tempos? O que significa ser profissional em um contexto de educação infantil? Quais elementos são necessários observar para formar este profissional? Como este profissional deve ser formado? O que se espera da formação e ação deste profissional? A formação inicial e continuada contribuem para a construção das especificidades docentes? O que são essas especificidades? E quais são as especificidades do profissional da educação infantil?

Para tanto, foi necessário trilhar um percurso abrangendo a formação de docentes, de modo geral. Posteriormente, analisou-se a formação do profissional de educação infantil, como aquele que necessita de uma formação específica inicial e continuada, a fim de contemplar as especificidades do seu fazer docente. Ainda nesta perspectiva, foram discutidas as especificidades deste profissional em seu campo de trabalho, tendo como referência contextual a efetivação da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010a).

Neste sentido, esta pesquisa justificou-se pelo fato de oportunizar uma reflexão que promoveu um aprofundamento aos estudos da formação à docência em educação

infantil, no que diz respeito às especificidades do profissional atuante nesta etapa da educação básica ao estabelecer suas funções docentes. Bem como, o interesse teve como ponto de partida diferentes fatores que levaram à inquietações sobre o perfil do profissional da educação infantil.

O primeiro deles foi pelo fato de ter tido oportunidade de trabalhar no campo da educação infantil, inicialmente como estagiária e posteriormente como professora regente de uma turma. O segundo diz respeito às observações, vivências, intervenções e experiências do processo formativo da autora deste trabalho, realizando os estágios supervisionados na área. E o terceiro trata da participação em um Projeto de Pesquisa intitulado “Projeto de pesquisa olhares e novos olhares: analisando e redimensionando as práticas educativas para as crianças pequenas”, ainda em andamento, no qual foram realizadas seções de estudos e observações em alguns Centros Municipais. O último fator refere-se à finalização de um Projeto de Iniciação Científica (PIC) com o tema: “Formação de professores da educação infantil na perspectiva da escola inclusiva”.

Portanto, espera-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas sobre a formação do professor de educação infantil, enfatizando a necessidade de formar um profissional, que possua saberes específicos, conhecimentos e habilidades no seu fazer docente, bem como compreenda e desenvolva essas especificidades no campo de trabalho.

Para efeito de sistematização, esta pesquisa foi organizada em cinco tópicos: o primeiro referente à introdução, abordando o tema de maneira geral, apresentando os objetivos, a problematização, a justificativa e a metodologia. Logo em seguida, foram apresentadas reflexões sobre como se deu o processo de constituição da profissão e formação docente ao longo da história. Seguidamente, são expostas discussões envolvendo a formação do professor de educação infantil. Após, discute-se sobre as especificidades do professor de educação infantil, e por fim, foram tecidas as considerações finais.

2. FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA E CONTEXTOS

Este tópico tem por finalidade apresentar reflexões acerca da profissão docente, do processo de formação e da constituição dos cursos destinados a formar professores que atendam às necessidades da sociedade contemporânea. Nesse sentido, foi contextualizado o processo de criação da profissão e formação docente ao longo dos tempos.

2.1. CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Dentre as demais profissões, a profissão docente tem origem histórica, e foi constituída a partir de aspectos políticos e sociais. Nesse sentido, para compreendermos como esta profissão se apresenta nos dias de hoje, é imprescindível entendermos sua gênese (PAPI, 2005).

Nesta premissa, Nóvoa (1995), em seus estudos, afirma que a profissão docente teve seus primórdios na relação com a Igreja, sendo que cabia aos religiosos, no caso os jesuítas, a responsabilidade do ensino. Mais tarde, com a queda do poder da Igreja e a ascensão do Estado, a educação passou a ser responsabilidade deste, sendo os professores laicos e integrando o funcionalismo público.

Na segunda metade do século XVIII, “período-chave”⁴ para a profissão docente, procuravam esboçar o perfil de professor ideal; este professor deveria “ser leigo ou religioso[...] integrar-se num corpo docente ou agir a título individual [...] De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender?” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Tais questionamentos assentavam-se ao processo de estatização do ensino, que consistiu na substituição do corpo de docentes religiosos para o corpo de docentes laicos. Em referência ao perfil docente, poucas foram as mudanças em relação aos valores e normas da profissão, ou seja, o modelo de professor continuava muito parecido ao exercido pelos padres e religiosos⁵ (PAPI, 2005; NÓVOA, 1995).

⁴Período-chave neste contexto é entendido como um momento de instauração do movimento de secularização e estatização do ensino, isto é, a educação deixava de ser determinada pela religião e passava a ser organizada pelo Estado.

⁵ “[...] virtudes de benevolência, tolerância, abnegação, compreensão, sacerdócio e altruísmo - heranças da origem religiosa, configurando claras referências do processo inicial da profissionalização do

Ainda no século XVIII, a profissão docente só foi ser instituída enquanto ofício⁶, por meio da estatização, sendo o ensino, inicialmente, uma ocupação secundária, porém, passou a ser designado uma ocupação primária, não sendo mais encarado “como uma atividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da [...] vida profissional” (NÓVOA, 1995, p. 20).

Sendo assim, o trabalho docente tornava-se assunto de especialista, o qual teria que dedicar mais tempo e energia. Com a intervenção estatal houve uma “homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escola [...] que institui os professores como corpo profissional” (NÓVOA, 1995, p. 17).

No final século XVIII, com a estatização no ensino, não era permitido o professor lecionar sem a autorização do Estado, sendo assim, para o exercício da função docente era exigido uma autorização para ensinar, expedida pelo próprio Estado que dava exclusividade do exercício de sua função. A referida autorização legitimava, oficialmente, a atividade do professor, dando suporte legal ao exercício da docência e, por meio desta, exigiu-se do mesmo algumas condições necessárias para exercer sua função, como idade adequada, comportamento moral e habilitações. A partir destas condições evidenciou-se a constituição de um perfil de professor (PAPI, 2005; NÓVOA, 1995).

Com as mudanças decorrentes da sociedade moderna⁷, a escola e, consequentemente o papel do professor foram sendo alterados. Neste período, os ideais de escola mudam, passando a mesma a ser um instrumento de ascensão social, logo, a figura do professor foi personificada, passando a ser agente cultural e político, “capaz de prover os indivíduos de condições para o acesso a uma nova forma de vida, de melhores condições” (NÓVOA, 1995; PAPI, 2005, p. 21).

No esteio destes acontecimentos, a profissão docente “emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades”, tendo sua origem no seio religioso, bem como suas características alteradas na Modernidade, buscando adaptar-se às novas situações presentes na sociedade e no mundo do trabalho (PIMENTA, 2005, p. 18).

magistério, que “[...] vieram se constituindo historicamente, mas, sobretudo, construindo a figura do profissional da educação” (PAPI, 2005, p. 21).

⁶ O termo ofício vem do latim *officiu*, que significa ‘dever’. Desta forma, ofício refere-se a uma ocupação, função, profissão, incumbência, missão (FERREIRA, 2010).

⁷ A Era Moderna iniciou-se no período de 1453 a 1789, marcada, principalmente, pela substituição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Esta época designa fatos importantíssimos para a história da sociedade, dentre eles: o Renascimento, as Grandes Navegações, Reformas Religiosas (MELO, 2007).

Contudo, a linha da evolução sobre a profissão docente, centra-se em três momentos: o da vocação⁸, ofício e profissão (TARDIF; LESSARD, 2011). Sendo, pois, a profissão docente, reconhecida como uma atividade que exige, para tanto, um ‘especialista’; isto é, alguém preparado para exercê-la, vê-se claramente a relação entre a profissão e os aspectos subjacentes à formação.

Sendo assim, o debate sobre a formação docente, no que vale aos anos iniciais de escolarização, intensificou-se nas duas últimas décadas, paralelamente com o movimento de criação das Escolas Normais, posteriormente com a criação dos Institutos de Educação dos cursos de pedagogia e a crescente produção acadêmica sobre este assunto. Nesse sentido, os dois próximos tópicos apresentam a constituição das escolas normais até a criação dos Institutos de Educação e o curso de pedagogia.

2.2. FORMAÇÃO DOCENTE: DA CONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS AOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO

Partindo do pressuposto que, para a consolidação da profissão docente é necessário qualidades essenciais para o ato de ensinar, sendo a formação uma destas, considera-se pertinente discorrer sobre a necessidade de formação docente, no que diz respeito à criação das Escolas Normais no Brasil e os desfechos advindos deste processo.

Antes do século XIX não havia nenhuma preocupação referente à formação de professores no Brasil. No entanto, com o fim da Revolução Francesa (1789), o centro das discussões engendrava-se em torno da necessidade de instruir a população (SAVIANI, 2009b; TANURI, 2000). Nesse sentido, Tanuri (2000) complementa

[...] somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000, p. 62).

⁸ “A disposição de servir e de ajudar o outro, à sociedade, é uma das dimensões da concepção do magistério como **vocação/sacerdócio** historicamente construída a partir do século XIV, quando se abriam escolas elementares para as camadas populares e o clero não conseguiu atender sozinho a toda demanda. Foram [...] convocados colaboradores leigos para assumir a função docente, deviam fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário” (ALVES, 2006, p. 09, **grifos nossos**).

Desta forma, evidenciou-se como foco a formação docente. Isto implicou na organização de um espaço institucional destinado a preparação de novos professores. Neste período, deriva-se o processo de criação das Escolas Normais. No Brasil, o preparo de professores ocorre explicitamente após a Independência do país, uma vez que se cogitava também, a ideia de instruir a população (SAVIANI, 2009b).

No bojo deste processo, em 15 de outubro de 1827, é criada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, constituindo a lei geral brasileira relativo ao ensino primário, reafirmando, assim, a necessidade da formação de professores, visto que essas escolas iriam-se organizar pelo método lancasteriano⁹ e os professores deveriam ser treinados nos moldes deste método. Vê-se, portanto, uma exigência didática eclodindo no processo de formação docente, exigência esta “exclusivamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p. 63).

Diante desta premissa, em 1834, a instrução primária passou a ser responsabilidade das províncias, que centradas na formação docente foram, ao longo dos anos, constituindo as Escolas Normais. As Escolas Normais tinham por finalidade ensinar os conteúdos pertinentes às matérias que seriam trabalhadas nas escolas de primeiras letras, pautados pelo método lancasteriano. Ressalta-se que não consideravam os aspectos didáticos-pedagógicos na formação docente, apenas o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos¹⁰ (SAVIANI, 2009b; TANURI, 2000).

Todavia, para alguns, as Escolas Normais eram consideradas ineficientes, onerosas e insignificantes. Referindo a estes alguns, Couto Ferraz, presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou as portas da Escola Normal de Niterói e instituiu que a formação docente ocorresse de outra forma¹¹. É o que afirma Saviani (2009b)

[...] substituindo-a [Escola Normal] pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do

⁹ O método lancasteriano, também conhecido como método do ensino mútuo ou sistema monitoral consistia, dentre outros princípios, em um aluno treinado e mais adiantado o qual, deveria ensinar a um grupo de alunos, sob a orientação e supervisão de um inspetor. Isto implicava, que os alunos mais adiantados teriam como função ajudar o professor na ação de ensinar. No século XIX, no Brasil, este método foi de grande auxílio, pelo fato de resolver, isto é, amenizar a situação da falta de professores. O grande idealizador deste método foi Joseph Lancaster (EDUCABRASIL, 2012).

¹⁰ O currículo naquele momento era o de “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos da geografia; princípios da moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64).

¹¹ Até os anos de 1870, as escolas normais passaram por uma trajetória incerta, enfrentando momentos de processo contínuo de criação e extinção. Assim, alguns presidentes das Províncias chegaram a rejeitar tais escolas, indicando outra maneira de formar os professores: pelo sistema de “professores adjuntos”, que consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores, a fim de prepará-los para desempenhar sua profissão, “de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p. 65).

Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais (SAVIANI, 2009b, p.03).

Entretanto, esta nova maneira de formar os docentes não durou por muito tempo, assim, as Escolas Normais continuaram a serem instaladas nas províncias brasileiras. A expansão das Escolas Normais ocorreu de forma intensa a partir de 1870, quando “transformações de ordem ideológica, política e cultural” passaram a destacar a importância da educação, que até então não era vislumbrada (TANURI, 2000, p. 66). O pensamento a seguir complementa esta informação

É no contexto desse ideário de popularização do ensino que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coradas de algum êxito. Se em 1867 o país contava apenas com quatro estabelecimentos dessa modalidade, conforme a já informação de Liberato Barroso, em 1883 o relatório do ministro do Império registra a existência de 22 (TANURI, 2000, p. 66).

Com o crescimento das Escolas Normais pelo país, houve a preocupação em reorganizar e reformar seu funcionamento, no que diz respeito aos processos pedagógicos e ao plano de estudos de alunos (enriquecimento do currículo), a fim de preparar docentes-mestres bem qualificados pedagogicamente e cientificamente para o ensino.

Assim, nos anos de 1890 ocorreu a reforma da instrução pública, na província de São Paulo, que estabeleceu um padrão de organização e funcionamento, que tornou-se referência para os demais estados. Dessa forma, o padrão de Escola Normal foi sendo difundido e fixado por todo o país.

Cabe destacar que a Reforma da Instrução Pública, em 1890, estava marcada por dois aspectos: a valorização dos conteúdos curriculares anteriores e a criação da escola-modelo, anexa à Escola Normal, que preconizava a ênfase na prática do ensino. Esse “padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (SAVIANI, 2009b, p. 03).

Em 1930 a 1932, um novo cenário na formação docente vinha sendo elaborado, a partir das ideias do movimento da Escola Nova. A Escola Normal foi ampliada e reformulada, constituindo-se em Institutos de Educação, “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também de pesquisa” (SAVIANI, 2009b, p. 03).

Com base no exposto, os Institutos de Educação, reformulados em Escolas para os professores, foram “organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009b, p.04).

Destaca-se, que os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário. Por esta base é que foram organizados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Pelo decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 esta organização foi generalizada por todo o país, regulamentando à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como a instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009b).

Paulatinamente, a formação docente foi se consolidando em um modelo pedagógico-didático, que nos moldes antigos preconizavam um curso dissonante, com um escasso currículo profissional e ensino de humanidades.

Em 1964, período em que ocorreu o golpe militar, mudanças nas diversas esferas da sociedade foram efetivadas, inclusive na educacional. Em decorrência disto, a legislação educacional foi alterada, estabelecendo que os ensinos primários e médios alterassem sua denominação para primeiro grau e segundo grau. Assim, Saviani (2009b, p. 05) destaca que “nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais [instituindo] a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)”.

No entanto, ressalta-se que a nomenclatura das Escolas Normais foi alterada, sendo que até os anos 60 eram denominados de Normais, a partir dos anos 70 de Magistério e novamente, após 1996 foram denominadas de Modalidade Normal (PARANÁ, 2006).

2.3. FORMAÇÃO DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM NÍVEL SUPERIOR

Considerando a importância da formação docente, faz-se necessário apresentá-la como a propulsora para o desenvolvimento profissional do professor (NÓVOA, 1995; PAPI, 2005). Desta forma, serão apresentadas, de forma breve, reflexões sobre a constituição do Curso de Pedagogia, em nível superior, destinados à formação dos profissionais da educação.

Nesta perspectiva, as formulações referentes ao curso de Pedagogia, estão relacionadas por um viés histórico com o processo de escolarização no Brasil e foram pensadas, visto à preocupação com o preparo de professores para atuarem nas escolas secundárias. Com as mudanças recorrentes da sociedade, deixava de ser suficiente a formação nas Escolas Normais, deste modo, pode-se ver a construção de outros caminhos para a formação docente.

Ao longo do processo de criação do curso de Pedagogia, vários questionamentos foram manifestados em relação a sua finalidade e identidade, configurando um percurso de lutas e indefinições sobre a sua permanência ou extinção. Assim, “pode-se observar uma certa indefinição sobre a função do curso que, ora foi destinado a formar bacharéis, ora licenciados, ora especialistas e professores para etapa inicial de escolarização”, compreendido sob o enfoque dos documentos elaborados para tais funções (PAPI, 2005, p. 77).

Nos anos de 1939, houve a regulamentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passou a instituir também, como seção de saber, o curso de Pedagogia. O curso oferecido não era de qualidade, visto que o professor dominava apenas métodos e técnicas, não sendo contemplado um aprofundamento teórico, dissociando a teoria e a prática.

Esta dissociação se deu pelo esquema 3+1, que consistia em três anos de formação voltada aos conteúdos específicos (fundamentos e teorias educacionais), formando o sujeito em bacharel nesta área e um ano de formação dos conteúdos pedagógicos (Didática e Prática de ensino), permitindo que o sujeito adquirisse o título de licenciado em Pedagogia e pudesse atuar como docente. Tal situação se estendeu também ao Ensino Normal, pelo decreto Lei Orgânica do Ensino Normal/ nº 8.530, estruturando-o em relação aos outros de nível secundário (SAVIANI, 2009b).

Com esta ausência de conteúdos pedagógicos, foi estabelecido um currículo mínimo para a Pedagogia, que reforçava, indiscutivelmente, o esquema anterior. Essas modificações foram idealizadas pelo pensamento escolanovista. Nos anos de 1960 a 1968 “o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão” (SAVIANI, 2009a, p.10) e outra tendência educacional ia sendo assumida, o tecnicismo.

Neste sentido, o tecnicismo apregoava o processo educativo de modo objetivo e operacional, assemelhando-o à produção fabril. Cabia à Faculdade, a função de formar

técnicos, denominados de especialistas em educação. Em 1969, extinguiu-se a distinção entre bacharel e licenciado e instituiu-se a formação pelas habilitações¹².

No que se refere à atuação do professor nas séries iniciais de escolarização, não havia formação específica para atuar na educação infantil e nas séries iniciais, assim, tomando como referência o discurso do Conselheiro Valnir Chagas: “quem pode o mais pode o menos”. O professor formado nessas habilitações poderia ensinar nas turmas de educação infantil e séries iniciais, uma vez que se fosse preparado para formar professores em nível médio, também estaria preparado para o exercício de sua função nas demais etapas de ensino (BRZEZINSKI, 1966 citado por PAPI, 2005, p.76).

Valnir Chagas tinha por intenção extinguir o curso de Pedagogia, valendo-se de que a formação do professor especialista poderia ser realizada em qualquer licenciatura, sendo assim, seriam formados “em habilitações acrescidas, como apêndices, aos Cursos de Licenciatura” (PAPI, 2005, p. 78).

Essas colocações desencadearam discussões acerca do processo educacional brasileiro e assim, movimentos de educadores, passaram a elaborar propostas de reformulação dos cursos de licenciatura, em especial, o curso de Pedagogia. Decorrentes dos debates surgiram documentos que auxiliaram nas reformulações curriculares dos cursos de formação docente¹³.

No ano de 1971, pela antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a formação de docente se daria em nível superior nos cursos de licenciatura curto – 3 anos, ou plena – 4 anos. O curso teria por finalidade, “além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), [...] formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (SAVIANI, 2009b, p. 06).

Todavia, no ano de 1980 houve um intenso movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, que adotaram como princípio a docência, sendo esta a base da identidade profissional do pedagogo (SAVIANI, 2009b). Desta forma, os

¹² O curso ficou dividido em dois blocos, um que compreendia a parte comum a todas as habilitações: as disciplinas de fundamentos da educação (consistia nas matérias: sociologia geral, sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática) e outro com as disciplinas das habilitações específicas (consistia na formação do supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais) (SAVIANI 2009b; PAPI, 2005).

¹³ Dentre esses documentos, destaca-se a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia, que foi entregue em 1999 ao Conselho Nacional de Educação (CNE), alegando a docência como a base de formação e identidade do pedagogo/professor (FLORIANOPÓLIS, 2002).

cursos de Pedagogia formavam professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau, que correspondia ao ensino fundamental.

Em 2006, foi instituído um dos documentos importantes para os cursos de formação, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia” (BRASIL, 2006a), a qual implica à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Outro documento que contribui nas reformulações no curso de Pedagogia foi a última versão da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação – LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 2010a), estruturada por meio dos dispositivos materializados na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Tendo em vista o processo de constituição dos cursos de formação, foi pertinente contextualizá-los para entender a importância desses na preparação do professor. Tomando como referência o que expõe as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia” (BRASIL, 2006a), a base da formação do pedagogo é a docência na educação infantil e anos iniciais. Atentando à educação infantil, que é foco deste trabalho, o próximo tópico discorrerá sobre a formação do profissional desta etapa de ensino.

3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico serão tecidas algumas reflexões sobre a formação do professor de educação infantil, tendo em vista o entendimento acerca das especificidades docentes de seu trabalho. Para tanto, esse tópico foi sistematizado em subtópicos: o primeiro tratará da constituição das instituições de educação infantil, mais adiante, fundamentará na legislação no que toca à formação do professor dessa etapa e, em seguida, serão abordadas discussões entorno da formação deste profissional.

3.2. BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo de sua trajetória, a educação infantil apresentou divergências em relação aos tipos de atendimento ofertados, “ora [...] predominantemente assistencialista, ora [...] compensatório¹⁴ e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas” (BRASIL, 2006b, p.8). Estas formas de atendimento variavam conforme o contexto histórico, o que contribui para a construção de um entendimento acerca das funções essenciais do trabalho docente desta etapa.

Antes do surgimento dessas instituições, a educação das crianças foi confinada, por muito tempo, a seus pais e familiares. Desta forma, após o desmame, a criança era vista como um adulto em miniatura e era próximo a outros adultos que a mesma aprendia e dominava conhecimentos necessários para a vida. Não havia uma instituição responsável por complementar sua educação (BUJES, 2001; OLIVEIRA, 2011).

Neste enfoque, o surgimento das creches e pré-escolas esteve ligado, respectivamente, as “mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher”. (BUJES, 2001, p.15) As instituições de educação infantil constituíram-se em uma nova forma de olhar a criança.

¹⁴ O atendimento entendido como compensatório é visto por Fernandes (2010, p. 31) como um momento em que os professores veem na educação uma forma de compensar os “déficits” advindos da realidade social e cultural que denotam falta de conhecimentos, afetos e hábitos.

Essas mudanças econômicas, políticas e sociais sucederam-se na Revolução Industrial, no século XX, a partir do crescimento das cidades e maior necessidade de mão de obra nas indústrias. Com isso, as mulheres, que antes se dedicavam aos afazeres domésticos e maternos, passaram a trabalhar fora, nas indústrias.

Sob este aspecto, Siqueira e Haddad (2012, p. 04) ressaltam que o atendimento escolar para as crianças emergiu, inicialmente, “como uma aliada nessa nova organização social”. Assim, Bujes (2001) complementa outras razões que contribuíram para a criação das creches e pré-escolas como a

[...] nova forma de encarar a infância que lhe dava destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças [...] o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento na vida do sujeito (BUJES, 2001, p. 14).

Sendo assim, nos anos de 1980, setores da sociedade, em especial, os pesquisadores da área, assinalavam a necessidade de integrar a creche e a pré-escola, a fim de propiciar o desenvolvimento global das crianças. É nesta junção, entre esses dois atendimentos, que se constitui a educação infantil (GOMES, 2009; BUJES, 2001).

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010a) assegura-se a educação de crianças com a faixa etária de até cinco anos enquanto dever do Estado. No bojo deste processo, “uma nova concepção de educação infantil, pautada na visão da criança cidadã, sujeito histórico e construtora de conhecimentos e interações com seu meio, começou a ser gestada” (CRUZ, 1996, p.80).

Nesse sentido, a educação infantil é um espaço escolar em que a criança aprende quando lhe é oportunizado expressar-se e movimentar-se, assim é “um espaço [...] intencional preparado para as crianças viverem oportunidades de aprendizagem múltiplas e de diversos conteúdos, organizados de forma diferente da sistematização do ensino fundamental” (FERREIRA, 2012, p. 18).

Dessa forma, as ações realizadas no âmbito das instituições de educação infantil devem se pautar em uma dimensão pedagógica de educação e cuidados, visando um complemento da ação da família. De acordo com o documento RCNEI (BRASIL, 1998a) a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, proporcionando condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

Todavia, é evidente que essa nova concepção de educação infantil e de criança reflete na formação dos profissionais atuantes nessa área. Assim, Vieira (1999) e

Kishimoto (1999; 2011), Oliveira (2011), Oliveira-Formosinho (2002), Ferreira (2012) Martins (2013), Arce (2013), Machado (2010), Campos (2011), Kramer (2011), Siqueira e Haddad (2012), Gomes (2009), entre outros, apontam em suas pesquisas diversas questões para se pensar no perfil do professor desta etapa da educação básica.

Em conformidade ao exposto, à qualidade da educação infantil está relacionada, também, à formação desses professores. Assim, elaborar políticas para a formação docente constitui um dos desafios atuais enfrentados na área, visto a precariedade da formação de grande parte dos profissionais. (FERREIRA, 2012; MOREIRA, 2012)

Nesse sentido, para que os cursos, bem como programas de formação, cumpram com sua função, que é o de preparar os profissionais de educação infantil para desempenharem suas ações no campo de trabalho, faz-se necessário, primeiramente, considerar o que expõem os documentos legais acerca dessa função. O próximo item tratará de apresentar as dimensões legais no que diz respeito à formação docente dos profissionais da educação infantil.

3.2. DIMENSÕES LEGAIS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que concerne às dimensões legais, a expressão ‘educação infantil’ apareceu, pela primeira vez, na Constituição Federal¹⁵, artigo 208 (BRASIL, 1988), determinando sua participação nos sistemas de ensino. Craidy (2001) e Gomes (2009, p.46), expõem que esta afirmação legal se torna marco para a elaboração de políticas públicas para a infância brasileira, “ao tratar crianças pequenas como sujeitos de direitos e não como alvo de políticas fragmentadas e compensatórias”.

Por meio da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 227¹⁶, é previsto como um dos direitos das crianças a educação, ofertada nas instituições de educação

¹⁵ “Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino” (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

¹⁶ “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e a comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, p. 112).

infantil (creches e pré-escolas) de caráter educacional e não mais assistencial, como já fora considerada.

Assim, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal nº 8.069/90 (BRASIL, 2002) intensificou a garantia dos direitos para as crianças e os adolescentes, previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Além disto, o ECA (BRASIL, 2002) determinou a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares (CRAIDY, 2001).

Todavia, entre os anos de 1994 e 1996, o Ministério da Educação – MEC realizou vários seminários e debates, a fim de construir uma nova realidade para a educação das crianças. As discussões e debates deram origem a muitas publicações, desenvolvidas por professores e pesquisadores da área, “configurando uma produção intensa e rara entre profissionais ligados à universidade e profissionais com responsabilidades executivas” (BRASIL, 2006c, p.31).

Nesse percurso, no ano de 1994, o Ministério da Educação - MEC elaborou o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação (PNEI)” (BRASIL, 1994b; 2006b), no qual foram estabelecidos os principais objetivos para a área, evidenciando as novas formas de conceber as crianças, como também, as dificuldades em integrar os processos de cuidar e educar e a necessidade de melhoria da qualidade dos atendimentos nas instituições de educação infantil.

A partir desses objetivos, o Ministério da Educação – MEC organizou outro documento, denominado de “Por uma Política de Formação do profissional de educação infantil” (BRASIL, 1994a), que se concretizou a partir dos textos e discussões apresentados no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em abril do mesmo ano¹⁷.

As reflexões apresentadas no documento consideram que “o adulto que atua, seja na creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce” (BRASIL, 1994a, p. 12).

¹⁷ No evento, contaram com a participação de vários especialistas da área, como, Zilma Oliveira, Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fúlvvia Rosemberg, entre outros. As questões abordadas referiam-se que, para a qualidade do atendimento das crianças, é necessário capacitação específica do profissional, assim, apontaram elementos importantes para formulações de políticas de formação dos profissionais da Educação Infantil (BRASIL, 1994a).

Destarte, o documento considera que para a formação do professor de crianças pequenas é essencial criar condições e tempo para o mesmo estudar, sendo que este tempo destinado à qualificação, não deve ser descontado de sua remuneração. Contudo, “[...] as políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso a biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo [...]”¹⁸ (KRAMER, 1994, p. 26).

Ao longo do documento, Pimenta (1994) apresenta alguns aspectos, que os cursos de formação podem vir a considerar na organização de seus currículos, disciplinas e atividades, sendo assim

[...] 1. a educação infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer nível do ensino. Quais sejam:

a- tomar o campo de atuação (educação infantil) como referência para a formação: o currículo, os conteúdos, as atividades, a organização, os profissionais necessários. Nesse sentido, ser um curso profissionalizante.

b - possibilitar que o futuro professor conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente (da educação infantil). Realidade essa que tem dimensões históricas (institucionais e pessoais: a criança), sociais, políticas, legais. Nesse sentido, ser um curso que desenvolva no futuro professor a habilidade de pesquisar o real.

c - explicitar qual a direção de sentido da educação (infantil) no processo de humanização.

d - instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para ter condições de exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e promover a criança (PIMENTA, 1994, p. 50).

Não obstante, as reflexões expostas por Oliveira (1994, p. 68) assinalam, com ênfase, sobre a formação dos profissionais de educação infantil, no que toca aos elementos que devam subsidiar a sua formação em nível superior. Dessa forma, a autora aponta no documento que uma formação neste nível é fundamentada “numa concepção de profissionalismo e cientificidade no fazer docente”, isto é, na integração da “pesquisa-formação profissional¹⁹”.

¹⁸ Conforme expõe Lagos Oliveira (2011, p. 38) sobre a formação continuada, caberá aos sistemas de ensino “não só garantir aos educadores acesso aos cursos de habilitação conforme define a lei, como também assegurar espaços e tempos na rotina escolar, para a realização de práticas sistemáticas de estudo, trocas de experiências, discussões e planejamento coletivo das atividades”.

¹⁹ Visa alcançar maiores aproximações com os fazeres docentes, colocando os professores nesse processo de pesquisa, formação e diálogo com os pesquisadores. O objetivo principal é de formar o professor para que haja mudanças profissionais. O MEC vem estimulando a participação das universidades nesse processo de formação continuada, pois “a melhoria dos processos formativos passa pela articulação entre estas e o sistemas de ensino” (LAGOS OLIVEIRA, 2011, p.40).

Em decorrência dessas contribuições, com a efetivação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2010a) título V, capítulo II, seção II, artigo 29, dispõe a educação infantil como a primeira etapa de Educação Básica. Essa nova concepção de educação infantil refletiu em uma nova configuração na formação dos profissionais atuantes na área. No artigo 13 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010a), são atribuídas algumas responsabilidades para o docente. Em virtude disto, o professor de educação infantil é aquele que

[...] participa da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, desenvolve, com base nela, um plano de trabalho junto às crianças, zela pela aprendizagem e desenvolvimento delas, ajustando as condições do ambiente físico e social, responde pela programação estipulada, participa de treinamentos e busca articulação com a família e a comunidade (OLIVEIRA, 2011, p.26).

Ainda, segundo Oliveira (2011), a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010a), no artigo 62²⁰, destaca que a formação do profissional de educação infantil se faça em nível médio ou superior. Assim, a formação docente tornou-se um desafio legal e pedagógico, visto que, muitas discussões em torno da formação dos profissionais nesta etapa são realizadas, no sentido de buscar meios para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, outros documentos foram sendo elaborados, como o “Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”, no ano de 1998. Nele há oportunas reflexões sobre a educação infantil e a formação do professor desta etapa educacional (BRASIL, 1998b).

No mesmo ano, o Ministério da Educação – MEC organizou o documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil– RCNEI”. Este documento foi organizado baseando-se no contexto das definições que atendiam aos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo composto por três volumes (BRASIL, 1998a).

O RCNEI consiste em um conjunto de orientações pedagógicas para subsidiar a ação docente, porém, não tem caráter mandatório, mas visa servir de parâmetro para fomentar discussões com os grupos de professores sobre o que e como realizar as ações educativas, a fim de promover o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1998a).

O mesmo documento (BRASIL, 1998a, p. 41) apresenta o perfil do profissional de educação infantil como aquele que tenha uma “competência polivalente”. Em outras

²⁰ “Art. 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, 2010a, p.46).

palavras, o termo polivalente significa que cabe ao professor desenvolver trabalhos “com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”.

No ano seguinte, foram definidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, formulada pela Resolução do CNE/CEB nº 1, as quais possuem caráter mandatório reunindo “princípios, fundamentos e procedimentos [...], para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” para as instituições escolares que atendem as crianças de até cinco anos (BRASIL, 2010b, p. 11).

Nessa direção, foram elaboradas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade normal”, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 1999, a fim de apontar as premências para a formação de docentes, considerando que grande parte dos profissionais de creches são leigos (BRASIL, 1999).

Esses apontamentos foram elaborados em consonância com o estabelecido nos artigos 61 e 67 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL 2010a) que advertem sobre os fundamentos da formação e as condições relativas à profissionalização docente. Neste documento, defende-se a necessidade de que os professores troquem experiências profissionais, discutam as teorias, refletindo sobre as práticas pedagógicas realizadas junto às crianças.

Nesse sentido, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010a) expressa que a formação dos profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como, as características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamento o exposto no artigo 61

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

(BRASIL, 2010a, p. 46)

As “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil”, formuladas pelo Parecer CNE/CEB nº 04/00, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação

plena”, instituídas em fevereiro de 2002 pela Resolução CNE/ CP nº 1 (BRASIL, 2000), os “Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006c) e a “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006b) foram algumas dentre outras políticas elaboradas e reelaboradas neste percurso da educação infantil.

No ano de 2006, os cursos de Pedagogia, por meio da Resolução do CNE/CP nº1, incluíram em sua matriz curricular disciplinas obrigatórias sobre a educação infantil, passando a ser lócus de formação dos professores que atuam na primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2006a).

Atentando-se à qualidade na educação infantil, por meio da formação dos profissionais, em 2007 o MEC criou o programa de formação a distância Proinfantil (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil)²¹, com a finalidade de formar, em nível médio – modalidade Normal, os profissionais da educação infantil já em serviço. E para a modalidade em nível superior, no ano de 2009 foi criado outro programa denominado de Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)²².

Em 2012, a CEB/CNE elaborou um Parecer nº 17/2012 com o objetivo de orientar as instituições de educação infantil, bem como os sistemas de ensino quanto aos aspectos organizacionais e funcionais dessa etapa, como: carga horária, jornada de atendimento, material pedagógico, avaliação e formação dos profissionais dessa área. Sendo assim, o documento apresenta elementos que podem ser incorporados nos cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2012a, p. 16).

Esses documentos passaram a orientar a definição de políticas educacionais, interferindo, diretamente na formação dos professores (RAUPP; ARCE, 2013). Além destas resoluções e políticas apontadas, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010a) prevê no artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, com a existência de um estatuto do magistério, plano de carreira e a

²¹ O Proinfantil é um curso à distância, em nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação, sendo realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados. Tem por objetivos: habilitar em magistério para a Educação Infantil os professores já em exercício amparado na legislação vigente; elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica desses professores; valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal e; contribuir para a qualidade da educação das crianças de até cinco anos (BRASIL, 2013a).

²² O MEC oportuniza também o programa Parfor, com o objetivo de ofertar formação em nível superior para professores em exercício nas redes públicas da educação básica, assim, os profissionais de educação infantil já em serviço têm a oportunidade de adquirir formação necessária por meio desse programa (BRASIL, 2013b).

efetivação nos cargos públicos da área exclusivamente via a concurso público de provas e títulos.

No entanto, a demanda por aperfeiçoamento profissional vem aumentando desde a década de 90²³, sendo apontada sua importância nos documentos citados. Dessa forma, a qualificação profissional vem sendo exigida nas redes públicas e também em algumas instituições particulares de educação. Como exigência é requerido à obtenção de diplomas de nível superior, seja em cursos de licenciatura ou de aperfeiçoamento para estes profissionais (OLIVEIRA, 2011).

Mesmo com esta ampliação da escolaridade, pouco se tem traduzido em melhorias “substantivas do fazer docente”. Ao conquistarem um diploma de nível superior, os profissionais conseguem apenas uma promoção de carreira, com aumento do salário, mas não adquirem maiores capacidades profissionais para atuar em seu campo de trabalho (OLIVEIRA, 2011, p. 29).

Contudo, faz-se necessário avançar em novas propostas de formação docente, visando preparar o profissional para desempenhar, da melhor maneira possível, sua função. Estas reflexões e discussões apresentadas pelos documentos oficiais e pesquisadores da área retomam um dos desafios presentes no cenário da educação infantil: possibilitar uma sólida formação para estes profissionais desempenharem suas especificidades no campo de trabalho.

3.3. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação deve ser compreendida como a base do processo constitutivo da profissionalização docente. Nesta via, ela contribui para a construção da identidade profissional, dos saberes docentes, sendo considerado o elemento que exerce maiores influências para o trabalho do profissional da educação infantil. Oliveira (2013) afirma a necessidade de considerar este aspecto na redefinição dos cursos, projetos e atividades de formação docente.

²³ Desde os anos de 1990 emergiu a necessidade de difundir novos discursos sobre a formação docente, “formação para o ensino [...] centrada na aprendizagem de competências, saberes, atitudes e do agir profissional” (FERREIRA, 2012, p. 27).

Apesar do aporte legal sobre a ação docente com crianças pequenas, ainda é comum a existência de profissionais com pouca ou nenhuma formação específica atuando como professores, principalmente com crianças de até três anos. Siqueira e Haddad (2012, p. 03) testificam que “quanto menores as crianças, [...] menores são as exigências sobre a formação desse profissional”.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2012 divulgado pelo INEP (BRASIL, 2012b), houve uma diminuição do número de professores que trabalham sem o diploma de ensino superior nas escolas de educação básica. Em 2007, eles representavam 25% do total, no referido ano da pesquisa, somam mais de 30%. Houve uma melhora no quadro de qualificação profissional, pois estes docentes haviam cursado até o ensino médio ou o antigo curso Normal.

Essa pesquisa apresenta que a maior proporção de profissionais sem formação em nível superior está atuando na primeira etapa da educação básica. Nas creches e pré-escolas, o número de professores sem formação em nível superior é um total de 43,1%. Já nos primeiros anos do ensino fundamental, este número cai para 31,8%, e nos anos finais cai para 15,8%. No ensino médio, os profissionais sem titulação são a minoria, cerca de 5,9% (BRASIL, 2012b).

Sobre este resultado, a presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Cleuza Repulho (2012) relata ser um grande equívoco pedagógico inserir nas instituições de educação infantil, professores menos preparados, principalmente para atender as crianças menores. Logo, argumenta

No mundo inteiro é exatamente o contrário, quem trabalha na primeira infância tem maior titulação. Quando o professor entra na rede vai para a educação infantil quase como que um 'castigo' porque ela não é considerada importante. Mas, na verdade, se a criança começa bem sua trajetória escolar, as coisas serão bem mais tranquilas lá na frente (REPULHO, 2012, p. 01).

Estatisticamente, esses números representam um baixo avanço para a área, visto que, pela legislação brasileira, os profissionais que possuem formação em nível médio podem atuar na educação infantil, “dispensando a formação superior”. Oliveira (2013, p.11) assevera que esta medida reforça a prática de muitos gestores municipais em contratar profissionais de formação em nível médio, com salários inferiores aos de nível superior.

Esta ação justifica-se que “para cuidar de criança pequena não é necessária à formação de nível superior, contribuindo para a ideia de que a Educação Infantil pode

ser exercida por qualquer pessoa [...] sem preparação específica”, isto é, não é necessário um profissional para atuar nesta área (OLIVEIRA, 2013, p. 11; KRAMER, 2011).

Em relação à formação inicial, em nível médio, esta tem sido a formação de muitos dos profissionais da educação infantil, principalmente os que trabalham com crianças de até três anos. Sendo exigido para o exercício profissional apenas o curso em nível médio, modalidade Normal. Todavia, há de se compreender que esta é a única modalidade de educação profissional que a lei reconhece e identifica²⁴(BRASIL, 1999).

Entretanto, mesmo que a ênfase esteja direcionada a formação em nível superior, não se pode esquecer que a formação em nível médio “será, por muito tempo necessário em muitas regiões do País”, contribuindo com três funções essenciais para a formação docente: “a primeira é o recrutamento para as licenciaturas, a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas, e a última, servir como centro de formação continuada” (BRASIL, 1999, p. 15-16).

Apesar disto, uma das metas do Plano Nacional de Educação PNE (2010-2020) prevê que até o ano de 2020, o Brasil tenha 100% de professores da educação básica com formação específica em nível superior, isto inclui também os da educação infantil (CAVALCANTE, 2012).

[...] devido à escassez de licenciados em determinadas áreas, é comum que professores de determinadas disciplinas não possuam formação específica naquela área. Visando transformar essa realidade, a meta do novo PNE é garantir, em 2020, que a totalidade dos professores de educação básica possua formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2013c, p. 88).

Em relação aos profissionais da educação infantil que possuem titulação em nível superior, na maioria das vezes receberam uma formação que não contemplou saberes específicos para atuarem com a primeira infância. Esta realidade é afirmada por Oliveira (2011, p. 29), pelo fato de que as propostas pedagógicas que os cursos de formação, tanto em nível médio como no superior, oferecem são aprendidas de modo muito “superficial”, sendo os “currículos desatualizados, acarretando aos professores pouca autonomia e posicionamento crítico”.

De acordo com a pesquisa realizada por Cordão e Azevedo (2013), os cursos de formação docente apresentam poucas disciplinas voltadas, especificamente, para a educação infantil, sendo as mesmas com carga horária reduzida. Constatam que,

²⁴ Conforme expressa o artigo 62 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010a).

analisadas as ementas dos cursos, as poucas disciplinas ofertadas trazem conteúdos sobre a educação infantil de forma geral, o que não contribui para aproximar os conteúdos necessários para a ação docente, suas especificidades e para a realidade específica desta etapa educacional.

Em relação aos cursos de formação, Kishimoto (2011) apresenta que não há clareza quanto ao perfil de profissional que se deseja formar. Dessa maneira, testifica que os cursos destinados à formação do professor de educação infantil não contemplam as particularidades das crianças de até cinco anos, assim,

[...] as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental (KISHIMOTO, 2011, p. 107).

Por conta disso, os cursos de formação acabam por contribuir na cristalização de práticas escolarizantes na educação infantil, principalmente para as crianças de quatro a cinco anos. Nesse entendimento, Bassedas, Huguet e Solé (1999) defendem que a educação infantil deve ser organizada como uma etapa que possui objetivos próprios e coerentes com a faixa etária atendida. Bem como, Siqueira e Haddad (2012) consideram que esta cristalização

[...] leva a prática docente na pré-escola assumir uma perspectiva escolarizada voltada para os conteúdos alfabetizadores, preparatória para as séries posteriores, tendo como referência os saberes típicos do ensino fundamental, em detrimento de uma prática integrada do cuidar e do educar que promova o desenvolvimento global da criança (SIQUEIRA; HADDAD, 2012, p. 03).

Diante desses obstáculos, é imprescindível refletir em relação à formação inicial e continuada desses profissionais, será que as instituições formadoras de docentes estão promovendo um repensar sobre o papel do professor “enquanto agente potencializador do padrão de qualidade das instituições de educação infantil”? (SIQUEIRA; HADDAD, 2012, p. 08) Assim, numa tentativa de proporcionar uma formação sólida, que relacione a teoria e a prática, Cordão e Azevedo (2013) consideram

Cabe também, aos formadores das disciplinas teóricas dos cursos de formação inicial aproximarem suas teorias da prática e das especificidades da docência. É necessário que inicialmente os formadores apresentem bons exemplos de boas práticas, de como trabalhar com determinados materiais, para que esses futuros professores adquiram autonomia, de modo a elaborar sua própria prática futuramente, fundamentada nos conhecimentos teóricos [...] as disciplinas dos cursos devem ser organizadas de maneira a facilitar esse diálogo, sem separação das disciplinas teóricas da prática (CORDÃO; AZEVEDO, 2013, p. 14).

No entanto, Arroyo (2006) apresenta ideias relevantes sobre a formação de professores, pois considera necessário acabar com a formação generalista. Ser um profissional generalista retoma ter uma visão geral das diversas facetas que compõem a profissão, ou seja, saber tudo um pouco. Para ele, a formação deve ser básica para todos e depois focar nas particularidades dos sujeitos a quem o profissional desempenharia sua função.

Isto implica que o professor de educação infantil teria que ter claro e conciso os saberes específicos da infância, a história da infância, a psicologia da infância, ou seja, conhecer a diversidade de formas da infância, uma vez que, este é o objeto central da docência nesta etapa de ensino. Assim, deveriam “conhecer como vivem as crianças, como se socializam, que valores aprendem, que cuidados precisam, que proteção têm”, bem como, “entender [...] sobre o desenvolvimento humano” (ARROYO, 2006, p. 06).

Dessa forma, há uma fragilidade na formação inicial, pois mesmo cursando pedagogia, grande parte desses profissionais não tiveram uma formação para a educação infantil, assim como, “uma proposta pedagógica e de momentos sistemáticos e regulares de estudo, que proporcionem troca de experiências e avaliação, o que desfavorece um repensar, uma tomada de consciência sobre o próprio trabalho” (SIQUEIRA; HADDAD, 2012, p. 06).

Partindo da situação ressaltada, Kishimoto (2011) e Gomes (2009, p. 74-75) destacam a importância dos cursos oferecerem estágio supervisionado em instituições de educação infantil, pelo fato deste ser uma ótima “oportunidade de aprendizado da profissão”, bem como, que é por meio do estágio que relaciona-se a teoria e a prática, sendo que “ a prática subentende uma teoria que a informa”. Os cursos de formação precisam oferecer vários momentos de estágio, para que o futuro docente tenha contato com o objeto central do seu trabalho: a criança²⁵.

Compreende-se que a formação inicial é considerada de importância vital em termos de qualidade educacional, não devemos pensar que esta seja suficiente para o processo de profissionalização. “Deve se prever também a formação em serviço”. Galardini (2012, p. 17) considera que o objetivo principal da formação em serviço é de “garantir, a todos os educadores, a capacidade de refletir sobre as próprias práticas, para que fiquem claros e explícitos os seus propósitos educativos, e dar sentido ao trabalho com as crianças”.

²⁵ Esta expressão é apresentada por Oliveira-Formosinho (2002).

Nesse sentido, a formação em serviço²⁶ é fundamental para sustentar a qualidade educacional, pelo fato de se estruturar em dois aspectos: os momentos coletivos, isto é, a união de todos os profissionais da educação infantil para discutirem e confrontarem ideias; e a continuidade, que implica a presença de formação ao longo da atuação profissional (GALARDINI, 2012).

Ante mais, é necessário formar “os profissionais com conhecimentos voltados para as finalidades da Educação Infantil, que leve em consideração sua responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento pleno da criança” (SIQUEIRA; HADDAD, 2012, p. 10). Sobre os profissionais que atuam com as crianças pequenas:

[...] deve ser aquele que domina teorias e práticas acerca das especificidades da mais tenra idade, configurando-se como um intelectual crítico e reflexivo. Pois a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação do profissional, uma vez que consideram que somente por meio de uma sólida formação, o educador constrói o arcabouço necessário para oferecer um ensino adequado para as crianças pequenas, sendo capaz de reconhecer suas responsabilidades, limites e possibilidades no decorrer da prática pedagógica (SIQUEIRA; HADDAD, 2012, p. 11).

Cordão e Azevedo (2013) levantam críticas aos cursos de formação em exercício, com o objetivo de formar os profissionais que já atuam sem a formação necessária. Esses programas de formação não oferecem conhecimentos que contemplem as necessidades formativas, acarretando pouca relação teórica e prática, dificultando o entendimento das especificidades desses profissionais no campo de trabalho.

Desse modo, tanto na formação inicial como na continuada (ou em serviço), deve-se promover aos docentes de educação infantil repensarem e reconstruírem seu papel, enquanto profissionais da educação, bem como fomentar novas discussões em relação aos elementos que envolvem a profissão, que são a formação, identidade profissional, as concepções de criança e infância e as especificidades de ser professor desta etapa.

Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 13) considera relevante que os cursos de formação de professores, readequem seus currículos, levando em conta as “distinções entre esses profissionais, seus saberes e fazeres, seus vínculos e sentimentos de pertencimento institucional, as exigências que lhes são postas, as responsabilidades e os constrangimentos aos quais são expostos [...]”.

²⁶A formação em serviço ou continuada, “passa a ter lugar na escola visando atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo” (LAGOS OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Cordão e Azevedo (2013, p. 10) complementam essa discussão afirmando a necessidade de investir na formação dos formadores, na pesquisa e também na estruturação dos cursos de formação, a fim de que possam mudar e refletir sobre a formação oferecida aos professores.

Não obstante, as autoras consideram que a formação docente não deve ser desenvolvida pela concepção da racionalidade técnica/prática, uma vez que não acreditam que “[...] os cursos devam oferecer instrumentos, receitas ou técnicas de como trabalhar, mas [precisam realizar aproximações] entre a teoria e a prática” (CORDÃO; AZEVEDO, 2013, p. 12).

Até o momento, as reflexões aqui postas basearam-se nas discussões de pesquisadores no que toca aos cursos de formação, sendo assim, o que os profissionais da educação infantil dizem a respeito de seu trabalho e formação? Viera (2013) aponta os dados da pesquisa do TDEBB²⁷ realizada no ano de 2010, em que os profissionais ressaltaram três pontos cruciais que contribuiriam para melhorar o seu fazer docente.

A primeira corresponde a “receber melhor remuneração”, a segunda refere-se a “receber mais capacitação para as atividades que exerce” e por último, “diminuir o número de alunos/crianças por turma” (VIEIRA, 2013, p. 23-24).

Partindo dessas respostas, vemos a necessidade por uma formação inicial e continuada que venha a capacitar esses docentes, bem como condições de desenvolver um trabalho de melhor qualidade, no que vale a grupos menores de crianças e melhor remuneração do seu trabalho. Estes são alguns dos elementos a serem considerados nas propostas de políticas para a educação infantil e a formação docente do professor desta etapa.

Sendo, pois, a “pedagogia o curso superior responsável por formar professores que lecionam para alunos de 0 a 10 anos”, faz necessário discutir mais profundamente sobre o curso, pois em sua maioria, não contemplam as especificidades do ensino para as crianças pequenas, por ser uma formação abrangente, deixa de enfatizar o que é próprio de cada etapa de ensino, tornando-se fragmentado e perdendo a solidez (CAVALCANTE, 2012, p.35; KISHIMOTO, 2011).

Como resultado, vê-se a difícil tarefa que recai sobre os profissionais da educação infantil, isto implica, em um “*compromisso direto com a formação de professores/educadores*” (BORGES; LARA, 2002, p. 101, *grifos dos autores*) Gomes

²⁷ Esta sigla refere-se às pesquisas do Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (VIERA, 2013).

(2009. p. 55) defende que é indispensável que o professor tenha acesso a espaços de aprendizagem e reflexões, bem como tenha uma “postura contínua de aprendiz”.

Refletir sobre a formação docente dos profissionais da educação infantil contribui, segundo as afirmativas de Kramer (2011), para repensarmos no aprimoramento profissional, na formação como um direito de todos os professores a uma educação de qualidade, bem como, no entendimento de que a mesma corrobora na construção das especificidades docentes do professor de educação infantil.

Apesar da formação inicial e da continuada contribuírem na estruturação das funções específicas desempenhadas pelos profissionais da educação infantil. Ferreira (2012) destaca que em se tratando de especificidade docente na educação infantil, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010a) reconhece que esta etapa possui características próprias.

No entanto, não é estabelecido claramente o que vem a ser entendido e defendido como trabalho específico para o professor. A legislação admite que há especificidade, porém, “a organização curricular segue uma organização disciplinar do ensino fundamental” (FERREIRA, 2012, p. 25).

Atentando-se ao exposto, o próximo tópico apresentará as especificidades docentes do professor de educação infantil, isto é, de suas funções no campo de trabalho. Contudo, reafirma-se a importância que a formação desempenha em preparar esses profissionais para exercerem sua atividade profissional, fundamentado pela teoria e prática, compreendendo a função da instituição de educação infantil, seus papéis, enquanto mediadores, bem como o entendimento sobre o desenvolvimento infantil (como a criança aprende e se desenvolve).

4. AS ESPECIFICIDADES DOCENTES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo deste tópico serão expostas algumas reflexões acerca das especificidades docentes do professor de educação infantil. Para tanto, o mesmo está organizado em três subtópicos; o primeiro abordando o conceito de especificidade, logo mais, apresenta-se a relação da educação infantil e da criança, bem como as especificidades docentes, e posteriormente, discute-se quais são essas especificidades.

4.1. O CONCEITO DE “ESPECIFICIDADE”

Pretende-se abordar o conceito de especificidade, por entender que, conceituar este termo é indispensável, quando se tem por objetivo analisar quais são as especificidades docentes do profissional da educação infantil. Primeiramente, faz-se necessário, apresentar o significado da palavra “especificidade”.

Com base nas pesquisas de Bonetti (2004, p. 13), o termo especificidade “se constituiu a partir do que na filosofia significa “aquilo que define”, “que constitui”. Ferreira (2010) apresenta o significado deste termo, como a qualidade do que é específico, ou seja, exclusivo de um grupo/espécie.

No que se refere ao entendimento da presente pesquisa, as especificidades trataram de caracterizar fundamentalmente o trabalho docente no contexto da educação infantil. Busca-se definir as características docentes e as funções específicas dos professores desta etapa. Bonetti (2004) expressa claramente a intenção dessa pesquisa, sendo, pois

[...] uma forma de explicitar a docência que vai se constituindo no âmbito das instituições de educação infantil, de denominá-la, de estabelecer suas funções, e de determinar sua influência no estabelecimento da formação quanto aos conhecimentos e habilidades necessários para exercê-la junto às crianças pequenas (BONETTI, 2004, p.14).

Dando complemento à importância desta pesquisa, Alves (2006, p. 02) esclarece que a definição do perfil do professor de educação infantil, bem como, de sua formação, estão em processo de constituição, “demandando pesquisas referentes [...] aos conhecimentos, habilidades e recursos teóricos e práticos que são necessários para uma

atuação consistentemente fundamentada”, no que vale as necessidades de desenvolvimento das crianças de até cinco anos.

Ao atentar às especificidades do professor de educação infantil, não serão estabelecidas dicotomias entre o profissional desta etapa e os de ensino fundamental, médio e superior, mas será discutido o seu fazer, um fazer específico visto às finalidades da instituição educativa, bem como as particularidades da criança, exigindo para tanto, “encaminhamentos docentes diferenciados especialmente em função do nível de autonomia e dependência próprias dessas crianças, no sentido de assegurar-lhes os direitos básicos e de bem estar [...]” (BONETTI, 2004, p. 13).

Dessa forma, os cursos de formação precisam considerar não apenas as especificidades da instituição de educação infantil, “mas também [...] [do] próprio sujeito que realiza a prática educativa: o professor”. (ALVES, 2006, p. 02) Portanto, fica evidente a necessidade de propor pesquisas que visem delinear essas especificidades.

Por fim, caracterizar as especificidades dos profissionais da educação infantil requer examinar quais características docentes e funções foram encarregados de realizar no âmbito de seu trabalho com as crianças. Silva (2013, p.32) compreende que cada etapa da educação escolar “exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas”.

4.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL, A CRIANÇA E AS ESPECIFICIDADES DOCENTES DO PROFISSIONAL DESTA ETAPA

De acordo com Silva (2013, p.13), a finalidade da educação infantil refere-se ao compartilhamento do cuidado e da educação das crianças de até cinco anos, sendo que, o cumprimento deste propósito implica em desenvolver ações fundamentadas no conhecimento sobre “a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e entre estas e o ambiente natural e social, para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura”.

Sendo assim, pensar nas especificidades do professor que atua na educação infantil requer, antes de qualquer condição, caracterizar os objetivos que almejamos alcançar com as crianças. Sendo assim, “se queremos apenas garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características

apropriadas para esta finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar, e evitar riscos de quedas e machucados [...]” (CAMPOS, 1994, p. 32).

Nesta perspectiva, as especificidades do professor de educação infantil condizem com as funções e objetivos atribuídos às instituições que oferecem atendimento as crianças de até cinco anos. Bem como, “as práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as finalidades sociais da etapa da educação a que se referem com as necessidades e demandas dos sujeitos – crianças” (SILVA, 2013, p. 33).

Desta forma, essas considerações levam à reflexão das seguintes questões: quais as finalidades destas instituições? O que se pretende desenvolver nas crianças? Quais os objetivos que almejam alcançar com os pequenos? Quais as necessidades deste sujeito - criança? É no centro desses questionamentos que se delinea o que vem a ser o trabalho específico do professor desta etapa educacional. Delimitar as especificidades do profissional da educação infantil pressupõe definir o perfil deste professor (FERNANDES, 2010).

Sendo assim, a instituição de educação infantil deve ser um espaço acolhedor, aconchegante e seguro, sendo ao mesmo tempo, um local que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Assim, as propostas e ações realizadas devem ser flexíveis, respeitando os ritmos individuais das crianças.

Conforme as afirmações de Barbosa (2008, p. 18), as instituições de educação infantil se caracterizam “por ser um ambiente social de aceitação, de confiança, de contato corporal, brincadeiras, conversas [...] um lugar rico em possibilidades para adquirir novas e positivas experiências e linguagens: corporais, cognitivas, afetivas e emocionais [...]”.

De acordo com as afirmações de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 54) a função da instituição de educação infantil é, também, igual a das outras etapas, ou seja, é educativa. Nesse sentido, o trabalho deverá ser o de “[...] desenvolver ao máximo as capacidades de todos os alunos, através dos conteúdos educativos próprios para a etapa” infantil.

Com as contribuições de Cordão e Azevedo (2013), a educação infantil não pode ser compreendida como espaço apenas de cuidado e nem como espaço que desenvolve práticas tradicionais do ensino fundamental, isto implica que não pode-se recusar um atendimento escolarizado as crianças de até cinco, no entanto, faz-se necessário considerar essa etapa enquanto espaço de educação formal, tendo em vista as características das crianças, é o que afirmam as autoras

[...] se caracteriza pelo trabalho intencional, planejado, fundamentado em teorias, que pensa a criança e no seu desenvolvimento, que considera e reconstrói algumas práticas tendo como objetivo a criança que se desenvolve de maneira única e individual. Para tanto faz-se necessário pensar nas práticas de alimentação, desfralde, desenvolvimento da linguagem, no andar, engatinhar, e tantas outras práticas que necessitam de intervenção do adulto. Isso é considerar a educação infantil enquanto escola (CORDÃO; AZEVEDO, 2013, p. 06).

Não obstante, Borges e Lara (2002, p. 97) acrescentam que as finalidades da educação infantil devem contemplar quatro eixos fundamentais:

- O cuidar, compreendendo que as ações devem ser respaldadas pelo cuidado que se concretiza no atendimento às necessidades básicas do ser humano²⁸;
- A construção da identidade que se consolida a partir das relações estabelecidas e no reconhecimento e respeito à individualidade das crianças;
- A socialização e autonomia, incluindo o bem-estar e a segurança;
- Ampliação da percepção e leitura do mundo, que possibilita aproximar as crianças as produções de sua comunidade, cultura e sociedade²⁹.

Arce e Martins (2013, p. 07) compreendem que a educação infantil faz parte da educação escolar, tendo por finalidade transmitir, planejadamente, os conhecimentos historicamente sistematizados. Para as autoras, “a educação escolar é, também para as crianças pequenas, um direito inalienável e uma condição indispensável para a humanização”. O objetivo da educação infantil não se pauta apenas na garantia de cuidados, mas na articulação entre cuidar e educar, envolvendo a transmissão de conhecimentos.

Fernandes (2010, p. 31) entende ser função da educação infantil educar e cuidar das crianças de até cinco anos, respeitando seus direitos fundamentais e garantindo a formação integral por meio das diferentes dimensões humanas.

Nesse entendimento, as instituições de educação infantil possuem finalidades e objetivos que deverão ir ao encontro das necessidades infantis. Sendo assim, a criança,

²⁸ “[...] amparo, conforto, aprovação, envolvimento afetivo, atenção individualizada, troca de palavras significativas, zelo, acolhimento, higiene, prazer” (BORGES; LARA, 2002, p. 98).

²⁹ Esta afirmação relaciona-se aos âmbitos de experiência, apontados no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de mundo, favorecendo a construção do sujeito (ARCE; MARTINS, 2013).

nesta etapa, carece de uma atenção especial, pois denota particularidades, as quais precisam ser vistas e atendidas pelo professor.

A esse respeito, Oliveira-Formosinho (2002) compreende que o objeto central do trabalho docente na educação infantil, o qual torna a ação deste profissional específica, refere-se ao ser humano de zero a cinco anos. O professor desta etapa diferencia-se dos demais de outros níveis de ensino, isto é, denota especificidades, por conta das peculiaridades da faixa etária das crianças, visto a vulnerabilidade – fragilidade e risco – da infância, como também, pela forma global delas apreenderem o mundo e produzir conhecimentos.

Sustentada na afirmativa acima, Machado (2010) presume que as crianças de até cinco anos possuem características e necessidades diferenciadas, que requerem por parte do professor o “[...] cuidado e atenção [...] e que, quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem gravemente seu desenvolvimento posterior”.

Posto as particularidades das crianças menores de seis anos, há uma complexificação da profissão docente, “exigindo uma atuação intencionalmente planejada e avaliada, o que supõe o domínio de diversos conhecimentos e habilidades” (ALVES, 2006, p. 05).

A partir das finalidades e dos objetivos das instituições de educação infantil e do entendimento das particularidades que as crianças possuem, serão discutidas as especificidades docentes do profissional desta etapa. As reflexões a seguir tratam de apresentar essas especificidades, no que diz respeito às características docentes e as funções específicas de atuação desse professor.

4.3. AS CARACTERÍSTICAS DOCENTES E FUNÇÕES ESPECÍFICAS DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor de educação infantil tem em comum, muitos aspectos dos demais docentes, assim, “saber ouvir, cultivar hábitos de leitura e produção de textos, gostar de se informar, ter habilidade para falar, conhecer profundamente seus conteúdos etc.” são características que precisam fazer parte do trabalho docente e que contribuem positivamente com a atividade profissional (FERREIRA, 2012, p. 17).

Além disso, espera-se que o professor da educação infantil tenha “o compromisso de planejar e sistematizar as atividades com as crianças, fazer pesquisa, buscar a fundamentação teórica, avaliar ou registrar [...]” o desenvolvimento das crianças, tornando essas características “instrumentos essenciais” do seu trabalho (CAVALCANTE, 2012, p. 34).

Nesse entendimento, Oliveira-Formosinho (2002) concebe que este profissional apresenta algumas singularidades, que são: levar em conta o desenvolvimento da criança (aspectos afetivos, cognitivos, sociais e biológicos), tendo em vista a forma holística pela qual elas aprendem; amplitude e diversidade de seu papel, abrangendo o educar e o cuidar, por conta da vulnerabilidade da criança; estabelecimento de rede de interações com as crianças e os diferentes profissionais das instituições (psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, entre outros); e a integração entre conhecimento e a experiência, ou seja, entre os saberes e os afetos.

Diante destas colocações, há necessidade de se reconhecer o valor desta etapa educacional e, também, valorizar o profissional que trabalha com as crianças de até cinco anos. Todavia, pensando nessa valorização, como deve ser o profissional de educação infantil? Procurando esboçar seu perfil, Arce (2001) considera

[...] que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (ARCE, 2001, p. 181 citado por RAUPP; ARCE, 2012).

Nesta perspectiva, Machado (2010, p. 50) enfatiza sua preocupação com a formação do profissional que atua na educação infantil, assim, defende que há muito a ser discutido. No entanto, afirma que há “um aspecto crucial [que] deve ser mencionado: a necessidade deste profissional ter claro que todas as tarefas, brincadeiras ou atividades que se realizam na instituição têm valor educativo”.

Em se tratando das características docentes indispensáveis para o trabalho na educação infantil, Oliveira (2011) pontua ser necessário que o professor goste de crianças. Esta afirmativa aparenta ser piegas e produzida no senso comum, mas conforme Dalri e Ferreira (2012, p. 29) “é imprescindível que a professora identifique-se com a faixa etária que irá trabalhar. As crianças têm formas de ser e estar no mundo diferente das do adulto”.

É necessária esta identificação, pelo fato de ser uma das condições para se efetivar um trabalho sistematizado e intencional. Dessa forma, gostar de crianças é um dos requisitos para que o professor desempenhe um bom trabalho. No entanto, há outras condições que devem fazer parte da caminhada profissional do docente, como conhecer os elementos de sua profissão e compreender os saberes específicos de sua tarefa.

Considerando o exposto, “não basta gostar ou ter experiência com crianças”, é fundamental desenvolver uma postura pedagógica, comportamento social, “tanto em defesa de sua própria profissionalização quanto na defesa de uma educação de qualidade para as crianças” (VIEIRA; FERREIRA, 2012, p.39).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Alves (2006, p. 07-08), sobre as características principais que deve ter um profissional da educação infantil, destaca-se a “simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranquilidade [...] capacidade de acolher a criança [...] afetividade nas relações educativas e profissionais”. Além disso, considera-se que a amorosidade³⁰ é uma das características da docência, sendo que “[...] expressa a maneira que o professor tem de autenticamente selar seu compromisso com os educandos [...]”.

Há de se reconhecer que essas características apresentadas por Alves (2006) são importantes para o trabalho desse professor, no entanto, isoladas, sem vista a ações de cunho profissional, tornam-se apenas ações maternas (por conta da feminização – mulher materna - que essa fase educativa apresenta).

Nesse sentido, Alves (2006, p. 13), nos resultados de sua pesquisa, apresenta outras características que envolvem essa profissão como “buscar conhecimentos” e ter a “clareza dos objetivos e do alcance da educação infantil”. Esta pesquisa defende a necessidade de apresentar as especificidades docentes do professor de educação infantil, considerando o que já apresentou Cordão e Azevedo (2013) e Alves (2006), sendo

[...] o perfil de professora da educação infantil exige características profissionalizadas, ou seja, as competências e habilidades que não são decorrentes da “natureza” feminina, mas são construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência. (ALVES, 2006, p. 07)

Conforme exposto, considera-se que não há naturalização da docência na educação infantil, isto implica em afirmar que ser professor nesta etapa pressupõe construir os saberes, conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento

³⁰ Segundo Ferreira (2010) amorosidade vem da palavra amoroso, que está relacionada a alguém que demonstrar ser afetuoso, carinhoso, dedicado, entre outros.

do trabalho, pela via da formação, tanto a inicial como a continuada e pelo exercício da profissão (HADDAD, 2013; OLIVEIRA, 2011; ALVES, 2006; FERREIRA, 2012).

Além das características docentes na educação infantil, serão abordadas as funções consideradas fundamentais para o desempenho da profissão. Uma das funções específicas envolve a integração do cuidado e da educação (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; FERNANDES, 2010); outra se refere à necessidade de garantir à criança o direito de aprender e de se desenvolver integralmente (VYGOTSKY, 2007; MARTINS, 2013; ARCE, 2013); bem como cabe ao professor ser o articulador entre a instituição, família e comunidade (BONETTI, 2004; CAVALCANTE, 2012; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012).

Para tanto, essas funções serão abordadas e discutidas separadamente, em subtópicos, de forma a estruturar adequadamente as reflexões sobre as especificidades do professor de educação infantil. No entanto, as funções destacadas não são realizadas separadas na ação docente, portanto, são integradas, isto é, uma complementa a outra e juntas contemplam aquilo que é específico da docência na educação infantil.

4.3.1. Educar e cuidar: processos indissociáveis na prática do profissional de educação infantil

Por muito tempo, as especificidades docentes da educação infantil estiveram relacionadas à maternagem³¹. Isto implica que ser professor pressuporia satisfazer as necessidades básicas de higiene, alimentação, sono, bem como, gostar de crianças, ter paciência, amor, zelo, carinho, dedicação entre outras qualidades. As ações do professor assemelhavam-se as realizadas pelas mães e responsáveis da criança. (CAMPOS, 1994; FERNANDES, 2010)

Dessa forma, a principal função do profissional da educação infantil residia na dimensão do cuidar, bem como, na ideia de o professor ter a vocação e a aptidão para o exercício da profissão nesta etapa de ensino. Esta centralidade e isolamento da função docente ao cuidado como prática materna conduziu a um desprestígio profissional desses professores.

³¹ De acordo com Magaldi (2010, p. 01) o termo maternagem designa aos “cuidados próprios de mãe, materno, afetuoso, dedicado, carinhoso e maternal” que o professor de educação infantil estabelecia com as crianças.

Entretanto, as especificidades do professor na educação infantil têm sido atribuídas também a uma concepção compensatória, isto é, ao ensino. Ser professor nesta etapa remete a transmitir conteúdos preparatórios para as séries iniciais do ensino fundamental. Entender as especificidades docentes nesta concepção visa uma tentativa de valorização profissional (FERNANDES, 2010).

Os professores, ao buscarem sua profissionalização apenas por meio da transmissão de conteúdos, negam à necessidade de contemplar as diferentes dimensões humanas, assim como, as necessidades das crianças. Nesse entendimento, priorizam o educar em detrimento do cuidar. Fernandes (2010) considera que não se pode negar que essas práticas (cuidar e educar) são constituintes das funções específicas do professor de educação infantil.

Vale destacar que Kramer (2011) afirma que o educar e cuidar são dimensões que se fazem presentes em todas as etapas escolares, sendo assim, na educação infantil essas dimensões são indispensáveis e por meio dessas que se concretiza a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Assim, o educar e cuidar não devem ser práticas polarizadas, mas sim integradas e interligadas. É o que aponta os documentos basilares, bem como as reflexões de autores e pesquisadores da área (KRAMER, 2011; OLIVEIRA, 2011; KISHIMOTO, 2011). Sendo assim, “aos profissionais que atuam na Educação Infantil cabe educar e cuidar as crianças, devendo ser preparados por uma formação que contemple essa especificidade” (BONETTI, 2004, p. 51-52). Portanto, educar e cuidar envolve

[...] respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento científico, independentemente de gênero, etnia ou religião (MARINGÁ, 2014, p. 01).

Conforme afirma Didonet (2003, p.09) não tem como haver educação sem cuidado, nem cuidado sem educação, ou seja, só se educa cuidando e só se cuida educando. Sendo assim, não “ há um conteúdo 'educativo' [...] desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um 'ensino', seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança”. O educar e cuidar são para Macêdo e Dias (2006)

[...] efetivo e, por conseguinte, prazeroso quando há um envolvimento real, uma sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, por meio da qual a professora é capaz de ler as múltiplas expressões das crianças, suas formas diferenciadas de comunicação e ação e intervém no

sentido de acolher e envolver a criança no espaço educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da mesma o que pressupõe a indissociabilidade de ambas as ações (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 05).

Todavia, as propostas presentes nas instituições para as crianças pequenas oscilam entre o cuidado e a educação, enfatizando apenas um sobre o outro, dificultando uma integração dentre essas práticas (OLIVEIRA, 2011). As “[...] práticas que envolvem a educação e o cuidado da criança pequena ainda estão muito distantes daquilo que se pretende alcançar, uma educação de qualidade como direito inalienável” (SIQUEIRA; HADDAD, 2012, p. 02).

É imprescindível que o professor de educação infantil seja um especialista em saber cuidar e educar as crianças de até cinco anos, tendo em vista que esse processo exige profissionalismo, saberes específicos, objetivos pedagógicos e sólida formação inicial e continuada (BORGES, 2002).

Para as instituições e conseqüentemente os fazeres do professor cabe ao papel de educar e cuidar das crianças, inspirado pela expressão inglesa *educare*³². Kuhlmann (2007, p. 60) alega que a palavra inglesa deveria manter a unidade do cuidado e da educação utilizando para isto o elo “educar-e-cuidar”. Nesse sentido, o núcleo do trabalho pedagógico realizado pelo docente é a criança, sendo assim, “educá-la é algo integrado ao cuidá-la”.

O “educar e o cuidar são formas de acolher” a criança, para que esta se sinta respeitada entre os pares que estão presentes neste ambiente, e que eles façam-na se sentir cuidada, que se preocupem com o seu bem-estar, sua autoestima e com seus sentimentos, comprometendo-se em garantir o direito à infância. Salienta-se que estas duas práticas devem ser tratadas especificamente como uma “ação integrada” (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Barbosa e Horn (2001, p.70) consideram que todos os momentos podem ser pedagógicos (educação) e de cuidados no trabalho com as crianças de até cinco anos. No entanto, evidenciam que isto dependerá da forma como o professor pensa e procede suas ações; assim, cabe a ele “promovê-las proporcionando cuidados básicos, ao mesmo tempo, [...] [contribuindo] para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social” das crianças.

³² Esta expressão foi inspirada pela psicóloga norte-americana Bettye Caldwell, na década de 70, juntando as palavras inglesas *education* (educação) e *care* (cuidado). No Brasil, esta expressão começou a ser utilizada nos anos de 1990, como uma proposta de integrar essas práticas, vistas como funções complementares e indissociáveis ao trabalho docente na educação infantil (SAUPE, *et. all.*, 2006).

Nessa compreensão, Oliveira-Formosinho (2002, p. 47) defende que na educação infantil há profunda interligação entre a função pedagógica e a função de cuidados e custódia, isto é, entre educação e cuidados, “o que alarga naturalmente o papel da educadora [...]”. Portanto, inserir as crianças no mundo, de modo que elas possam desenvolver, só é possível pela simultaneidade das ações de educar e cuidar.

Assim, Macêdo e Dias (2006, p. 06) afirmam que para o professor promover a integração do cuidado e da educação é imprescindível que dispenda de ações diferenciadas, “supondo conhecimentos profundos nas áreas de sociologia, antropologia, filosofia, história, saúde, psicologia, entre outras”, não sendo apenas a de psicologia norteadora das práticas na educação infantil.

Contudo, é cabível destacar que desde os debates em torno da Constituição Federal (BRASIL 1988), logo mais, pelo ECA (BRASIL, 2002), em seguida com as contribuições da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2010a), do RCNEI (BRASIL 1998a) e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010b), o binômio educar/cuidar tornou-se o objetivo, e por conseguinte, uma das especificidades da educação de crianças de até cinco anos. Dessa forma, as práticas de educar e cuidar passaram a serem debatidas e discutidas nos documentos oficiais, pelos pesquisadores e profissionais da área.

4.3.1.1. O cuidar nas ações do profissional da educação infantil

Em relação aos cuidados, estes não se restringem apenas aos cuidados básicos, isto é, no “atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene”, incluem também, um ambiente que lhe traga “segurança física e psicológica”, que propicie oportunidades de exploração e construção de si mesma, e que se preocupem pela forma como estas se percebem como sujeitos (OLIVEIRA, 2011, p. 47). Nesse entendimento Bujes (2001) destaca que cuidar

[...] inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direito aos seus ritmos, ao seu “jeitão”) (BUJES, 2001, p. 16).

Olhar os cuidados com as crianças neste viés faz com que se perceba esta relação com o processo educativo. O cuidado demanda um sentido mais amplo, devendo estar relacionado também aos vínculos afetivos entre a criança e quem a cuida. É o que menciona o documento RCNEI (BRASIL, 1988a)

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo afetivo entre quem cuida e é cuidado (BRASIL, 1988a, p. 75).

Essa preocupação com o outro é fator indispensável para que o professor cumpra com sua função específica. Para isso, é necessário estabelecer uma boa relação entre ambos, o professor respeitando as singularidades das crianças. Cabe ressaltar que a afetividade é a base para que os demais processos do desenvolvimento infantil possam ocorrer. Assim, o mesmo documento (BRASIL, 1998a) afirma que cuidar da criança

[...] é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de habilidades que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998a, p. 25).

Essa relação de cuidado e afetividade é apontada no RCNEI (BRASIL, 1998a), por meio das dimensões que envolvem as práticas de cuidados na educação infantil, que são: a dimensão afetiva e a relativa ao cuidado dos aspectos biológicos (fome, sede, sono, cuidados com a saúde). Ambas contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, Arce e Martins (2013) consideram

Cuidar significa atender às necessidades biológicas do corpo, como a higiene, a alimentação, saúde etc., envolvendo, ao mesmo tempo, o aspecto das relações humanas e afetivas sendo necessário que o professor incentive a criança a identificar suas necessidades e atendê-las de forma apropriada. Busca-se ampliar os conhecimentos das crianças sobre esses aspectos, a fim de que conquistem autonomia e independência (ARCE; MARTINS, 2013, p. 24).

No que refere-se ao cuidado com as crianças, é necessário que o professor mantenha um comportamento ético para com as mesmas, que não as exponha em situações constrangedoras e comparativas (apelidos pejorativos, falar em tom de voz muito alto), muito menos tratá-las com distinção, elogiando apenas uma ou outra em detrimento da turma toda. Ao agirem assim, reforçam sentimentos de insegurança, desamparo, rejeição nas crianças, implicando, na perda dos vínculos afetivos entre ambos (adulto/criança), tão importantes nesta fase (FELIPE, 2001).

Cabe sempre ao professor e os outros envolvidos na instituição educativa, conforme afirmam Sekkel e Gozzi (2003, p. 18), cuidar da segurança das crianças, prevenindo “situações de perigo, como o uso de materiais possíveis de oferecer riscos”. Do mesmo modo, Oliveira (2011) complementa a necessidade em propiciar condições adequadas de limpeza, ventilação, insolação e higiene dos ambientes destinados às crianças.

Sob este enfoque, Silva (2013, p. 33) apresenta que a dimensão dos cuidados devem ser presentes nas práticas com as crianças pequenas, isto demandará das profissionais “o desenvolvimento de habilidades para lidar com o corpo da criança, para assegurar a higiene, o bem-estar, uma percepção positiva de si mesma, além de condições adequadas para a alimentação e a segurança”. Com as crianças menores, implica em troca de fraldas, banhos, condições para uma alimentação saudável, além de cuidado com o espaço físico, entre outros.

Não obstante, Arce e Martins (2013, p. 183) entendem que cuidar é, pois um ato de ensinar, uma vez que, por meio dos cuidados o professor propicia as crianças condições para o processo de humanização³³. Isto implica que cuidar compreende ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, bem como valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, assim o professor “irá promover o nascimento da criança para o mundo social”. Complementam ainda as autoras

O ato de cuidar modifica-se porque está para além do simples limpar, alimentar.... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. (ARCE; MARTINS, 2013, p. 33).

O cuidado, como prática ampla, não se resume as ações do professor, no entanto, se iniciam e partem dele e de suas ações. Assim, compreender esta prática implica entendê-la como integrante da educação. Nesse sentido, cuidar de crianças em um contexto educacional como é requisitado às instituições de educação infantil, exige integrar vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

Oliveira (2011, p. 189) considera que o professor precisa planejar também atividades de cuidados, pois estas favorecem “a formação de competências para um

³³ Sobre a humanização, Raupp e Arce (2012, p. 54) “[...] ressalta-se que o ser humano só poderá alcançar sua humanidade se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem”.

autocuidado e aprendizado das regras sociais”, ampliando para as crianças possibilidades de ações de cuidado com a saúde.

Dessa forma, amparado nas assertivas de Oliveira (2011), em razão de que atividades de cuidado devem ser consideradas educacionais? Para esta indagação, parte-se do pressuposto que nada é neutro dentro da escola, assim, essas atividades são investidas de um conjunto de valores, ideias, conceitos próprios de uma organização social, em dado momento histórico que corroboram com o desenvolvimento e inserção da criança na cultura, por isso são consideradas pedagógicas e educativas.

Sobre o respeito às crianças, pautado na ampla visão de cuidar, os professores devem valorizar as produções das mesmas, pelo fato de representar para elas uma conquista, uma nova habilidade e capacidade. Isso também é cuidar, buscar desenvolver a autoestima, a autonomia, a fim de que a criança estabeleça uma relação positiva de si.

Dessa forma, o professor de educação infantil, ao desenvolver sua função, precisa considerar as necessidades das crianças de até cinco anos, necessidades que primam por uma proteção quanto a perigos; cuidados adequados com a saúde; oportunidades diversas para explorar e vivenciar situações de desenvolvimento e aprendizagem, levando em conta as formas globais das mesmas aprenderem.

Para que o professor de educação infantil atenda às necessidades e interesses das crianças é preciso desenvolver “um aguçado senso de observação e capacidade de escuta das crianças” (SILVA, 2013, p. 35).

Diante destas reflexões, o cuidar nesta etapa de ensino, envolve o atendimento às necessidades básicas infantis, mas também está atrelado às situações em que faz-se necessário o respeito, a afetividade e o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, qualquer mãe que procure por uma instituição de educação infantil, buscará que seu filho esteja protegido, guardado, cuidado e respeitado em suas singularidades.

4.3.1.2. O educar nas ações do profissional da educação infantil

O educar para Arroyo (2006, p. 06) significa permitir que o sujeito se desenvolva como ser humano, isto é, desenvolva todas as suas potencialidades, identidades, valores, sua ética, sua mente, sua autoestima, sua capacidade motora, sua corporalidade. Destaca ainda, que a infância é “um grande tempo para se desenvolver tudo isso”.

Nesse sentido, Bujes (2001) ressalta que a todo o momento a criança esta propicia as interações do meio que acerca – adultos e objetos. Este processo de interações faz com que a criança participe de uma experiência cultural, própria de seu grupo: a educação. Posto a colocação da autora, o RCNEI (BRASIL, 1998a) expõe o significado de educar

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas [...] (BRASIL, 1998a, p. 17).

Na educação infantil, o professor deve integrar o cuidado e também a sistematização do trabalho pedagógico que se faz presente pelo educar, buscando desenvolver atividades lúdicas e significativas às quais promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças (BORGES; LARA, 2002).

Educar, portanto, está diretamente relacionado a contribuir com as condições de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento infantil, a partir de brincadeiras espontâneas e situações pedagógicas orientadas pelos professores (ARCE; MARTINS, 2013, p. 24).

No entanto, há contradições acerca do educar, uma vez que muitos professores propõem atividades pouco significativas para a experiência pessoal da criança, dentro de rotinas já estabelecidas e que devem ser seguidas rigidamente durante todo o período que ambos permanecem na instituição. Superar esta realidade requer mudanças, tanto na formação docente, como no entendimento sobre a concepção de criança, a função da instituição de educação infantil e papel deste profissional, com sendo “especialista no processo de *ensinar* crianças [...] pequenas”. (OLIVEIRA, 2011, p. 26, *grifos da autora*)

Buscando ampliar os olhares para o educar, Oliveira (2011, p.39) expõe que as instituições de educação infantil precisam ser locais “onde a criança tem fala, ou seja, pronuncia-se já desde o nascimento, construindo significados e cultura”. A autora complementa que a criança possui nova identidade, vista como ativa, curiosa, detentora de direitos e necessidades, e requer um espaço diferente do seu ambiente familiar, em que são “objetos de afetos dos adultos”, quanto de um ambiente escolar tradicional, que padronizam condutas e ritmos seguindo parâmetros externos as mesmas.

Nesse sentido, como devem ser estruturadas as ações educativas? Estas devem ser estruturadas para transmitir os conhecimentos elaborados construídos nas relações sociais em dado momento histórico. No entanto, Oliveira (2011) procura delinear como isto deverá ser feito pelo professor para com as crianças

[...] isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesma. Por exemplo, ela aprende a diferenciar um avião de um helicóptero, a ligar e desligar o rádio e a televisão, a interessar-se por músicas, livros de histórias, concertos de automóveis, porque esses elementos fazem sentido para aqueles que com ela convivem e que, pelo uso que fazem desses objetos culturais, lhe apontam esses sentidos, em uma relação que é chamada de *ensino*, ou seja, de *apontar signos*. Tais aprendizagens promovem ao mesmo tempo o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 46, *grifos da autora*).

No ato de educar, as ações de “*apontam signos*”, também chamadas de ações de ensino precisam interagir com as ações da criança, no sentido de romper com antigas concepções de ensino que colocam a mesma como mera receptora das mensagens transmitidas pelo professor. As ações educativas nas instituições de educação infantil devem permear “o fortalecimento de redes de significados elaborados com as crianças [...] e atitudes mais elaboradas de compreensão da realidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

[...] deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as agir sobre ela de modo transformador (OLIVEIRA, 2011, p.48).

Um dos desafios hoje na educação infantil é fazer com que os envolvidos com a criança (professor, família) compreendam o que vem a ser o educar, o ensinar e o aprender nesta etapa educacional. Por essa falta de compreensão, Martins (2013) compreende o ato de ensinar como uma forma de

[...] superar as práticas cotidianas espontaneístas na direção da organização de ações educativas mediadoras das formas pelas quais a criança se relaciona com seu entorno físico e social, tendo em vista explorar as suas máximas possibilidades de desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 93).

Com estes argumentos, educar na educação infantil não remete a ensinar “conteúdos de disciplinas escolares do ensino fundamental, mas refere-se ao ensino intencional, que direciona as atividades em busca do desenvolvimento”. Para Cordão e Azevedo (2013, p. 05) o professor necessita utilizar dos diferentes momentos com a

criança e estabelecer contato individual, ensinar-lhes valores, formas de cuidados sobre seu corpo, formas de emitir sons e fala, entre outros.

4.3.2. Profissional de educação infantil: responsável em garantir o direito das crianças aprenderem e se desenvolverem integralmente

Garantir às crianças o direito à educação, isto é, de aprenderem e de se desenvolverem, constitui como uma das principais funções atribuídas aos professores de educação infantil, conforme reflexões expostas por Bonetti (2004, p.98). Essa afirmativa também é fundamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2002), que no Capítulo IV, artigo 53 presume ser um dos direitos da criança a educação³⁴.

Mesmo sabendo que todo professor, seja ele de que nível for, buscará garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, Arce (2013, p. 36) afirma que, em se tratando do professor de educação infantil há uma diferenciação, que “ocorrerá do ponto de vista metodológico”. Prevendo este direito, Raupp e Arce (2012, p. 74) mencionam que “compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é fundamental para o trabalho docente, é preciso saber como a criança se apropria dos conhecimentos, como ela explora o mundo”.

A esse respeito, implica que o professor construa situações pedagógicas eficazes e condizentes com a faixa etária das crianças para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Como também atue coletivamente, trabalhando em equipe, “cooperando na elaboração do projeto educativo e curricular, desenvolvendo a competência docente³⁵” (BONETTI, 2004, p. 98).

Deste modo, a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2009a; SAVIANI, 2009b) defende que é papel da escola socializar o saber construído historicamente pela humanidade, isto é, todos tem o direito de aprender. No entanto, na educação infantil, esse direito se perde, uma vez que “a escola e o professor [...] ficam descaracterizados de sua função, por considerar que [...] não há necessidade de ensinar, apenas brincar e

³⁴ Sabe-se que o termo educação é amplo, sendo que seu significado esta atrelado ao contexto em que é utilizado, isto implica que educação não se limita à sala de aula, porém, o mesmo será expresso remetendo a ideia de educação escolar.

³⁵ “[...] a formação do professor [de educação infantil] deve garantir não só o trabalho direto com a criança, como também a sua participação na equipe escolar, com responsabilidade de formular, implementar e avaliar o projeto educativo da escola” (LAGOS OLIVEIRA, 2011, p. 37).

cuidar, e assim, se justifica que os professores não precisam de formação profissional adequada” (CORDÃO; AZEVEDO, 2013, p. 05).

Nesse sentido, é imprescindível que o professor desta etapa de ensino compreenda que as crianças aprendem e se desenvolvem integralmente, isto é, em suas múltiplas dimensões - linguística, expressiva, afetiva, emocional, corporal, social e cognitiva. O professor precisa compreender “[...] que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional” em sala de aula, bem como, ter consciência “[...] que suas atitudes e sua fala reverberam na humanização das crianças [...]” (ARCE, 2013, p. 35).

Não obstante, Oliveira-Formosinho (2002) caracteriza o professor de educação infantil como alguém que desempenha uma grande variedade de funções, a fim de propiciar que as crianças aprendam e se desenvolvam integralmente. Assim, a autora expõe

Essa globalidade da educação da criança pequena – que reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve [...] fazem com que a educadora da infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46).

Fernandes (2010, p. 42) conceitua que essas variedades de funções destacadas por Oliveira-Formosinho (2002) remetem a ações diárias, como “planejar, registrar, trocar fraldas, medicar, cantar, dançar, conversar, contar histórias, brincar, fazer dormir, alimentar, correr, jogar faz de contas”, entre outras.

Complementa ainda que essas ações advêm de conhecimentos de diferentes áreas, da “pedagogia, história, sociologia, enfermagem, pediatria, etc., a fim de contemplar integralmente as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (FERNANDES, 2010, p. 42). Ou como menciona Tardif (2012), é pelas diversas naturezas e fontes que o professor constrói seus saberes docentes, que auxiliam sua ação profissional.

Compete ao professor depreender de uma pluralidade de saberes, tendo em vista que “a criança não é em parte objeto médico, em parte objeto social, em parte objeto pedagógico”, isto implica dispor de conhecimentos de várias áreas para olhar e entender a criança de forma completa. Nessa visão, o entendimento das várias funções docentes constitui no reconhecimento da educação e cuidado como práticas indissociáveis (FERNANDES, 2010, p. 42).

Em se tratando da pluralidade de saberes, Saviani (1996) e Tardif (2012) conceituam que a noção de saberes engloba os conhecimentos, competências, atitudes, habilidades, que são chamadas de saber, saber-fazer e saber-ser. Nesse entendimento, Fernandes (2010, p. 47) compreende que as ações realizadas pelos professores com as crianças “constitui-se de uma série de vivências, experiências e diversidade de habilidades”. Assim,

O professor que atua na Educação Infantil ao trabalhar com as crianças, lança mão de vários conhecimentos que internalizou no seu curso de formação, saberes oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, da sua experiência no Estágio Curricular. Há também, os saberes experienciais, os quais são os saberes da prática, que o professor constrói quando se depara com as problemáticas do cotidiano com as crianças (PIETROBON, 2010 p. 61).

Dando continuidade as discussões pautadas nos diversos saberes docentes, Siqueira e Haddad (2012) afirmam que os professores, em sua formação, devem contemplar os “saberes do ser professor na infância”, estes saberes consistem em

[...] compreender o que é a infância e quem é a criança, assim como se dá o desenvolvimento e aprendizagem, preconizando a integração do cuidar e do educar, articulado as diversas linguagens da criança: oral e escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial, de modo a atender as necessidades da criança: físicas, emocionais, intelectuais e sociais (SIQUEIRA; HADDAD, 2012, p. 04).

De acordo com o exposto, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 63-64) afirmam que a aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil se baseiam na “relação afetiva que se cria entre elas [crianças] e a professora”. Confirmam que é necessário aproveitar todas as situações de interação que o professor estabelece com as crianças motivando-as e permitindo que as mesmas defrontem-se “com novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possam experimentar, manipular, observar, etc”.

Cabe ressaltar que as ações pedagógicas do professor não devem limitar ao cuidado, mas também não ser reflexo de uma prática tradicional do ensino fundamental. Na educação infantil, o papel docente é o de ajudar na construção do sujeito-criança e “não [em prepará-los] para as etapas posteriores” (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 12).

4.3.2.1. *Concepção de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil*

Vygotsky (2007) considera que o contexto escolar é importantíssimo para o desenvolvimento da criança. Assim, a escola constitui um espaço privilegiado para que o desenvolvimento ocorra. Machado (2010, p.30) compreende que aprendizagem e desenvolvimento são distintos, no entanto “eles não existem de forma independente, mas possibilitam a conversão de um no outro”.

Amparado nestas afirmativas, convém definir o que se considera ser o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, o que vem a ser aprendizagem? E desenvolvimento? Qual é a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil e, por conseguinte, nas ações do professor? Buscar respostas para tais indagações requer fundamentar-se no seguinte pensamento do autor

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. [...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Diante do exposto, fica claro que aprendizagem não é desenvolvimento, ou vice e versa, sendo, pois que, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. É a aprendizagem, na interação com o outro, que faz com que se avance o desenvolvimento psicológico do sujeito (MACHADO, 2010). Sendo assim, o aprendizado está estreitamente relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sobre o desenvolvimento, Vieira e Ferreira (2012, p. 50) afirmam que este “vai para além dos procedimentos cotidianos de cuidados físicos; assim, cabe ao professor entender todos os aspectos do desenvolvimento das crianças como uma totalidade”. As autoras Martins e Arce (2013, p. 44) expõem que “o desenvolvimento humano ocorre na base de condições biológicas e sociais”, bem como “todo desenvolvimento transcorre por meio do vínculo ativo indivíduo-sociedade”, isto é das interações sociais.

Em relação à aprendizagem, Vygotsky (2007, p. 94) considera que a criança desde que nasce aprende, isto significa que “no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo”, ou mesmo, quando

[...] a criança aprende a falar com os adultos; ou que através das formulações de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades [...] aprendido e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

Quando a criança internaliza³⁶ as ações vivenciadas ela perpassa os níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real/efetivo (NDR) corresponde aquilo que a criança, por si só, consegue realizar; e o nível de desenvolvimento potencial (NDP), refere ao auxílio de um adulto – professor, para realizar as atividades ou ações com a criança, pois as funções psíquicas necessárias para tal atividade ainda não se desenvolveram. A zona entre o nível real e o nível potencial, Vygotsky (2007) atribui o termo de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A partir dos níveis de desenvolvimento, Bassedas, Huguet e Solé (1999) consideram a importância que o adulto possui no desenvolvimento infantil, visto que com a mediação³⁷ deste, a criança poderá realizar ações que sozinha não seriam possíveis de se concretizar. Assim, as autoras exemplificam esta ação entre o adulto (professor) e a criança

[...] um menino de quatro anos poderá reconhecer o seu nome, quando vê a professora escrevê-lo. Uma menina de cinco anos poderá explicar um conto literário, se a professora [...] [der] a ela diferentes pistas que a ajudem a ordenar os dados. As crianças poderão realizar todas essas atividades sozinhas, mais adiante, sem prescindir da ajuda de outra pessoa [...] ou de um adulto [...] Nesses processos, as crianças pequenas *interiorizam* os objetivos, os procedimentos e as regulações que vão compartilhando com a outra pessoa [...] o que as tornam capazes de fazê-lo automaticamente (BASSEDAS, *et. all.*, 1999, p. 24, *grifos dos autores*).

A produção de cultura na criança depende de processos interpessoais, por isso o professor tem a função de mediador e é responsável por ampliar o repertório cultural das crianças, consciente de que para isso faz necessário o processo de intervenções. Os

³⁶A criança desenvolverá as funções psicológicas mentais superiores (linguagem, atenção, memória, sensação, percepção, emoção e pensamento) primeiramente no coletivo, isto é nas relações entre as pessoas- interpessoal, e posteriormente, por meio das mediações, convertem-se na relação intrapessoal, isto é, a criança internalizar/aprender aquelas ações vivenciadas no coletivo e desenvolver as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007).

³⁷A mediação só se concretiza na relação professor-conhecimento-criança. Segundo a teoria histórico-cultural, mediação “é um meio de se chegar à apropriação dos mediadores culturais”. Assim, considera-se que é aquela, pois que “volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno” (SFORNI, 2008, p. 04 e 08).

estímulos ofertados pelo professor são fundamentais, essenciais e determinantes para que aconteça a aprendizagem. Conforme expõe Facci (2004)

Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam, dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano (FACCI, 2004, p. 77 citado por CORDÃO, 2013, p.07).

Quando o professor propõe situações de aprendizagem para as crianças, as quais, os níveis de desenvolvimento já foram atingidos por elas, isto é, que são capazes de realizarem sozinhas, o professor não estará promovendo um desenvolvimento mais complexificado das funções psicológicas superiores. Assim,

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas em vez disso, vai a reboque desse processo[...].o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 102).

Martins e Arce (2013, p.58) complementam essas reflexões, afirmando que conhecer “as habilidades que a criança já dispõe como referência no planejamento de ensino deve ser apenas o ponto de partida, o meio para se alcançar as funções em processo de desenvolvimento”.

Cabe ao professor realizar as mediações entre o nível real da criança com o nível potencial, “justamente porque faz parte de processos mentais que ainda não estão internalizados” na criança (ANTONIO, 2008, p. 16). Dessa forma, reforçamos a importância do professor mediador para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Borges e Lara (2002, p. 102) consideram que “a criança deve ser vista como um ser ativo, educadores devem ser vistos como mediadores que não são meros observadores do desenvolvimento da criança”. Deste modo, qual é a função do professor neste processo? Sua ação será a de “promover intervenções nos processos vivenciados pela criança, pois assim [...] [estará] contribuindo efetivamente para que a criança alcance [...] as formas superiores de pensamento – tipicamente humanas – mas que não são inatas”.

Nesse entendimento, Felipe (2001, p. 27) concebe o desenvolvimento infantil “como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações à sua volta”. Compreende que por meio do contato com seu corpo, com os objetos próximos, bem como na interação com outras crianças e adultos, as crianças

“vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem”, isto é, as funções psicológicas superiores.

Não obstante, Martins e Arce (2013) asseveram que o desenvolvimento demanda aprendizagem, e esta necessita do ensino. Portanto, o ensino assume papel decisivo para com o desenvolvimento infantil, devendo ser intencionalmente planejado. Na educação infantil, as atividades pedagógicas são de suma importância nesse processo. Nesse entendimento, Raupp e Arce (2012) compreendem

[...] o cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das crianças [...] ao seu pleno desenvolvimento e direito das professoras ao efetivo exercício de sua profissão [...] o trabalho docente nas creches e nas pré-escolas tem como eixo o ensino, além do cuidado e da educação (RAUPP; ARCE, 2012, p. 53).

Tendo claro o sentido educativo (ensino) das instituições de educação infantil, vale tecer reflexões sobre a atividade pedagógica, pois quando se refere a este conceito muitas contradições são difundidas. Há os que consideram que o pedagógico corresponde aos conteúdos e a forma como estes serão ensinados, limitando o entendimento desta ação à visão escolarizada, reduzida a sala de aula (FERREIRA, 2012).

No entanto, Ferreira (2012, p.15) considera que o pedagógico ocorre em todos os momentos que a criança se encontra na instituição, assim, descreve que “a maneira como os professores recebem todos os dias cada criança, e tudo que acontece até a hora da saída são vivências que contribuem para o desenvolvimento infantil [...] portanto, educativas e pedagógicas”.

Nas instituições de educação infantil, bem como no entendimento de grande parte das professoras sobre o que vem a ser ‘atividade pedagógica’, muitas discursam e concordam que esta ação baseia-se no ensino disciplinar e no conteúdo que ensinarão às crianças.

Dessa forma, a própria organização da instituição acentua-se nessa concepção, sendo que no período que a professora esta em sala é o momento de trabalhar com o pedagógico, como se nos outros momentos isto não fosse possível de se realizar. Sendo assim, “as professoras [...] mencionam que, pela manhã, as crianças brincam e, à tarde, desenvolvem atividades pedagógicas”, ou vice versa (VIEIRA; FERREIRA, 2012, p. 39-40).

É um grande equívoco dividir os momentos pedagógicos das outras atividades e ações da rotina. Muitas professoras organizam o tempo dividindo-o em momento das brincadeiras, da música, das artes, da higiene, da história e o da atividade pedagógica. Porém, questionamos, por que esta divisão? Os outros momentos não contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, portanto, não deveriam ser consideradas atividades pedagógicas? (FERREIRA, 2012).

Dalri e Ferreira (2012, p. 42) consideram a atividade pedagógica (atividade educativa) como “um conjunto de ações intencionais, conscientes; portanto planejada pelo professor a fim de atingir determinados objetivos”.

Refletindo sobre o desenvolvimento global da criança, por meio das diversas linguagens, a atividade pedagógica na educação infantil vincula-se aos processos de constituição da criança, que são “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, a brincadeira, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, cujos ideais educacionais precisam atender as necessidades e interesses das crianças” (DALRI; FERREIRA, 2012, p. 43).

Nesse entendimento, Kishimoto (2011, p. 109) exprime que os cursos de formação dos profissionais desta etapa deveriam prepará-los, tendo como referência a forma integrada das crianças aprenderem e se desenvolverem, visto que “[...] a criança constrói conhecimentos explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para [...] a compreensão do processo de construção do conhecimento”. A autora complementa

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas de conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimentos, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras (KISHIMOTO, 2011, p. 109).

No que concerne às discussões de base filosófica, Saviani (1996; 2009a; 2009b) compreende a atividade educativa como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade, que não nasce com o homem, mas é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Partindo desse entendimento, o professor de educação infantil é o responsável por organizar situações propiciadoras de aprendizagem. Para isso, Felipe (2001, p. 31) afirma que cabe ao mesmo proporcionar “experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades”.

Em suma, atividades pedagógicas ou educacionais remetem um sentido mais amplo, uma vez que, devem ser entendidas como atividades de cuidados físicos (higiene bucal, banhos, uso do penico, entre outros) sendo planejadas e realizadas “com humor, utilizando histórias com personagens”, bem como atividades de contar e ouvir histórias, brincar, entre outros (OLIVEIRA, 2011, p. 190).

Nesse tópico, procurou-se expor a estreita relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento de acordo com as ideias postuladas por Vygotsky (2007) e seus precursores, bem como de apresentar o que vem a ser atividade pedagógica. Assim, conforme as reflexões de Martins e Arce (2013, p.44) “para que haja desenvolvimento é imprescindível que haja aprendizagem.” Isto implica em afirmar “a impossibilidade do pleno desenvolvimento das habilidades especificamente humanas independentemente dos processos de aprendizagem”.

4.3.2.2. *Aprendizagem e desenvolvimento das crianças de até 3 anos*

No que se refere às práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de até três anos, Borges e Lara (2002, p. 87) apontam a evidente dificuldade dos professores desta faixa etária, independente de seu nível de formação, em compreender, claramente, a dimensão que seus saberes e fazeres terão no desenvolvimento das crianças. Dessa forma,

[...] para passarmos a ter objetivos pedagógicos e eixos que sustentem uma prática realmente educativa no berçário e com a criança de até 3 anos, precisamos conhecer suas características e seu desenvolvimento para ter uma atuação preventiva e intencional que promova vivências significativas e desenvolvimento de fato (BORGES; LARA, 2002, p. 88-89).

Nessa perspectiva, os bebês nascem, crescem e se tornam verdadeiramente humanos por meio da experiência social, isto é, das interações. E será pelas interações que descobrirão sobre si e o mundo. Assim, as experiências vivenciadas por eles, nos primeiros anos de vida, são extremamente importantes e significativas para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é necessário qualidade nas interações realizadas, isto implica em, estabelecer um vínculo positivo entre o bebê e quem cuida dele, no caso o professor, pressupondo “uma ligação de amorosidade, acolhimento e empatia que se traduz em formação e cuidado de qualidade” (BORGES; LARA, 2002, p. 90).

No entanto, muitos professores possuem uma visão de criança passiva, que não participa de seu próprio desenvolvimento. Assim, “[...] é apenas um vir-a-ser, uma argila fresca esperando ser moldada” (MARTINS; ARCE, 2013, p. 29). É importante considerar a criança “como ator no processo de conhecimento”. Portanto, a mesma deve ser vista e entendida pelos professores como um sujeito que se pronuncia desde o nascimento, construindo significados e cultura (DALRI; FERREIRA, 2012, p. 31).

Arce e Silva (2012, p.165) afirmam a importância do adulto para o desenvolvimento do bebê, sendo, pois que “[...] as primeiras relações sociais travadas pelo bebê são mediadas pelos adultos que cuidam dele, que introduzem e que apresentam o mundo no qual ele irá viver”. Nesse processo, os adultos serão para as crianças “[...] os parteiros da sua vida social, [iniciando] o seu processo de inserção no que chamamos de humanidade, síntese de nossos milhões de anos de existência sobre a terra”.

Assim, o professor ao enriquecer as experiências da criança no mundo, estará promovendo o seu desenvolvimento. Sendo assim, os estímulos externos recebidos serão processados em seu sistema nervoso central, impulsionando a maturação e o desenvolvimento cerebral, considerados a base para que os outros processos psíquicos possam acontecer (BORGES; LARA, 2002).

Buscando promover um desenvolvimento adequado, as atividades para a faixa etária de zero a um ano e também até os três anos, é segundo Arce e Silva (2012, p. 176) “um trabalho [...] voltado para a estimulação da linguagem, da fala e de exercícios que favoreçam o desenvolvimento integral [...]”. Assim, as autoras, apresentam como este trabalho de estimulação deve ocorrer:

A criança, o bebê, deve encontrar já na sua chegada à escola todo um ambiente planejado e pensando pelo professor para a sua educação. Esse planejamento para o berçário deve ser minucioso, detalhista e passar pela escolha dos móveis, das cores das paredes, da cor dos berços, dos brinquedos e objetos que serão apresentados às crianças etc. Como, por meio dos seus cinco sentidos, o bebê começará a sua aventura de conhecer e de compreender o mundo que nos rodeia, o professor deverá planejar atividades que estimularão essa exploração por intermédio do aparato sensorial (ARCE; SILVA, 2012, p. 178).

Além disso, utilizando o aparato sensorial da criança, o professor pode trabalhar a percepção tátil, fazendo com que a mesma perceba seu corpo por meio do toque, bem como desenvolva a linguagem oral, em que o professor converse com o bebê, cante para ele enquanto manipula seu corpo (percepção auditiva). Cabe ressaltar, que esses

momentos podem ser realizados na hora do banho, de trocar fraldas, assim como afirma Arce e Silva (2012):

[...] procedimento de higiene também deve ser planejado e pode se tornar um lócus privilegiado para a exploração visual, tátil, auditiva e olfativa. Ao manipular o corpo do bebê para tais ações, o professor pode proporcionar o contato com diferentes odores, sons e texturas, ao mesmo tempo em que verbaliza, conversando com o bebê sobre o que está fazendo. (ARCE; SILVA, 2012, p. 179)

Muitas vezes, o professor que está com a criança não tem clara a sua importância para o desenvolvimento da mesma, assim, não compreende o quanto “aquela conversa durante o banho, o toque, os cheiros, as cores apresentados ao bebê são imprescindíveis para seu desenvolvimento” (ARCE; SILVA, 2012, p. 180).

Sendo assim, não se pode ignorar as características das crianças pequenas, a ponto de querer ensiná-las tal como as crianças de seis anos. É necessário que o fazer pedagógico do professor esteja pautado por um trabalho intencional e planejado para garantir o desenvolvimento, no ponto de vista, cognitivo, fisiológico e emocional nos bebês e crianças de até três anos.

4.3.2.3. *Aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 5 anos*

Considerar que a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de quatro a cinco anos limita-se a transmissão de conteúdos como preparatórios para o ensino fundamental, acaba por desprezá-las e descaracterizá-las, enquanto sujeitos que aprendem de forma holística, ou seja, que se desenvolvem em suas várias dimensões. Partindo desse princípio, os professores acabam enfatizando o aspecto cognitivo em detrimento das outras dimensões humanas (expressiva, emocional, corporal, social, cultural) (FERNANDES, 2010).

Para o trabalho pedagógico com crianças de quatro e cinco anos, Borges e Lara (2002, p. 87) mencionam existir grande quantidade de contribuições significativas envolvendo as práticas dos professores, visto que há referenciais teóricos e práticos que sustentam as ações com esta faixa etária, permitindo que os professores “encontrem um sentido e objetivo real para seu fazer pedagógico”.

Todavia, faz-se necessário que o professor veja a criança como “agente ativo de seu processo de desenvolvimento”. Isto implica ao professor realizar mediações entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos disponíveis: o próprio espaço físico da

instituição, seu mobiliário, equipamentos e materiais, as atividades e instruções propostas e, “particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola” (OLIVEIRA, 2011, p. 208).

A educação infantil tem papel decisivo no desenvolvimento das crianças, sendo, pois, o local de ampliar suas relações sociais e de inseri-las na cultura. Dessa forma, como já destacado, nesta etapa é importante considerar a maneira global como aprendem, assim, elas aprenderam nas e pelas brincadeiras, nos jogos de faz de conta, além da apropriação dos conhecimentos científicos. No entanto, todas essas formas de aprendizado devem ser pensadas e planejadas pelo professor.

Assim, atentando-se as várias dimensões nas quais as crianças aprendem e se desenvolvem Kishimoto (2011) considera que em diversas situações do dia a dia, elas poderão estar aprendendo e se desenvolvendo de modo integrado, como

[...] quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com seu professor (KISHIMOTO, 2011, p. 108).

Vale destacar que devido a faixa etária e as situações de aprendizagem e desenvolvimento vivenciadas em anos anteriores, as crianças de quatro a cinco anos ampliam sua linguagem, expressando-se mais claramente e utilizando, em grande parte, frases completas para dizer o que estão sentindo, dar opiniões e escolher o que desejam. Além disso, possuem maior domínio sobre suas ações e movimentos e conseguem concentrar-se por mais tempo. Por isso, o trabalho pedagógico precisa se adequar as particularidades da faixa etária. Cordão e Azevedo (2013) expõe sobre o trabalho desse professor

Esse professor deve ter formação para desenvolver trabalho com artes, linguagem, desenvolvimento espacial e corporal, o brincar e o desenvolvimento da imaginação, criação, a socialização, o conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas da natureza. Conhecer como desenvolver atividades relacionadas à matemática e ao letramento. O professor deve trabalhar com as diferentes experiências envolvendo a natureza e contato com as diferentes sensações, além do contato com a diversidade cultural. Cabe a esse profissional, entender também, a melhor maneira de estabelecer parceria com as famílias, visando o bem estar das crianças e o direito a educação (CORDÃO; AZEVEDO, 2013, p. 16).

Ressalta-se que o trabalho desenvolvido com as crianças de quatro a cinco anos não deve ser o de escolarização, ou em outras palavras, de prepará-las para as etapas

posteriores. Mas é importante considerar que na educação infantil não se pode negar que as crianças se apropriem do acesso à cultura e ao conhecimento do meio social. Neste enfoque, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 55) afirmam que “[...] durante o tempo que a criança fica na escola infantil, é necessário que lhe seja permitido aceder aos conhecimentos próprios da cultura: o acesso a todos os sistemas de representação da realidade que as pessoas adultas utilizam [...]”.

4.3.3. Profissional da educação infantil: o articulador entre a família, instituição e demais profissionais envolvidos com a educação da criança

Para que este profissional possa desenvolver sua função de educar e cuidar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento, é necessário estabelecer uma relação dialógica entre as famílias das crianças e os demais profissionais atuantes no cuidado e na educação das mesmas. Nesse sentido, as discussões a seguir tratam de apontar outra função específica desempenhada por esse professor.

4.3.3.1. O profissional de educação infantil e a relação com a família

Uma das funções atribuídas ao professor de educação infantil refere-se à relação com a família das crianças, sendo “uma das características constitutivas de sua profissão”. Seu papel é de ser um articulador, “seja na construção de parcerias, atuando como elo entre escola e família, seja no interior da escola, incentivando a comunicação e a participação” (BONETTI, 2004, p. 101).

Fundamentado na legislação, a partir do que expõe a Constituição Federal (BRASIL 1988), o ECA (BRASIL, 2002) e a LDBEN (BRASIL, 2010a), a criança passa a ter o direito a educação. No entanto, a educação será um complemento da ação familiar. Sendo assim, há necessidade de que haja articulação entre a família e a escola – instituição de educação infantil e o professor.

Nessa condição, Silva (2013, p. 35) considera que a família, que constitui serem os pais, mães e outros responsáveis da criança, faz parte do universo de relações dos

professores de educação infantil, uma vez que cada um destes assume “responsabilidades específicas que devem ser complementares”. Dessa forma, “reconhecer, respeitar as diferenças e encontrar soluções compartilhadas com as famílias fazem parte das atribuições dos professores [...] que trabalham com bebês e crianças pequenas”.

Em relação ao professor como articulador com as famílias, Oliveira (2011, p. 177) considera que cabe a ele ser um “[...] conhecedor da criança, [...] consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles [família]”. Além disso, o professor precisa desenvolver certas habilidades para lidar com as ansiedades dos familiares, bem como partilhar decisões e ações conjuntas com os mesmos, pois “a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil”.

Assim, as autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 282) destacam que a família e a escola são formadas em contextos diferentes, porém possuem um objetivo em comum, que reside em oportunizar o bem estar da criança. Sendo assim, na educação infantil “[...] é tão comum que as famílias e as professoras tenham uma comunicação frequente”, não perdendo de vista a responsabilidade destas em apoiar uma à outra a fim de favorecer o desenvolvimento da criança.

Não obstante, faz-se necessário que desde os primeiros contatos com a família, os pais se sintam acolhidos e acompanhados, a ponto de expressar suas dúvidas e perguntas referentes às ações desenvolvidas para com as crianças. Nesse enfoque, Oliveira (2011) apresenta este trabalho integrado entre o professor e a família

Um passo inicial de trabalho integrado pode ser dado no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Compete ao professor organizar-se para acolher a criança e sua família na creche ou pré-escola de modo que diminua a insegurança e a ansiedade familiares nesses momentos, as quais influem na criança, prejudicando sua inserção na instituição. Ele deve dar oportunidade para os pais explicarem por que buscam a creche e a pré-escola, visto que todos têm um interesse comum: a criança (OLIVEIRA, 2011, p. 177).

Outro fator de fundamental importância nas relações com a família compreende que os pais e responsáveis, por meio deste contato com o professor, poderão entender e aceitar a função educativa da instituição de educação infantil, seus objetivos e sua finalidade para com as crianças, bem como entender quais as ações realizadas pelo professor que culminaram para o desenvolvimento infantil. É o que aponta as autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999)

Na etapa da educação infantil, convém [...] que as famílias conheçam e valorizem o que se faz na escola, já que se apresenta muito difundida a idéia de que as crianças pequenas vão brincar e que não é preciso saber muito para que joguem, brinquem, para trocá-las ou para dar-lhes de comer, é preciso ter paciência, boa disposição e gostar de crianças, etc. Sem negar que essas qualidades são extremamente necessárias, educar, nesta idade, como nas outras, requer um conhecimento profissional que permita analisar e compreender a situação de cada criança e tomar decisões mais convenientes ao caso presente (BASSEDAS, *et.all.*, 1999, p. 290).

Em se tratando da relação família e professor, é imprescindível que o professor mantenha os responsáveis informados sobre tudo que ocorre com a criança durante o período em que a mesma permanece na instituição, assim como, informar as propostas pedagógicas ali desenvolvidas. Este diálogo, muitas vezes, ocorre por meio de reuniões da turma, entrevistas pessoais, pelas agendas e bilhetes “onde são anotadas as informações referentes àquele dia [...] se a criança comeu ou dormiu bem, se caiu ou foi mordida por algum colega” (FELIPE, 2001, p. 33).

Pensando na relação ampliada entre professor e as famílias das crianças, Rossetti-Ferreira (2008) considera

[...] as famílias não procuram a instituição apenas para que proporcione a seus filhos os aprendizados definidos no currículo escolar. Elas buscam compartilhar com os educadores o cuidado e a educação de seus filhos. Esperam que suas crianças sejam acolhidas em sua individualidade, o que comporta necessidades variadas (ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 17).

Essa relação deve estar permeada por diálogos entre ambos – professor e família, a fim dos mesmos compartilharem “as angústias, as dúvidas, os questionamentos que surgem no decorrer do processo de desenvolvimento das crianças, sobretudo nos primeiros anos de vida” (BASSEDAS, *et. all.*, 1999, p. 53).

Em suma, o contato entre a família e o professor é questão primordial para o desenvolvimento global da criança, isto implica “que convém cuidar e fazer funcionar” este trabalho integrado e complementar. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 285-286) advertem que tanto o professor como a família “[...] possam ver-se como colaboradores que compartilham determinados interesses e tarefas”.

4.3.3.2. *O profissional de educação infantil e a relação entre os demais profissionais envolvidos com o cuidado e a educação das crianças*

O professor de educação infantil, segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 48) estabelece diferentes interações com diversos sujeitos: a criança, bem como os pais, mães e os responsáveis, auxiliares e demais profissionais envolvidos com a educação e cuidado da criança. Essa interação auxilia a ação educativa do professor e representa “uma singularidade da profissão [...] e constitui mais um fator nessa abrangência de papel”.

Nesse enfoque, é importante que o professor haja em suas ações de modo integrado com outros profissionais das áreas de saúde e assistência social – enfermeiros, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros, complementando seus saberes e sua prática. É o que acrescentam as autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999)

[...] a intervenção de outros profissionais – psicopedagogos, terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, etc. – é um fato necessário que contribui para dar segurança tanto aos pais como aos educadores. A colaboração de todos os envolvidos é imprescindível; os pais e, sobretudo, as crianças pequenas beneficiam-se do trabalho e do acompanhamento conjunto que professores e outros profissionais estabelecem em relação à criança (BASSEDAS, *et.all.*, 1999, p. 288).

De acordo com as afirmações de Bassedas, Huguet e Solé (1999), o trabalho integrado de profissionais de outras áreas dentro das escolas poderia fortalecer as práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, compreende-se que este atendimento idealizado está muito distante da realidade posta nos Centros de educação infantil. Tendo em vista a dificuldades de recursos e profissionais especializados.

Nesse entendimento, Cavalcante (2012, p. 35) sustenta que lidar com crianças muito pequenas em espaços coletivos “requer uma formação diferenciada para os professores, e essa troca entre os profissionais pode ser bastante rica”, essa troca, poderia possibilitar um passo a mais para desempenhar o cuidado – bem-estar das crianças, vista a identificação de problemas de saúde, crimes cometidos, violência ou trabalho infantil.

Assim, nessa interação entre os envolvidos, Oliveira-Formosinho (2002) afirma que o professor desenvolve uma integração de serviços, proporcionando, como apontou Cavalcante (2012) uma troca bastante rica, alargando o âmbito das interações

profissionais do professor de educação infantil. Nessa perspectiva, Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam

A relação entre a família e a escola pode ser muito enriquecida pela interação de outros profissionais (psicopedagogos fundamentalmente) que, em diferentes níveis, podem ajudar a apresentar maneiras construtivas de trabalhar conjuntamente (BASSEDAS *et. all.*, 1999, p. 297).

Dessa forma, Arce e Silva (2012, p. 180) corroboram com as ideias expressas, quando afirmam que para o professor desenvolver práticas intencionais, primeiramente ele necessita ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, como também dialogar “com áreas como a pediatria, a neurologia [...]”, entre outros.

Nessa via, Oliveira-Formosinho (2011, p.138) complementa, expondo que a “[...] capacidade de interações, desde o interior do microssistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interações com todos os parceiros e sistemas é indispensável para a profissional [...]” que trabalha na educação infantil.

Entende-se que para o profissional desempenhar suas especificidades, os quais concernem em educar e cuidar, promover situações de aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessário a parceria e interação entre os demais envolvidos com a criança. Evidencia-se como uma de suas especificidades a interação com outros profissionais, visto que a criança não é um ser indivisível, mas que tem a necessidade de um atendimento integrado, pensando em seus aspectos emocionais, sociais, físicos e cognitivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da presente pesquisa que teve por objetivo estudar como se dá a formação do profissional de educação infantil e suas especificidades docentes, foi possível verificar a necessidade da formação inicial e continuada no processo de construção dos saberes, conhecimentos e do entendimento acerca das funções específicas de atuação deste profissional.

A partir das leituras realizadas, percebe-se a necessidade em contemplar as especificidades do trabalho docente com as crianças pequenas, sendo que, a formação, por ser abrangente, não enfatiza o que é próprio de cada etapa de ensino, ocasionando na educação das crianças práticas espontaneístas, bem como, ações de assistencialismo e cuidado, o que não promoverá o desenvolvimento global das crianças e contribuirá cada vez mais para a desvalorização desta etapa de ensino e de seus profissionais.

Foi comprovado também que há ainda muitos profissionais sem formação específica nesta etapa de ensino. Acredita-se que a ausência de formação interfere na compreensão do que constitui ser a profissão de professor na educação infantil. Portanto, considera-se que ser um profissional nesse contexto, necessita constantemente desenvolver ações planejadas e intencionais, as quais promoverão a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, foi possível perceber que é necessário uma sólida formação e um comprometimento com o trabalho realizado. Pensando na formação específica, o profissional da educação infantil deverá ser formado em nível superior, bem como, possuir momentos de discussão e reflexão sobre as funções desempenhadas com e para as crianças, compreender os objetos de seu trabalho (criança, infância e o desenvolvimento infantil), além de conhecer o campo de atuação e uma alternativa é participar de estágios supervisionados na área.

Em consonância com os fundamentos da concepção da pedagogia histórico-crítica, a educação infantil coloca o professor como aquele que ensina e que para isso precisa ter formação. Nesse sentido, reforça-se a ideia de formar esses profissionais com conhecimentos, saberes e habilidades voltadas para as finalidades e objetivos da educação infantil, a fim de se sentirem responsáveis em contribuir com o desenvolvimento das crianças. Além disso, será pela via da formação que os profissionais compreenderão as especificidades docentes de sua atuação com as crianças.

Os dados obtidos permitiram refletir também sobre o longo percurso de formação do profissional da educação. Desta forma para elucidar as especificidades de atuação docente, foi abordado primeiramente, a necessidade, ao longo do tempo, de formar professores. Historicamente, esta profissão se constituiu, inicialmente, pelos ideais religiosos. Mais tarde, ser professor ganhou novo status, nova identidade e desafios, necessitando para tanto, pessoas com disponibilidade e formação para encarar esta atividade como profissão. A trajetória dos cursos de formação teve significado importante nesse período, pelo fato de se tornarem os locais específicos de preparação de professores.

Logo, a nova forma de olhar e conceber a educação infantil, a partir das transformações sociais e dos dispositivos legais (BRASIL, 1988; 1990; 2010), levam a repensar o perfil do profissional e em suas especificidades. A formação inicial e continuada são consideradas as bases de preparação docente. Assim, entende-se que a formação acadêmica, isto é, de nível superior, é a mais adequada devido às exigências da prática docente nesta etapa educacional.

A partir das leituras pode-se perceber que quanto à legislação, documentos foram elaborados na tentativa de buscar meios para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico na educação infantil, tendo em vista os aspectos relativos à formação docente. Mesmo com a elaboração de documentos, verifica-se que há ainda, fragilidades na formação, tanto inicial como continuada.

Sendo assim, constatou-se que a formação deste profissional em estudo, da maneira como está organizada, não atende as necessidades da prática docente na educação infantil, pelo fato dos cursos ora basearem-se apenas na prática, sem um embasamento científico, ora, apresentarem-se por uma teoria excessiva, sem realizar aproximações com a prática, bem como, as disciplinas ofertadas serem aprendidas superficialmente e os currículos desatualizados, não contribuindo para aproximar os conteúdos necessários para a ação docente, suas especificidades e para a realidade desta etapa educacional.

Sendo a formação a base para o professor desempenhar suas funções no campo de trabalho e também atentando-se ao objetivo central desta pesquisa, nada mais favorável, considerar a formação como elemento que propicia esta preparação específica do profissional da educação infantil. Dessa forma, considera-se relevante repensar na formação inicial e continuada destes profissionais.

Como afirma Bonetti (2004, p. 14), as especificidades de atuação do profissional da educação infantil precisam ser refletidas e discutidas nos cursos de formação, valendo-se de que é necessário compreendê-las, tendo em vista, as finalidades da educação infantil e particularidades das crianças. É importante “determinar sua influência [das especificidades] no estabelecimento da formação quanto aos conhecimentos e habilidades necessários para exercê-la junto às crianças pequenas”.

A partir dos estudos realizados, verificou-se que as especificidades de atuação docente envolvem a integração do cuidado e da educação, a necessidade de garantir à criança o direito de aprender e de se desenvolver integralmente e a relação do professor com a família e com os demais profissionais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças.

Evidentemente, essas funções são integradas na ação docente do profissional da educação infantil, ao passo que, quando o professor educa e cuida poderá oportunizar momentos de múltiplas aprendizagens, as quais promoverão o desenvolvimento da criança, sendo que para isso, faz-se necessário uma integração – diálogo/comunicação - entre as famílias e os demais profissionais envolvidos com a educação e o cuidado das crianças.

Portanto, a responsabilidade do professor em conceder às crianças uma trajetória escolar bem-sucedida, para isto, é fundamental uma formação que contemple essas especificidades e confirme, cada vez mais, estes professores como profissionais competentes para desenvolver ações pedagógicas com qualidade nas instituições de educação infantil.

Deste modo, ser professor nesta etapa educacional não remete a ter dons, vocação ou aptidão materna, como muitos dizem necessitar. Ser professor de educação infantil diz respeito a uma profissão, que exigirá do profissional o comprometimento, a competência, o desenvolvimento de certas habilidades, saberes e conhecimentos que fundamentaram sua ação docente.

Contudo, esta pesquisa parte da ideia de que ninguém nasce sabendo ser professor de crianças, pelo contrário, é algo que se constrói durante toda a caminhada profissional, por meio da formação inicial, do exercício profissional, da formação em serviço e da constante reflexão sobre as especificidades docentes e as práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva os autores e os documentos que fundamentam este trabalho, defender a premissa de que não se pode ser professor apenas por gostar de crianças, ser

paciente, carinhoso, ou por entender ser mais fácil, pois é só brincar, cantar e cuidar. Desenvolver essa mentalidade remete a falta de conhecimento e entendimento do constitui ser as funções específicas de um professor de educação infantil.

A partir dos resultados alcançados nesta investigação, foi possível verificar o quanto é necessário avançar em estudos e pesquisas envolvendo essa temática - formação e especificidades do professor de educação infantil-, bem como, analisar sobre a própria organização curricular dos cursos de Pedagogia, que precisam considerar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para promover uma formação específica para os professores que atuam diretamente com crianças pequenas.

Não obstante, destaca-se também a necessidade em propor novas leis que contribuiriam para a formação desses profissionais, bem como para a valorização desta profissão e da etapa de ensino, visto que legalmente, a educação infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica.

Diante do exposto, ficou evidente que é preciso mudar a maneira de pensar na educação infantil, e, por conseguinte o papel do professor desta etapa. Isso implica, em compreender que a educação infantil e a função do professor residem no educar e cuidar, no ensinar, na intencionalidade pedagógica, na integração de profissionais das áreas de saúde e bem estar da criança, possibilitando qualidade na educação.

Este trabalho não se esgota nesta pesquisa, por se tratar de um tema amplo, de nível relativamente novo, pelo fato de que somente agora esta etapa educacional ter se consolidado com mais atenção perante as políticas educacionais e a produção acadêmica, é necessário propor mais estudos para elucidar essa temática. Considera-se necessário ampliar discussões sobre este tema, isto demandará mais estudos e pesquisas relativas às especificidades do profissional da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: o desafio do método dialético na didática**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/137725380/2290-6>>. Acesso em: 23 jul. 2014.
- ARCE, Alessandra. **Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p. 83-251, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014>. Acesso em: 20 mar. 2014
- _____. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o espontaneísmo (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil em defesa no ato de ensinar**. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 13-37.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, São Paulo: Alínea, 2013.
- ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Marcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, p.163- 185.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Revista Criança. Ministério da Educação, n. 41, 2006, nov. p. 03- 07. Entrevista concedida a Adriano Guerra.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. “**Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende**”: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre vocação e a profissionalização. 29º Anped, 2006. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Pensar a educação das crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação coletiva**. Revista criança. Ministério da Educação, n. 46, 2008, p. 18-19.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis

Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ; Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 19-297.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996.** Florianópolis, 2004. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi; LARA, Maria Lúcia Martins Pinto. Descobrir bebês – implicações pedagógicas do trabalho com crianças de 0 a 1 ano. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi (Org.). **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.85-103.

BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi. O olhar psicológico sobre a adaptação: quando crianças de 0 a 6 anos ingressam em instituições infantis. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi (Org.). **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.27-34.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

BRASIL.Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010a. Disponível em: <[file:///D:/Users/Seven/Downloads/ldb_5ed%20\(4\).pdf](file:///D:/Users/Seven/Downloads/ldb_5ed%20(4).pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2013

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.**Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010b.Disponível em: <file:///D:/Users/Seven/Downloads/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2014

_____. **Constituição Federal Brasileira.** 1988. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 de mar. 2014

_____. **Estatuto da criança e do adolescente [ECA]:**Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998a. v. 1, 2, 3.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF, 2012b.

_____. **Lei nº 12.796 de 4 de abril**. 2013d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> . Acesso em: 06 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17 de 6 de junho instituiu orientações sobre a organização e o funcionamento da educação infantil**. 2012a. Disponível em: <[file:///D:/Users/Seven/Downloads/pceb017_12%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Seven/Downloads/pceb017_12%20(1).pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação infantil**. Parecer n 04 de 16 de fevereiro, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB004v03.pdf>> . Acesso em: 13 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n 1 de 15 de maio de 2006 institui as: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. CNE, 2006a. (Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> . Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1 de abril, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> . Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. 2013c. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 07 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>> . Acesso em: 29 de jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil – Proinfantil**. 2013a. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:projnfantil-apresentacao&catid=288:prpoinfantil&Itemid=548> . Acesso em 15 de jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de formação de professores - Parfor**. 2013b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=970> . Acesso em 15 de jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 1. Brasília: DF, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualv01.pdf>> . Acesso em: 27 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> . Acesso em: 28 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1988b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 27-33.

_____. Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação. In: MEC; SEF; COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p. 32-42. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>> . Acesso: 25 jun. 2014

CAVALCANTE, Meire. Corrida para qualificar os professores da infância. **Pátio-Educação Infantil**. Porto Alegre, ano X, n. 31, p. 34-37, abr./jun. 2012.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade.** 2013, p. 01-18. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/TEXT0%20Necessidades%20formativas%20de%20professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/TEXT0%20Necessidades%20formativas%20de%20professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20(1).pdf). Acesso em: 20 jul. de 2014.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação infantil e as novas definições da legislação In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-26.

CRUZ, Silvia Helena Vieira . Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p. 79-86, 1996.

DALRI, Jeane Carvalho; FERREIRA, Valéria Silva. A formação dos professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos. In: FERREIRA, Valéria Silva (Org.). **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche.** Maringá: Eduem, 2012, p. 23-37.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio - Educação Infantil.** Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 8 , abr./jun. 2003.

EDUCABRASIL. **Dicionário interativo da educação brasileira.** Agência Educa Brasil, 2012. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>>. Acesso em: 18 maio 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004 (Formação de professores)

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 27-37.

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil:** dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). Florianópolis, 2010. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina. 65 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Valéria Silva. A educação dos três primeiros anos de vida: introdução. In: _____. **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche**. Maringá: Eduem, 2012, p. 11-22.

FLORIANÓPOLIS. **Documento final**. Encontro Nacional ANFOPE, 11, 2002.

GALARDINI, Anna Lia. Formação continuada e reflexiva. **Pátio** - Educação Infantil. Porto Alegre, ano X, n. 31, p. 16-18, abr./jun. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, Lenira. Docência na educação infantil: em busca de suas especificidades. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Alagoas, UFAL. **Anais...** Curitiba: PUC, 2013, p. 24887- 24888.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 107-115.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n.68, p.61-79, 1999.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: MEC; SEF; COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p. 16-31. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>> . Acesso: 25 jun. 2014

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 117- 132.

KUHLMAN, Moysés Junior. Educação Infantil e Currículo. In: GOULART Ana Lúcia de Faria; PALHARES Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 51-56.

LAGOS OLIVEIRA, Stela Maris. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-42.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. 2006, p. 01-17. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jul. de 2014.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: muitos olhares**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 25-53

MAGALDI, Ercilia Simone Dalvio. **Maternidade e maternagem**. Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa (IJEP). 2010. Disponível em <<http://www.ijep.com.br/index.php?sec=artigos&id=33&ref=maternidade-e-maternagem>>. Acesso em: 21 set. 2014.

MARINGÁ. Secretária de Educação (SEDUC). **A concepção de cuidar e educar na educação infantil**. 2014. Disponível em <<http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=educacao-infantil/2>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil em defesa no ato de ensinar**. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 67-96.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil em defesa no ato de ensinar**. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 39-65.

MELO, Kátia Maria Silva. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 25jul2014.

MORENO, Gilmara Lupion. História da profissionalização docente do professor de educação infantil após a Lei de Diretrizes e Bases Nacional Brasileira nº 9394/96 à luz da imprensa periódica educacional. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Londrina, UEL. **Anais...** Curitiba: PUC, 2013, p. 105009-10526.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. **Docência na Educação Infantil**. Ano XXIII - Boletim 10, 2013, p. 08-15. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf> > Acesso em: 10 jul. 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: MEC; SEF; COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p. 64 -68. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>> . Acesso: 25 jun. 2014

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: _____; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 41- 88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 133-167.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: Formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba, 2006, p.01-146.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Fundamentos da educação infantil**. Garapuava: Ed.Unicentro, 2010, p. 1-102.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério - 2o Grau. In: MEC; SEF; COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p. 43-50. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>> . Acesso em: 16 jun. 2014.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. 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, Alessandra; MARTINS, Lígia Marcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, p.51-91.

REPULHO, Cleuza. **Um em cada quatro professores da educação básica não tem diploma de ensino superior**. Agência Brasil, 28 abr. 2012. Disponível em: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-04-28/um-em-cada-quatro-professores-da-educacao-basica-nao-tem-diploma-de-ensino-superior>>. Acesso em: 12, jun. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos**. Revista criança. Ministério da Educação, n. 46, 2008, p. 14-17.

SAUPE, Rosita; BUDÓ, Maria de Lourdes Denardin. **Pedagogia interdisciplinar: “educare” (educação e cuidado) como objeto fronteiro em saúde**. Texto e contexto enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000200018&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jul. 2014

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009a.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009b.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SEKKEL, Marie Clarie; GOZZI, Rose Mara. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado;

DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p. 11-24.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. Secretária de Estado da Educação do Paraná, 2008, p. 01-09. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>> . Acesso em : 24 set. 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In: TV Escola/MEC. **Docência na Educação Infantil**. Ano XXIII - Boletim 10, 2013, p. 28-35. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2014.

SIQUEIRA, Patrícia Gomes de; HADDAD, Lenira. **O trabalho do professor de Educação Infantil e as suas especificidades: dilemas e desafios da pré-escola**. 2012, p. 01-13. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O_TRABALHO_DO_PROFESSOR_DE_EDUCACAO_INFANTIL_E_AS_SUAS_ESPECIFICIDADES.PDF>. Acesso em: 08 fev. de 2014.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. n 14, mai/jun/jul/ago, 2000, p. 61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.7

VIEIRA, Graziela; FERREIRA, Valéria Silva. Atividade pedagógica no ponto de vista das professoras de bebês. In: FERREIRA, Valéria Silva (Org.). **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche**. Maringá: Eduem, 2012, p. 39-62.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A Formação do Profissional da Educação Infantil no Brasil no Contexto da Legislação, das Políticas e da Realidade do Atendimento. **Pro-Posições**. Campinas, v. 10, n. 1, p. 28-39, 1999.

_____. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. In: TV Escola/MEC. **Docência na Educação Infantil**. Ano XXIII - Boletim 10, 2013, p. 16-28. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semonovich. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.