

**NILVA BONETTI**

**A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO ÂMBITO DE DOCUMENTOS OFICIAIS  
APÓS A LDB 9394/1996**

Florianópolis, abril de 2004

**NILVA BONETTI**

**A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
NO ÂMBITO DE DOCUMENTOS OFICIAIS  
APÓS A LDB 9394/1996**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de investigação: Educação e Infância. Sob a orientação da Profa. Dra. Leda Scheibe e co-orientação da Profa. Dra. Roselane Fátima Campos.

Florianópolis – Abril de 2004

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer depois da realização de uma obra é sempre algo complexo, pois cada obra se realiza a partir do trabalho de muitas mãos visíveis, que nos auxiliam diretamente, e de várias mãos invisíveis, que, de forma indireta, também nela colaboram. Quero iniciar agradecendo a todas as mãos que não é possível nomear, mas com certeza fazem parte da teia da vida e se fizeram presentes e necessárias na realização desta pesquisa.

Ao CNPQ, pelo financiamento de 11 meses da pesquisa, que possibilitou a realização deste trabalho.

À professora Dra. Eloísa Acires Candal Rocha, que iniciou a orientação desta pesquisa, pela acolhida no programa e especialmente pela preciosa orientação na pesquisa bibliográfica, na definição da metodologia de análise e por guiar meu olhar para a educação infantil nos momentos em que os conteúdos dos documentos pareciam engolir meu objeto de estudo .

À professora Dra. Jucirema Quinteiro, pelas orientações metodológicas, incentivo e confiança nos momentos difíceis do meu trabalho como pesquisadora.

À professora Dra. Ana Beatriz Cerisara, pela leitura atenta na banca de qualificação e pelas indicações objetivas no encaminhamento da pesquisa.

Aos professores Dr. João Josué da Silva e Dra. Sonia Beltrame, pelas muitas contribuições a esta pesquisa e pelo carinho com que fui recebida.

À professora Dra. Leda Scheibe, pelas valiosas orientações nas primeiras incursões pelos documentos, pela serenidade e objetividade com que orientou a finalização da pesquisa.

Agradecimento especial à minha co-orientadora professora Dra. Roselane de Fátima Campos, mestra sábia, que demonstrou em sua orientação conhecimento e cuidado com o ser humano

pesquisador; encontrou-me caminhando e tornou-se guia e companheira no caminhar, encorajando-me a enfrentar as dificuldades e desafiando meus limites.

Aos meus pais, Dilvo Bonetti e Maria Rosa Barro Bonetti, por seu amor e sabedoria em minha educação e pela confiança nas minhas aventuras em busca do conhecimento.

Aos companheiros(as) da EMEI Luisa Helena de Barros, pelo carinho e apoio.

Às minhas irmãs e cunhados, Nilvete e Leomar, Naurete e Vilson, Néri e Ademar, pelo incentivo e compreensão com minha paixão pelo conhecimento, que muitas vezes me afasta de todos.

À Ilona, amiga-irmã, companheira de turma, com quem dividi alegrias, segredos a dor e a delícia de tornar-me pesquisadora.

Às companheiras de mestrado Alexsandra, Arlete, Karine especialmente à Fernanda, Maria Luiza, Keila e Lucia; muito obrigada pelo apoio e pelas valiosas conversas e orientações.

À minha filha Luciana, que me ensinou a ouvir as crianças, vem me ensinando a ouvir os adolescentes e que nesta pesquisa tornou-se companheira.

Ao amado Paulo, amigo, companheiro e amante, pelo carinho, estímulo e presença constante.

A Deus, Pai da vida, OBRIGADO.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação.

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

BIRD – Banco de Pesquisa e Desenvolvimento.

BM – Banco Mundial

CBIA – Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CEFAN – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

CES – Câmara de Ensino Superior.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil.

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-escolar.

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

CONSED – Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação.

CP – Conselho Pleno.

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

DAP – Development Appropriate Practice

DNCr – Departamento Nacional da Criança.

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DI - Desenvolvimento Infantil.

DPE – Departamento de Políticas Educacionais.

FAE – Fundo de Assistência ao Educando.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

ISE – Institutos Superiores de Educação.

IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LBA – Legião Brasileira de Assistência.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MS – Ministério da Saúde.

NAEYAC – National association for the Education of Young Children

NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental.

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

SEPESPE – Secretaria de Projetos Educacionais Especiais.

SESU – Secretaria de Ensino Superior.

UNDINE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UNB – Universidade de Brasília.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

USP – Universidade de São Paulo.

## RESUMO

Esta pesquisa é um estudo sobre a especificidade da docência na educação infantil. Teve como objetivo verificar se essa especificidade é reconhecida e como é tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação inicial de professores para a educação básica elaborados após a LDB 9394/1996 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este estudo buscou identificar o reconhecimento e tratamento dado à docência na primeira etapa da educação básica nos documentos Referencial para a Formação de Professores – 1998 (RFP/1998), Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível superior (Proposta/2000) e Parecer do Conselho Nacional de Educação N.009/ 2001 (Parecer 009/200). No sentido de melhor explicitar o reconhecimento e o tratamento dado à docência na educação infantil, foram analisados nos conteúdos dos documentos a denominação, a função que lhe são atribuídas e a formação inicial desse profissional, delineando assim seu perfil sob a perspectiva oficial. Os documentos selecionados foram analisados utilizando-se como instrumento metodológico a análise de conteúdo. Através de tal análise foi possível constatar que a docência na educação infantil foi abordada a partir do modelo da docência para o ensino fundamental. Indica-se no conteúdo dos documentos o reconhecimento de uma especificidade na atuação docente na educação infantil, no entanto é traduzida como adaptação da docência do ensino fundamental. Fica assim a docência na educação infantil subordinada à docência do ensino fundamental, e a formação inicial segue o mesmo princípio de adaptação, secundarizando as especificidades da atuação na educação infantil e o preparo para atuar com crianças de 0 a 6 anos.

Palavras-chave ou descritores: professor de educação infantil, docência na educação infantil, formação de professores legislação oficial.



## **ABSTRACT**

This research is a study about the specificity of the teaching in children education. It aimed verifying whether this specificity is recognized and how it is dealt in the field of documents which approach the initial development of teachers to the basic education elaborated after the LDB 9394/1996 by the Ministry of Public Education (MEC). This study sought identifying the recognition and treatment given to teaching in the first phase of basic education in the referential documents to the development of teachers – 1998 (RFP/1998), Proposed Rules to the initial formation of teachers of basic education in Graduate course (Proposal /2000) and judgment of the National Education Council N. 009/2001 (Judgment 009/200). In the sense better explaining the recognition and the treatment given to teaching in children education; the denomination, the attributed function and the initial formation of this professional were analyzed in the contents of documents; consequently, outlining his / her profile under an official perspective. The selected documents were analyzed under a content analyzes perspective. Through this analyzes it was possible to verify that the teaching in children education was approached from the model of teaching the elementary school. It is indicated in the content of documents the recognition of a specificity in the teaching in children education; however, it is understood as an adaptation of the teaching of elementary school. In consequence, the teaching in children education is subordinated to the teaching of elementary school, and the initial formation follows the same adaptation principle, secondary the specificities of the acting in the children education and the preparing to act with children between 0 and 6 years old.

Keywords or descriptive: children education teachers, teaching children, formation of teachers, formation recognition.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 O SURGIMENTO DO PROBLEMA .....	14
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
<u>1.2.1 Levantamento bibliográfico.....</u>	<u>17</u>
<u>1.2.2 Seleção dos documentos oficiais a serem analisados .....</u>	<u>20</u>
<u>1.2.3 Técnica para análise dos documentos.....</u>	<u>23</u>
<b>2. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS LDB - ESPECIFICIDADE EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>26</b>
2.1 DO FIM PARA O COMEÇO: IDAS E VINDAS.....	26
2.2 AS INDICAÇÕES DA LEI 5692/71.....	36
2.3 REPENSANDO A ESPECIFICIDADE DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS E O RECONHECIMENTO DE SEUS PROFISSIONAIS.....	41
2.4 DA LUTA PELO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	48
2.5 A CRIANÇA COMO UM SUJEITO DE DIREITO, SUA EDUCAÇÃO E SEUS PROFESSORES NO ÂMBITO DA LDB 9394/96.....	59
<b>3. OS DOCUMENTOS QUE TRATAM DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E, EM SEU ÂMBITO, DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>67</b>
3.1 REFERENCIAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – 1998 – RFP/1998 .....	69
3.2 PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR: PROPOSTA 2000.....	78
3.3 PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO N.009/ 2001: PARECER 009/2001 .....	82
3.4 TRÊS DOCUMENTOS E UM SÓ PROJETO: AFINANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À NOVA ORDEM ECONÔMICA MUNDIAL, COMO FICA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL? .....	85

<b>4. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA FUNÇÃO NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS .....</b>	<b>93</b>
4.1 A DEFESA DA PROFISSIONALIZAÇÃO E A DENOMINAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO E CUIDADO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS .....	93
4.2 FUNÇÃO E ATRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	97
4.2.1 Garantir para a criança o direito de aprender e de se desenvolver .....	98
4.2.2 Trabalhar com a diversidade .....	100
4.2.3 Ser articulador entre a creche ou pré-escola e a família e a comunidade.....	101
4.2.4 Produzir conhecimento e gerir os processos pedagógicos .....	102
4.2.5 Educar e cuidar – função específica na educação infantil .....	103
<b>5. A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – NO EMARANHADO DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>108</b>
5.1 NÍVEL, CURSOS, LÓCUS PARA FORMAR O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	109
5.2 O CURRÍCULO COMO PREPARADOR PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DOCENTE .....	114
5.2.1 Currículo da formação – da flexibilidade à inflexibilidade.....	114
5.2.2 Conhecimento experiencial como conhecimento pedagógico.....	116
5.2.3 Conhecimento sobre a didática: didáticas específicas e avaliação.....	118
5.2.4 Conhecimentos sobre as relações interpessoais.....	119
5.2.5 Formação nos campos específicos de conhecimento .....	120
5.2.6 Conhecimentos acerca das dimensões sociais e políticas da educação .....	121
5.2.7 Conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados: os objetos de ensino .....	122
5.2.8 Os conhecimentos sobre os procedimentos de pesquisa .....	124
5.2.9 Conhecimento sobre as características culturais dos alunos e desenvolvimento cultural do futuro professor .....	124
5.2.10 Conhecimentos específicos para o exercício da docência na educação infantil....	127
5.2.11 Da organização curricular dos cursos de formação e a especificidade da docência na educação infantil.....	128

5.3 AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM CONTEÚDO FORMADOR .....	130
5.4 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM NOVO PERFIL .....	134
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>143</b>
<b>APENDICE A – QUADRO DAS CATEGORIAS E SUAS SUBCATEGORIAS – AS UNIDADES DE REGISTRO ENCONTRADAS NOS DOCUMENTOS RFP/1998, PROPOSTA 2000 E PARECER 009/2001 .....</b>	<b>155</b>
<b>APENDICE B – QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO DOS DOCUMENTOS RFP/1998, PROPOSTA 2000 E PARECER 009/2001 .....</b>	<b>156</b>
<b>APENDICE C – QUADRO DAS UNIDADES DE ENUMERAÇÃO OU FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DAS SUBCATEGORIAS NOS DOCUMENTOS RFP/1998, PROPOSTA 2000 E PARECER 009/2001 .....</b>	<b>186</b>
<b>APENDICE D – QUADROS SINTESE DE COMO AS SUBCATEGORIAS APARECEM NOS DOCUMENTOS RFP/ 1998, PROPOSTA 2000 E PARECER 009/2001.....</b>	<b>188</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um estudo sobre a especificidade da docência na educação infantil. Busca verificar se essa especificidade<sup>1</sup> é reconhecida e como é tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação de professores para a educação básica elaborados após a LDB 9394/96 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Como forma de caracterizar o reconhecimento e tratamento dado ao docente da primeira etapa da educação infantil, estaremos investigando, nos conteúdos dos documentos oficiais, a denominação, a função que lhe são atribuídas e a formação inicial indicada a esse profissional, delineando assim seu perfil sob a perspectiva oficial.

Trata-se do professor que exerce sua docência em instituições denominadas creches ou pré-escolas<sup>2</sup> ou sob outras denominações, que atendem crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, nas quais se dá a educação infantil. A especificidade dessa docência tem sido definida de forma diferenciada, como resultado de sua própria origem histórica, associada de um lado a assistência social e ao modelo de substituição materna e, por outro aos princípios do jardim de infância e da preparação para o ensino obrigatório. A própria organização das instituições para crianças de 0 a 6 anos, em termos de espaço tempo e materiais, estabelece outras condições concretas de trabalho para atender às demandas particulares que caracterizam a educação infantil, e que exigem dos profissionais funções abrangentes de educação e cuidado, que requer a interação com profissionais de outras áreas, com a família e a integração de vários conhecimentos.

A especificidade, como característica intrínseca – o que é próprio a uma dada atuação profissional –, pode também ser considerada ontologicamente como uma *determinação* instituinte da formação e atuação. O termo especificidade se constituiu a partir do que na

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que não se trata de criar dicotomias entre os professores da educação infantil e os do ensino fundamental, e sim chamar a atenção para o fazer deste profissional que é específico em função das peculiaridades das crianças pequenas, as quais exigem encaminhamentos docentes diferenciados especialmente em função do nível de autonomia e dependência próprias dessa criança, no sentido de assegurar-lhes os direitos básicos e de bem estar, sem no entanto deixar de pertencer aos quadros do magistério da educação básica, partilhando com os profissionais dos demais níveis o compromisso comum com a educação/humanização e com a cultura.

<sup>2</sup> Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.º 9394/96, Artigo 30 Incisos I e II.

filosofia<sup>3</sup> significa “aquilo que define”, “que constitui”; no caso desta pesquisa, trata-se das características essenciais da docência no âmbito da educação infantil. Na língua portuguesa, especificidade é entendida como descrição das características e das formas de aquisição dessas mesmas características (ESPECIFICIDADE, 2001, p. 1926). É 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.

### 1.1 O SURGIMENTO DO PROBLEMA

A formação dos professores é um tema que tem ocupado um lugar central no debate acadêmico e também na minha trajetória profissional, ao mesmo tempo em que se faz cada vez mais presente em programas de governo e nos meios de comunicação. Esse destaque se dá especialmente a partir da década de 90, marcada por várias reformas, entre elas a da educação básica e da formação de seus professores. Os autores da reforma a proclamam como “inovadora”, por tratar-se de indicações para a formação dos professores das três etapas da educação básica; esse fato torna ainda mais relevante investigar o conteúdo da inovação, especialmente no tocante ao professor de educação infantil<sup>4</sup> e sua formação.

A questão que nos propomos investigar surgiu durante o desenvolvimento de um projeto de formação em serviço de um grupo de professoras de uma instituição de educação infantil da rede municipal de São Paulo que atende crianças de 3 a 6 anos num bairro da periferia, onde vinha atuando no cargo de coordenadora pedagógica. Esse projeto tinha como objetivo lembrar como cada professora construiu sua docência na educação infantil, e foi possível então identificar as contribuições do curso de formação inicial.

Naquele momento o método escolhido para o desenvolvimento do projeto foi o relato autobiográfico, para resgate da biografia profissional de cada professora. Essa escolha se deu por entendemos o relato autobiográfico como um recurso que “favorece o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais”(BUENO et al. 2000, p. 31). A

---

<sup>3</sup> ESPECIFICAÇÃO, 1989, p. 223.

<sup>4</sup> Utilizarei o termo **professor de educação infantil** para designar todos os profissionais responsáveis pela educação direta da criança de zero a seis anos, para que cada vez mais essa profissão se constitua numa opção também para os homens. Ciente que esta profissão no momento presente vem sendo exercida basicamente por mulheres, utilizarei o termo no masculino, como um convite ao seu exercício aos homens. Na forma feminina, no singular ou plural, será utilizada ao referir-me a um grupo específico, constituído por mulheres.

construção de diferentes olhares sobre como cada uma constituiu o conhecimento sobre o fazer docente, pode fortalecer a autoconfiança no exercício cotidiano, possibilitando, quando necessário, o seu redimensionamento.

Nos relatos, deparamo-nos com falas recorrentes sobre seus processos formativos, possibilitando perceber “valores e representações que foram se formando sobre o magistério durante o percurso de formação do sujeito” (CATANI et al. 2000, p. 47). Ao falarem da formação no curso de magistério (ensino médio), tiveram grande dificuldade em lembrar o que havia sido trabalhado como proposta curricular no quarto ano, período dedicado a sua habilitação para atuar na educação infantil. A princípio parecia não lembrarem de nada; aos poucos as lembranças surgiram, como pode ser percebido na fala das professoras Luiza e Rita<sup>5</sup>: “Das atividades para pré-escola desenvolvidas no Magistério, eu lembro de uma pasta que ensinava a fazer desenhos a partir de formas geométricas, eram bichinhos, figuras humanas... não lembro de mais nada” (LUIZA apud BONETTI, 2001, p. 28).

Tive algumas matérias ligadas à educação infantil e educação física, onde nosso grupo vivenciava as atividades e os jogos de um livro, para depois trabalhar com os alunos. Em Educação Artística, desenhávamos numerais decorativos com bichinhos e dobraduras com datas comemorativas (RITA apud BONETTI, 2001, p. 28).

A primeira disciplina a ser lembrada como “gostosa” e apontada como preferida pelas professoras ao cursar a Habilitação para o Magistério foi a Psicologia, pois os conteúdos desenvolvidos no currículo de Psicologia foram os mais lembrados na formação. Segundo a professora Rita:

Na época do curso realmente eu percebi que era interessante, que gostava muito da matéria de Psicologia, que a professora trazia experiências e relatos de cientistas pesquisadores sobre o ensino, a questão psicológica, **você tá avaliando, tá pensando a criança**. Eu gostava muito desta matéria, adorava fazer as provas dela, apesar de serem muito extensas, ela levava muito em conta esta questão de estar analisando o ser humano, a criança em si (RITA apud BONETTI, p. 27, grifo nosso)

Pudemos perceber que a preocupação central era avaliar a criança seguindo os modelos pensados por pesquisadores do desenvolvimento infantil – tinha-se a criança idealizada como centro; assim, pode-se inferir que a avaliação tinha como objetivo o controle do comportamento das crianças. Ao relatarmos como foi o início de sua atuação, as professoras constataram no entanto, não terem sido preparadas nesse curso para trabalhar com as crianças que encontraram nas instituições de educação infantil, mesmo contando com um ano a mais

---

<sup>5</sup> A título de amostragem, foram apresentadas as falas de duas professoras, por representarem a fala do grupo como um todo.

no curso para esse fim. Uma análise da legislação da época em que o curso médio foi realizado pelas professoras indica que era atribuída pouca atenção à educação infantil<sup>6</sup>, e a pouca orientação oferecida centrava-se na psicologia do desenvolvimento.

Através do projeto desenvolvido com as professoras, foi possível perceber que os conteúdos e orientações encontrados na legislação também influenciam na constituição e no fazer docente, uma vez que a legislação é constituída para atender à dinâmica do cotidiano. Ao constituir-se como lei passa a interferir nem sempre de forma positiva na prática educativa, pois agrega a ideologia e os interesses de grupos que detêm o poder naquele momento histórico, podendo tornar o atendimento de uma reivindicação um instrumento de controle das práticas cotidianas.

Dentro desse contexto surgiram as questões que investigamos nos documentos elaborados a partir das orientações da nova LDB 9394/96: Como a especificidade da docência na educação infantil é tratada no âmbito de documentos que abordam a formação após a LDB 9394/96? Como o professor de educação infantil é denominado e que funções são indicadas, nos documentos que tratam da reforma na formação dos professores? Quais níveis, lócus e conteúdos de formação são estabelecidos para formar os professores de educação infantil nos documentos analisados? Qual perfil é estabelecido para o professor de educação infantil nos documentos oficiais?

Nosso interesse ampliou-se a partir dos primeiros contatos com documentos que tecem uma crítica ao passado, ressaltam a falta de profissionalismo e o despreparo dos professores, sendo esses os dois principais aspectos apontados, para evidenciar e justificar a necessidade da reforma.

A partir dessa reforma, as propostas de formação passam a ter como foco o professor da educação básica e o desenvolvimento do

[...] conjunto de saberes que o habilita para o exercício da docência e de todas as suas funções profissionais: saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverá ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor (MEC/SEMTEC, 2000, p. 54).

Um dos aspectos evidenciado nos documentos é a construção de uma base comum, que deve ser garantida a todos os professores da educação básica e que visa fortalecer as

---

<sup>6</sup> Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 e documentos elaborados a partir de suas indicações.



competências profissionais. A base comum é defendida com vistas a evitar também a segmentação, garantindo a todos competências e conhecimentos comuns. Além de garantir o que é denominado como base comum da formação docente, estabelece também que “assentados na base comum, os cursos deverão oferecer *formação específica de licenciatura de professores para educação infantil* [...]” (MEC/SEMTEC, 2000, p.68, grifo nosso), tornando ainda mais importante a explicitação do reconhecimento e tratamento dado à docência na Educação Infantil.

## 1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

A realização desta pesquisa foi marcada por três etapas: a realização de um levantamento bibliográfico sobre o professor de educação infantil, o mapeamento dos documentos oficiais que tratam da formação desse professor, com a definição daqueles que seriam objeto da pesquisa, e a escolha de uma metodologia para sua análise.

### 1.2.1 Levantamento bibliográfico

Mesmo utilizando nesta pesquisa a denominação *professor de educação infantil* para designar o profissional que exerce suas funções com crianças de 0 a 6 anos, foi necessário considerar, no levantamento dos trabalhos que abordam, as várias denominações que recebeu no decorrer da história<sup>7</sup> e as que ainda recebe em nossos dias, indicadas nos textos mais recentes. As denominações encontradas foram: professor de educação infantil, professor de pré-escola, monitor (a), profissional de educação, educador(a), educador(a) de creche, auxiliar de sala, berçarista, atendente, ajudante de pajem, babá, instrutor I, instrutor II, recreador (a), agente infantil, agente comunitário, agente de saúde, assistente infantil, cuidadora, educadora de berçário, pajem, profissional de creche, agente-educadora, auxiliar de desenvolvimento infantil.

Considerar as várias denominações foi necessário, pois somente após a LDB 9394/96 começaram a surgir trabalhos que tratam os profissionais que atuam especialmente junto às crianças de 0 a 3 anos, como docentes.

---

<sup>7</sup> Diferentes formas de denominar os profissionais que atuam na educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos também são relacionadas por Machado (1998, p. 110). A autora destaca que diferentes denominações para esses profissionais ocorrem também em outros países.

Iniciamos analisando levantamentos já realizados por outros pesquisadores, buscando trabalhos sobre a formação de professores de educação infantil inseridos no contexto geral de formação de professores no Brasil.

André et al. (2002) apontam que estudos sobre essa formação vêm sendo pouco contemplados pela academia; entre 1990 e 1996, a formação dos professores manteve um percentual de 5% a 7% do total de pesquisas em educação nos programas de mestrado e doutorado brasileiros. São pouco explorados os temas sobre identidade e profissionalização docente em todos os níveis, o que indica a necessidade e a relevância de pesquisas que focalizem a “[...] a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, as questões de carreira, a organização profissional e sindical e as questões de gênero”(ANDRÉ et al 2002, p. 303).

Em âmbito local, estudos realizados por Scheibe e Daros (2002) também apresentaram um levantamento das pesquisas sobre a formação de professores na UFSC de 1988 a 2001. O levantamento indica que apenas seis (9%) referem-se ao professor de educação infantil, num total de 67 pesquisas realizadas em treze anos, indicando a necessidade da ampliação da pesquisa desse tema e sua importância no âmbito dessa instituição.

Pela existência de poucos trabalhos enfatizando a formação do professor de educação infantil no contexto maior da formação de professores, foi necessário recorrer a levantamento realizados por pesquisadores da área da educação infantil, como Rocha (1999) e Strenzel (2000), e ao levantamento realizado por Rocha et al. (2001). Realizando um recorte maior nas pesquisas sobre a área, encontramos uma quantidade relevante de trabalhos que abordam a formação do professor de educação infantil. Na pesquisa<sup>8</sup> de Rocha (1999), a autora evidencia um novo campo de estudos que está em processo de constituição: a Pedagogia da Educação Infantil.

Rocha, em colaboração com Silva Filho e Strenzel (2001), elaborou um “estado da arte da educação infantil”, abrangendo o período de 1983 a 1996, obra editada pelo MEC. Nesse estudo, os autores destacam que as referências ao professor de educação infantil se reportam “à formação do professor e dos profissionais, de uma forma geral, e à formação regular em nível superior, nos cursos de pedagogia e médio, conteúdos e experiências na

---

<sup>8</sup> Esta autora investiga na produção acadêmica como a infância vem sendo estudada em congressos científicos, como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED), a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Associação Nacional de Pesquisa em História (ANPUH).

formação em serviço”, e apontam que a identidade dos professores desse nível é pouco investigada. A formação continuada ou em serviço tem sido mais pesquisada em um número significativo de trabalhos que abordam o professor de educação infantil, especialmente na década de 90.

Mesmo com o crescimento no número de estudos que tratam da formação do professor de educação infantil, ainda são poucos os trabalhos que abordam a especificidade da docência na educação infantil (CERISARA et al. 2002). Essa constatação levou-nos a buscar na história o modo como a docência da educação infantil foi sendo constituída nos contextos das instituições destinadas a educar as crianças de 0 a 6 anos no Brasil a partir das indicações das Leis de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61 e Lei 5692/71). Recorremos aos historiadores e pesquisadores que realizaram trabalhos sobre a educação infantil, suas instituições e seus profissionais, como Kuhlmann (1998, 2000a, 2001), Kishimoto (1988), Rosemberg (1992; 2000), Arce (2001a), entre outros, no período de vigências dessas leis. Os trabalhos desses pesquisadores possibilitaram conhecer as várias denominações, funções e tipos de formação proporcionadas aos adultos que educam crianças de 0 a 6 anos no decorrer da história.

Através de autores como Kramer (1989, 1991, 1994a) Cerisara (1992), Rocha (1992) Oliveira (1990, 1994) Rosemberg (1992, 2000, 1994), entre outros, e de documentos elaborados no âmbito do MEC, especialmente do fim da década de 80 a meados da década de 90, foi possível perceber os movimentos, debates e embates sobre a educação infantil e seus profissionais que culminaram com a inclusão da educação infantil no contexto da educação básica e a denominação de seus profissionais como docentes pela LDB 9394/96.

Nos artigos, livros e documentos encontrados no levantamento bibliográfico sobre a educação infantil e seus profissionais, foram surgindo termos que os denominavam, descrições da sua função e seu perfil e indicações quanto a formação e conhecimentos necessários ao adulto responsável pela educação das crianças pequenas em nosso país, nos diferentes contextos educacionais. A partir desse material foi possível perceber como foi se constituindo no cotidiano das instituições a especificidade da docência na educação infantil.

Entendemos, tal como Larrosa Bondía (2002, p.20-21), que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”, e por isso acreditamos ser importante destacar como foi abordado o adulto responsável pela educação infantil ao longo do tempo, conhecermos a forma como foi sendo constituída a docência nessa área e entendermos como, a partir dessas palavras, os documentos no contexto atual caracterizam esse professor.

Ainda com Larrosa Bondía (2002, p. 21):

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nossos pensamentos porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

Destacar os conteúdos/palavras dos documentos oficiais que tratam da formação dos professores da educação infantil se faz necessário – para entender como os mesmos abordam a especificidade da docência na educação infantil, ou seja, como suas palavras expressam a construção cotidiana desse profissional, dos pesquisadores da área e os pensamentos dos envolvidos diretamente na sua elaboração ou nela influíram. Permite também refletirmos sobre o que essas palavras podem “fazer” ou influir no fazer dos professores da educação infantil.

### 1.2.2 Seleção dos documentos oficiais a serem analisados

Feito o levantamento bibliográfico, fez-se necessária a escolha dos documentos a serem analisados<sup>9</sup>. Elaboramos uma primeira relação dos documentos produzidos na década de 90 que abordavam a formação do professor de educação infantil:

- 1) Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994);
- 2) Política Nacional de Educação Infantil (1994);
- 3) Referencial Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (documento preliminar), 1997;
- 4) Referenciais para formação de professores (1998);
- 5) Parecer CNE/CEB 01/99 de 29 de janeiro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na modalidade Normal em Nível Médio;
- 6) Parecer CNE/CES 970/1999, de 09 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia;

---

<sup>9</sup> Nessa busca contei com a orientação da Professora e Doutora Leda Scheibe. Através dessa orientação, foi possível elucidar a natureza dos documentos: a) Projeto é denominação que recebe o documento que ainda está em trâmite para a aprovação; b) O Parecer antecede uma resolução e apresenta um projeto de forma detalhada; c) Resolução é a finalização de um documento, é a normatização do Parecer.

- 7) Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior (Maio/2000);
- 8) Parecer CNE/CES 133/2001 de 30 de janeiro. Esclarece quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- 9) Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Desses documentos, apenas o que se denomina *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994) trata, de forma mais específica, do professor de educação infantil; os demais abordam a formação dos professores da educação básica, incluindo nela o professor de educação infantil, de acordo com as orientações estabelecidas na Lei 9394/1996. Assim, pode-se dizer que as orientações para a formação do professor de educação infantil está *diluída*, sendo necessária uma verdadeira *garimpagem* para encontrar as orientações específicas da docência junto às crianças pequenas, já que sua formação foi incluída dentro do contexto maior do preparo para a docência da educação básica.

Para a seleção<sup>10</sup> dos documentos mais adequados à investigação foi realizada uma leitura prévia, levantando os seguintes itens: a) Tipo de documento: quem produz, qual sua origem, o lócus da produção, os pareceristas; b) Objetivos do documento; c) Resumo geral, com as principais idéias e o destaque das frases que mais sintetizam a concepção e as indicações para a formação e a especificidade do professor de educação infantil.

Por meio da primeira leitura dos conteúdos dos documentos, foi possível perceber que a forma de denominar o professor de educação infantil era considerada importante na construção de um “novo” profissional, gerando inclusive polêmicas quanto à denominação mais adequada (BRASIL, 1994 a). Os documentos também tratavam da função a ser desempenhada junto às crianças e apontavam o nível, o local ideal e os conteúdos para sua formação, delineando também para ele um “novo perfil”. O destaque apresentado no conteúdo dos documentos quanto a esses aspectos nos levaram a construir a hipótese de que a forma de denominar, de estabelecer a função e a formação são dados importantes na caracterização desse professor.

---

<sup>10</sup> Para a seleção dos documentos contei com a Prof. Dra Roselane de Fátima Campos como interlocutora, seu conhecimento sobre os documentos da reforma da formação de professores tornou-se fundamental.

Nesse momento foi possível também construir as possíveis categorias que posteriormente possibilitariam a análise dos documentos. Para Vala (1986, p. 113), na “análise de conteúdo a escolha das categorias é talvez o momento mais delicado”, pois elas visam “simplificar para potencializar apreensão e, se possível, a explicação”, atuando como “elementos-chave do código do analista” para acessar o objeto de estudo no contexto dos documentos (VALA, 1986, p. 110). O número significativo de documentos localizados exigiu um recorte maior, e optamos pela seleção das versões finais de proposições ou pareceres que embasavam determinações para a formação inicial dos professores de educação infantil em todos os níveis por conterem de forma mais detalhada as orientações da reforma da formação. Assim, optamos pelos seguintes documentos:

- 1) Referenciais para a formação de professores (1998)<sup>11</sup>;
- 2) Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior (Maio/2000);<sup>12</sup>
- 3) Parecer CNE/CP n.º 009/2001.

Segundo Vala (1986, p. 112), para a definição das categorias podemos partir do “quadro teórico e [de] um leque de hipóteses” para um “trabalho exploratório sobre o corpus de análise”; o referencial teórico do investigador nesse caso orienta a “primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar”. Após uma análise mais detalhada dos documentos selecionados, foi possível perceber que a própria estruturação dos documentos ressaltava a forma de denominar, já que dedicavam-se capítulos para estabelecer a função e as orientações para a formação. Essa análise indicou-nos também que, ao tratar da formação, estabelecia-se o lócus, os conteúdos e a metodologia de formação como fundamentais na construção de um novo perfil profissional. Definimos assim as categorias denominação, função, lócus de formação, conteúdos da formação, metodologia de formação e perfil como indicadores do reconhecimento e tratamento dado no âmbito dos conteúdos dos documentos selecionados à especificidade da docência na educação infantil.

---

<sup>11</sup> De agora em diante RFP/1998

<sup>12</sup> De agora em diante Proposta 2000

### 1.2.3 Técnica para análise dos documentos

A investigação sobre a formação inicial dos professores da educação básica e a atenção dada à especificidade da docência junto a crianças de 0 a 6 anos foi realizada através do método de análise de conteúdo. A escolha desse método se justifica por possibilitar ao pesquisador “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (VALA 1986, p. 104). Na realização desta pesquisa, as inferências foram norteadas pelas categorias que indicam a especificidade da docência na educação infantil – a forma de denominá-la, a função estabelecida para o profissional, sua formação e perfil. As categorias explicitadas foram utilizadas para desconstruir os textos dos documentos, para selecionar os encaminhamentos dados à especificidade da docência na educação básica e para, em seu contexto, visualizar em especial a formação do professor de educação infantil.

Segundo as indicações de Vala (1986 p. 114) a técnica se caracteriza por três procedimentos: a) a escolha da unidade de registro ou subcategoria<sup>13</sup>: palavra, segmento ou tema “determinado de um conteúdo que se caracteriza, colocando-o numa dada categoria”; b) a partir da subcategoria, o recorte da unidade de contexto<sup>14</sup>: frase onde a subcategoria (a palavra ou o tema) aparece, sendo o segmento “mais largo do conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registro”; c) unidade de enumeração<sup>15</sup>: é o número de vezes que cada unidade de registro ou subcategoria aparece no conteúdo do documento; esta etapa deve ser considerada com cautela, uma vez que uma maior frequência de uma determinada unidade de registro pode ser utilizada para ocultar “interesses omissos”.

A partir das categorias denominação do professor (A), função (B), lócus e curso de formação (C), currículo de formação(D), metodologia de formação(E) e perfil (F), foram sendo extraídas do texto as subcategorias ou unidades de registro (A1, B1, C1, D1, E1, F1) e suas unidades de contexto (frases do texto em que aparecem), cuja análise nos possibilitou delinear o tratamento dado à especificidade da docência na educação infantil no âmbito dos documentos que tratam da formação. Essas categorias foram analisadas primeiramente em cada documento, elaborando-se posteriormente uma síntese de suas formulações.

---

<sup>13</sup> APÊNDICE A

<sup>14</sup> APÊNDICE B

<sup>15</sup> APÊNDICE C

Com o objetivo de facilitar a análise, elaboramos quatro quadros<sup>16</sup>, que apresentam como as subcategorias foram aparecendo em cada documento (RFP/1998, na Proposta 2000 e no Parecer 009/2001). As subcategorias dentro de cada categoria, foram ordenadas segundo a unidade de enumeração – número de vezes que foi abordada no documento e permanência ou exclusão da cada subcategoria nos três documentos, o que nos possibilitou uma apreensão da evolução dessas categorias no conjunto dos documentos analisados.

Foram consideradas para análise as subcategorias mais enfatizadas em cada documento. Aspectos como denominação do professor, funções a ele atribuídas, orientações para a formação puderam ser tratados de forma comparativa entre os documentos analisados (RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/2001), explicitando o tratamento e os encaminhamentos dados à especificidade da docência na educação infantil nas indicações para sua formação inicial.

O que é indicado ao professor de educação infantil foi tratado na análise dos três documentos pelo que é estabelecido aos professores da educação básica, seguido pelas indicações que incidiam explicitamente sobre o professor de educação infantil em cada categoria (Ex. ao estabelecer a função: o educar e cuidar como específica da docência na educação infantil). No caso da não explicitação de idéias e concepções sobre a especificidade da docência na educação infantil, considerou-se o que se indicava para a atuação na educação básica, da qual faz parte a educação infantil, e se pode inferir que se destinam também para a formação do professor de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

Nesta dissertação primeiramente se trata das Leis de Diretrizes e Bases 4024/61, 5692/71 e 9394/96 e do tratamento dado a docência na educação infantil. Em seguida são apresentados os documentos objetos de pesquisa e sua constituição, a justificativa da reforma da formação dos professores da educação básica e as influências das organizações multilaterais. Depois disso, tratamos do professor de educação infantil, sua denominação e função no âmbito das creches e pré-escolas a partir da reforma. Posteriormente, abordam-se os conteúdos e a metodologia da formação constituidores do novo perfil profissional atribuído ao professor de educação infantil.

Nas considerações finais refletimos sobre como se deu o reconhecimento e o tratamento da especificidade da docência na educação infantil e como isso repercute na formação desse profissional. Destaca-se a necessidade de discussões e estudos sobre a

---

<sup>16</sup> APÊNDICE D



especificidade da docência na educação infantil e de maior aplicação desses estudos na formação dos professores que atuam na primeira etapa da educação básica.

## **2. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS LDB - ESPECIFICIDADE EM CONSTRUÇÃO**

“Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o resultado de tudo.  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou” (Miguel Arroyo)

### **2.1 DO FIM PARA O COMEÇO: IDAS E VINDAS**

Sem o propósito de um estudo exaustivo, faremos neste capítulo uma incursão pelas Leis de Diretrizes e Bases 4024/61 e 5692/71, procurando mostrar como foram sendo construídas as proposições para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, destacando também as orientações destinadas aos seus professores. Num segundo momento, trataremos das abordagens de autores da década de 80 e 90 cujas produções teóricas colaboraram não apenas no reconhecimento da existência de uma especificidade intrínseca ao trabalho pedagógico com crianças pequenas, mas também somaram forças no movimento pelo caráter educativo da educação infantil, pela profissionalização e formação dos educadores infantis culminando com sua inclusão no sistema de ensino como a primeira etapa da educação básica pela LDB 9394/96 e seus profissionais reconhecidos como docentes.

Segundo Souza e Kramer (1991, p. 67), as ações implementadas pelo Estado se deram não apenas em resposta à problemática educacional, mas se configuraram também “em uma resposta à mobilização e à crítica, por parte de diferentes setores da sociedade brasileira à infância”. Esses movimentos fizeram com que as legislações das décadas de 1980 e 1990, ainda que fortemente marcadas por orientações das instituições multilaterais, incluíssem em seus textos reivindicações das categorias em questão. Alves (1998, p. 76) se refere a esses movimentos de disputa e negociação dos vários grupos sociais na elaboração da legislação como processos em que “as periferias afetam o centro”; a autora considera o “estudo da lei como aquilo que as instituições de formação e o movimento organizado vão fazendo/tentando/escrevendo/ colocando em prática [e que] vai participar, necessariamente, dos diálogos que o legislador é obrigado a fazer”. Em períodos marcados por governos mais democráticos, esse diálogo se torna mais intenso; contudo, como podemos observar, cada lei traz a marca do pensamento da sociedade e dos estudiosos de uma época.

A Lei 4024/61<sup>17</sup>, que estabeleceu, na década de 1960, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi a primeira a apresentar a “competência da união legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”, conforme estabelecido na Constituição de 1946 (SAVIANI, 1997, p. 10). No título que tratava da “Educação de Grau Primário”<sup>18</sup>, foram dedicados dois artigos à educação pré-primária, dedicada às crianças com idade abaixo de 7 anos:

Art. 25. A educação pré-primária, destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, 1961, tit. VI, cap.I, art. 25).

Art. 26. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, tit. VI, cap.I, art. 26).

Ao estabelecer que “os menores” abaixo de 7 anos receberão educação em escolas maternas e jardins de infância, essa lei torna nacionais as denominações utilizadas na legislação<sup>19</sup> do Estado de São Paulo (GOHN, 1992; KUHLMANN, 2000a). Estende ao nível nacional as exigências da legislação trabalhista que estabeleciam a necessidade da creche para os filhos da mãe trabalhadora em período integral, referindo-se a elas como “instituições de educação pré-primária”; observa-se, contudo, a ausência de uma definição sobre o tipo de instituição – se creche, escola maternal ou jardim de infância – que se ocupará desse grupo etário. Também não fica estabelecido na LDB 4024/61 a quem se destinam as modalidades indicadas – se para atender crianças de diferentes idades – nem os períodos de atendimento – integral ou parcial.

Segundo Gohn (1992), a LDB 4024/61 abordou a educação pré-primária de forma parcial e generalizante, diferenciando-se, nesse aspecto, da legislação paulista, que estabelecia para os filhos dos trabalhadores as escolas maternas em período integral e os jardins de infância com atendimento em meio período para os filhos da classe média e alta. Em ambas as modalidades, segundo os objetivos estabelecidos no período de 1921 a 1925, cabia “iniciar a educação física, intelectual e moral, servindo como intermediária entre a escola e a família, conforme princípios de Froebel e Montessori” (KISHIMOTO, 1988, p. 39-40). O estabelecimento dos mesmos objetivos e dos mesmos fundamentos pedagógicos para escolas

---

<sup>17</sup> Atual educação infantil de 0 a 6 anos.

<sup>18</sup> Equivalente às atuais séries iniciais do ensino fundamental.

<sup>19</sup> Decreto do Estado de São Paulo n.º 3.858 de 11 de junho de 1925, art. 57 e 58 (Apud KISHIMOTO, 1988, p. 40)

maternais e para os jardins de infância, segundo Kishimoto (1988, p. 40), não impediu a discriminação das escolas maternais/assistenciais, mesmo que também contassem com professores normalistas subsidiados pelo Estado; talvez por causa da idéia de que as instituições que funcionavam em meio período melhor possibilitassem a realização dos “preceitos froebelianos como o trabalho conjunto entre escola e família”.

Pode-se inferir daí o entendimento de que o trabalho “conjunto entre família e escola” reduzia-se à realização de tarefas pedagógicas específicas pela família (mãe) junto com a criança. Nesse caso, as crianças pertencentes às classes médias e altas tinham mais possibilidade de contar com um adulto, geralmente a mãe, liberado dos afazeres domésticos ou do trabalho externo para desenvolver atividades de leitura e escrita; contrariamente, com as crianças das classes trabalhadoras isso não acontecia, quer pelo despreparo das mães quer por sua indisponibilidade de tempo. Podemos questionar, neste caso, a quem se devia o desempenho da criança dos jardins de infância que levava a uma valorização dessa instituição: ao estabelecimento ou à família, à professora ou à mãe?

A LDB 4024/61, ao incluir a educação das crianças abaixo de 7 anos na educação primária, destinada a crianças maiores, “aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim de infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária” (KULHMANN, 2000a, p. 486). Estabelecia-se então, já na lei, a possibilidade de que a educação voltada para as crianças abaixo de 7 anos fosse construída a partir do modelo da educação primária.

Como pudemos constatar, o fato de a educação de crianças pequenas ser caracterizada como uma modalidade de educação pela LDB 4024/61 não garantiu a criação de projetos específicos para essa faixa etária. Se a educação não se dedicava a essa tarefa, no âmbito da saúde o Departamento Nacional da Criança (DNCr)<sup>20</sup>, que vinha desde a sua criação ocupando-se das creches e do sistema escolar, propôs, em 1967, o “Plano de Assistência ao Pré-escolar”, efetivado num “programa de emergência” denominado “Centro de Recreação”<sup>21</sup>, apresentando a “clara intenção de corresponder a um modelo divulgado pelo Fundo das

---

<sup>20</sup> Criado e dirigido por médicos em 1940, no âmbito do então Ministério da Educação e Saúde. Sendo esse Ministério desmembrado em 1953, passa a integrar o Ministério da Saúde até 1970 (KULHMANN, 2000a).

<sup>21</sup> Segundo o próprio plano descrito por Kulhmann (2000a), tratava-se implantar experimentalmente “um tipo de unidade simples, intermediária, em forma de balcão, esteiras e alguns brinquedos, onde as crianças de poucos recursos ficariam abrigadas durante os impedimentos de sua mãe para o trabalho ou de outras necessidades de ordem material ou moral, recebendo ali alimentação, imunizações” (DNCr, 1967 apud KULHMANN, 2000, p. 489)

Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>22</sup>” (KULHMANN, 2000a, p. 484). Esse modelo se justificava pela falta de recursos materiais: estabelecia a sucata como material pedagógico ideal para as crianças pequenas, os espaços ociosos, preferencialmente nas igrejas (católicas e evangélicas) como local adequado, “sendo seus funcionários muitas vezes escolhidos entre os membros da igreja” (KULHMANN, 2000a, p. 489). Ainda segundo o mesmo autor,

Nem se pensa na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre ‘as pessoas de boa vontade’, à base de voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade (KULHMANN, 2000a, p. 489).

Como podemos verificar, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61, reconhecia e estabelecia a educação “pré-primária”, a criação e a implantação dos projetos destinados a essa fase se davam no âmbito da saúde. Essas iniciativas marcavam, de fato, a difusão em nível nacional do modelo paulista, caracterizado pela presença de dois modelos institucionais, de um duplo sistema de atendimento<sup>23</sup>: escolas maternais e creches destinadas à parcela mais pobre da população, preferencialmente em período integral, e jardins de infância e depois pré-escolas aos mais favorecidos, em meio período.

Kishimoto (1988, p. 39), ao estudar os primórdios da educação infantil no Estado de São Paulo, aponta esse duplo sistema:

[...] a prática usual dos paulistas permite a criação de dois sistemas de educação infantil, tendo como critério a classe social de seus alunos: escolas maternais, para filhos de operários, com características assistenciais, ficando implícita a ausência de fundamentação froebeliana, e jardins de infância, como instituições tipicamente froebelianas, para a classes mais abastadas.

Um olhar mais atento para a historia evidencia que as escolas maternais e as creches “criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início apresentaram-se como primordialmente educacionais” (KULHMANN, 2001, p. 5), mas educavam para a submissão, papel adequado à classe pobre da época. Os pioneiros dessas instituições tinham na religião, na higienização e correção da infância pobre, a motivação básica para a sua criação.

---

<sup>22</sup> O UNICEF desde os fins dos anos 50 vinha se envolvendo em projetos educacionais: “promove, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. A idéia era simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo simplificado, de baixo custo” (KULHMANN, 2000a, p. 489).

<sup>23</sup> Que ficou conhecido como sistema dual.

As orientações para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos, em meio período, com base froebeliana e mais tarde montessoriana acabavam chegando também nas creches de período integral, mas com nuances e adaptações diferenciadas quanto à finalidade educativa determinada pela classe social das crianças. Essa era uma prática comum desde o fim do século XIX: “[...]mesmo que, em geral, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação, é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições fossem professoras [...]” (KUHLMANN, 2000a, p. 479).

Com relação à formação dos professores/as, a LDB 4024/61 estabelece como nível de formação o ensino médio. Em seu Artigo 34, aponta que esse nível “será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, tit. VII, cap. I, art. 34). No Artigo 53, que trata da formação dos docentes fica estabelecido:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal, de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, 1961, tit. VII, cap. III, art. 53)

As determinações para a formação dos professores não se estendem, como pode ser observado, àqueles que atuam no “Pré-Primário”, ou seja, não há indicações de exigências formativas, no corpo da lei, para a atuação nas creches, escolas maternais e jardins de infância, o que nos leva a inferir a hipótese de que a atuação desse profissional não requeria uma formação específica. Essa omissão parece indicar que os legisladores não entendiam ser necessária a formação dos professores/as como exigência para atuar no “pré-primário”, reforçando a idéia de que a função de professora das crianças pequenas<sup>24</sup> podia ser exercida também por mulheres de boa vontade.

Assim, os profissionais poderiam ser leigos – para as crianças pobres – com as normalistas dedicando-se às coordenações ou atuando meio período como professoras pré-primárias, aplicando o método froebeliano e/ou montessoriano aprendidos através de cursos pós-normais, de aperfeiçoamento ou de especialização que vinham ocorrendo anteriormente à legislação de 1961, como é o caso do “Curso de Especialização em Educação Pré-Primária no

---

<sup>24</sup> Estarei utilizando no texto “crianças pequenas” para referir-me às crianças de 0 a 6 anos.

IRRJ”, que teve seu início em 1949 (KULHMANN, 2000a, p. 483). A LDB 4024/61 demonstra uma falta de sintonia com o que vinha ocorrendo em relação à formação para atuar com as crianças abaixo de 7 anos.

De acordo com os pesquisadores da área, os cursos para formação de jardineiras e professoras pré-primárias tinham como referências as idéias médico-higienistas<sup>25</sup> e as novas tendências pedagógicas, com destaque para as idéias de Fröebel<sup>26</sup> e Montessori (ARCE, 2000a, p.170). Pela importância dessas influências na constituição do que hoje denominamos como a especificidade da educação infantil, retomaremos algumas contribuições de seus precursores, como Rosseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, focalizando, em especial, como tratavam a função e a formação dos adultos, especialmente das mulheres responsáveis pela educação das crianças abaixo de sete anos.

Partimos do princípio de que a forma de esses autores conceberem a função dos adultos responsáveis para educar no âmbito institucional e a sua formação influenciou historicamente o encaminhamento da formação dos professores para atuar na educação infantil. Partilhando das idéias de Arce (2001a), ressalta-se que a forma de os precursores da educação infantil pensarem a mulher acabou por construir o mito da mulher como “educadora nata”, vinculado-o à constituição das professoras da educação infantil.

Para Rosseau<sup>27</sup>, os pais deveriam ser os preceptores; na incapacidade ou impossibilidade deles, deveriam escolher um preceptor, sob rigoroso cuidado. O preceptor “deve ser jovem e até mesmo tão jovem quanto pode ser um homem sensato”, devendo ser também um “governante” com atributos “intelectuais e morais” que exerce o poder em nome da criança com autoridade para servi-la com sabedoria, afeto e respeito. Atuando como “companheiro” da criança, deve estabelecer uma relação de “respeito e confiança”, assumindo-a em seus encargos desde “antes de seu nascimento”, interessando-se por seus cuidados, tendo o afeto como laço de união e a higiene como fundamento de sua saúde (CERISARA, 1990, p. 52).

---

<sup>25</sup> O higienismo tem seus fundamentos na medicina e era conhecida como “redentora dos males da cidade, da casa, das mães, dos colégios e dos mestres[...]”; o médico era o detentor de conhecimentos, prescrevendo a cura social, regenerando e homogeneizando. Com inspiração em John Locke e Rousseau, influenciou especialmente a educação nas creches e escolas maternas (GONDRA, 2000, p. 531).

<sup>26</sup> Froebel pode ser definido como “[...] um educador fruto da prática, que produziria toda uma metodologia de trabalho baseada na prática” (ARCE, 2002, p.70). Tinha como centro de sua metodologia o “aprender-fazendo” (BLOW, 1895, apud ARCE, 2002, p.70)

<sup>27</sup> Alguns autores serão citados em suas fontes primárias traduzidas para a língua portuguesa e outros a partir de autores que os interpretaram.

Ainda segundo esse filósofo, à mulher cabem apenas os cuidados alimentares e higiênicos da criança, uma vez que está capacitada, pela natureza, para desenvolver essas funções junto das crianças, sob o olhar vigilante do homem. Carnabet (1961 apud ARCE, 2002, p. 102) assinala que, para Rousseau, “o mundo[...] é o livro das mulheres, que não têm necessidade de qualquer outra leitura. Numa palavra, a mulher só tem relação com o concreto”. Assim, no higienismo tinha-se o médico como pensador dos projetos e a mulher como executora, atuando como enfermeira, professora, pajem, etc.

Para Pestalozzi, o desenvolvimento da criança se dá de “dentro para fora” – como nas sementes, o professor é comparado ao jardineiro que providencia as condições para a planta crescer; o educador é um guia nas descobertas das crianças, devendo intervir de forma gradativa, do concreto para o abstrato. Para a realização de tal tarefa, Pestalozzi (1988 apud ARCE, 2002, p.116) via a mulher como uma educadora “ideal” e “nata”, afirmando

Sempre me fiarei mais no saber de uma mãe, adquirido pela experiência e pelos esforços aos quais foi movida por um amor maternal, nesse empírico inclusive de uma mãe ignorante, do que nas especulações teóricas de um filósofo extraordinariamente engenhoso.

Essa “educadora nata”, apoiada em seus conhecimentos “naturais” e “empíricos”, deveria “zelar pela inocência da criança”. Para tal tarefa, os “livros e as especulações filosóficas” eram vistos por Pestalozzi (1988 apud ARCE, 2002, p.169) como fatores que “atrapalham e artificializam”, bastando que a mulher despertasse a “consciência plena do papel de mãe”, pois acreditava que as “noções claras nascem da experiência”.

Pestalozzi orientava os educadores a trabalharem do mais simples para o mais complexo e de forma seriada: quanto menor a criança, mais simples deveria ser o ensino, envolvendo os cinco sentidos e ligado ao cotidiano. Mesmo não tratando especificamente do professor para as crianças pequenas, acabou possibilitando interpretações que repercutiram na formação do educador de crianças de 0 a 6 anos: ao graduar o ensino do simples para o complexo, correlacionou o simples ao tamanho das crianças pequenas e a seu modo de construir conhecimento, levando esse mesmo modelo para a formação de seus educadores, que deve se dar na prática e pela prática, pois, para Pestalozzi (1959 apud ARCE, 2002, p.169),

[...] o objeto eterno de toda a instrução não é nem pode ser outra coisa que o desenvolvimento das aptidões e a aquisição de noções claras, daí a maior característica do educador ser ‘aquele que faz’ com amor maternal, executor de tarefas (técnicas mecanizadas para ensinar desenho, número, escrita, etc.).



Arce (2002) aponta que Pestalozzi, ao centrar o papel do educador na “imagem da mãe”<sup>28</sup> e ao trazer esse modelo para o setor público de educação, colaborou na “desvalorização” dificultando a profissionalização do professor de educação infantil, que se estende até hoje na sua formação e atuação.

Froebel, influenciado<sup>29</sup> pelas idéias de Rosseau e Pestalozzi, postulava que no jardim de infância o educador deveria guiar-se pela observação: “basta que olhem, que se ponham a observar e a criança mesma lhes ensinará” (FROEBEL, 2001, p. 59). Considerava que o amor era o incentivador dessa curiosidade e que “[...] uma mãe sensível agirá de modo verdadeiro, completo e profundo, porém reflexivo: a imperfeição leva à perfeição” (FROEBEL, 2001, p. 51). Via na mulher a “depositária mais pura” do amor, sendo ela a educadora, a cultivadora e a jardineira ideal, uma vez que sua missão era “cuidar da vida”; deveria apresentar “o mundo à criança de forma natural”, partindo do “simples para o complexo” e do “concreto para o abstrato”, considerando a brincadeira e o jogo como formas de expressão da criança e “geradores de desenvolvimento na primeira infância” (ARCE, 2002).

Assim, a formação da jardineira se restringia à aprendizagem da utilização dos jogos e materiais pedagógicos criados por Froebel, restringindo-se sua formação aos estudos e cursos sobre os jogos e brincadeiras, para que pudessem oferecê-los às crianças conforme seu nível de desenvolvimento, auxiliando/substituindo as mães nas funções educativas e de guarda.

Montessori, além dos jogos e materiais específicos para educar as crianças pequenas, enfatiza o ambiente como essencialmente educativo, que a criança deveria ser incentivada a agir livremente<sup>30</sup> sobre os objetos e o ambiente. Caberia ao professor preparar o espaço e as condições para a criança libertar-se, adaptar-se, desenvolver suas habilidades e integrar-se socialmente. Na concepção de Montessori, a educadora faz parte do ambiente, sugerindo-lhe um novo perfil:

Até a nova imagem do professor tem suscitado interesse e discussões – o professor passivo, que liberta a criança de sua própria atividade e autoridade para que ela se

---

<sup>28</sup> Arce (2002) faz uma crítica ao modelo de mãe como educadora nata através de um retrospecto histórico da constituição do papel da mulher no processo de adaptação dos indivíduos à ideologia burguesa: como a mulher foi desde a idade média sendo moldada para dirigir o doméstico e educar as crianças pequenas, disciplinando-as e conformando-as, tendo nesse fazer o centro de sua vida, servindo com amor e dedicação o homem e a criança e anulando seu ser para que eles floresçam.

<sup>29</sup> Segundo Cambi (1999), em Froebel as idéias de Rousseau e Pestalozzi, nascem para nova vida, tornando-se o ápice dos pedagogos românticos.

<sup>30</sup> Lourenço Filho (1978, p. 183) destaca que, para Montessori, “A criança é livre, mas livre apenas na escolha dos objetos sobre que possa agir. Estes objetos são pré-estabelecidos, sempre os mesmos, típicos para cada gênero de atividade [...]”.

torne ativa, e fica satisfeito quando a vê agir por si mesma e progredir, sem ver nisso mérito seu. Deve inspirar-se nos sentimentos de João Batista: “Convém que ele cresça e eu diminua” (MONTESSORI, [196-?], p. 106).

O educador deveria seguir os passos marcados pelo cientista, pois “[...] o cientista investiga os segredos da natureza e adquire, através de suas descobertas, conhecimentos profundos, que podem conduzi-lo não só a avaliá-la, mas também a transformá-la”(MONTESSORI, [197-?], p. 14). Para ela, seria melhor se o educador não tivesse formação, pois aceitaria mais facilmente os preceitos da Psicologia - ciência comportamental, aceitação essa em forma de auto-análise ou preparação psíquica.

Para Montessori, a preparação psíquica deveria ser a base da formação do educador; defende que o preparo do professor deve se dar “[...]interiormente, estudando-se com metódica constância para conseguir suprimir os próprios defeitos mais radicados, os que constituem um obstáculo nas suas relações com as crianças (MONTESSORI, [196-?], p. 140).

A visão moderna de Montessori, na forma de organizar a escola e pensar o ambiente e os materiais, parece não estender-se ao professor, restringindo assim sua formação, uma vez que essa “não deveria caracterizar-se pelo conhecimento teórico, mas por um processo de auto formação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza” (ARCE, 2001a, p.172). Desacreditando dos conhecimentos teóricos, acaba centrando a formação do professor de criança pequena no empirismo e responsabilizando o professor por sua própria formação, relegando a ele o papel de executor e implementador de propostas forjadas em outras instâncias.

Resguardadas as diferenças temporais, podemos concluir que Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, consideravam a criança como centro da transformação social, considerando que elas traziam em si todas as potencialidades a serem desabrochadas por serem o gérmen/semente de um homem ideal. Acabam identificando a criança com o próprio projeto da modernidade, que se caracteriza pelo potencial, pelo vir a ser, que necessita ser apenas desenvolvido através de métodos, de ambiente e de educadores adequados. Assim, embora enfatizem a importância de se observar a criança e de considerá-la como centro da ação educativa, difundem a idéia de modelos-padrões universalizados para sua educação, negando, por esse movimento, a criança real.

Os professores, atuando como os operários executores em série dessa obra, prestariam um grande serviço à ideologia burguesa, pois atuavam numa perspectiva “não crítica”, idealizada para conter o inconformismo das classes baixas em sua luta pelo direito ao

conhecimento e à escola, na expectativa de que seus filhos pudessem ter um destino melhor. Os professores, do ponto de vista desses precursores, seriam os realizadores da obra, centrando sua ação no controle do comportamento e na exaltação da inteligência natural da criança, colaborando para o deslocamento do

eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para interesse; da disciplina do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1986, p. 13).

Esse deslocamento do eixo da questão pedagógica se deu primeiro na educação abaixo de 6 anos, sendo nesse sentido positivo, pois estabeleceu a necessidade de um outro modelo educativo para essa fase da vida da criança – centrado no jogo, com materiais pedagógicos e mobília adequada. Como aspecto negativo, podemos assinalar a impossibilidade de uma formação mais elaborada teoricamente para seus educadores, já que essa formação era simplificada e estava centrada na aprendizagem de modelos práticos para implantação direta com as crianças; incentivavam que fosse aprendida com as próprias crianças, o que é considerado por estudiosos como Arce (2001a) e Saviani (1986), um dos fatores que colaboraram para sua desvalorização.

Podemos considerar que a forma como as idéias desses pensadores foram interpretadas e viabilizadas nas instituições, criaram um grande problema para a profissionalização dos professores da educação infantil estabelecendo como base de atuação o modelo materno. Atribuindo-lhes a função de substituir as mães ou o empregado doméstico, justificaria a pouca atenção dada a formação para atuar na educação de crianças de 0 a 6 anos na LDB 4024/61?

Se as crianças mudam a cada dia em função do espaço, da classe social e da cultura, a falta de formação teórica abrangente dos educadores e um olhar sensível comprometem sua possibilidade de criar. O professor acaba tornando-se um mero executor de propostas educativas pensadas em outras instâncias ou, na melhor das hipóteses, adapta-las levando em conta a criança com a qual atuam. Desconsidera-se que a docência na educação infantil é uma profissão que se constrói também na interação com as crianças e com o conhecimento teórico, num diálogo permanente, pois é nesse diálogo que essa profissão se constitui.

Em síntese, poderíamos considerar que a LDB 4024/61 implementou, em nível nacional, uma versão mais “empobrecida” do chamado “modelo paulista”? Ao tratar a criança como “menor”, estariam atribuindo-lhe um valor menor em relação aos adultos? Esse “valor”

seria igual quer se tratasse dos filhos dos ricos, quer dos operários e dos pobres? O Estado desobrigava-se do atendimento a esse nível de educação, incentivando empresas, igrejas e outras entidades a prestá-la, tendo como justificativa a racionalização dos custos. Acabou correlacionando a formação dos profissionais que atuavam na educação da criança também com a palavra “menor”, ao estabelecer como requisito de formação o menor nível, sem exigência de obrigatoriedade.

A LDB 4024/61, ao dar pouca ênfase à educação das crianças pequenas e nenhuma atenção à formação específica de seus profissionais, acabou incentivando a continuidade dos dois sistemas historicamente estabelecidos para educar essas crianças, tornando o terreno propício para a entrada das instituições multilaterais, especialmente a UNICEF e, no início da década de 70, a UNESCO. Esses organismos influenciaram de forma especial a elaboração das propostas desse período, pois, como bem assinala Rosemberg (2002b, p. 30), na falta de “acervo disponíveis localmente”, de conhecimentos e pessoas com contra-propostas, acabaram se estabelecendo e, como veremos, influenciaram significativamente tanto a expansão da educação infantil como a formação de seus profissionais.

## 2.2 AS INDICAÇÕES DA LEI 5692/71

A Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, em seu Capítulo II, que trata do Ensino de 1.º Grau, refere-se no artigo 19:

Parágrafo 1.º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade (BRASIL, 1971, cap. II, art. 19, par I).

Parágrafo 2.º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971, cap. II, art. 19, par. II).

Num mesmo artigo a lei apresenta duas propostas: uma, indicando a possibilidade de ingresso de crianças abaixo de 7 anos no ensino de “primeiro grau”, e outra postulando que uma educação “conveniente” para essas crianças se dará em instituições próprias “escolas maternas, jardins de infância e equivalentes”, mantendo, dessa forma, as denominações constantes na LDB 4024/61.

Ainda o mesmo artigo refere-se à caracterização da criança abaixo de 7 anos: ora ela é tratada como aluno/a, independente de sua idade, quando trata da possibilidade de seu ingresso no “primeiro grau”; ora é tratada como criança, quando se refere a sua educação no âmbito das escolas maternas e jardins de infância. Essas duas formas de tratar a criança

indicam “uma atribuição do papel passivo da criança. O setor ativo é o sistema de ensino ou as escolas”(GOHN, 1992, p. 68). Assim, enquanto que na educação infantil a criança é cuidada, no primeiro grau ela é ensinada.

A LDB 5692/71 reedita as orientações da LDB 4024/61, mantendo as empresas como locais de oferta da educação para as crianças menores de 7 anos; infere-se daí que a concepção ou a lógica que orientou a LDB anterior fica mantida também nesta: às empresas, responsáveis pela retirada da mulher do âmbito doméstico, impossibilitando-a de educar de seus filhos, cabe criar espaços substitutos do lar e profissionais substitutas dessa mãe. Em seu Art. 61 a LDB 5692/71 diz que: “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1.º grau”(BRASIL, 1971, art. 61). Seria a “educação conveniente”, especialmente para os filhos dos trabalhadores, aquela constituída a partir do modelo materno?

Kuhlmann (2000a) destaca que a LDB 5692/71, que substituiu a LDB 4024/61, apresenta um texto evasivo quanto à caracterização desse nível educacional. O autor mostra o significado da palavra “velar”, estabelecida como o papel das instituições a ser viabilizado pelos profissionais que nela atuavam:

O verbo “velar” porta muitas significações: da origem latina, velare tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se; da origem latina *vigilare*, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Neste último caso, a palavra vem da idéia de vigiar, velas acesas, que, por sua vez, lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em torno do sistema educacional (KUHLMANN, 2000, p. 490).

A lei segundo o autor estabelece o papel do professor pré-escolar como aquele que vigia e cuida, sendo sua função junto às crianças abaixo de 7 anos definida pelo controle do comportamento das crianças, em detrimento de uma educação para a emancipação do ser humano.

Quanto à formação para atuar na educação infantil, a LDB 5692/71, em seu Art. 30, estabelece a formação mínima para o exercício do magistério, tratando apenas das habilitações específicas para atuar no primeiro e segundo grau. Somente em 1974 a formação é tratada pela Indicação 45 do Conselho Federal de Educação<sup>31</sup>, no qual se indicava que fosse

---

<sup>31</sup> Esta Indicação é um anexo do Parecer N.º 2.018/1974, que trata da educação pré-escolar, sua finalidade e necessidade de expansão, justificadas na compensação, uma vez que a “desnutrição e a carência cultural vêm

“ampliada, nos cursos de formação de professores, a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar” (BRASIL/CFE, 1974, p. 35). Para Gohn (1992), essa indicação atribuía à pré-escola a compensação das defasagens dos escolares do 1.º Grau. Segundo Rosemberg (1992, p. 25) no Brasil a função compensatória da educação infantil fundamenta-se no modelo de pré-escola de massa assumido e divulgado pela UNESCO no início da década de 70 “através dos trabalhos da comissão Faure”<sup>32</sup>. Para a autora a “similaridade entre a proposta da UNESCO e a que foi se gestando no MEC através de pareceres é evidente”.

O caráter compensatório atribuído à educação infantil e, por conseguinte, à função de seus profissionais, fica melhor caracterizado no Parecer CFE n.º1600/75, que, com base na Indicação N.º 45, estabelece os conteúdos da habilitação para atuar na pré-escola. A criação da habilitação e a indicação de seus conteúdos se deu pela constatação de que:

[...] pouquíssimos professores em exercício junto a pré-escolares possuem formação adequada, uma vez que os currículos dos antigos normais (mesmo superior, de modo geral) não enfatizam necessariamente a importância e a didática para atender crianças abaixo de sete anos (BRASIL/CFE, 1975, p. 44).

Esse parecer confirmou a educação pré-escolar como preparatória<sup>33</sup> para os níveis posteriores, ao estabelecer os conteúdos para a habilitação em nível médio de seus profissionais<sup>34</sup>. A especialização contemplava a aquisição de conhecimentos das

[...] características físicas do pré-escolar (como o desenvolvimento muscular, a coordenação auditiva-motora-visual), condições de saúde sócio-emocionais (como egocentrismo, gregarismo, frustração, necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade natural de abstrair e de se localizar no tempo e no espaço) (BRASIL/CFE, 1975, p. 44).

Desde então, caberia à pré-escola uma função corretiva e preventiva do fracasso escolar nas etapas futuras da educação da criança, cabendo-lhe preparar e adaptar a criança ao modelo escolar, compensando suas carências e preparando-a para a alfabetização e para as etapas seguintes da escolarização.

---

devorando as potencialidades acumuladas na população da faixa etária entre zero e seis anos” (BRASIL/CFE, 1974, p. 25).

<sup>32</sup> Essa comissão elaborou um relatório em 1972 denominado “Apprendre à etre” tendo Edgar Faure como organizador. Nesse relatório defendia-se uma educação pré-escolar de baixo custo e compensatória, sendo esse relatório utilizado como referência na elaboração dos Pareceres que tratavam da educação das crianças de 0 a 6 anos.

<sup>33</sup> Suprir “[...] carências, deficiências culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares” (ABRAMOVAY e KRAMER, 1991, p. 23). Essa visão compensatória acabava reforçando a exclusão da criança em função da pobreza, desconsiderando-a em seus conhecimentos e cultura.

<sup>34</sup> Esta habilitação era desenvolvida em um ano, após os três anos de preparação para as séries iniciais.

O Parecer 1600/75 apontava que a formação do professor de educação infantil deve ocorrer em nível superior, uma vez que o “[...] sucesso da criança pré-escolar é sua professora. Necessariamente será um especialista, situação já prevista na lei de ensino. A realidade brasileira mostra, entretanto, que durante muitos anos teremos ainda o professor formado em nível de 2.º Grau” (BRASIL/CFE, 1975, p. 43). De forma contraditória, no Parecer onde são estabelecidos os conteúdos da formação do professor de educação infantil, em nível médio, defende-se como ideal o nível superior. Com esta justificativa, determina-se o perfil do profissional para atuação junto às crianças abaixo de sete anos a ser adquiridos no nível médio:

A professora de pré-escolares deve preencher os requisitos de formação especializada e atualização constante, além de ter reservas físicas e equilíbrio emocional que lhe possibilitem enfrentar um trabalho que, para ser realizado, é difícil.(BRASIL/CFE, 1975, p. 44)

Fica estabelecida no Parecer do CFE N.º 1600/75 a formação em nível médio para um preparador com um bom condicionamento físico, aquele que deverá preparar as crianças para o ensino fundamental. Essas orientações destinavam-se à formação do professor de crianças de 4 a 6 anos. O documento não fazia referência às crianças de creches ou menores de 4 anos. Chegariam às profissionais de creche essas orientações?

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 houve a retomada da “proposta de assistência científica”<sup>35</sup>, que isola as crianças pobres em instituições pautadas por uma “pedagogia da submissão” instituída no final do século XIX (KUHLMANN, 2000, p.490), tratando a criança pobre como inferior à da elite, princípio que continuava ainda em vigor nas décadas de 70<sup>36</sup> e 80. Cabia às instituições de educação infantil compensar, na medida do possível com baixo custo, as supostas carências sociais e culturais decorrentes de sua condição de classe, preparando-as para permanecer e se possível desenvolver-se na escolaridade obrigatória.

---

<sup>35</sup> Segundo Kuhlmann (1998, p. 65) a assistência científica surge no final do século XIX, nela enfatiza-se a filantropia(organização racional da assistência) em substituição a caridade (emoção, simpatia, piedade), com vistas a melhorar as condições físicas e morais da populações. Apresenta três características: 1) as medidas apresentadas não visam garantir direitos, são estabelecidas como méritos aos “mais subservientes, segmentando a pobreza , procurando dificultar seu acesso aos bens sociais”; 2)Tendência de valorizar a iniciativa privada; 3) A aplicação de um método de seleção de quem será atendido.

<sup>36</sup> Adotando metodologias que possibilitasse atender um grande contingente de crianças a baixo custo “A partir de 1974-1975 o pré-escolar começa a receber uma atenção especial dentro do nosso sistema educação, o que pode ser comprovado pelos diversos pareceres do Conselho Federal de Educação, nesse biênio e a criação, em 1975, da Coordenação de Ed. Pré-escolar (COEPRE), ligada ao MEC”(SOUZA, 1991, p. 38)

Segundo Souza e Kramer (1991), ao mesmo tempo em que a pré-escola era considerada como necessária, não eram destinadas verbas para viabilizá-la, fato esse em contradição com o modelo compensatório comprometido com o 1.º Grau<sup>37</sup>, que exigia espaço semelhante à escola obrigatória e professores formados, considerados de custo elevado. Esse modelo compensatório, vinculado e comprometido com a escola de primeiro grau, passou a ser criticado, especialmente no âmbito acadêmico, que contrapunha a ele a proposta de uma educação infantil que tivesse “objetivos em si mesma”. A base dessas novas proposições era o discurso do respeito à cultura local. O novo discurso dos teóricos – do respeito à cultura local – apesar de seus avanços, mantinha a justificativa do baixo custo desse nível de ensino para os pobres (SOUZA E KRAMER, 1991).

Os programas de baixo custo tiveram uma grande expansão no âmbito do MEC, especialmente a partir da criação da Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) em 1975. Em 1981 foi lançado o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, constituindo-se no “programa prioritário do MEC e do Mobral”; sua finalidade era a expansão “da pré-escola a baixo custo em grandes espaços ociosos, onde seriam atendidas de 100 a 120 crianças, utilizando-se de mães voluntárias como mão-de-obra” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 65). As autoras indicam que outros programas semelhantes também eram desenvolvidos pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social desde 1974, como é o caso do Projeto Casulo.

No âmbito das instituições destinadas a atender a parcela mais pobre da população, nos programas de educação compensatória em instituições geralmente denominadas “centros de recreação”, atuavam como educadoras majoritariamente mulheres com baixa remuneração, ou voluntários em modelos “não-formais” ou “alternativos”, apoiados por pequeno investimento público (ROSEMBERG, 2000, p. 108). Incentivava-se que fossem recrutadas as mães da comunidade, como voluntárias. Quanto menor ou mais pobre a criança, menos formação era necessária. A esse adulto cabia recrear, alimentar e limpar, atuando como “mães de todas as crianças”. A edição “Textos sobre educação pré-escolar”, produzido no âmbito do MEC, ao incentivar o professor leigo de pré-escola a atuar junto às crianças pobres, reproduz de forma inequívoca essa orientação:

Não precisamos transformar as mães em professoras. Elas precisam ser e continuar como mães, cumprindo seu papel maternal, sendo responsáveis últimas pelos filhos. É importante que elas dotem o grupo de 100 crianças que se congregam todos os

---

<sup>37</sup> Atual ensino fundamental.



dias nessa área livre, da sensação de estarem numa família, pais, filhos, muitos irmãos e amigos (BRASIL/MEC, 1981 apud ARCE, 2001a, p. 177).

Para Arce (2001a), esse encaminhamento se dava com base na crença da mãe como “educadora nata”, justificada pela necessidade de expandir a educação pré-escolar de baixo custo. A mesma autora, ao analisar o documento “Atendimento ao pré-escolar/MEC-1977”, refere que, na visão de seus autores, para ser um educador da pré-escola basta “[...] ser uma mulher mãe, possuidora de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, nutrição e saúde, que exerça função de orientadora, facilitadora e/ou auxiliar, não necessitando ser especializada na área [...]”(ARCE, 2001a, p. 180).

Os programas compensatórios passaram a ser rejeitados a partir da crítica aos modelos discriminatórios, e da reivindicação de uma “pré-escola de qualidade comprometida com o trabalho pedagógico sério e que conduza a criança para o início do seu processo de escolarização” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70), que tenha direito não apenas ao acesso, mas também ao conhecimento, levando a um repensar das funções da educação infantil e de seus profissionais.

### 2.3 REPENSANDO A ESPECIFICIDADE DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS E O RECONHECIMENTO DE SEUS PROFISSIONAIS

Apesar da falta de fonte de financiamento governamental, a educação infantil se expande, pois ela nasce como necessidade das mulheres trabalhadoras que não têm onde deixar seus filhos e da valorização desse nível de educação também pelas classes mais abastadas. Sua expansão deve-se também à luta dos grupos sociais, das associações de bairros, dos sindicatos, dos grupos feministas (KUHLMANN, 2000a), que lutam pela democracia e pelos direitos humanos, incluindo em suas lutas a reivindicação do direito à Educação Infantil. Criticava-se sobretudo, a expansão do atendimento de baixo custo à criança pequena, a utilização do trabalho voluntário, a restrição da oferta, a visão idealizada da criança e sua socialização “pela maternagem compulsória”<sup>38</sup> (ROSEMBERG, 1989, p. 90).

Na década de 1980, os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas começam a ganhar destaque, começando a surgir artigos e pesquisas que abordam esses educadores, sua

---

<sup>38</sup> [...] guarda e proteção das crianças, principalmente nos aspectos ligados a higiene, alimentação e segurança. A dimensão educativa, que qualquer trabalho com grupos de crianças forçosamente tem, é relegada ao ‘bom senso’ ou a noções precárias sobre as chamadas ‘atividades’ com o aluno, o que resulta muitas vezes num arremedo empobrecido e destituído de significado do modelo escolar (CAMPOS M., 1989, p. 14).

função e formação. Realizam-se estudos que procuram mostrar quem são os profissionais que atuam nas instituições realizando o cuidado e a educação das crianças, como o trabalho é organizado, evidencia-se através dessas pesquisas a presença de hierarquias, entre os profissionais, manifestas na execução das tarefas ligadas ao cuidado (mais ligado ao corpo) e de educação (mais ligado a inteligência) e na exigência de formação diferenciada para executá-los.

Essa hierarquia estava ligada diretamente à criança: o prestígio do profissional é determinado por sua atuação nos diferentes níveis de idade das crianças: quanto menor sua idade e maior o contato com seu corpo, menor a exigência de formação para aqueles que delas se ocupavam, supunha-se; menor também era o seu salário, maior a sua carga horária e maior a participação de mulheres (CAMPOS M. et al. 1984). Essa hierarquização manifesta-se também, segundo as autoras, na forma simbólica e característica como essas profissionais são nomeadas:

[...]denominações de pajem, babá, monitora, atendente, recreacionista, que hora denotam uma atividade historicamente ligada ao espaço doméstico (pajem e babá) ora denotam uma atividade fluida pouco definida (atendente, monitora de que?) ou ainda mais próxima do brincar que do educar (recreacionista) (CAMPOS M. et al. 1984, p. 54)

O valor desses profissionais está ligado ao valor da infância, e ao trabalho manual. O trabalho intelectual é realizado pela professora que atende as crianças maiores, dentro de uma tradição escolar, sem realizar trabalhos de higiene e limpeza, com carga horária menor. Quanto maior a criança com que atuam os profissionais, maior é a exigência de formação, menos horas de trabalho e maior remuneração. A profissional é reconhecida como professora de pré-escola, porém, se comparada aos profissionais de ensino fundamental, ela ainda é vista como a “tia do prézinho”.

A luta pela valorização e reconhecimento dos profissionais que atuam com crianças abaixo de 6 anos inicialmente se deu no movimento para romper com a visão assistencialista. Cabe destacar que os primórdios da preocupação com a integração do cuidar e o educar nasce no âmbito das creches<sup>39</sup>, onde, sem deixar de prestar assistência, defendia-se a introdução sistemática da função educativa/pedagógica através do trabalho pedagógico, ou seja “[...] valorizar os conhecimentos que a criança possui e garantir a aquisição de novos conhecimentos” (KRAMER, 1989, p. 22). A princípio essa integração da função pedagógica

---

<sup>39</sup> Como pode ser constatado em Campos M.( 1984, 1989), Kramer(1989), Oliveira e Rossetti Ferreira (1989) e Franco (1989).

era pensada apenas para as crianças de 4 a 6 anos, cabendo ao educador favorecer o “desenvolvimento infantil” através de “atividades significativas, concretas, reais, que têm um para quê não somente para o adulto, mas fundamentalmente para a criança”(KRAMER, 1989, p. 26).

Com a finalidade de preparar para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, especialmente no âmbito das creches, as professoras que ali atuavam<sup>40</sup> passaram a receber capacitação em serviço, contando com orientações de “técnicos qualificados” ligados às esferas administrativas e técnicas. Esse modelo de formação, tendo o “técnico qualificado” para a orientação, capacitação e muitas vezes ao planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, foi considerado “questionável quanto à melhoria da qualidade” dos serviços prestados à criança pobre (CAMPOS M., 1989, p. 16)<sup>41</sup>, pois aqueles que atuavam junto às crianças, mesmo capacitados em serviço, permaneciam com baixos salários, falta de formação inicial e precárias condições de trabalho.

No âmbito das pré-escolas, um dos aspectos apontados de forma recorrente é a falta de formação específica. Exemplifica esse fato a pesquisa realizada no âmbito do Estado de Santa Catarina por Girardi (1984, p. 22), que, após análise dos resultados, justifica a criação da habilitação em pré-escola no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina pela constatação de que a “maioria das Instituições que atendem ao pré-escolar não contam com pessoas especializadas”. Essa constatação podia ser estendida a todos os estados brasileiros. No final da década de 80, mesmo os habilitados<sup>42</sup> contam com precários conhecimentos “[...]sobre a criança pequena, seu processo de aprender e desenvolver-se e sobre as formas de propiciar condições para a ocorrência do mesmo (OLIVEIRA, 1990, p. 17).

Partindo da concepção da criança como um sujeito ativo de sua educação, o papel das instituições e dos profissionais que atuam junto a ela começa a ser repensado, especialmente na sua dimensão pedagógica; postula-se que esse papel deve ser “intencional e sistemático,

---

<sup>40</sup> Ligadas a “LBA, Mobral,, MEC, Secretarias Estaduais, e Municipais de Bem Estar Social, FUNABEN e FEBENs”(CAMPOS M., 1989, p. 16).

<sup>41</sup> Outro fator questionável nesses programas é que o “[...] pessoal técnico e administrativo em relação ao docente às vezes representava um custo vinte vezes maior do primeiro em relação ao segundo”(FRANCO, 1983 apud CAMPOS, 1989, p. 17).

<sup>42</sup> Desde 1930 em curso Normal ,Habilitação ao nível de 2.º Grau Magistério a partir de 1975 ou em Pedagogia com Habilitação no ensino Pré-escolar a partir 1930 (KISHIMOTO, 1999).

estruturado em atividades e situações que garantam a aquisição de novos conhecimentos, e a realização de novas aprendizagens” (KRAMER, 1991, p. 54).

Concomitante à crítica aos modelos assistenciais e compensatórios, observa-se a emergência, a partir de meados da década de 80, do modelo de atuação baseado no cognitivismo de Piaget. Com base na teoria piagetiana, cabia ao professor “[...] promover o desenvolvimento cognitivo da criança, considerando seus interesses concretos a partir das características próprias dos estágios de desenvolvimento” (RIVERO, 2001, p. 158). Essas referências passaram a embasar também o trabalho junto às crianças pequenininhas dos berçários: entendia-se que é

[...] necessário conhecer o processo de desenvolvimento infantil, porque, ao estimular a criança, a berçarista deverá propor desafios progressivos às descobertas e conquistas, observando o que a criança pode fazer sozinha. Como, por exemplo, segurar a mamadeira, engatinhar, dar os primeiros passos, etc. (ZANCONATO, 1996, p. 87).

A formação do profissional passa a basear-se, significativamente, na psicologia do desenvolvimento, preparando-o para avaliar, classificar e intervir, desafiando a criança, desempenhando “[...] um papel bastante definido, intencional, diferenciado da família, que envolvia estudo e planejamento” (RIVERO, 2001, p. 158). O professor atuava, a partir do estágio de desenvolvimento da criança, como desafiador e problematizador, tendo como referência uma criança, conformada a um padrão ideal e universal de desenvolvimento. Se hoje se questiona essa forma de atuar, à época apresentava-se como um avanço quanto à dimensão educativa no trabalho da criança de 0 a 6 anos, incluindo os bebês, pois até então as atividades eram “apoiadas em manuais de puericultura, como se nessa fase inicial da vida a criança fosse apenas um corpo a ser alimentado, limpo e cuidado”(ZANCONATO, 1996, p. 107) .

A partir da constatação de que o cognitivismo de Piaget centrava-se no desenvolvimento biológico seqüencialmente rígido, que não levava em conta o meio e a atuação do professor no processo de desenvolvimento, a difusão, no Brasil, durante os anos de 1990, das contribuições de Vygotsky geraram novos movimentos quanto à função, formação e perfil do professor. A cultura, compreendida como construção social e histórica, e a atuação do professor são considerados centrais para o desenvolvimento da criança.

Evidencia-se o início de uma nova forma de conceber a criança: “ como um ser social, uma pessoa, um ‘cidadão de pouca idade’, enraizada num contexto social que envolve e que nela imprime padrões (de autoridade, de linguagem e de outros aspectos sociais)”(KRAMER,

1991, p. 53). Diferentemente do modelo de “criança dos manuais”, essa nova forma de conceber a criança segundo a autora requer maior formação de seus profissionais, para que possam desenvolver uma função pedagógica de fato enriquecedora. Seria o início da construção de uma nova especificidade para a Educação Infantil, contemplando o educar e cuidar de forma integrada, função essa estendida também a seus profissionais no âmbito da creche e pré-escola<sup>43</sup>?

O professor, compreendido então como mediador, função para a qual encontra-se despreparado, requer novas referências de formação e de atuação:

Interlocutor, mediador da relação do aluno com o conhecimento, colocador de limites, apoiador afetivo em inúmeras ocasiões, organizador do espaço físico e de muitas das atividades, o professor é um elemento-chave que deve ser adequadamente selecionado e treinado (OLIVEIRA, 1990, p. 23).

A busca da construção de uma nova especificidade para a educação infantil e seus profissionais não se deu apenas no âmbito dos movimentos sociais e acadêmicos. Um dos primeiros embates importantes dos setores organizados da sociedade em busca da valorização da educação infantil e de sua garantia como um direito da criança e de sua família deu-se no movimento constituinte, que resultou em muitas conquistas no âmbito da Constituição de 1988. Segundo Saviani (1997), as reivindicações foram incorporadas quase na íntegra ao capítulo da Educação da nova Constituição<sup>44</sup>.

Como sabemos, o surgimento de uma lei é antecedido e marcado por um período de elaboração, período caracterizado por embates e interesses entre forças conservadoras e inovadoras. O maior grau de inovação ou conservadorismo é determinado pelas forças políticas que detêm o poder no momento histórico da elaboração da proposta de lei ou das suas regulamentações. Em relação ao professor de Educação Infantil e sua formação, podemos dizer que houve dois momentos distintos, o da Constituinte até 1994 e outro após a LDB 9394/96.

---

<sup>43</sup> Segundo Kramer (1989, p. 20), “Creche e pré-escola são em geral distinguidos ora pela idade das crianças incluídas nos programas – a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos – ora pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracterizaria por uma atuação diária em ‘horário integral’, e a pré-escola por um funcionamento semelhante ao da escola em ‘meio período’. [...] que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional”.

<sup>44</sup> As reivindicações foram apresentadas na IV Conferência Brasileira de Educação (CEB), constituindo um documento denominado Carta de Goiânia.

O primeiro momento foi impulsionado pela inclusão da Educação Infantil no capítulo da educação da Constituição de 1988, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos. Essa conquista expressa a luta do movimento pela Constituinte em prol de um estado democrático e de direito após um longo período marcado pela ditadura militar. Com a nova Constituição, buscava-se romper com os padrões estabelecidos até então para a educação da infância de 0 a 6 anos, o que criou grandes impactos, como veremos na parte que trata da formação de seus professores.

Vimos anteriormente que a dicotomização de modelos institucionais para a Educação Infantil resultou numa atuação simultânea de recreacionistas, monitores e professores de pré-escola. Se na década de 1980 houve uma grande expansão das matrículas nas instituições pré-escolares, classificadas como “cursos livres sem a autorização, organização, supervisão e fiscalização do Poder Público” (SAVIANI, 1997, p. 60), essa expansão caracterizada pela baixa qualidade, exclusão e abusos, afetando crianças e adultos responsáveis por sua educação, levou a à mobilização da sociedade e profissionais da área na luta pela educação da primeira infância como um direito. Segundo Rosemberg (2000, p. 109)

Uma oposição a este modelo se fez sentir no período de mobilização social pela Constituinte de 1988, foi se gestando uma concepção de educação infantil como direito à educação da criança com menos de seis anos e de pais e mães trabalhadores. Esta nova concepção foi formalizada pela Constituição de 1988 [...]

A Constituição de 1988, ao estabelecer a criança como sujeito de direito à educação, cabendo ao Estado e à família garanti-la, proclama<sup>45</sup> o rompimento com os modelos da assistência e da educação estabelecidos historicamente. No contexto real isso será concretizado?

Essa Lei trata a Educação Infantil de várias formas: como direito dos trabalhadores, ao proclamar a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, cap. II, art. 7, par.XXV) e como dever do Estado, no Capítulo da Educação (BRASIL, 1988, tit. VIII, cap. III, art. 208, par.IV), quando se refere ao “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Somente a Emenda Constitucional n.º 14 de 13/09/96 determina que “os Municípios atuarão

---

<sup>45</sup> Para Saviani (1997) uma lei apresenta objetivos proclamados e reais. Os proclamados encontram-se na letra da lei

e os reais na forma como se constituirão na prática.

prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”, estabelecendo a quem cabe viabilizar essa etapa da educação (BRASIL, 1988, tit. VIII, cap. III, art. 211, par. II).

A Constituição (BRASIL, 1988, tit. VIII, cap. II, art. 203, par. I), quando trata “Da assistência social”, determina como um de seus objetivos de assistência aos necessitados “a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice”, estabelecendo, dessa forma, na letra da lei, que à assistência cabe proteger a infância necessitada e não educá-la. Nesse sentido, a luta pelo direito à educação infantil no âmbito da educação poderia ser incluída na política de proteção, ao invés da criação ou manutenção de sistemas paralelos de educação das crianças pequenas no âmbito da assistência.

Na Constituição (BRASIL, 1988, cap. III, art. 208, par. IV), no capítulo da educação, a educação infantil é tratada como “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, deixando brechas para múltiplas interpretações. O “direito ao atendimento”, não necessariamente implica educar e sim atender, que em nossa língua significa prestar atenção, tomar em consideração, acatar, deferir, seguir, estar atento, responder. Essas contradições presentes na lei possibilitam a permanência da coexistência de inúmeros programas com várias finalidades e a possibilidade de atuação de qualquer profissional, uma vez que “atender” pode ser compreendido de múltiplas maneiras.

Considerando o avanço da atual Constituição em relação à Educação Infantil, incluindo-a no âmbito da educação, não é possível deixar de notar que ela encerra ambigüidades: ao falar do filho do trabalhador, é entendida como *assistência* à criança; quando se refere ao dever do Estado, é entendida como *atendimento*. Que tipo de atendimento: educacional, assistencial? Sem especificar o tipo de atendimento, como pensar o adulto responsável por esse atendimento? Como isso pode repercutir na formação dos profissionais para a Educação Infantil?

Os termos utilizados para estabelecer a função da educação infantil ainda no âmbito do Constituição terminam por comprometer o reconhecimento e a formação dos professores que nela atuam. Embora tratada dentro do Sistema Nacional de Educação pela Constituição, a prioridade do Estado é, contudo, o Ensino Fundamental.

A Emenda Constitucional 19 de 04/06/98 que trata da “*valorização dos profissionais do ensino*”, garante, na forma da lei, direitos como plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1998, tit. VIII, cap. III, art. 206, par. V, grifo nosso). Ao centrar a orientação nos profissionais do “ensino”, baseia-se em certas atribuições ou pressupõe

requisitos que podem ser interpretados como não aplicáveis à educação infantil, em especial de 0 a 3 anos, gerando por isso, várias possibilidades de interpretação quanto ao tipo de profissional, à remuneração, ao plano de carreira e ao ingresso dos profissionais da Educação Infantil, que correm o risco de serem discriminados em relação aos demais professores.

O termo profissionais da educação não seria mais abrangente, especialmente por se tratar de uma lei que embasa leis específicas? A forma de tratar a educação infantil no âmbito da Constituição será balizadora dos muitos documentos regulamentadores da educação, especialmente da LDB 9392/96, normatizadora do sistema educacional. Na próxima seção trataremos de examinar esses desdobramentos e suas implicações para os profissionais da educação infantil.

#### 2.4 DA LUTA PELO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os profissionais da área, cientes de que a conquista de uma política que viabilizasse a Educação Infantil ainda estava por ser construída, marcam o início da década de 90 com uma grande mobilização pela construção de uma proposta para a Educação Infantil e para os seus profissionais, visando superar a dicotomia da educação e da assistência. Rosemberg (1994, p. 51) ressaltava que a “década de 90 anuncia uma nova etapa auspiciosa da Educação Infantil no Brasil” em função da

[...] intenção evidente de não mais se diferenciarem as modalidades de educação infantil – creche e pré-escola – pelas funções que desempenham, pela qualidade do atendimento oferecido, pela origem econômica e racial da clientela que acolhem, pelo nível de qualificação de seus profissionais [...].

A implantação dessa nova forma de conceber a Educação Infantil exige a “adesão e mobilização dos profissionais” que atuam junto às crianças. Aqueles que atuam nas creches precisam incorporar uma “ação educativa intencional”, e os que atuam na pré-escola, ligados à tradição escolar, necessitam incorporar a “função de cuidar em sua prática educativa” (ROSEMBERG, 1994, p. 52).

Com o objetivo de construir uma nova etapa, novos marcos referenciais para a Educação Infantil e seus profissionais, foram realizadas várias discussões envolvendo diversos profissionais da área ligados a universidades, a grupos de pesquisa e ao Ministério da



Educação e Cultura (MEC)<sup>46</sup>. Palhares e Martinez (2000, p. 6) apontam que especialmente o período de entre 1994 e 1996, em que Ângela M. R. F. Barreto era coordenadora do COEDI, como um período privilegiado de discussão de projetos e propostas visando a “superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil”, com proposições para a educação da infância e seus profissionais.

Essas discussões geraram muitos documentos no âmbito do MEC, com a finalidade de subsidiar a construção de políticas para o atendimento da criança e para a formação de seus profissionais, como:

- Política de Educação Infantil: proposta 1993
- Por uma política nacional de formação do profissional de Educação Infantil, 1994.
- Política Nacional para a Educação Infantil, 1994.
- I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Conferência Nacional de Educação para Todos.

Esses documentos são impulsionados pela Constituição de 1988, pelo novo Estatuto da criança e do adolescente e pela participação do Brasil em março de 1990 na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia<sup>47</sup>.

O professor é tratado no Plano Decenal de Educação para Todos como o “principal agente de uma política de qualidade da educação” (BRASIL, 1993a, p. 5). Aponta-se a necessidade de reconhecimento da “função do magistério” e sua valorização através de uma política que garanta “Carreira, condição de Trabalho e Qualificação”( BRASIL, 1993a, p. 5). O documento enfatiza ainda que a atuação e a formação são apontadas como ineficientes, sendo necessário revê-las:

[...] a necessidade urgente de Estados e Municípios reverem as carreiras de magistério, com o objetivo de dotá-las de padrões e características capazes de promover um exercício digno da profissão; quanto às condições de trabalho, trata-se

---

<sup>46</sup> Que atuou como incentivador e viabilizador através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). ()

<sup>47</sup> Este evento foi organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Nessa conferência o Brasil assumiu o compromisso de empenhar-se na busca de uma “maior produtividade do sistema educacional” e para isso elaborou, em maio de 1993, o Plano Nacional de Educação para Todos. Esse plano estabelece as linhas gerais (para o ensino fundamental, Educação Infantil, jovens e adultos, formação de professores, financiamento da educação) para garantir uma educação básica de qualidade como um direito de todos, uma vez que o Brasil compõe o grupo dos nove países que apresentam os mais baixos índices de produtividade educacional.

de assegurar padrões básicos de funcionamento das escolas, criando ambientes de aprendizagem adequados aos desafios existentes; finalmente, *é preciso rever a formação, tanto das Escolas Normais quanto das Licenciaturas, de forma a compatibilizá-la com as necessidades da escola, e criar mecanismos de educação continuada de professores.* (BRASIL, 1993 a, p.5, grifo nosso)

O plano decenal defende a educação básica para todos os brasileiros e pensa a formação do professor para a escola. Essa formação visa preparar o professor para educar o ser humano – criança, jovem e adulto – conforme o nível de sua atuação ou adequá-lo a uma instituição?

A Educação Infantil é tratada no Plano Decenal como a primeira etapa do processo educativo e defende uma política educacional que deverá concentrar “esforços no desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares, na formação inicial e continuada dos profissionais da área, além de ampliação das oportunidades de atendimento educacional às crianças do segmento educacional mais pobre” (BRASIL, 1993a, p.6). Os profissionais de Educação Infantil não são vistos como docentes, pois são abordados separadamente do item que trata dos professores, enfatizando que

Concentrará esforços no desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares, na formação inicial e continuada dos profissionais da área, além de ampliação das oportunidades de atendimento educacional às crianças do segmento social mais pobre (BRASIL/MEC/SEF, 1993a, p.6).

Ao falar em atendimento educacional, está indicando que as creches, historicamente administradas por órgãos da assistência e da saúde, passariam para o âmbito da educação? Quem seria o profissional ideal para educar essas crianças? Qual a formação necessária? No Plano decenal mantém-se a proposição de “*atendimento*” à infância, como apontado na Constituição.

O MEC, a partir do Plano Decenal, centra então suas ações na construção de proposições a serem apresentadas na Conferência Nacional de Educação para Todos<sup>48</sup>. Com esse objetivo, desencadeia-se ampla discussão sobre vários aspectos da educação (currículo, financiamento, formação dos profissionais) por parte de vários grupos e entidades, que discutem também a Educação Infantil, seus profissionais e sua formação. O Plano Decenal estabelece que a formação para os profissionais de Educação Infantil será discutida por grupo distinto e sem contato

---

<sup>48</sup> Que ocorreu em Brasília de 29 de agosto a 2 de setembro de 1994.

com o grupo que discutirá a formação dos docentes para os demais níveis da educação básica.

A partir dessas indicações, verifica-se que o Plano Decenal apresenta duas categorias de profissionais para a educação: o professor, vinculado ao ensino fundamental, e o profissional para a Educação Infantil, que deverá ter sua identidade estabelecida. A discussão sobre a formação dos professores seria realizada pela Coordenadoria do Magistério e a dos profissionais de Educação Infantil pela Coordenadoria de Educação Infantil, separados e sem interlocução, ambos sob a coordenação da Secretaria de Ensino Fundamental.

Buscando refletir sobre essas e outras questões da Educação Infantil, o MEC propõe a elaboração de uma Política de Educação Infantil, e, com ampla participação de entidades ligadas à área, foi instaurada a Comissão Nacional de Educação Infantil, sob a coordenação da Secretaria da Educação Fundamental<sup>49</sup>.

Na elaboração da proposta para uma Política de Educação Infantil, a comissão indicou a problemática dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, descreveram-na como grave pela falta de formação específica, especialmente os que atuam nas creches onde um “número significativo sequer completou a escolaridade fundamental” (BRASIL, 1993b, p. 14), propondo ações no sentido de solucionar essas falhas. Estabeleceu como diretriz geral que “os profissionais de Educação Infantil *devem ser formados em nível médio e superior*, que contemplem *conteúdos específicos* relativos a essa etapa da educação” (BRASIL, 1993b, p.16, grifo nosso).

No documento proposto, denominado “Política de Educação Infantil”, são apontadas seis diretrizes para uma política de recursos humanos; as diretrizes destacam a necessidade de valorização desses profissionais por plano de carreira, condições de trabalho e formação para atuar em creches e pré-escolas<sup>50</sup>. Estabelecem a especificidade dos profissionais através do estabelecimento da “função de educar e cuidar, de forma integrada, a criança na faixa etária

---

<sup>49</sup> Entidades participantes da comissão: Departamento de Políticas Educacionais(DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais( SEPESPE/MEC), Ministério da Saúde(MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras(CRUB), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/Brasil), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nac. dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), Conferência Nac. dos Bispos do Brasil(CNBB/Pastoral da criança). Incorporados posteriormente a UNESCO, Fundação de Assistência ao Educando (FAE), Instituto Nac. de Estudos e Pesquisas (INEP), com o apoio técnico do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e Delegacia do MEC de Minas Gerais.

<sup>50</sup> As diretrizes, na íntegra, encontram-se em BRASIL/MEC/SEF/COEDI. Política de Educação Infantil – Proposta. Brasília, 1993

de zero a seis anos” (BRASIL, 1993b, p.19). Aos profissionais que atuam na Educação Infantil cabe educar e cuidar as crianças, devendo ser preparados por uma formação que contemple essa especificidade da Educação Infantil, e isso

[...] exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional. Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu **papel profissional**. Implica ainda, a necessidade de que o profissional tenha idade igual ou superior a 18 anos (BRASIL, 1993b, p.19, grifo nosso).

Ao dar destaque ao profissional, rompe com o discurso oficial da década de 1970 e 1980, que incentivava a atuação de voluntários para desempenhar esse papel. Ainda há que se perguntar: quem será esse profissional? Se o entendimento era de que a formação docente não atendia as especificidades da Educação Infantil, tratava-se de mudar o currículo de formação ou criar um outro curso?

O nível de formação inicial para atuar na Educação Infantil foi estabelecido como “nível médio e superior”, que “*deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional*” (BRASIL, 1993b, p. 19, grifo nosso). Aponta o nível sem estabelecer o curso, nem leva em conta o empenho das entidades docentes pela garantia de uma formação que contemple a especificidade da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia e em nível médio.

A curto prazo, a formação deveria ser realizada em “cursos emergenciais” para os profissionais não habilitados das creches e pré-escolas. É enfatizado como importante a participação das universidades, que atuariam “na formação de formadores e na pesquisa e desenvolvimento na área” (BRASIL, 1993b, p. 25). É possível perceber, a partir dessa indicação, o entendimento oficial da função das universidades na formação, um indício de que a formação desses profissionais que atuariam diretamente com as crianças não se daria no âmbito universitário.

Discutindo o documento Kramer (1994a) critica a visão compensatória que embasa as diretrizes para a formação dos recursos humanos para a educação infantil. Assinala que a partir de um diagnóstico superficial, os professores que atuam junto às crianças pequenas foram apontados como pessoas “com pouco conhecimento”, “experiência fragmentada” e “defasagem cultural”, situação essa que justificaria a criação de “cursos emergenciais”. A autora acusa a proposta de Política de Educação Infantil quanto à formação dos profissionais de conter uma “visão esfacelada e idealizadora”, por não levar em conta a realidade dos

profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, defendendo a formação permanente como um “direito dos profissionais”.

Com a indicação do MEC de sua disponibilidade e necessidade de repensar a formação dos profissionais da Educação Infantil, começam a surgir várias questões: Como garantir integralmente na formação dos profissionais de Educação Infantil a especificidade de educar e cuidar? Como garantir essa especificidade, especialmente em relação à educação da criança de 0 a 3 anos? O nível de formação indicado é visto como ideal pelos estudiosos da área? Qual o curso ideal e como deve ser o currículo dessa formação? Qual a denominação ideal para o profissional de Educação Infantil? Para essas questões a proposta de Política para a Educação Infantil não apresentou respostas.

Com o objetivo de discutir as questões acima especificadas, realizou-se, em abril de 1994, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, o “Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, organizado pelo Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), tendo como coordenadora Angela M. Rabelo F. Barreto. Esse encontro reuniu vários especialistas de renome nacional da área da Educação Infantil e da área responsável pela formação de professores, resultando em várias proposições para a formação do profissional de Educação Infantil<sup>51</sup>.

Nesse encontro o nível médio foi aceito como formação mínima e o superior entendido como ideal; quanto ao lócus e ao curso, houve duas defesas:

a) Uma entendia ser a modalidade Normal, no nível médio, e o curso de Pedagogia, em nível superior, desde que seus currículos contemplassem a especificidade da Educação Infantil, ou seja, tendo como base a docência para Educação Infantil. O entendimento era que esse profissional deve ser professor com formação voltada para a especificidade da educação da crianças de 0 a 6 anos. Em nível superior, essa formação “*necessita aliar um estudo teórico crítico com uma formação em pesquisa*”, tendo como centro a investigação e o registro científico, especialmente sobre a “construção do papel do professor/educador” da Educação Infantil (BRASIL, 1994a, p. 67, grifo nosso). O nível superior é indicado como fator de elevação na qualidade do atendimento a crianças de 0 a 6 anos, pois “a educação infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos

---

<sup>51</sup> Formuladas pelas pesquisadoras convidadas Sonia Kramer (1994a), Maria Malta Campos (1994), Selma Garrido Pimenta(1994), Fulvia Rosemberg (1994) e Zilma Moraes Ramos de Oliveira (1994). As reflexões e propostas partem das diretrizes indicadas na proposta à Política para a Educação Infantil.

mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer área de ensino” (BRASIL, 1994a, p. 50).

b) Outra corrente entendia que esses cursos de magistério em nível médio e pedagogia estavam muito atrelados ao ensino fundamental e propunham a criação de novos cursos técnicos, gerando uma nova categoria de educadores, entendidos como técnicos, por considerar o cargo docente inadequado para a tarefa de integrar educação e cuidado, especialmente nas instituições que atendem as crianças em período integral, uma vez que a docência não contempla essa especificidade. A criação da referida modalidade foi pensada especialmente para o período de “ajuste e transição” sendo propostas as habilitações de: a) Auxiliar de Educação Infantil em Nível de 1º. Grau<sup>52</sup>; b) Técnico de Educação Infantil em nível de 2º. Grau.

Quanto ao perfil do profissional da Educação Infantil, salienta-se a necessidade de uma coerência entre este e os objetivos que se pretende alcançar com as crianças. Para atuar junto às crianças, contemplando o educar e cuidar, o perfil do profissional deveria ser constituído por uma formação “[...] baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”, sendo o profissional de Educação Infantil um “defensor das crianças e suas famílias” (BRASIL, 1994a, p.37).

Quanto ao currículo, defendeu-se que seu eixo norteador seria a emancipação e a construção da cidadania, e que a criança e o professor sejam tratados como cidadãos. Nesse sentido, uma política de formação “precisa reconhecer a multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho seja com crianças, seja com adultos que com eles atuam”. Isto se daria através da consideração das práticas existentes como ponto de partida para a construção de um “novo currículo” de formação, rompendo com a prática histórica de imposição de modelos elaborados por secretarias ou universidades (KRAMER, 1994a, p.24).

A partir das reflexões e proposições desse evento, foram levantados subsídios para a formação do profissional de Educação Infantil, resultando num documento propositivo, tendo Kramer<sup>53</sup> como redatora. Esse documento-síntese, também entendido como diretrizes e recomendações dirigidas ao MEC para a viabilização de uma Política de Formação do

---

<sup>52</sup> Esta proposta foi questionada no encontro, por ser o ensino fundamental um direito de todo brasileiro e não ser profissionalizante.

<sup>53</sup> Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da PUC/Rio

Profissional de Educação Infantil, defende: a) a formação como um direito dos profissionais, que deve ser indissociável da profissionalização; b) a garantia de formação aos profissionais que menos a possuem; c) a construção de conhecimentos para embasar os currículos de formação, quer prévia ou em serviço; d) a garantia de recursos para a formação; e) o diagnóstico dos profissionais e das agências formadoras existentes, em nível médio e superior; d) o delineamento do tipo de profissional para a Educação Infantil; f) a superação dos modelos emergenciais de formação; g) a sistematização e a divulgação das “múltiplas modalidades de formação” em nível médio, regular ou supletivo, especialmente dos profissionais que já estão em serviço; h) a sistematização e a divulgação de experiências significativas da área da Educação Infantil; i) a criação de um currículo para a formação do profissional de Educação Infantil; j) a definição de um currículo para a Educação Infantil (KRAMER, 1994b).

O encontro de Belo Horizonte foi marcado por consensos ao tratar do perfil e currículo da formação e divergências quanto ao profissional, sua denominação e curso de formação. A diversidade de propostas pode ser considerada como uma tentativa de contemplar a especificidade dessa área na formação de seus profissionais. Como nos fala Cerisara (2000, p. 43), a divergência não é um fator “positivo ou negativo, é, antes, uma marca do processo de amadurecimento de uma área ainda tão recente e com uma diversidade tão grande”.

Mesmo apresentando uma quantidade significativa de proposições, fica em aberto se trata mesmo da criação de um novo profissional, de uma nova carreira e de que modo se dará a inserção desse novo profissional, concluiu-se que tais decisões “[...] suscitam discussões mais amplas especialmente quanto aos benefícios e conseqüências desta definição (BRASIL, 1994a, p. 81).

As discussões sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil são retomadas no I Simpósio Nacional de Educação Infantil<sup>54</sup>, realizado com a finalidade de elaborar proposições a serem apresentadas na Conferência Nacional de Educação para Todos. Nesse encontro é apresentada pela Secretaria de Educação Fundamental a proposta de *Política de Educação Infantil* elaborada pelo MEC. Esse evento contou com várias mesas-redondas nas quais foram discutidas e apresentadas propostas para uma Política Nacional de Educação Infantil, com a participação de vários profissionais da área e das entidades que participaram da elaboração do documento de 1993, que, à parte das propostas elaboradas nas mesa-redonda que trataria da formação dos profissionais, também deixaram suas proposições particulares,

---

<sup>54</sup> Realizado em Brasília em agosto de 1994.

como é o caso da OMEP: na ocasião, o presidente da entidade reforçou a defesa de “cursos mais longos, que permitam trabalhar a competência moderna esperada de um educador infantil” (BRASIL, 1994b, p. 32), sendo essa competência entendida como a:

a) capacidade de pesquisa, para conhecer a criança e a realidade, e conjugar teoria e prática; b) capacidade de elaboração própria, para poder construir proposta pessoal e agir com as crianças de maneira construtiva; c) teorização das práticas, para que estas, voltando à teoria, se recuperem ou se superem, conservando o espírito crítico sempre a flor da pele; d) atualização permanente, para poder oferecer as crianças o que há de melhor em termos de teoria e prática (DEMO, 1994, p. 24)

Na mesa-redonda sobre A Formação do Profissional de Educação Infantil, coordenada por Ângela M. R. Barreto, são apresentadas as proposições sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil resultantes do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil<sup>55</sup>. As proposições são confirmadas no evento, reforçando que

Para responder à diversidade de situações hoje existentes tanto nas creches como nas pré-escolas e à multiplicidade de profissionais que atuam na área, torna-se necessário *elaborar e avaliar propostas diferenciadas de formação, seja em nível de segundo grau, seja em nível superior*. É necessário também *aprofundar os estudos sobre as especificidades do trabalhos com crianças* em diferentes idades dentro da faixa etária de 0 a 6 anos. (BRASIL, 1994c, p. 36, grifo nosso)

O desafio parece constituir-se no aprofundamento dos debates acerca da especificidade constituinte do trabalho com a criança da Educação Infantil, não mais fragmentado em creche e pré-escola; um desafio é detalhar o entendimento através de estudos para desencadear ações que contemplem o educar e o cuidar desde o bebê até a criança de 6 anos. Esse detalhamento se fazia necessário como embasamento teórico para a construção de um currículo de formação dos profissionais que atuarão na educação infantil. Abre-se também um precedente perigoso ao apontar como necessárias propostas diferenciadas sem estabelecer em que consistem estas diferenças. Seria apenas um currículo diferenciado? Trata-se de outro curso? Estaria se preparando o terreno para o Normal Superior?

Marília Miranda Lindinger (1994, p. 132), Coordenadora Geral do Magistério DPE/SEF/MEC, que também compôs a mesa que discutiu a formação dos profissionais de Educação Infantil no I Simpósio de Nacional de Educação Infantil, defendeu para sua formação, em nível médio, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, dotado “de uma nova estrutura organizacional e curricular, com vistas à formação

---

<sup>55</sup> Realizado em abril de 1994 no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro.



do futuro professor e do professor em exercício, habilitado ou leigo para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental”. Enfatiza Lindinger, que a formação centrada na prática é o princípio básico e orientador da formação do professor, no âmbito desse projeto.

Em nível superior, divulga-se o Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, que vinha implantando “projetos-piloto de formação de professores em nível superior para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental” com vistas a atender “[...] prioritariamente docentes em exercício. Esta proposta iniciada pela criação de instituto de formação de professores de nível superior, a exemplo do IFP do Estado do Rio Grande do Norte[...]” (LINDINGER, 1994, p. 130).

Segundo Silva W. (1998, p. 99), a criação desses institutos fazia parte do Programa de Valorização do Magistério, lançado pela Secretaria de Ensino Fundamental na gestão de Murilo Hinguel no Ministério da Educação, sob o governo Itamar Franco. O autor caracteriza a mentalidade de importar modelos como colonialista e define esses institutos como “colegiões voltados a formar, de diferentes maneiras, os profissionais da educação” em cursos que podem ser entendidos como pós-médios (SILVA W., 1998, p. 99).

Nas proposições apresentadas por Lindinger (1994) pode-se perceber que o MEC tinha uma outra idéia sobre a formação dos profissionais: defendia que os docentes da Educação Infantil fossem formados em nível médio nos CEFAM e aponta uma nova modalidade de ensino superior, denominada “Instituto de Formação de Professores”, que se tornaram Institutos Superiores de Educação, após a LDB 9394/96. O MEC, enquanto encaminhava discussões junto ao COEDI, viabilizava experiências de formação, discussão sobre a formação do professor da educação básica, sem cruzar as discussões e as experiências para que fossem discutidas.

As *Diretrizes Políticas de Formação do Magistério da Educação Básica*, apresentadas por Lindinger (1994), estabelecem que a formação inicial dos professores visa garantir a “construção de uma educação básica de qualidade”, qualidade que, para a Educação Infantil, será viabilizada através da “redefinição do perfil de formação do professor de Educação Infantil” para “atender as necessidades dos sistemas de ensino”. Segundo o documento essa formação deve assegurar:

- a) base sólida de formação geral/cultural/política de formação profissional; b) integração entre as dimensões da formação acadêmica e profissional, teórica e prática, especializada e polivalente, disciplinar e pedagógica; c) *ênfase no aprender a aprender e ao saber fazer e seus fundamentos* (para que, para quem e por que saber fazer); d) estricta articulação entre sistema de ensino e as agências de formação;

coerência e continuidade dos planos de formação ( apud LINDINGER, 1994, p.132-133, grifo nosso)

Ainda no governo de Itamar Franco<sup>56</sup>, Marília Miranda Lindinger trouxe para o âmbito das discussões acerca do profissional da Educação Infantil o que vinha sendo discutido pela Coordenadoria do Magistério sobre a formação de professores, que também haviam constituído um documento denominado *Diretrizes Políticas para a Profissionalização do Magistério* (DPPM). Esse documento estabelece os pressupostos básicos para a formação do magistério, tendo como base três diretrizes apontadas por Vieira (1998): a) a indissociabilidade entre formação inicial e continuada; b) diversificação das modalidades de formação, incluindo formas convencionais, qualificação em serviço e a distância; c) modalidade integrada para todos os níveis e com a possibilidade de aproveitamento de estudos. Se, por um lado, determina uma modalidade e um lócus questionáveis, por outro indica os profissionais da Educação Infantil serão docentes: professores de Educação Infantil.

O primeiro Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994) encerrou as discussões sobre a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil, onde aprovou-se a proposta do MEC já abordada como documento definitivo. Em relação à formação dos profissionais da Educação Infantil, mantêm-se a proposta inicial e genérica quanto a denominação (profissionais) e formação (médio e superior). Quanto ao papel das universidades, ficam a luta e o empenho de sua participação no processo de formação, que foi incorporada ao documento *Política Nacional de Educação Infantil* em forma de moção do I Simpósio de Educação Infantil, ressaltando-se a necessidade da

continuidade do debate acerca do *papel da Universidade na formação do profissional de educação infantil*, estabelecendo que um fórum que incluía as instituições de Ensino Superior que realizam esta formação, fórum este que se mantenha articulado aos setores responsáveis pela destinação das Políticas de Formação na área e em especial a Comissão Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994d, p. 38, grifo nosso)

Com relação a educação infantil, no documento *Política Nacional de Educação Infantil*, o MEC através das palavras do Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel “reafirmou o reconhecimento de que a educação infantil, destinada as crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação básica”(BRASIL, 1994d, p. 7), destacando que as conquistas no âmbito da educação expressas na nova Constituição somente seriam efetivadas com a nova LDB.

---

<sup>56</sup> Governo que assumiu de 1992 a 1994 após impedimento de Fernando Collor de Mello.

Ante a importância de se garantir as conquistas do movimento não somente em relação a educação infantil: “a comunidade educacional permaneceu organizada por meio do ‘Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB’, ao qual se associavam mais de 30 entidades nacionais de feição sindical, acadêmica, religiosa, profissional” (SHIROMA et al. 2000, p. 50). Tratarei em seguida, em que consistiram essas conquistas no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

## 2.5 A CRIANÇA COMO UM SUJEITO DE DIREITO, SUA EDUCAÇÃO E SEUS PROFESSORES NO ÂMBITO DA LDB 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 dá estatuto legal ao estabelecido sobre a educação na Constituição de 1988. A partir da LDB a educação infantil e a formação dos profissionais passam a ser pensadas no âmbito da educação básica.

A LDB, após um processo de construção em que a sociedade organizada participou amplamente, culminou, de fato, na apresentação e aprovação da lei de autoria do senador Darcy Ribeiro, que desfigurou o processo democrático que deu início à sua elaboração, desrespeitando a sociedade civil e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por não contemplar a maioria das propostas elaboradas pelos mesmos.

Quanto às bandeiras de luta dos educadores, especialmente as expressas na Carta de Goiânia<sup>57</sup>, algumas foram incorporadas de forma ressignificada:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA et al. 2000, p. 52).

A pressão e a luta dos movimentos sociais e dos educadores colaboraram para que algumas das propostas iniciais fossem contempladas pela nova LDB 9394/96, dentre elas as que tratam dos profissionais da Educação Infantil como docentes, dando início uma nova fase.

A LDB 9394/96 estabelece os objetivos e as orientações gerais para a educação básica e para cada uma de suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Abordaremos, a seguir, as orientações estabelecidas para a educação básica, por estabelecerem as linhas gerais a serem seguidas por todas as etapas, inclusive no que tange à

---

<sup>57</sup> Sugestões aprovadas na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986.

formação de seus professores; daremos destaque, contudo, aos aspectos relacionados à Educação Infantil. A explicitação da finalidade da educação básica se fez necessária, pois a formação dos professores é “tratada nos discursos oficiais como questão estratégica à consecução dos objetivos da educação básica” (CAMPOS R., 2002, p. 4).

A LDB 9394/96 no Art. 21 diz : “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996, tit. V, cap. I, Art. 21). A educação básica tem como “finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, tit. V, cap. II, art. 21).

Assim, a educação infantil, em consonância com o estabelecido para a educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, tit. V, cap. II, art. 26). Esse objetivo acaba estabelecendo a função do professor de educação infantil, ou seja, desenvolver a criança nas creches e na pré-escola<sup>58</sup> e complementar a educação dada pela família e pela comunidade. Na finalidade estabelecida para a educação infantil, duas palavras merecem atenção, pois entendemos que elas acabam influenciando na formação do professor de educação infantil; são elas: “desenvolvimento” e “complementando”.

Desenvolver significa em nossa língua tirar o que envolve ou cobre, desembrulhar, fazer crescer, tornar maior; a palavra desenvolvimento também se relaciona a crescimento econômico, social e político de um país, aumento das capacidades, das possibilidades” (DESENVOLVER, 2001, p. 989).

Considerando essas definições atribuídas ao conceito de desenvolvimento, podemos interrogar se a educação infantil, na forma como está apresentada na LDB, referencia-se à idéia da criança como um ser humano de pouca idade e a seu processo de humanização. Se assim for concebida, uma das tarefas da educação é promover ou possibilitar o desenvolvimento da criança, sim; o que muda são as concepções que temos a respeito do que seja esse desenvolvimento, de suas necessidades, das formas de promovê-lo, etc. O desenvolvimento, entendido como uma das finalidades da EI, significa propiciar condições

---

<sup>58</sup> A LDB 9394/96 estabelece que educação infantil será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, tit. V, cap. II, art. 30).

para que as crianças possam realizar, construir, criar, recriar suas possibilidades como sujeito humano.

Ou a LDB 9394/1996 se apóia em uma concepção produtivista de educação, que supõe a criança como um potencial, nesse sentido, podemos inferir que a criança não é entendida como cidadã, pois precisa ser desenvolvida para exercer a cidadania. A LDB, assim, adapta a Educação Infantil às leis do mercado e da concepção neoliberal, nas quais o ser humano é visto como capital, e dele se espera retorno no investimento educacional através da sua adaptação à nova estrutura social globalizada. O fato de a LDB estabelecer como finalidade da educação infantil o desenvolvimento da criança pode ser considerado como problemático, correndo o risco de cair no velho psicologismo que vinha embasando a educação infantil.

É em função da idéia de desenvolvimento que a avaliação na educação infantil é estabelecida: “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, tit. V, cap. II, art. 31). Se, por um lado, descaracteriza a avaliação como instrumento para medir a criança, como vinha ocorrendo nas décadas anteriores, o que pode ser considerado positivo, por outro pergunta-se: quem efetivamente se quer avaliar ou controlar, seria o professor?

Segundo Rosemberg (2002a, p. 66), é o Banco Mundial que traz para a educação infantil a concepção de “desenvolvimento infantil”, o que, para a autora, provoca uma “alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca, sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa”. Tais supostos são coerentes com o estabelecimento da educação infantil como “complemento”, uma vez que complementar, pode ter como referência maior de trabalho a ação da família e da comunidade. Baseando-se ainda na idéia de que as famílias e as comunidades são essencialmente boas, como se houvesse apenas um modelo de família e comunidade, sem considerar que no âmbito dessas duas instâncias existem aspectos que podem ser trazidos e coletivizados nas instituições e questões a serem revistas, como preconceitos, violência etc.

Podemos também questionar a concepção de complementaridade: apenas algumas crianças serão complementadas, uma vez que a educação infantil não é obrigatória? Apresentando a família e a comunidade de classe pobre, de reduzidos recursos materiais, pode-se pensar uma instituição de educação infantil também com essa característica? Considerando-se a educação infantil complementar, qual a referência para a atuação do

professor na educação infantil? Pode-se inferir que, sob o propósito do desenvolvimento infantil e da complementaridade, aliados ao princípio da flexibilidade, diretriz geral da LDB 9394/96 (CURY, 1998), sem a devida problematização, estar-se-ia possibilitando, sob nova roupagem, a manutenção do histórico sistema dual da educação infantil também no âmbito do sistema de ensino?

A LDB 9394/96, ao tratar “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, estabelece que as crianças com 7 anos ou mais têm direito ao “ensino obrigatório”, que as portadoras de necessidades especiais têm direito à “educação especializada” e ao “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, tit. III, art. 4). O direito à educação é transformado na educação infantil em direito a “atendimento gratuito”. Trocar educação por atendimento seria uma forma de eximir o Estado de seu dever de viabilizar uma educação que leve em conta a criança, o que significa educá-la em espaços adequados, com profissionais preparados?

A nova lei de diretrizes e bases da educação estabelece que a formação dos profissionais da educação “visa atender aos objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, tit. VI, art. 61). O centro da atuação são os objetivos estabelecidos para cada etapa conforme o objetivo da educação infantil, a função docente nessa fase é atender e desenvolver. Para atender a esses objetivos pode-se inferir que não há necessidade de uma formação apurada.

A LDB 9394/96 trata os docentes, de forma geral, como docentes da educação básica, o que leva ao entendimento de que, ao estabelecer a incumbência dos docentes da educação básica, inclui ali também o professor de educação infantil que passa a ter como função

I - *participar* da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - *elaborar e cumprir* plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - *zelar* pela aprendizagem dos alunos; IV- *estabelecer estratégias de recuperação* para alunos de menor rendimento; V - *ministrar dias letivos* e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - *colaborar com atividades de articulação* da escola com as famílias e a comunidade (Brasil 1996, tit IV, art. 13, grifos nossos)

Nascimento (2000) alerta para o perigo de se prepararem os professores para a educação infantil sem que se leve em conta o educar e cuidar; para a autora, a função do professor da educação básica restringe-se ao ensino fundamental e médio. Corre-se o risco de se definir o fazer do professor de educação infantil à imagem e semelhança dos profissionais dos demais níveis de ensino, o que poderia levar, no caso da educação infantil, ao ensino de conteúdos do ensino fundamental de forma simplificada. A preocupação de Nascimento se

justifica por serem tratados conjuntamente níveis distintos de ensino e particularmente pela formação indicada; no Artigo 62, indica-se também o maior ganho para os profissionais da educação infantil – o estabelecimento de um nível mínimo de formação para o exercício. Sua formação

[...] 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, 1996, tit. VI, art. 62, grifos nossos).

O que parece ser um ganho, uma aparente conquista para o professor de Educação Infantil num primeiro momento – o estabelecimento da formação “em nível superior”, no decorrer do artigo se desfaz pela hierarquização de níveis/cursos e instituições, cabendo ao professor de Educação Infantil e Séries Iniciais os níveis e instituições do grau mais baixo da hierarquia e o Normal como um curso generalista para formar dois profissionais distintos. Para Brzezinski (2001, p. 159), a manutenção do nível mais baixo de formação para os professores das crianças menores causa “perplexidade”, pois “as investigações sobre desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a faixa etária não afeta a abstrações”.

Considerando as falas de Lindinger (1994), as observações de Nascimento (2000) e o encaminhamento mais amplo da formação dos professores, constata-se que essa contradição foi construída, com a inclusão da formação do professor de Educação Infantil no âmbito da formação para a educação básica, sem que fossem levados em conta os encaminhamentos e discussões quanto à especificidade da docência na área nem os trabalhos desenvolvidos nesse sentido no âmbito do COEDI. Há que se perguntar como retomar essa questão articulando os estudos da área da Educação Infantil quanto à especificidade de seu professor com os encaminhamentos para a formação dos professores para os demais níveis de ensino.

Quando analisamos, na LDB 9394/96, o lócus de formação dos professores, observamos que, no artigo 63, os Institutos Superiores de Educação (ISE) são criados como locais destinados à formação em nível superior; conforme a Lei, em seu âmbito estarão os “cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Aguiar (2001, p. 201) lembra que os ISE somente apareceram como lócus de

formação quando foi interrompido o processo democrático<sup>59</sup>, é “somente com a interrupção da trajetória do projeto da Câmara, com a entrada em cena do substitutivo do senador Darcy Ribeiro é que esses institutos emergiram”.

Além de estabelecer o nível médio como formação mínima necessária foi também criado o curso Normal Superior, denominado por Silva (1998) de “Curso-pós-médio” ou “colegião”, que, no âmbito dos ISEs, vêm-se ainda mais distantes de propiciar uma formação que articule teoria e prática, pois esses “institutos extra-universitários estarão privados da fecundidade do diálogo que se estabelece entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa na universidade”(BRZEZINSKI, 2001, p. 160).

Quer em nível médio quer superior, a formação terá como fundamentos: “I – a associação entre teorias e práticas; inclusive mediante a capacitação em serviço; II – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, art.61). Apresentados de forma dúbia, a possibilidade de aproveitamento de estudos em outras áreas, experiência docente e outras experiências, geram questões como: Que tipo de estudos e experiências serão considerados? Treinamento em serviço pode substituir a formação inicial ou pré-serviço<sup>60</sup> em nível superior e médio? Quem possui formação inicial ou pré-serviço poderá participar desses treinamentos?

Para Silva W.(1998, p.100), “essa grande diversidade de possibilidades de formação dos professores da educação básica tenderá a dificultar ainda mais a construção da identidade profissional do magistério”. Permanece a formação mínima indicada na LEI 5692/71, na qual o nível superior também era indicado como ideal. Estaria o tamanho das crianças com as quais atuam esses docentes influenciando na determinação do nível mais baixo para sua formação? A exigência de um nível mínimo inferior para os profissionais que atuam com as crianças abaixo de 10 anos, pode significar que essas crianças têm menos direito que os maiores a profissionais qualificados?

Para os professores leigos que atuam especialmente nas creches pode ser considerado um ganho, pois lhes garante um nível mínimo para sua formação. Para a formação do professor de educação infantil como categoria profissional o não estabelecimento do nível

---

<sup>59</sup> Segundo Aguiar (2001, p. 201) o projeto do Substitutivo Sid Sabóia constituiu-se em “fruto da ampla discussão democrática com representantes dos partidos políticos, do governo, de entidades e pesquisadores do campo educacional”.

<sup>60</sup> Expressão utilizada pelos pesquisadores do GT Formação de Professores – ANPEd para designar “formação inicial do profissional da educação realizada antes do ingresso no mercado de trabalho”(BRZEZINSKI, 2001, p. 154)



superior como mínimo e sua retirada do âmbito das universidades foi uma perda, quanto à qualidade e possibilidade de reconhecimento da categoria.

Para Minto e Muranaka (2002), a LDB 9394/96 aparentemente apresenta uma evolução quanto à formação dos profissionais para a Educação Infantil ao denominá-los docentes, porém sua formação é negligenciada ao ser estabelecido o nível médio na modalidade Normal como exigência mínima para o acesso à carreira. Esse fator é reforçado pela formação em nível superior ao prever a habilitação no curso Normal Superior no interior dos Institutos Superiores de Educação. Para os autores, isso é uma forma de aligeiramento e de baixar os custos.

A partir dessas novas orientações legais, a formação desses profissionais passa a ser foco de maior atenção e preocupação nos discursos do meio científico e dos órgãos oficiais em nível federal, estadual e municipal. Segundo Kishimoto (1999, p. 63), “a formação de profissionais de educação infantil começa a ser discutida com maior vigor após a Lei 9394/96”.

A ênfase na formação se fazia necessária e vinha sendo reivindicada como direito do professor, pois o quadro nacional apresentava que, em 1994: 40% dos professores que atuavam na educação infantil não haviam completado o ensino fundamental (ROSEMBERG, 1994, p.62). Já os dados de 1996, conforme levantamento realizado MEC/INEP/SEEC (BRASIL/MEC/SEF, 1998a, vol. I, p. 40), indicam 7,38% dos professores com o ensino fundamental incompleto e 8,69% com apenas o ensino fundamental completo. Mesmo apresentando índices mais aceitáveis, ainda há muito por fazer quanto a formação inicial e muito mais em relação a uma formação que prepare para atuar contemplando à especificidade do exercício da docência com crianças de 0 a 6 anos no âmbito das creches e pré-escolas.

Após a LDB, tem início uma fase de elaboração de muitos documentos indicando como deverá ser a formação dos professores de Educação Infantil no âmbito da formação para os professores da educação básica. Esses documentos tratam da formação de estabelecem o lócus e as diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica, incluindo a formação para a docência na educação infantil, entre eles os que serão objetos desta pesquisa: Referenciais para a Formação de Professores (1998), Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2000), Parecer CNE 009 (2001).

Com a finalidade de identificar como esses documentos vêm tratando a especificidade da docência da Educação Infantil, estarei investigando seus conteúdos, guiada pelas questões:

a) Como a especificidade da docência na educação infantil é tratada no âmbito de documentos que abordam a formação após a LDB 9394/96?

b) Como o professor de educação infantil é denominado e que funções são indicadas, nos documentos que tratam da reforma da formação dos professores?

c) Quais níveis, lócus e conteúdos de formação são estabelecidos para formar os professores de educação infantil nos documentos analisados?

d) Qual perfil é estabelecido para o professor de educação infantil nos documentos oficiais?

Guiada pelas questões acima, nos próximos capítulos estaremos analisando os documentos a partir das categorias já explicitadas com vistas a verificar como tratam da docência da educação infantil no âmbito da educação básica.

### **3. OS DOCUMENTOS QUE TRATAM DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E, EM SEU ÂMBITO, DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

No capítulo anterior, abordamos como a educação das crianças de 0 a 6 anos e seus professores foram tratados no âmbito das Leis de Diretrizes e Bases 4024/61, 5692/71 e 9394/96. Essas legislações geraram outros documentos, com orientações e encaminhamentos que repercutiram na educação das crianças pequenas. Foi o caso da LDB 9394/96, que vem repercutindo na estruturação das instituições e nos currículos de formação inicial dos profissionais que atuam e junto às crianças de 0 a 6 anos.

A formação dos professores dos demais níveis da educação básica também foi marcada pela luta dos educadores, no fim da década de 70 e início de 80, por “falta de uma política explícita de formação e de remuneração de professores” (VIEIRA, 1998, p. 55). A princípio essa luta tinha como propósito a “reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas, contrapondo-se à imposição de reformas definidas nas instâncias oficiais” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 226).

Na denúncia da visão oficial e na elaboração de proposições organiza-se a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), atualmente denominada ANFOPE<sup>61</sup>. Essa entidade, desde o seu princípio, entende que a formação

[...] inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e portanto profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego exploração e miséria (FREITAS, 2002, p. 140).

A ANFOPE (2000) reivindicava conforme síntese de seu X Encontro Nacional uma base comum para a docência, tendo como princípios da formação: a) Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, político e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados na escola; b) sólida formação teórica e prática que implica assumir uma postura em relação ao conhecimento que perpassa toda a organização curricular; c) gestão democrática da escola; d) compromisso social do

---

<sup>61</sup> Juntamente com sindicatos e a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária e) trabalho coletivo e interdisciplinar – processo coletivo de fazer pensar; f) Integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais ( apud SCHEIBE, 2002, p. 31/32).

Dentro dessa visão, o movimento desde a sua origem vem discutindo a formação de todos os professores “da educação infantil à universidade, com seus cursos de graduação e pós-graduação”, entendendo que essa questão “precisa se desenvolver a partir da discussão sobre o tripé formação inicial – formação continuada – condições materiais de trabalho” (ANFOPE, 1990 apud ALVES, 1998, p.84). Propõe a docência como base comum<sup>62</sup> da identidade profissional de todo o educador, independente da área de atuação, respeitadas as especificidades exigidas por crianças, jovens e adultos nas suas diferentes idades.

As propostas de formação dos docentes impostas na década de 1970 e 1980 feriam o princípio democrático que vinha se estabelecendo no contexto social e tinham como base a “visão tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2002, p. 140). Dentro dessa concepção, os professores são os recursos humanos, mão-de-obra da educação vista como indústria produtora de cidadãos. O professor é tratado com figura central nesse processo, como também responsável pelos problemas da educação.

As proposições oficiais para a formação de professores vinham sendo criticadas pelos docentes, de forma organizada ou no cotidiano das instituições, pela constatação de sua ineficácia no preparo para o enfrentamento da realidade em constante mudança. Os cursos de nível médio e as licenciaturas eram rotulados como ineficazes e ultrapassados para o exercício da docência, gerando movimentos, lutas e proposições para superar essa situação. A reivindicação por mudanças na formação era manifestada pelos docentes, em todo o país. É nesse clima que surge o que ficou conhecido como reforma da formação dos professores da educação básica da qual os documentos analisados por esta pesquisa são portadores.

Neste capítulo estaremos tratando separadamente os documentos Referenciais para Formação de Professores – RFP/1998, a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior – Proposta/2000 – e o Parecer CNE/CP 009/2001. Os documentos selecionados estabelecem as diretrizes para a formação

---

<sup>62</sup> O termo “base comum nacional” foi cunhado pelo Movimento Nacional de Formação do Educador durante os debates para reformulação do curso de Pedagogia, tendo sido “explicitado pela primeira vez no Encontro Nacional para a ‘Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação’, realizado em Belo Horizonte em novembro de 1983” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.226).

dos professores para atuar nas três etapas da Educação Básica. Será indicado dos documentos: seu processo de elaboração, características gerais, justificativa para a reforma da formação de professores da educação básica, como tratam em seu âmbito, a educação infantil e seus professores. Nossa atenção será guiada especialmente para o reconhecimento e a forma de tratar a especificidade da docência da educação infantil.

### 3.1 REFERENCIAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – 1998 – RFP/1998

O Referencial para a Formação de Professores – RFP/1998 é apresentado como versão final do documento denominado de Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Versão de 1997<sup>63</sup>. A versão de 1997 foi elaborada sob a coordenação da Secretária do Ensino Fundamental e teve como equipe elaboradora: Ana Rosa Abreu, Maria Inês Laranjeira, Neide Nogueira e Rosaura Soligo<sup>64</sup>, tendo como consultores os professores José Carlos Libâneo e Ilma Passos Alencastro Veiga. Contou também com um grupo<sup>65</sup> de “[...] leitores críticos, um conjunto de pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, cuja representatividade nos meios sociais e acadêmicos é largamente reconhecida” (CAMPOS R., 2002, p. 60).

Campos R.(2002), ao estudar a versão de 1997, indica que, ao introduzir os “leitores críticos”, esse documento inaugura uma nova metodologia de elaboração de propostas para a formação. Para a autora:

Um duplo objetivo pode ser atribuído a esse movimento: a) buscar legitimação, junto ao público acadêmico, tanto para a reforma como para as proposições ali apresentadas; o adjetivo ‘crítico’ associado à palavra ‘leitores’ pode sugerir tanto uma ação destes – leitura crítica do documento – como também pode ser considerado um indicador identitário – são pesquisadores reconhecidos por suas posições críticas no campo da educação; b) catalisar adesões, uma vez que atenuaria as resistências ao emissor das normas e concepções contidas no documento (CAMPOS R., 2002, p. 60).

---

<sup>63</sup> Este documento não será objeto desta pesquisa, pois optei por sua versão final por entender que as versões finais contemplam a visão que passará a influenciar nos encaminhamentos do MEC. Em relação à versão de 1997, destacarei apenas informações relevantes para a análise da versão final.

<sup>64</sup> Dados extraídos da pesquisa de Campos R.(2002).

<sup>65</sup> Segundo Campos R.(2002, p.60), este grupo foi composto por: Alain Gavard (IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres – Creteil/França); Anne-Marie Chartier (IUFM de Versailles/França); Ana Teberosky (Universidade de Barcelona/Espanha); Cesar Coll(Universidade de Barcelona/Espanha). Os Leitores Brasileiros foram: Beatriz Cardoso(USP); Célio da Cunha (UNESCO/Brasil) Delia Lerner (UNESCO/Brasil); Dulce Borges (UNESCO/Brasil); José Cerchi Fusari (USP); Luiz Carlos Menezes (USP); Regina Scarpa (USP); Renato Hilário (UNB); Selma Garrido Pimenta (PUC/SP); Telma Weiz, Vera Mazagão (Ação Educativa/SP)

O Referencial Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997) foi distribuído para instituições e especialistas brasileiros para que emitissem seu parecer, contribuindo, dessa forma, para a composição final da proposta. Denominado “versão preliminar”, foi objeto de “ampla discussão”<sup>66</sup>, após o que foi elaborada- a versão definitiva, apresentada em dezembro de 1998, o **Referencial para a Formação de Professores** (RFP/1998); “este documento se refere basicamente à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental” (MEC/SEF, 1998, p. 9), tendo a SEF e a Coordenadoria Geral de Estudos e Pesquisas do Departamento de Política da Educação Fundamental como organizadores.

O RFP/1998 propõe-se a subsidiar a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivos: a) provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores; e b) subsidiar a tomada de decisões políticas nas instituições formadoras e nos âmbitos de gestão do sistema educativo. Organizado a partir de seis partes, o RFP/1998, após um diagnóstico sobre a formação de professores, procura fornecer indicativos a respeito do papel, perfil, função, e formação do professor.

Na primeira parte, intitulada “O papel profissional dos professores: tendências atuais”, é apontada a falta de profissionalismo docente é defendida a necessidade de profissionalização dos professores. A segunda, “*Repensando a atuação profissional e a formação do professor*”, trata da necessidade de reconsiderar a formação, de revisar os modelos de formação vigentes, aponta novos conceitos balizadores para preparar um profissional reflexivo e o desenvolvimento de competências.

A terceira parte, “*Uma proposta de formação profissional de professores*”, indica a função do professor, os conhecimentos necessários para sua atuação profissional, a organização curricular e a metodologia ideal para sua formação. Na quarta parte, “*Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores*”, trata-se da estruturação da formação inicial, continuada e a distância. No quinto capítulo,

---

<sup>66</sup> Segundo o próprio documento, ele é fruto do “debate com aproximadamente 500 educadores participantes dos Seminários Regionais ocorridos no primeiro semestre de 1998. Para esses encontros foram convidados todos os Conselhos Estaduais de Educação, todas as Secretarias Estaduais de Educação, todas as Delegacias Regionais do MEC, 260 Secretarias Municipais de Educação e 27 Sindicatos de Professores/Profissionais da Educação. Houve também um encontro nacional com os membros do Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras”(MEC/SEF, 1998, p.9). Nota-se que a discussão foi bastante restrita quanto ao universo de educadores do Brasil e não há explicitação se houve o envolvimento de educadores de todas as etapas da educação básica, inclusive da Educação Infantil.

“*Desenvolvimento profissional permanente e a progressão na carreira*”, esses tópicos são tratados tendo como centro a avaliação da atuação dos profissionais.

Além da formação inicial e continuada, o RFP/1998 orienta a carreira e o salário dos professores, apresentando-se como uma “nova” forma de abordar a formação do professor com vistas à sua profissionalização, contrapondo-se ao modelo vigente, visto como excessivamente teórico e não dando a devida atenção e valorização aos conhecimentos práticos.

A necessidade da reforma da formação dos professores da educação básica é justificada pelo novo papel estabelecido à escola em função da estruturação social e econômica. Segundo o documento RFP/1998, cabe à escola promover o “desenvolvimento e socialização de crianças”, habilitando-as a “participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas – condições fundamentais para o exercício da cidadania” (MEC/SEF, 1998, p. 24). Para Moss (2002b, p. 240), uma educação infantil orientada a partir desses objetivos torna os programas destinados às crianças “mais uma tecnologia humana” que tem como finalidade “moldar e conduzir para constituir um produto final que deverá se encaixar em um ideal social, econômico e político já determinado” para gozar dos direitos de cidadão, outorgados como prêmio.

O RFP/1998, seguindo o estabelecido na LDB 9394/96, enfatiza o “desenvolvimento” da criança como função das instituições de educação infantil, como já apontado no primeiro capítulo. Moss (2002b) também problematiza a ênfase no desenvolvimento, que tem como referência a psicologia do desenvolvimento e a perspectiva econômica neoliberal. Segundo o mesmo autor (2002b, p. 240),

Um conceito-chave e meta das instituições para a primeira infância é ‘desenvolvimento’, da mesma forma que o desenvolvimento é um conceito chave e meta nas relações entre o mundo minoritário e majoritário: e, em ambos os casos, o conceito de ‘desenvolvimento’ está aberto à mesma crítica, ou seja, é uma idéia ocidental gerada que perpetua as relações de subordinação e obscurece a complexidade das práticas e contextos com modelos de progresso linear e universal.

Torna-se função básica da escola dos países majoritários ainda não desenvolvidos, nesse caso também no Brasil, ensinar a criança para que ela possa desenvolver suas capacidades<sup>67</sup>, aprender procedimentos, desenvolver atitudes e valores<sup>68</sup>, valorizar o

---

<sup>67</sup> Capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal (MEC/SEF, 1998, p. 25).

<sup>68</sup> “[...] diferenciar o espaço público do privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça” (MEC/SEF, 1998, p. 24)

conhecimento e os bens culturais e acessá-los de forma autônoma, selecionar o que “ é relevante; investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar, adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções” (MEC/SEF, 1998, p. 24).

Em outras palavras, a função da escola passa a ser ensinar a criança a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser<sup>69</sup>. Esse novo papel da escola exige um redimensionamento do papel do professor por meio da sua formação, para romper com o perfil vigente, considerado como desatualizado, com seu status de semiprofissional, para que se torne um *investidor* em sua profissionalidade pelo desenvolvimento profissional permanente como “necessidade intrínseca à sua atuação e por isto um direito de todos os professores” (MEC/SEF, 1998, p.18). Rever a formação passa a ser condição para que possa atuar no desenvolvimento da aprendizagem de todas as crianças, garantindo-lhes “cidadania e equidade de direitos ao promover o acesso aos conhecimentos” (MEC/SEF, 1998, p. 53).

Com a formação centrada num certo utilitarismo, defende-se que não é possível perder tempo na formação, há necessidade de ser objetivo e “aprender a fazer”, preferencialmente desenvolvendo as competências e realizando a atividade profissional ao mesmo tempo em que está freqüentando curso de formação inicial. Scheibe (2001 apud SCHEIBE, 2002, p. 33) classifica essa concepção educativa como “produtivista e pragmatista, onde a educação é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização”.

O RFP/1998 trata a educação infantil junto com o ensino fundamental, mesmo reconhecendo que no Brasil esses dois níveis “[...] apresentam uma grande diversidade de características e aspectos que dificultam uma terminologia comum” (MEC/CEF, 1998, p. 11). Utilizando o critério de “maior adequação” para abordar a educação das crianças de 0 a 10 anos em conjunto, utiliza o termo “professor” para designar quem atua diretamente com crianças, jovens e adultos, quer na educação infantil quer no ensino fundamental, e o termo “[...] *escola* também a creche, de *aluno* também o bebê, de *conteúdo* escolar também a brincadeira infantil (MEC/SEF, 1998, p.12, grifo no original).

---

<sup>69</sup> Proposto pelo relatório Delors, abordado pelo RFP/1998 como indicador das “aprendizagens que serão pilares da educação nas próximas décadas”(MEC/SEF, 1998, p. 25).



Para Kuhlmann (2000b, p. 63), ao considerar a especificidade da educação infantil, não há necessidade de “nos envergonharmos do caráter escolar da educação infantil”, uma vez que, para ele, se hoje as creches e pré-escolas são instituições do âmbito da educação “integradas ao sistema educacional após muitas lutas, das quais participara grande maioria das pessoas que pesquisam e trabalham nessa área, não cabe agora caracterizá-las exclusivamente em distinção aos níveis subseqüentes da educação básica”. Concordamos com Kuhlmann, no entanto há que se estar atento para que, ao tratar de “alunos”, “conteúdos” e “escola”, não se acabe “fazendo tábula rasa” das diferenças e especificidades que caracterizam os dois níveis de educação.

O RFP/98, ao utilizar os termos “aluno”, “conteúdo” e “escola” para denominar as crianças, o currículo e as instituições da educação infantil, acaba desconsiderando as especificidades desse nível de ensino. Minimiza as crianças como sujeitos históricos e sociais, como grupo distinto dos adultos, que possuem a marca de distintas idades, da etnia, da cultura, do gênero e das condições forjadas para sua educação, quer no âmbito das creches quer da pré-escola, uma vez que a educação infantil “tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade”(ROCHA, 1999, p. 62, grifos da autora).

Não se trata de desconsiderar a importância do conhecimento na educação infantil nem tampouco reduzir a educação da criança ao ensino de conteúdos “fragmentados e parcializados”, mas, conforme assinala Rocha (1991 apud ROCHA, 1999). Segundo Rocha (1999, p. 62) trata-se de reconhecer que

A dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as cem linguagens.

Contrapondo-se aos estudiosos da área da Educação Infantil, o RFP/98 ancora-se em uma perspectiva escolarizada de Educação Infantil, o que pode ser observado, por exemplo, ao centrar a ação do professor sobretudo na aprendizagem de conteúdos pelas crianças, sem garantir também o direito de brincar e criar. Aprender na educação infantil significa ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo através do conhecimento produzido pela humanidade, da intuição, do afeto, da sensibilidade e das manifestações culturais e artísticas oportunizados pelas ações vivenciadas nas relações estabelecidas no âmbito das instituições.

Pode-se afirmar, a partir dessa concepção de aprendizagem, que o trabalho pedagógico do professor na educação infantil se caracteriza segundo Kramer (2003, p. 60) pela

viabilização da “experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontram nos museus, a arte” às crianças de 0 a 6 anos.

Embora considere a necessidade de a escola atentar para as diferentes necessidades das crianças, de fato o RFP/98 enfatiza de forma especial os saberes fragmentados, definidos pela área da educação infantil como escolarizados, e as formas de sua transmissão, o que, no caso da educação infantil, implica também a reatualização de antigos conceitos de criança e de infância presentes nos primórdios da escola pública. A proposta governamental reatualizou concepções antigas de criança que concebida como ser em potencial,

[...] imatura e irresponsável, obriga o Estado a criar um grupo de funcionários especializados disponíveis para a realização das tarefas de transformação dos mais pequenos em seres humanos produtivos e dotados dos saberes necessários à sua inserção plena na vida social, como cidadãos. A escola inculca a disciplina, atribui deveres e, por consequência, promove os direitos da cidadania (RAMIREZ, 1991 apud SARMENTO, 1997, p.34).

Não seria também essa uma perspectiva presente quando o RFP/98 propõe uma adequação dos conteúdos escolares para as crianças pequenas? Não estaria aí implícita a idéia de que a criança somente será considerada cidadã quando aprender “conteúdos fundamentais para o exercício da cidadania” (BRASIL/SEF, 1998, p. 102). Não se estaria também reforçando a idéia de a criança tornar-se cidadã após tornar-se produtiva e rentável, ferindo, desse modo, a Constituição de 1988, que estabelece a criança como cidadã de direitos no momento presente, desde o seu nascimento?

Tendo ainda como referência o ensino fundamental, o RFP/1998 faz uma análise dos baixos índices de aprendizagem ali constatados, estendendo essa análise inclusive aos bebês; destaca então: “[...] nas creches e demais escolas de educação infantil, sequer há dados a respeito da aprendizagem dos alunos – *mas sabe-se que a situação não é muito diferente*” (MEC/SEF, 1998, p. 26, grifo nosso). Diante dos indicadores nacionais de desempenho escolar, é enfatizada a importância de os professores serem preparados para atuar na resolução do problema dos baixos índices de aprendizagem; para essa tarefa é delineado um conjunto de aprendizagens que, espera-se, a escola dê conta de proporcionar às crianças, estendendo-as para a Educação Infantil:

Embora tenham um sentido de meta para a escolaridade, essas aprendizagens podem – e devem – constituir-se desde que as crianças ingressam em uma instituição educativa. Já na Educação Infantil, as crianças podem desenvolver sua curiosidade – que é uma forma de investigar e valorizar o conhecimento –, aprender a rebelar-se contra o que não compreendem – que é uma forma de questionar –, ler o mundo expressar-se, enfrentar desafios, construir hipóteses, raciocinar, comparar,

estabelecer relações, adquirir confiança em si mesmas, respeitar a vontade do outro, discutir, diferenciar a casa da escola, ser solidárias, conviver com a diversidade...Toda aprendizagem tem um desdobramento possível para crianças muito pequenas (MEC/CEF, 1998, p. 25).

Conforme já assinalamos, se o RFP/1998 parece reconhecer, ainda que de forma implícita, a existência de características específicas na educação infantil, no decorrer do texto, porém, observamos que esse reconhecimento se reduz à adaptação dos conteúdos e objetivos do ensino fundamental, conforme podemos constatar quando se sugere que “essas aprendizagens podem – e devem” ser desdobradas ou puxadas para baixo, adaptando-as à educação infantil, considerando essa adaptação como importante e necessária para a criança pequena pela constatação de que a Educação Infantil “pode representar uma contribuição das mais importantes na vida das pessoas, por ocorrer num período – 0 a 6 anos – em que, segundo dados de pesquisa, acontecem aprendizagens essenciais” (MEC/SEF, 1998, p. 98).

A ênfase dada pela psicologia à primeira infância como período em que ocorrem “aprendizagens essenciais” parece orientar também o RFP/1998; ocorre também, no caso brasileiro, o movimento constatado por Chamboredone e Prévot (1986) por ocasião da expansão da escola maternal na França. Para esses autores:

Há, de fato, uma convergência entre a transformação da definição social da infância e um movimento, ao mesmo tempo pedagógico e teórico, baseado na renovação teórica das disciplinas e na psicologia da gênese das funções intelectuais, que conduz a ‘inventar’ possibilidades de iniciação simples para disciplinas eruditas. O retorno aos fundamentos das disciplinas, a interrogação epistemológica, a axiomática são aspectos mais evidentes desta tendência que se pode observar sobretudo em Lógica, na Matemática, em Lingüística e que, do ponto de vista que aqui nos interessa, contribui como matéria pedagógica ao ensino das crianças (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 43)

Em síntese, poderíamos inferir que a especificidade da atuação docente na educação infantil, conforme consta no RFP/1998, é definida a partir da lógica que caracteriza o trabalho no ensino fundamental, embora se possam encontrar também indicações de uma atuação ampliada do professor, pois, conforme assinalam Chamboredon e Prévot (1986, p. 44), os professores já não atuarão mais apenas no sentido de “[...] preparar para a escola primária e para a aprendizagem da leitura ou da escrita ou de supervisionar os jogos das crianças, mas de bem formar o senso artístico de ensinar operações lógicas e de iniciar ‘teoria’ dos conjuntos e fazer psicologia aplicada”.

Balizada pelo modelo do professor do ensino fundamental adaptado às crianças pequenas, uma vez que “toda a aprendizagem tem um desdobramento possível para as crianças muito pequenas” (MEC/SEF, 1998, p. 25), a proposta de formação dos professores

para a educação infantil (RFP/1998) pareceu não levar em conta significativos aspectos do conhecimento teórico e prático já produzido na área<sup>70</sup>, nem da realidade da educação infantil, tornando questionável a possibilidade de uma formação inicial que os instrumentalize para intervir e realizar as transformações necessárias na garantia do respeito e dos direitos a uma educação efetivamente de qualidade para as crianças até 6 anos. Ressalta-se, contudo, que, apesar dos limites e das ambigüidades, o RFP/1998 enfatiza a necessidade de mudanças nas práticas de formação dos professores para a educação infantil, apontando a necessidade “de profissionalização do professor pautado na concepção de competência profissional [...]” (MEC/SEF, 1998, p. 18). Critica o modelo convencional de formação de professores por este considerar

[...] que a necessidade de formação profissional é tanto menor quanto menores forem as crianças (com as quais o professor vai trabalhar ou já trabalha), ignorando-se desse modo a complexidade e a enorme responsabilidade de educar crianças pequenas e a relevância da educação nos primeiros anos de vida (MEC/SEF, 1998, p. 42).

Além de tecer críticas às concepções vigentes então, que supunham a exigência de menor nível de formação ao trabalho pedagógico com crianças pequenas, o RFP/1998 salienta também as insuficiências dos “modelos” de formação que, centrados basicamente na docência, ignoravam outros aspectos igualmente importantes, tais como a articulação teoria-prática, o preparo para a participação coletiva na escola e os conhecimentos que os futuros ou já professores possuíam. Segundo o RFP/1998, esses aspectos, somados ao não-reconhecimento das especificidades inerentes a cada nível de educação, terminavam por preparar os professores para serem meros executores e transmissores de conteúdos. Destaca-se no RFP/1998 que a formação inicial e continuada de profissionais de educação que trabalham diretamente com crianças, jovens e adultos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental deve contemplar

[...] todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais **as suas especificidades – a educação infantil** de zero a três anos e de quatro a seis anos, o ensino fundamental regular e suas variações: o trabalho na creche, a educação de jovens e adultos, as classes multisseriadas nas escolas do campo[...] (BRASIL/SEF, p. 86, grifo nosso).

---

<sup>70</sup> Não toma como “referência” o “campo de atuação”, os problemas da educação infantil e seus profissionais, pressupostos básicos na formação de qualquer professor (PIMENTA, 1994), nem as proposições realizadas no âmbito do COEDI, nem as do âmbito do movimento docente e suas associações (ANPEd, ANFOPE, entre outras).

Ao propor-se que a formação inicial se estruture a partir de fundamentos gerais e específicos, podemos inferir que a especificidade da educação infantil é reconhecida e deverá ser levada em conta. No entanto, não há indicadores claros no documento aqui em análise sobre o que é entendido e defendido como específico para o docente que atuará com a primeira etapa da educação básica. Assim, como já registramos anteriormente, o RFP/1998, ao mesmo tempo em que reconhece a existência de especificidade constituinte do próprio nível de educação – no caso, a infantil – traduz esse reconhecimento pelas idéias e a lógica constituintes do ensino fundamental. Por isso pode sugerir que, para efeitos de facilitar a linguagem, todos sejam tratados como alunos, as brincadeiras como conteúdos, etc. Podemos deduzir, portanto, que as referências que ancoram as propostas apresentadas não são as mesmas que vêm sendo defendidas pela área – quando se trata da definição da especificidade, por exemplo, acreditamos que no RFP/1998 propõe-se a institucionalização de uma outra especificidade criada a partir do modelo do ensino fundamental, adaptado à educação infantil.

É somente nessa lógica que o RFP/1998 trata a criança de 0 a 6 anos como capaz de aprender, tornando-a aluno, e para ele se defende um currículo que o professor deverá em sua formação ser preparado para ensinar adequadamente. Essa forma de abordar a especificidade não tem a criança como referência básica, norte constituidor da especificidade, como é defendida pela área, fato deve ser levado em conta, para analisar a relevância de qualquer proposta a ser desenvolvida na educação infantil (ROSEMBERG, 2002a). Tomada como aluno, esquece-se, como ressalta Kishimoto (2002, p. 108), que “a criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar”.

Ao se projetar que a formação para os professores de educação infantil possa ocorrer no “rastros” do ensino fundamental, desconsidera-se o que vem sendo defendido como princípio para a educação dessa criança: “uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras” (ROSEMBERG, 2002a, p. 77), concepção que, entende-se, deveria nortear também a formação de seus professores.

### 3.2 PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR: PROPOSTA 2000

Sob a coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), é constituído pelo MEC um grupo de trabalho para a elaboração da **Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior**<sup>71</sup>, apresentada em maio de 2000. O grupo é composto por Célia Maria Carolino Pires (SEF); Guiomar Namó de Mello (SEMTEC), Maria Beatriz Gomes da Silva (SEMTEC); Maria Inês Laranjeira (SESU); Neide Marisa Rodrigues Nogueira (SEF); Rubens de Oliveira Martins (SESU), tendo como coordenadores Ruy Leite Berger Filho, secretário da SEMTEC e Guiomar Namó de Mello.

A Proposta 2000 tem como objetivos:

- a) Propor orientações gerais que aponte na direção da profissionalização do professor e do atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira.
- b) Construir uma sintonia entre a formação inicial de professores nos princípios prescritivos da LDB 9394/96 e nas normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Enquanto o documento de 1998 (RFP/1998) apresentava-se mais flexível, propondo-se a orientar transformações, subsidiando tomada de decisões políticas em relação à formação de professores, tendo como meta a profissionalização, caracterizada nesse aspecto por buscar, “[...] ainda que de forma restrita, incorporar uma perspectiva mais abrangente de profissionalização, incluindo aspectos como formação continuada, carreira e salário [...]” (CAMPOS R., 2002, p. 70), a Proposta 2000 ateve-se a dar orientações pontuais com vistas a uma profissionalização sintonizada com as prescrições da LDB 9394/96, restringindo a profissionalização à formação inicial.

A Proposta 2000 ressalta a inovação da LDB 9394/96 ao unificar a educação básica, integrando a educação infantil como sua primeira etapa, junto com o ensino médio, a terceira etapa, colaborando no prolongamento “[...]da escolaridade, considerada base necessária para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal autônomo” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 14). Nesse sentido, os preceitos

---

<sup>71</sup> De agora em diante Proposta 2000

estabelecidos como metas para a Educação Básica são estendidos para a Educação Infantil, alertando, contudo, que a unificação encerra diversidade entre as etapas, o que “[...] demanda um esforço para **manter a especificidade de cada faixa etária**”(MEC/SEMTEC, 2000, p. 14, grifo nosso) e, ao mesmo tempo, exige a superação das rupturas existentes entre as três etapas da educação básica.

O texto da Proposta 2000 constitui-se de seis partes: a primeira trata da reforma na educação básica a partir da LDB 9394/96 como balizadora da reforma curricular. A segunda aborda as demandas da reforma da educação básica e sua repercussão na formação de professores. A terceira, “*Suporte legal para a formação de professores*”, fundamentada nas indicações da LDB 9394/96, ressalta as reformas que deverão ser implementadas na formação dos professores, e conclui a fundamentação com o Decreto 3276/99 visto como “principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica”(MEC/SEMTEC, 2000, p. 20).

A quarta parte, “*Questões a serem enfrentadas na formação inicial*”, trata da unificação da formação docente para a educação básica, articulando-a ao exercício da profissão e desvinculando-a dos bacharelados. A quinta, “*Princípios orientadores para uma reforma da formação de professores*”, estabelece os eixos norteadores da formação: a noção de competências, a articulação teoria e prática e a necessidade de coerência entre o conteúdo da formação e o que o professor irá ensinar. Na sexta, “*Diretrizes para a formação de professores*”, são expressas as seis competências norteadoras da formação, apresentando também uma proposta de currículo para os cursos de formação em nível superior.

A Proposta 2000 parte da problemática da educação básica, que se propõe solucionar por meio de uma formação adequada para os professores. Aborda a necessidade e a importância da reforma curricular da educação básica, já realizada pela LDB e pelas DCNs<sup>72</sup>, uma vez que a educação escolar passa a ter “[...] um papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental mais harmonioso” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 9). Esse papel é apresentado como novo, e necessário:

[...] em razão do processo de internacionalização da economia e de tensões entre interesse de mercado e de capital e interesses sociais, tem contribuído para a predominância de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência, o preconceito, o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis e que traz novos desafios à educação (MEC/SEMTEC, 2000, p. 9).

---

<sup>72</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Essa complexidade, somada às transformações científicas, tecnológicas e às transformações do mundo no trabalho (mudança do trabalho industrial para os serviços que têm como centro a informação, sendo o conhecimento um recurso fundamental), exige novas aprendizagens das pessoas, um novo papel da escola e de seus professores. Cabe à escola construir cidadãos conscientes e ativos, oferecendo aos alunos “bases culturais que lhes permitam identificar-se e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se à vida produtiva” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 10). Esses fatores exigem que se repense a formação dos professores com vistas a formar profissionais flexíveis e competentes para responder às novas demandas.

Por ser a escola uma instituição reconhecida pela sociedade como responsável pela aprendizagem, cabe a ela e ao professor o desafio do ensino dos conhecimentos necessários à inserção social. Dentro desse novo contexto, cabe ao professor da educação básica:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; *responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos*, assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC/SEMTEC, 2000, p. 5, grifo nosso).

É uma tarefa para a qual segundo a Proposta 2000 os professores não estão preparados, exigindo que se repense a formação desses profissionais, em especial

[...] a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos, que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (MEC/SEMTEC, 2000, p. 12)

Essa reforma visa formar o professor da educação básica dentro de um novo perfil, para atuar dentro das novas demandas de educação. Cabe à formação inicial o papel de “possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário”, ou seja, viver em seu processo de formação o que deverá viabilizar no exercício de sua docência (MEC/SEMTEC, 2000, p. 13).

Em relação à docência na educação infantil, essa proposta aparenta reconhecer que ela deve se dar de forma diferenciada dos demais níveis, uma vez que:

“[...] **há competências ligadas à especificidade da docência em cada etapa da escolaridade.** Contemplá-las de modo integrado exige manter o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere à dimensão da docência. É aí que as especificidades



se concretizam e, portanto, é ela (a docência) que deverá ser tratada no curso de modo específico. Isso pede uma organização curricular que possibilite, ao mesmo tempo, um aprofundamento em relação aos segmentos da escolaridade e uma formação comum a todos os professores” (MEC/SEMTEC, 2000, p.67-68, grifo nosso).

Ao tratar da especificidade da docência na educação infantil, a Proposta 2000 coaduna-se com o RFP/1998, ressaltando, de forma ainda mais direta, que o “modelo” de formação proposto deve ser único para todos os professores, ficando as variações restritas aos arranjos curriculares, espaço em que a especificidade dos níveis de atuação pode ser contemplada. Trata-se, nesse caso, da introdução de conteúdos de formação – a partir de conteúdos gerais – que devem ser enfocados no que pode haver de específico para cada modalidade de atuação. Mas a lógica da formação é mantida para todos. Pode-se indagar se apenas a introdução de alguns conteúdos dentro de uma lógica de escolarização, tal como é proposta nesse documento, dá conta de contemplar a especificidade da educação infantil que os pesquisadores da área têm buscado apresentar e consolidar?

Tal como na análise do documento anterior (RFP/1998), a especificidade da educação infantil fica subsumida na lógica da formação para o ensino dos anos seguintes da escolarização; a partir dessa perspectiva, pode-se perguntar em que reside a especificidade da formação para a educação infantil, uma vez que, como bem considera Rocha (1999), ela não deveria ter como centro os conteúdos e sim as múltiplas relações educativas. Podemos indagar ainda se os conhecimentos necessários para atuar na educação infantil estão aí contemplados ou restringir-se-ão aos indicados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), uma vez que esse referencial reduz a educação infantil ao ensino de conteúdos.

A formação do professor para a educação infantil na Proposta/2000 parte de uma matriz curricular que distribui os conteúdos de formação entre conteúdos gerais e conteúdos específicos, num total 3.200 horas assim distribuídas: 20% do total da carga horária destinada para formação comum a todos os professores da educação básica, 32,5% à formação comum para todos os professores de atuação multidisciplinar<sup>73</sup>, 35% à formação específica dos professores de educação infantil, 2,5% à formação específica de professores com atuação em outras áreas profissionais e 10% para estágio.

A parte multidisciplinar da formação visa preparar para o gerenciamento da dinâmica da relação pedagógica no âmbito institucional para crianças de 0 a 10 anos e aprender a tratar de forma significativa os conteúdos das diversas áreas do conhecimento (Matemática,

---

<sup>73</sup> Para séries iniciais e educação infantil.

Linguagem, etc). Nos 35% destinados à formação específica, informa-se a necessidade de preparar o professor de educação infantil para “organizar situações de aprendizagem” e “planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 73). Se considerarmos que até a carga horária destinada à formação específica do professor de educação infantil trata prioritariamente da aprendizagem de conteúdos e das formas de ensiná-los, podemos mais uma vez observar que se trata de uma especificidade centrada nos conteúdos de ensino, adaptando o modelo dos demais níveis da educação básica ao ensino de crianças de 0 a 6 anos.

### 3.3 PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO N.009/ 2001: PARECER 009/2001

A Proposta/2000 foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, no qual foi constituída uma Comissão Bicameral, composta pelos Conselheiros Edla de Araújo Lira Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica e Éfrem Maranhão, Eunice Durahm, José de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior. Essa comissão realizou 21 reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001, apresentando-se em encontros, seminários e conferências sobre formação de professores. Essa apresentação foi parte da estratégia para a construção de consensos “e [a fim] de predispor seus destinatários mais para a sua aceitação do que para a sua resistência”(VILARINHO, 2000, p. 119)<sup>74</sup>. No contexto brasileiro, Campos R.(2002) também constata essa estratégia, ao pesquisar a reforma da formação de professores.

Nesse movimento constitui-se o Parecer CNE/CES 009/2001, de 8 de maio, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais “que aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o lócus institucional – Universidade ou ISE – áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica” (MEC/CNE, 2001, p. 6). Esse Parecer tem como objetivos:

- a) dar base comum à formação docente por meio de diretrizes que possibilitam a revisão criativa dos modelos em vigor;
- b) estabelecer sintonia entre a LDB 9394/96 e os parâmetros/referenciais para a educação básica e a formação de professores.

---

<sup>74</sup> Vilarinho(2000), ao realizar estudo sobre a Educação Pré-escolar no discurso oficial em Portugal, constata que essa é uma característica comum das reformas realizadas pelo Estado na década 90 também naquele país.

Comparado aos documentos anteriores, o Parecer 009/2001 reafirma preceitos já apresentados no Documento de 2000, no entanto apresenta objetivos mais diretos e fechados ao propor dar “base comum” para atuação em toda a educação básica, centrando-se no estabelecimento da sintonia com a reforma da educação básica, não mais oferecendo “orientações gerais” para a profissionalização, como na Proposta de 2000, nem dando subsídios, como no RFP/1998. No documento 009/2001, a função de cuidar e educar como função específica da educação infantil praticamente desaparece<sup>75</sup>; ao contrário dos documentos 2000 e de 1998. Nesse caso, podemos dizer que aqui vincula-se de forma estreita a formação do professor da Educação Infantil ao do Ensino Fundamental – a integração vira subsunção, desaparecendo de vez a possibilidade, antes apenas esboçada, não apenas de reconhecer, mas também de tratar a formação específica .

Segundo Campos R.(2002, p. 73), no Parecer 009/2001, de um modo geral, “foram mantidos os princípios e indicações que nortearam o documento 2000, exceto as indicações relacionadas à carga horária total da formação e sua distribuição em termos de organização curricular”. Transformando em “base” o que foi apresentado como proposta, a “(re)visão radical”<sup>76</sup>, pensada especialmente por Guiomar N. de Mello (1999), transforma-se em “revisão criativa”. O Parecer 009/2001 justifica a reforma da formação dos professores:

[...] com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação inicial dos professores,[ ela] apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos (MEC/CNE, 2001, p. 7).

O diagnóstico aludido não tem como base dados de pesquisas nem a problemática da formação levantada por pesquisadores e entidades representativas dos professores ou da área da educação infantil. O Parecer 009/2001 , após uma crítica geral sobre a formação dos professores da educação básica, aponta que ela não vem sendo desenvolvida adequadamente por centrar-se demasiadamente nos conteúdos (conteudista) ou na prática (tecnicista), não preparando os futuros professores para participar da elaboração do projeto político pedagógico ou para estabelecer parcerias com a família e a comunidade; propõe uma formação que integre teoria e prática.

Com relação à especificidade da docência na educação infantil, assinala que [...]é importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor

---

<sup>75</sup> Abordada apenas em duas ocorrências.

<sup>76</sup> Texto: “Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.”

devem ser **adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis** e modalidades de ensino, assim como a cada faixa etária (MEC/CNE, 2001, p. 13, grifo nosso).

Tal como no Documento 2000, também o Parecer 009/2001 mantém a lógica de adaptação – a proposta da formação tem como referência central a educação básica, devendo ser adequada para os diferentes níveis que a compõem. Em consequência, os princípios que a norteiam devem ser únicos. Isso que nos leva a questionar, por exemplo, o princípio da “simetria invertida” no contexto da formação para a educação infantil: o que significa levar o futuro professor a vivenciar na formação o que deverá desenvolver posteriormente como docente com as crianças? Considerando que esse princípio se refere sobretudo aos conteúdos a serem ensinados e às metodologias a serem empregadas junto às crianças, seria essa uma forma de estabelecer o papel da educação infantil e o de seus professores como adaptadores dos conteúdos do ensino fundamental às crianças pequenas?

Torna-se pertinente a questão formulada por Kishimoto (2002, p. 109): “Como levar o profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, se ofereço conteúdos que não tratam da epistemologia desses conhecimentos?” Para a autora, a simetria invertida poderia ser utilizada na formação do professor, desde que abrangesse como conteúdos da formação o corpo, os brinquedos e brincadeiras, as múltiplas linguagens artísticas e expressivas.

O Parecer 009/2001 claramente indica que “as características gerais da formação”, devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis de educação. Isso significa que os princípios e a base epistemológica que orientam o documento devem ser mantidos, podendo ser variável a parte dos conteúdos curriculares, estes sim adaptados a cada nível da educação básica. Ou seja, seguindo o Documento de 2000 – nesse caso aprofunda o que já aparecia como orientação em 1998 –, converte-se em indicação legal que a formação para atuação na educação infantil deve ser organizada a partir da adaptação/adequação dos preceitos que orientam a educação básica. O centro é a educação escolar – ou a lógica do ensino escolar –, a partir da qual deve se constituir a educação infantil. Nesse caso, onde residem as especificidades de cada nível da educação básica como eixos orientadores das propostas de formação docente?

A análise do Parecer 009/2001 parece nos confirmar a tendência já delineada no documento de 1998, qual seja, um entendimento particular das especificidades da educação infantil, tendo como concepção da criança de 0 a 6 anos “como ‘aprendiz intelectual’ e a

invenção de ‘atividades’ intelectuais e práticas adequadas a esta idade”(CHAMBOREDON e PRÈVOT, 1986, p. 42).

O RFP/1998, a Proposta 2000 e o Parecer 009/2001 em linhas gerais aparentemente indicam reconhecer que o professor de educação infantil tem uma docência específica, diferenciada dos demais níveis. No entanto, ao defender uma proposta da educação básica única, que deve ser adaptada pelo professor de educação infantil para a criança de 0 a 6 anos, acaba submetendo a educação infantil à lógica do ensino fundamental.

Nesse aspecto essa legislação diferencia-se da conotação compensatória das décadas anteriores, em que se definia que a criança deveria ser adaptada, sendo ela responsabilizada pelo seu fracasso. Assim, atualmente é a proposta que deve ser adaptada, o professor é o responsável pela adaptação, e pelo eventual fracasso. O que permanece inalterado é a consideração da proposta ou modelo a ser implantado pela educação básica como único e ideal para todas as crianças. Na construção de uma educação de qualidade, o professor foi considerado o protagonista, e essa é também uma forma de atribuir-lhe “a responsabilidade e as mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA et al. 2002, p. 98).

Enquanto os movimentos sociais e dos profissionais da educação defendiam uma reforma da educação que a pusesse a serviço do ser humano, na visão oficial tendo como referência as orientações dos organismos multilaterais ela está a serviço principalmente do sistema econômico e da sociedade estruturada a partir de seus padrões.

#### 3.4 TRÊS DOCUMENTOS E UM SÓ PROJETO: AFINANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À NOVA ORDEM ECONÔMICA MUNDIAL, COMO FICA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Um dos eventos citados como referência nos documentos das reformas da educação no Brasil na década de 90 foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Esse evento foi organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. A conferência foi motivada pela constatação de que milhões de habitantes (crianças, jovens e adultos) da terra não têm acesso ao mundo letrado e por isso conclamou-se o mundo para reverter essa situação através de “uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA)” (TORRES, 2001). Dentro da

garantia das NEBA, as séries iniciais foram consideradas prioridade para a erradicação do analfabetismo, tendo como público-alvo preferencial meninas e mulheres, pessoas com algum tipo de deficiência e as parcelas mais pobres da sociedade.

Foram estabelecidas como necessidades básicas os instrumentos essenciais de aprendizagem – leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas. Como conteúdos educativos fundamentais, os conhecimentos, aptidões, valores e atitudes para elevar sua qualidade de vida, cabendo a cada país participante desenvolver propostas para que essas metas fossem atingidas.

Nesse evento foi ampliado o entendimento do conceito de Educação Básica:

[...] a UNESCO advogou uma compreensão ampla do educativo e, particularmente, a inclusão da alfabetização e da educação de adultos; o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de educação básica, assim como – juntamente com a UNESCO – a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa, incluindo variantes não formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o banco Mundial propôs focalizar a Educação para Todos no sistema escolar e na primária; e o PNUD não defendeu uma posição clara a esse respeito (TORRES, 2001, p. 15, grifo nosso).

Após um “complexo processo de discussão e de negociação” envolvendo as agências realizadoras do evento, a denominação Educação Básica tornou-se consenso pelo acréscimo do termo “visão ampliada”, que, segundo Torres (2001, p. 22), envolve crianças jovens e adultos desde o nascimento, de forma permanente, prolonga-se por toda a vida por vias formais e informais, compreende “os saberes tradicionais e o patrimônio cultural próprio de cada grupo social, [e] é realizada dentro e fora do âmbito escolar (família, comunidade, local de trabalho, meios de comunicação, etc.)”.

Pesquisadores<sup>77</sup> que tratam das reformas na formação de professores para a Educação Básica ou que abordam mais especificamente a formação do professor de Educação Infantil<sup>78</sup> da década de 90 vêm apontando que essas reformas foram fortemente influenciadas por agências multilaterais com base no pensamento neoliberal. Segundo Scheibe (2002, p. 29), as reformas da década de 90, ocorridas no Brasil e em outros países da América Latina, aconteceram com “o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, [e] colocaram, estrategicamente, no centro das suas

---

<sup>77</sup> Scheibe e Aguiar (1999), Campos (2002), Minto e Muranaka (2002), Scheibe (2002), Shiroma et al(2002), Freitas (2002), Melo(1999) entre outros.

<sup>78</sup> Arce (2001 b), Lanter (1999), Kishimoto(1999) Rosemberg ( 2002, ) , Ferreira-Rossetti (2002), Penn (2002), Mezacasa(2003)

preocupações a formação dos profissionais da educação”, estendendo a concepção neoliberal à educação.

Saviani (1997, p. 200) define o termo neoliberal como “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos [...]”. Sob essa ótica estabelecem orientações/diretrizes, especialmente aos países em desenvolvimento, por serem um mercado em potencial. Essas proposições são realizadas a partir de “indicadores”<sup>79</sup> sendo um dos mais importantes o que estabelece o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>80</sup>.

Para Lanter (1999, p. 132), a visão neoliberal “ênfatiza as motivações dos comportamentos humanos na busca permanente da utilidade individual”, estendendo-se essa visão a todas as etapas da educação, incluindo a infantil<sup>81</sup>.

As orientações para as reformas da Educação Básica e a formação de seus professores propostas pela UNESCO, CEPAL, UNICEF e Banco Mundial<sup>82</sup> para os países em desenvolvimento têm atualmente este último como financiador, enquanto os demais podem ser vistos como os recursos humanos na viabilização de uma sociedade globalizada de concepção neoliberal, atuando especialmente através de consultorias para a implantação do modelo neoliberal.

Para o sucesso das reformas educativas dentro do princípio neoliberal indicam-se como atores principais: a comunidade local, compreendendo os pais, a direção da escola e os professores; as autoridades oficiais e a comunidade internacional, sendo os professores fundamentais para o sucesso da reforma. Quanto aos professores, as propostas das instituições multilaterais estão afinadas (SHIROMA et al. 2003). Nos deteremos em uma breve

---

<sup>79</sup> São levantamentos indicativos realizados a partir de critérios internacionais quanto a matrícula, taxa de escolarização, repetência, evasão, professores, investimento em educação, natalidade, etc.

<sup>80</sup> O IDH é uma fórmula criada pela ONU, composta pela medida de três itens básicos: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer), renda (PIB per capita). “O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto”(MEZACASA, 2003, p. 41).

<sup>81</sup> Não consideram a criança pequena como útil; no momento presente, vêem-na como uma promessa, um investimento.

<sup>82</sup> Denominação genérica criada em 1944 que agrega hoje 181 países como acionistas, sendo os EUA acionistas majoritários, agrega também várias instituições financeiras, como Banco de Pesquisa e Desenvolvimento(BIRD) e Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento (SOARES, 2003, p. 15/16).

apresentação das orientações da UNESCO, especialmente aquelas contidas no documento que ficou conhecido como Relatório Delors<sup>83</sup>, por terem sido citadas no RFP/1998 de forma direta como o balizadoras<sup>84</sup> das reformas da educação básica no Brasil e terem sido mantidas nos documentos que o seguiram, mesmo sem referência direta.

Em relação ao professor da educação básica, recomenda-se no Relatório Delors:

seu pleno acesso à educação permanente, à revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica, a um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção social dos jovens e adolescentes na sociedade (DELORS et al. 2002, p. 27).

Os professores passam a ser os responsáveis diretos pelo sucesso da reforma, pela inclusão ou exclusão social das crianças, jovens e adultos que vierem a freqüentar a escola, uma vez que a educação “é um bem coletivo a que todos devem ter acesso” (DELORS et al. 2002, p. 29).

Cabe ao professor incluir no novo modelo social – através de uma educação que leve em conta a “diversidade dos talentos individuais” – as crianças, jovens e adultos, atuando como agentes da missão de garantir oportunidades iguais para todos, de “adquirir”, “atualizar” e “utilizar” informações. Nesta concepção os direitos sociais, só devem ser “outorgados àqueles que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagrarem como consumidores empreendedores” (GENTILLI, 1999, p. 23). As orientações são diretivas e não comportam palavras como criar, construir, mudar, conhecer, transformar como ações fundamentais no processo de humanização. As premissas neoliberais passam a ser as orientadoras da formação inicial dos professores, que, segundo as agências multilaterais, não vêm realizando com qualidade sua função<sup>85</sup>, argumento também apresentado pelo RFP/1998, pela Proposta 2000 e pelo Parecer 2001). Para melhorar o índice de resultados, indica-se ser necessário

[...] melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS et al. 2000, p. 153).

---

<sup>83</sup> Relatório da UNESCO, “Jacques Delors – Educação - um tesouro a descobrir”, concluído em 1996.

<sup>84</sup> Segundo as palavras do Ministro da Educação de 1995 até 2002, Paulo Renato de Souza, na apresentação da edição em brasileira do Relatório Delors (2000).

<sup>85</sup> Cabe aos professores da educação básica garantir a aprendizagem das crianças, que conforme apontam os índices de desempenho não vêm aprendendo.



Essas orientações precisam ser garantidas a fim de que o professor realize a tarefa de inclusão social com a “competência, o profissionalismo e o devotamento” necessários para formar os alunos dentro do novo modelo.

Os pilares da reforma vão sendo estruturados sobre dois pêndulos: de um lado, conformar e adaptar os excluídos, de outro, peneirar os vencedores e elevá-los ao posto conquistado por seus próprios méritos. Mérito pela competência na utilização das oportunidades “iguais para todos” dadas pela educação. É da educação “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal”(DELORS et al. 2002, p. 16).

A educação pré-escolar, tem grande importância para os organismos internacionais, pois cabe a ela a iniciação à socialização e a preparação da criança para a escola. Sendo um fator preventivo da evasão escolar, defendem que a educação pré-escolar deve começar aos 3 anos, pois

Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza ou de um meio social ou cultural desfavorecido.[...] Além disso, a existência de estruturas educativas que acolham as crianças pré-escolar facilita a participação das mulheres na vida social e econômica. (DELORS et al. 2000, p. 129).

A educação das crianças pequenas tem função compensatória, preventiva do fracasso escolar, auxiliando a economia através da liberação da mãe para o trabalho. Nesse sentido, os princípios neoliberais defendem que essa etapa da educação pode ser “integrada em programas comunitários [...]”, especialmente nos países em desenvolvimento”, por entenderem os estabelecimentos de educação “pré-escolar” de custo elevado e elitizados (DELORS et al. 2002, p. 129).

As orientações para as reformas da Educação Básica e para a formação de seus professores propostas pela UNESCO, CEPAL e UNICEF para os países em desenvolvimento têm como financiador o Banco Mundial. Segundo Rosemberg (2002b), o Banco Mundial (BM) tem influenciado a Educação Infantil no Brasil através de empréstimos, difusão de idéias e assessorias. Os empréstimos do BM são destinados a financiar duas linhas de ação: a) pré-escolas associadas ao ensino fundamental, como estratégia preventiva ao fracasso escolar (sendo esta ação predominante); b) para crianças menores – desenvolvimento infantil (DI) ligado à saúde e nutrição, privilegiando modelos não formais.

Esse modelo é a reedição da assistência para as crianças menores e pobres e da educação compensatória e preparatória para as maiores, sendo também uma forma de burlar a LDB 9394. Para Rosemberg (2002b, p. 47)

Através da expressão ou conceito DI pode-se driblar, em alguns países, como o Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a educação infantil: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto criança, instalações e equipamentos.

Busca-se a reedição dos modelos “não-formais” ou “alternativos” difundidos em nosso país pela UNESCO E UNICEF na década de 1970 e 1980, com baixos investimentos públicos. Para Rosemberg (2000), a década de 1990 marca o segundo período de forte influência das organizações multilaterais, com ações voltadas ao desenvolvimento infantil como estratégia de combate à pobreza e melhoria da eficácia do ensino fundamental. Essas instituições têm o desenvolvimento infantil como meta principal na educação da infância. Desenvolver está ligado a vir a ser, e contrapõe-se ao educar como um direito da criança que vem sendo defendido pela área.

Penn (2002) salienta que a forma simplificada e idealizada de tratar a criança, sua família e sua comunidade é característica do modelo de globalização da infância. Com modelo unificado para todas as crianças, quer do primeiro quer do terceiro mundo, tem-se como meta uma infância “altamente individualizada, estratificada e consumista”. As propostas do BM para a primeira infância baseiam-se “[...] em preceitos de interpretação e de práticas modeladas para crianças nos Estados Unidos”, desenvolvendo um manual de “práticas apropriadas ao desenvolvimento - DAP”<sup>86</sup> para ser aplicado em qualquer criança.

O manual produzido pela National Association for the Education of Yong Children (NAEYC) parte do princípio de que todas as crianças são semelhantes quanto aos estágios de desenvolvimento em todos os lugares do mundo. A cultura produz apenas pequenas variações. Reforça a forma estereotipada de separação corpo e mente ao conceber a “experiência dividida em ‘fatias’ ou aspectos: físico, intelectual emocional e social”. Segundo o manual, cabe aos adultos que atuam com as crianças adotar e adaptar as práticas estabelecidas “a fim de possibilitar às crianças vencerem os estágios de desenvolvimento com sucesso”(PENN, 2002, p. 14-15). Seria o RCNEI uma versão desse manual?

---

<sup>86</sup> Segundo Penn(2002), a expressão *Devolopment Appropriate Practice* - DAP foi cunhada pela National Association for the Education of Yong Children (NAEYC), principal porta-voz dos profissionais de Educação Infantil nos Estados Unidos.

O RCNEI apresenta ambiguidades, dando ênfase a [...] criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-famílias, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo”, contradizendo-se, ao mesmo tempo, com a forma didatizada de abordar o conhecimento de mundo (música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática), em que são apresentadas detalhadamente as formas de se trabalhar cada área através de “objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia (CERISARA, 2002b, p. 340).

Contradiz-se por impedir que na Educação Infantil a criança possa se manifestar tendo em conta suas múltiplas linguagens, padronizando sua educação, “[...] porque a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo da criança”(CERISARA, 2002b, p. 340).

O RCNEI trata o professor de Educação Infantil como “todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de 0 a 6 anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não” (BRASIL, 1998b, p. 41); nesse aspecto considera-se um avanço pois reconhece todo o profissional responsável pela educação e cuidado da criança como docente. Por outro lado, reforça que “a implantação e/ou implementação de uma proposta curricular de qualidade depende principalmente dos professores que trabalham nas instituições” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 41). Pode-se perceber a semelhança em termos de metodologia e objetos com o manual produzido pela NAEYC, em que o professor tem a função de executar, implantar e implementar programas pensados em outras instâncias.

Voltando ao BM, seus programas têm como prioridade enfrentar os “problemas vitais do desenvolvimento humano, tais como a desnutrição entre crianças com menos de cinco anos, o desenvolvimento cognitivo deficiente e o despreparo para a educação primária” (YONG, 1998 apud, PENN, 2002, p. 13). O BM entende ser necessário o investimento na criança para que se torne um adulto plenamente produtivo. Para essa instituição, o investimento precoce em alimentação e saúde pode reduzir os custos de serviços públicos com saúde no futuro. Além disso, o papel do adulto é central para a execução do programa, e o segredo do sucesso na ação educativa é encontrar o programa certo de intervenção precoce para a compensação dos efeitos da pobreza.

Rossetti Ferreira et al.(2002, p. 91) alertam que as políticas de educação de crianças de 0 a 6 anos, “fundamentadas em concepções compensatórias, geralmente propõem o uso de

mão-de-obra barata, explorando o trabalho de mulheres de baixa escolaridade”. Elas propõem como modelo a “professora nata” ou uma “professora simplificada”. Para Penn (2002), esses programas “endossam a exploração de mulheres, profissionais de educação infantil, em serviço com baixa remuneração”, ou incentivam as “mães crecheiras”, que desempenham suas funções sem benefícios e segurança.

Rosemberg (2002b) enfatiza que, mesmo que os organismos multilaterais possuam poder, uma “certa autoridade científica”, informações e fundos para financiar os projetos, canais para construir o senso comum e meios para influenciar “certas categorias de atores nacionais”, suas propostas ganham maior viabilidade em países que não possuem alternativas próprias para contrapor-se aos pacotes internacionais. Para maior possibilidade de contraposição nacional, os conhecimentos locais são um fator de força e de resistência. No Brasil esse fato pode ser comprovado quando da instituição de uma função compensatória da educação infantil, onde as críticas e manifestações contrárias dos profissionais da área levaram a uma mudança da finalidade da educação infantil na legislação e o reconhecimento da sua finalidade específica: educar e cuidar.

O RFP/1998, a Proposta 2000 e o Parecer 009/2001 não utilizam ao referir-se a educação infantil termos como preparatória ou compensatória, indicam que a primeira etapa da educação básica tem a função de educar e cuidar, mesmo que fique mais enfatizado em seus conteúdos a adaptação do programa destinado ao ensino fundamental. Transformando a educação infantil em espaço de simplificação do conhecimento onde atuará uma professora adaptadora, ou conforme Rossetti Ferreira et al. (2002) uma “professora simplificada”. No capítulo seguinte estaremos tratando como os documentos que são objeto desta pesquisa denominam o profissional da educação infantil e que funções lhe são atribuídas, onde poderemos observar também se os conhecimentos científicos dos pesquisadores nacionais nesta área foram considerados.

#### **4. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA FUNÇÃO NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

##### **4.1 A DEFESA DA PROFISSIONALIZAÇÃO E A DENOMINAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO E CUIDADO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS**

O professor de educação infantil teve sua constituição histórica no Brasil e no mundo marcada por muitas denominações, determinadas pela forma de conceber a criança, pelo âmbito das instituições dedicadas a sua educação e cuidado, pela idade das crianças e também pela formação desses profissionais. Atualmente pode-se dizer que é uma profissão que se constitui na fusão ou na busca da superação da dicotomia entre educar e cuidar, que tem na sua constituição histórica marcas dos profissionais que os precederam no âmbito da assistência ou da educação.

Tornou-se senso comum, na década de 90, o entendimento de que a falta de qualidade no exercício da docência se dá pela falta de profissionalidade dos professores. A ausência de profissionalismo na função docente passa a ser considerado pelos governantes, um dos principais responsáveis pelos problemas educacionais. Assim, a tônica dos três documentos (Referenciais/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/2001) analisados é a profissionalização.

A visão oficial aparentemente reforça em seu discurso a luta dos professores pelo seu reconhecimento e valorização como profissionais da educação, opondo-se à histórica concepção do magistério como vocação.

Mesmo havendo formação em nível médio e superior para preparar o professor de Educação Infantil, nas instituições “por vezes as ocupações primitivas, os empregos e as profissões convivem numa lógica perversa” (VIEIRA, 1998, p. 54). Isso ainda vinha ocorrendo no interior das creches e das pré-escolas em todo o território brasileiro no início da década de 1990 e mesmo em nossos dias, pois nessas instituições convivem leigos voluntários, leigos<sup>87</sup> remunerados e professores.

O reconhecimento de uma profissão implica a sua valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos

---

<sup>87</sup>Estarei esse utilizando o termo para referir-me ao profissional não habilitado em nível médio ou superior e o termo professor para designar aquele que possui tal formação.

demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadoria, entre outros. Na luta por esse reconhecimento envolveram-se estudiosos da área da Educação Infantil e de outros níveis, ligados ou não a instituições da sociedade civil, como sindicatos e organizações de educadores, e alguns representantes do Estado, que estiveram durante quase uma década envolvidos na definição de diretrizes nacionais para a formação. A luta pela valorização dos educadores como profissionais da educação deu-se dentro de um contexto mais amplo, que reivindicava mudanças no sistema educacional<sup>88</sup> e o direito a uma educação básica de qualidade para todos.

As diversas formas de nomear os profissionais da educação infantil também foram foco de preocupação dos estudiosos da área, observando-se ao longo dos debates a presença de sugestões como educador, professor de educação infantil e técnico de educação infantil (BRASIL, 1994a). As divergências sobre a denominação foram abrandadas com a LDB 9394/96, que estabeleceu a função docente para toda a educação básica, atendendo, desse modo, a uma reivindicação de parte significativa do movimento docente e dos profissionais da área da educação infantil, que defendiam a denominação de professor tanto para o profissional da creche como para o da pré-escola.

Além dos aspectos relacionados ao reconhecimento desses profissionais, acreditava-se também que tanto a atuação na creche como na pré-escola exigia profissionais qualificados, uma vez que ambos os espaços passavam a ser reconhecidos como educativos e mais tarde passam a integrar o sistema de ensino. Assim o

[...] profissional que poderia dar conta desta função pedagógica apregoada era sem dúvida o professor, pois além de já possuir um estatuto legitimado de profissional da educação, sua presença crescia em instituições de atendimento à faixa de quatro a seis anos. Por que não trazê-lo para trabalhar com crianças de zero a três anos? Se tanto creche como pré-escola eram consideradas, na prática, espaços pedagógicos, nada mais natural que o professor fosse seu agente (OSTETTO, 1997, p. 14).

Campos R. (2002, p. 5) considera o tumultuado movimento em prol da profissionalização do magistério como:

Um terreno de disputas onde se confrontam projetos que tanto podem representar reivindicações legítimas do movimento docente que exige sua valorização, como também demandas oficiais que expressam, nesse caso, interesses do Estado nem sempre partilhados pelo coletivo de professores.

---

<sup>88</sup> Segundo Shiroma et al. (2000), este movimento de reforma era constituído por muitas entidades realizando “diagnósticos, denúncias e propostas”.

Enquanto os professores lutam por reconhecimento, o Estado busca implementadores das reformas, abordando o profissionalismo como fator de intersecção com as reivindicações do movimento dos professores para impor o seu entendimento de ação profissional. Assim, no RFP/1998 atribui-se a denominação de professor ao “profissional que trabalha diretamente com as crianças, jovens e adultos em instituições responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental e também ao aluno da formação inicial, o futuro professor” (MEC/SEF, 1998, p. 12). Essa definição inclui todos os que atuam com crianças de 0 a 10 anos, independente da caracterização da instituição. Embora essa definição genérica de professor seja predominante no texto (aparece 237 vezes), também é utilizada, embora com menor frequência, a denominação “professor de educação infantil”.

Sem uma preocupação em precisar o que define como “professor”, a Proposta/2000 utiliza esse termo para se referir aos professores da educação básica, incluindo nesse âmbito os professores de educação infantil. O termo “professor de educação infantil” é mencionado apenas quatro vezes ao longo de todo o texto, sendo utilizado para se referir à “desarticulação” entre os níveis de formação e ao reiterar o nível superior como ideal, reforça o indicado no RFP/1998. A Proposta 2000, emprega o termo “professor de educação infantil” quando trata dos objetos de ensino e enfatiza a necessidade de os cursos de formação oferecerem “conteúdos específicos” para atuação na primeira etapa da educação básica. No documento 2001, mantém-se o que foi constatado na Proposta 2000.

Com relação a este aspecto – da denominação do profissional da educação infantil –, parece-nos haver consenso nos três documentos analisados: todos utilizam o termo “professor” para designar aqueles que atuam na educação básica ou, de forma específica, na educação infantil. Esse aspecto pode ser considerado positivo, na medida em que indica o reconhecimento do professor como profissional docente desde a primeira etapa da educação básica.

Se podemos considerar esse aspecto como um certo avanço, uma vez que ele pode apontar para a profissionalização dos diferentes grupos de profissionais que atuam na educação infantil; vale registrar que o RFP/1998, ao associar o termo “professor de educação infantil” ao trabalho junto às crianças pequenas, possibilita um significado mais amplo do exercício da docência nessa fase, diferenciando-se da Proposta 2000 e do Parecer 009/2001, que, mesmo aludindo à especificidade docente para a educação infantil, restringem-na ao ensino de conteúdos e às formas de ensiná-los às crianças menores de 6 anos. A Proposta 2000 e o Parecer 009/2001, ao defenderem a necessidade de uma formação articulada entre os

professores das três etapas da educação básica, acaba impondo a lógica da docência do ensino fundamental à educação infantil.

Com as reformas embasadas no discurso da profissionalidade, o Estado parece visar a constituição de um corpo docente unificado, engendrando “uma unidade de espírito em termos ideológicos, capaz de orientar uma prática docente suficientemente homogênea” (VALLE, 2002, p. 210). Os docentes, segundo a mesma autora, também buscavam a construção de um corpo docente unificado, e, com o objetivo de reivindicar “uma carreira docente, querem edificar uma nova identidade – uma identidade de ator, de agente ou de sujeito – visam um profissional engajado na transformação social, desejam democratizar a educação e melhorar a qualidade do ensino” (VALLE, 2002, p. 210).

Há que se considerar que articular não significa subjugar, como vem ocorrendo, pois, segundo Oliveira-Formosinho (2002a, p. 44), a docência na educação infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino, e “esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância”. A autora caracteriza alguns aspectos da singularidade da docência na educação infantil que a diferenciam dos demais níveis, singularidade esta que se dá em função dos seguintes aspectos:

a) das características das crianças pequenas ou da “globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”. Globalidade que exige que o professor leve em conta a criança como um todo indissociável (em seus aspectos afetivo, cognitivo e social biológico), exigindo em sua educação múltiplas funções: “Assim, o papel do professor de crianças pequenas não só tem um âmbito alargado como também sofre de indefinição de fronteiras (KATZ e GOFFIN, 1990 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, p. 45). A criança, vista como vulnerável e dependente em relação aos adultos, exige do professor de educação infantil um conhecimento veiculado em sua formação que leve em conta “essa ‘vulnerabilidade’ social das crianças e, por outro, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação”(DAVID,1999 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, p. 46);

b) da amplitude e diversidade de seu papel, abrangendo o educar e o cuidar, responsabilizando-se pela criança de forma integral, pelas suas necessidades e sua educação, que envolvem “a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança o currículo integrado”(OLIVEIRA-FORMOSINHO,



2002a, p. 46)”. Há, assim, na educação da infância uma interligação profunda entre “educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia”(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, p. 47);

c) da necessidade de estabelecer uma “rede de interações alargadas” com as crianças e os diferentes profissionais das instituições (psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, dirigentes comunitários, voluntários, etc.) e com as famílias, integrando “desde o interior do microsistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, p. 48);

d) da integração e interação “entre o conhecimento e a experiência, [...] entre os saberes e os afetos”, como centrais da docência na educação infantil como uma profissão que se sustenta na “integração do conhecimento e da paixão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, p. 48-49).

Enfim, consideramos que o reconhecimento dos profissionais da educação infantil como professores somente poderá ser considerado uma conquista, se no estabelecimento dessa for levado em conta o que caracteriza a sua especificidade. A seguir, procuraremos examinar que funções e atribuições foram delegadas aos professores da educação infantil ao longo dos documentos analisados.

#### 4.2 FUNÇÃO E ATRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde o início das instituições para a educação de crianças de 0 a 6 anos, existe uma preocupação com a diferenciação dos papéis, atribuições e atuação dos adultos no processo educativo das crianças pequenas ou maiores, porém o que acabou por ocorrer é que, no estabelecimento dessas atribuições, terminava-se, grosso modo, por adaptar o modelo escolar destinado às crianças de 4 a 6 anos aos menores, o modelo de cuidado materno “aperfeiçoado” pelos ditames médicos higienistas.

Os documentos pesquisados (RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/2001) norteiam a formação a partir das funções atribuídas aos professores, que, por sua vez, são indicativas de como abordam a especificidade da docência da educação infantil como um profissional da educação básica. Ressaltamos que os documentos analisados não fazem referências explícitas, na maioria das vezes, às funções atribuídas ao professor da educação infantil, mas foram deduzidas daquelas preconizadas para os professores da educação básica, em sua totalidade.

Dentre as várias funções atribuídas ao professor da educação básica e, por extensão, aos professores da educação infantil, destacamos a seguir aquelas que consideramos pertinentes aos debates e questionamentos que configuram o campo da educação para as crianças pequenas na atualidade.

#### 4.2.1 Garantir para a criança o direito de aprender e de se desenvolver

Dentre as funções mais enfatizadas nos três documentos, encontramos com destaque aquelas relacionadas com a garantia às crianças do direito de aprender e de se desenvolver, levando-nos a inferir que essa constitui a principal função atribuída aos professores; as variações observadas entre os documentos referem-se principalmente às formas ou meios para que essa função possa ser cumprida.

Podemos observar que, no RFP/1998, atuar coletivamente para garantir o direito de aprender e se desenvolver da criança supõe saber trabalhar em equipe, cooperando na elaboração do projeto educativo e curricular, desenvolvendo a competência docente, partilhando e desenvolvendo a prática como professor. Sugere-se ainda que é pelo trabalho coletivo que o professor irá construir sua docência, o desenvolvimento de suas competências e a conquista do reconhecimento de seus pares. É uma atuação coletiva que tem como finalidade o reconhecimento das competências individuais, “[...] trata-se de uma competência que se define em ato, num saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros e cuja constituição pode – e deve – ser promovida em termos coletivos” (MEC/SEF, 1998, p. 61-62).

A garantia do direito da criança de aprender e se desenvolver no RFP/1998 está nas atribuições que implicam o professor na construção de situações didáticas eficazes, inclusive para as crianças que estão “[...]na creche e nas escolas de educação infantil” (MEC/SEF, 1998, p. 19). Nesse caso desconsidera que a aprendizagem e o ensino de conteúdos não é “objetivo final da educação da criança pequena”, conforme assinala Rocha (2001).

Na proposta 2000, observamos que a garantia da aprendizagem dos alunos é tratada como função central, remetendo não apenas à atuação coletiva, mas também à soma das experiências na resolução da problemática da aprendizagem. Na perspectiva de garantir a aprendizagem, o professor de educação infantil deve:

Organizar situações de aprendizagem adequadas à criança de quatro a seis anos a partir da compreensão de que vivem um processo de ampliação de experiências com relação à construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, considerando o desenvolvimento, em seus aspectos afetivo, físico, psico-social, cognitivo e lingüístico (MEC/SEMTEC, 2000, p. 73)

Kishimoto (2002, p. 108) enfatiza que a linguagem nas crianças abaixo de 6 anos desenvolve-se nas “situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”, caracterizando a forma com que a criança constrói conhecimento através de experiências ampliadas. Nesse aspecto, a Proposta 2000 apresenta-se, em relação à função do professor de educação infantil de forma bastante contraditória, pois, ao mesmo tempo que reconhece sua função pedagógica, incorporando, nesse sentido, antigas reivindicações da área, restringe-a, no entanto, à lógica que ancora as orientações para os demais níveis da educação ao indicar que cabe ao professor de educação infantil

[...] planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos (MEC/SEMTEC, 2000, p. 73).

Ao considerar que o processo de aprendizagem na educação infantil deve se dar de forma diferenciada, a Proposta 2000, mantém a tão criticada dicotomia creche e pré-escola ao enfatizar a aprendizagem das crianças de 4 a 6 anos, estendendo-a também as crianças de 0 a 3 anos.

Registre-se aqui que o termo “pedagógico” na educação infantil é motor de algumas polêmicas entre os pesquisadores da área; para alguns, como Kramer, o pedagógico “tem, na base, uma dimensão cultural” (2003a, p. 60). A Proposta 2000, conforme já destacamos, liga o “pedagógico” aos conteúdos e à forma de serem ensinados. Para além desse recorte limitado do entendimento da função pedagógica, para Kramer (2003a, p. 60) “o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus a arte”. Nessa perspectiva, pode-se romper com a visão escolarizada do termo pedagógico reduzido à sala de aula, uma vez que se constitui como campo “interdisciplinar”, que “inclui as dimensões ética e estética” (KRAMER, 2003a, p. 60).

Ao contrário do que ocorreu nos documentos de 1998 e 2000, o Parecer 009/2001 reafirma as funções docentes com poucas referências explícitas à Educação Infantil. Destaca que a aprendizagem deve ser garantida por meio da produção do conhecimento pedagógico pelo professor, que deve ser compartilhado, reconhecido e ampliado pelo coletivo; o professor passa a ser responsabilizado individualmente pela aprendizagem das crianças.

A atuação coletiva do professor, abordada como uma função importante pelos três documentos analisados, tanto se refere a socialização da prática, como também constitui-se em espaço de formação. Atuar coletivamente passa a ser função do professor. Essa dimensão poderia ser tomada como indicação e valorização da implementação de gestões democráticas nas instituições educativas, no entanto traduz-se, conforme apresentado nos documentos analisados, como uma forma restrita de contemplar o processo democrático de gestão da escola, reivindicação do movimento docente. No caso da educação infantil, significa uma “proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar”; nesse caso, teríamos de fato uma gestão democrática “voltada para o aperfeiçoamento pedagógico em seu cotidiano” (OLIVEIRA, 2002, p. 81).

Consideramos que a gestão democrática não se restringe apenas à participação dos “pares” e à partilha de experiências, como foi apresentada pelos documentos (1998, 2000, 2001), mas é preciso que ela seja instituída como espaço de problematização e construção coletiva do planejamento, envolvendo também a família na gestão do projeto pedagógico, aspecto necessário para que se leve em conta a criança nas suas múltiplas dimensões, e priorizando não apenas os conteúdos de ensino (BUFALO, 1999; ROCHA, 2000).

#### 4.2.2 Trabalhar com a diversidade

Segundo os documentos analisados, a garantia da aprendizagem das crianças implica o professor em outra função. No RFP/1998 é um requisito importante, pois requer conhecer e considerar a diversidade das crianças, pois ao professor cabe acionar conhecimentos múltiplos capazes de responder de forma apropriada às diferentes questões que surgem nesse cotidiano; utilizando-se de “[...] conhecimentos aprendidos dentro e fora da escola em diferentes situações da vida; conhecimentos conceituais e procedimentais, capacidades cognitivas, sensibilidade e intuição” (MEC/SEF, 1998, p. 103).

Na Proposta 2000, trabalhar com a diversidade pressupõe atender, “[...] os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo escolar” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 50). Já no Parecer 009/2001, trabalhar com a diversidade é saber “manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas” na garantia da aprendizagem (MEC/CNE, 2001, p. 43).

Trabalhar com a diversidade das crianças, contudo, nesses documentos não é abordado como um elemento enriquecedor da prática docente e da educação institucional, mas como um fator complexo a ser considerado na adaptação de estratégias para viabilizar as

aprendizagens pensadas na reforma da educação básica. Relembramos que, de acordo com os documentos analisados, o professor tem a função de garantir o ensino dos conteúdos estabelecidos pelos PCNs e RCNs, garantindo assim a reforma da educação básica. Relembramos que o professor tem como função a adaptação de estratégias para viabilizar as aprendizagens pensadas na reforma da educação básica.

O exercício de uma docência que leva em conta a diversidade cultural das crianças pequenas também fez parte dos movimentos na luta por uma educação infantil que respeite a criança, “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas expressivas e emocionais” (ROCHA, 2000, p. 231) sendo a diversidade um fator positivo a ser considerado.

Salientamos que os documentos, ao enfatizarem o respeito à diversidade cultural como atribuição dos professores no trabalho pedagógico, não apenas na educação infantil, mas em toda a educação básica, sinalizam uma perspectiva que pode constituir-se como positiva na medida em que pode favorecer o rompimento de parâmetros educativos a partir de uma “infância em situação escolar, incorporando novos parâmetros resultantes das novas formas de inserção social da criança em instituições educativas”(ROCHA, 2000, p. 234) como as creche e pré-escolas, também para os demais níveis.

#### 4.2.3 Ser articulador entre a creche ou pré-escola e a família e a comunidade

A função docente na educação infantil é exercida de forma articulada com a família. Estabelecer essas relações é uma das dimensões, sendo a interação com as famílias das crianças uma característica constitutiva de sua profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). No RFP/1998 é abordada como função do professor da educação básica<sup>89</sup>, a quem cabe colaborar na articulação escola e família/comunidade, como uma função a ser aprendida no cotidiano das instituições, assim a interação com pais de alunos e demais membros da comunidade escolar também demanda aprendizagens experienciais (MEC/SEF, 1998, p. 106).

Na Proposta 2000 e no Parecer 009/2001, a relação com a família é tratada como “responsabilidade do professor”, seja na construção de parcerias, atuando como elo entre escola e família, seja no interior da escola, incentivando a “comunicação” e a “participação”. Comparada com o documento anterior, podemos considerar que a Proposta 2000 avança na medida em que define mais precisamente no que consiste essa atribuição, uma vez que no

---

<sup>89</sup> Estabelecida pela LDB 9394/96 Art. 13 item VI.

RFP/1998 ela é tratada apenas como uma função a ser aprendida na prática. No entanto a Proposta 2000, ao não explicitar a finalidade e a importância da relação e da parceria com a família, torna essa função uma ação mecânica, tratando-a como mais uma obrigação do professor.

A relação instituição de educação infantil com a família faz parte do desenvolvimento do trabalho do professor na educação da criança de 0 a 6 anos, especialmente na construção de vínculos afetivos, no compartilhar obrigações, posto que estabelecer uma boa relação com a família está intimamente ligado com a acolhida da criança e a necessidade de um trabalho articulado (MAISTRO, 1999; KISHIMOTO, 1999; MACHADO, 1999; ROCHA, 2000). A criança requer olhar atento e ações comprometidas e articuladas por parte dos adultos que com ela convivem quer no espaço institucional quer no familiar, exercendo funções distintas.

#### 4.2.4 Produzir conhecimento e gerir os processos pedagógicos

A diversidade e a complexidade dos contextos exige que o professor produza conhecimento pedagógico, tenha domínio sobre sua prática e crie formas ou procedimentos adequados ao ensino dos conteúdos indicados nas reformas da educação básica. A função de produzir conhecimento pedagógico ganha destaque na Proposta 2000 em relação ao RFP/1998 no qual apareceu de forma tímida. A tendência observada no Documento 2000 mantém-se no Parecer 009/2001, destacando-se como a segunda função mais importante.

A docência, apresentada como complexa, requer, segundo o Documento/2000, que para exercê-la o professor saiba atuar na gestão da classe, demonstrando “autoridade e confiança” nas relações estabelecidas na e com sua turma/crianças, com os conteúdos e as formas de ensiná-los em cada etapa da educação básica. Assim como no RFP/1998, também aqui atribui-se à atuação de gestor “[...] uma das principais funções dos professores”(MEC/SEMTEC, 2000, p. 59). Traduzindo as atribuições de gestão para o contexto específico da educação infantil, sugere-se no Documento/2000 que o professor desse nível educativo saiba “eleger conteúdos a ensinar e suas didáticas” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 73).

Percebe-se que a gestão da classe e os problemas a serem geridos pelo professor, tais como são apresentados nos documentos que analisamos, não levam em conta a problemática da educação infantil, reforçando a “separação corpo e mente entre o cuidar e o educar” (CERISARA, 2002b). Extrapolando o “compromisso com um resultado escolar” quando “estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças: ao bem-estar, à

expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento” (ROCHA, 2000, p. 233). Novamente aqui os documentos tornam secundária a existência de especificidades constituintes de cada um dos níveis da educação básica, uma vez que a gestão, aqui, mesmo referindo-se explicitamente à educação infantil, é a gestão dos conteúdos e das formas de sua transmissão.

#### 4.2.5 Educar e cuidar – função específica na educação infantil

O RFP/1998 trata da função “Educar e cuidar” de forma significativa, que se destaca quanto ao número de incidências – é a terceira função mais citada e indicada como específica do professor de educação infantil. Considerada uma evolução na própria área, a integração entre o “cuidar e o educar” é referido no RFP/1998 como um “avanço significativo [...] que pode e deve – ser estendido às demais etapas da escolaridade, como pode se ver nos documentos dos PCNs para o Ensino Fundamental” (MEC/SEF, 1998, p. 54).

O educar é abordado como essencial ao desenvolvimento integral da criança, das “suas múltiplas capacidades” e da construção de uma auto-imagem positiva. O cuidar da criança, além de ser tratado junto com o educar, é também enfatizado separadamente como fator de humanização. Esse tratamento dado pelo RFP/1998 às dimensões cuidar/educar nos leva a questionar se, ao tratar o cuidado como humanizador separado do educar, não se estaria reforçando a dicotomia que os pesquisadores da área tanto criticam? Nesse sentido, podemos identificar aí mais uma das contradições do documento analisado: por um lado, incorpora uma reivindicação da área ao eleger como função do professor de educação infantil o “educar e cuidar”, por outro, ao tratá-los separadamente, reafirma antigas práticas já tão criticadas no universo do trabalho educativo com crianças pequenas.

A abordagem proposta pelo RFP/1998 rompe com a unidade indissociável a partir da qual essa temática vem sendo abordada – todo cuidar tem uma dimensão pedagógica e todo educar tem uma dimensão de cuidar (MONTENEGRO, 2001; CUNHA e CARVALHO, 2002; COUTINHO, 2002; DEMARTINI, 2003). Ao tratá-los de forma separada, o RFP/1998 reforça uma concepção conteudista para a educação infantil. Nessa concepção a função central do professor é o “[...] compromisso com o sucesso das aprendizagens dos alunos, de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil [...] (MEC/SEF, 1998, p. 19, grifo nosso). Trata-se de estender e naturalizar funções centradas no ensino e aprendizagem até então prioritárias dos professores das séries iniciais do ensino fundamental aos professores da educação infantil, inclusive aos que atuam com bebês.

Mesmo tratando o educar e cuidar como função dos professores de educação infantil, o RFP/1998 reforça a lógica da escolarização ao tratar a criança como aluno e a aprendizagem como centro, de forma que as demais funções gravitam ao seu redor, mesmo que com nuances mais sutis e uma certa preocupação em justificar a adaptação do modelo escolar à educação infantil.

Destacamos que, embora o educar e cuidar sejam apresentados como funções específicas da educação infantil no RFP/1998, estando nesse sentido afinado com os debates da área, os documentos seguintes (2000, 2001) praticamente silenciam sobre esses aspectos. Desconsideram por esse ato a importante premissa de que na atuação com as crianças pequenas há uma “interligação profunda entre educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002b, p. 137).

Na Proposta/2000, a função de educar e cuidar é reduzida ao ensino de conteúdos e de cuidados com o corpo. Os reformadores destacam “no que se refere à faixa etária de zero a seis anos, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 10)”. A dicotomia entre o educar e o cuidar também é reforçada quando se trata de crianças de 0 a 3 anos; o Documento/2000 ressalta a importância de se “construir um vínculo positivo com a criança de zero a três anos, a partir da compreensão do papel da imitação, da interação e da brincadeira como linguagem constitutiva da infância e dos cuidados essenciais com a higiene e a saúde” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 73).

Como podemos perceber no texto acima referido, o vínculo com a criança é compreendido como possível a partir de dois tipos de atividades: aquelas relacionadas à dimensão lúdica e aquelas relacionadas ao cuidar. Note-se que aqui o cuidar é reduzido à atividade voltada ao atendimento das necessidades de atenção e cuidados com o corpo (higiene, saúde e nutrição). Essas atividades, indicadas apenas no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, secundarizam a idéia do cuidado como um direito da criança, uma forma de educá-la e humanizá-la em qualquer idade. Nesse caso, o cuidar é justificado apenas em função da dependência e não como um direito da criança e uma necessidade humana ou como fator de humanização, tal como defendem estudiosos da educação infantil (KRAMER, 2003a; MONTENEGRO, 2001)entre outros.



Quando se trata de crianças maiores, o cuidar significa ensiná-las “[...] a se auto-cuidar, a entender o valor das linguagens e de progressiva aproximação com práticas do grupo de referência sócio-cultural” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 72), sendo o auto-cuidado tratado como um requisito para a conquista da autonomia.

Observe-se ainda que a construção de vínculo e o trabalho na dimensão lúdica (considerando o “faz-de-conta” e as brincadeiras como linguagens constitutivas da infância) são funções atribuídas apenas ao trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, desconsiderando as necessidades e a importância do vínculo, do lúdico e do brincar como formas privilegiadas de educar em todas os níveis da educação infantil.

Comparados os documentos RFP/1998 e Proposta/2000, pode-se observar que o RFP/1998 se apresenta mais avançado na medida em que indicava a necessidade de entender o educar/cuidar como uma atuação que favorece o desenvolvimento das múltiplas capacidades e da humanização da criança, enquanto que a Proposta 2000 reforça ainda mais a dicotomia e reduz o educar a ensinar.

No Parecer 009/2001, o educar e cuidar como especificidade da função do professor de educação infantil aparece em um número reduzido de indicações, sendo explicitados como cuidado corporal e ensino. Segundo o Documento de 2001, cabe ao professor de educação infantil:

[...] compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização (MEC/CNE, 2001, 45-46, grifo nosso).

Nesse documento, a função de educar e cuidar dilui-se na perspectiva de garantia de cuidados “essenciais” relacionados ao corpo, desde que detectada a necessidade da criança; diferencia-se, neste caso, do RFP/1998, em que o cuidar aparecia como um direito e um meio de humanizar-se e de aprender. No Parecer 009/2001 a aprendizagem das crianças abaixo de 6 anos é vinculada apenas a processos mentais e não a aprendizagens “globais” e integradas, envolvendo múltiplas dimensões da criança (KISHIMOTO, 2002).

Em síntese, podemos dizer que o documento de 2001 (Parecer 009/2001) retrocede em relação ao RFP/1998 e ao de 2000, pois secundariza no texto o “educar e cuidar” como funções indissociadas e indissociáveis. Ao referir-se à função específica do professor de educação infantil, trata-a como uma tarefa a ser desenvolvida a partir das necessidades de atenção da criança (MEC/CNE, 2001, p. 10). Num espaço onde o educar e cuidar se dá de

forma indissociável “a relação não é de domínio sobre, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas interação e comunhão” (BOFF, 1999, p. 95). A minimização da função educar e cuidar de forma indissociável pode ser lida como maximização de um projeto que não tem a criança como um sujeito, indicando a possibilidade de tratamento das crianças apenas como objeto de cuidado do adulto.

Ainda que a vulnerabilidade da criança seja reconhecida, ela é tratada apenas como depositária dos cuidados; deixa-se de considerar que é com e pela criança que se configura o cuidar como uma dimensão da especificidade profissional. É em função das crianças que requerem educação e cuidados específicos, até então recebidos usualmente no âmbito doméstico atendido pela mãe/mulher em nossa cultura, que o cuidar se insere nessa profissão<sup>90</sup>. O cuidar é

compreendido como uma atitude que envolve tanto aspectos afetivos/emocionais, quanto cognitivos como pensar, refletir, planejar; ou seja, quando se compreende o cuidar como uma ação racional, estamos considerando que é possível educar para o cuidado” (CUNHA e CARVALHO, 2002, p. 7).

No caso do professor de Educação Infantil, é ele o adulto responsável por construir os vínculos pela interação com a criança, no diálogo com as formas de manifestar-se dessa criança, percebendo-a como um ser competente “[...] em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (FARIA, 1998, p. 213-214). Para que se realize essa comunicação é preciso abertura por parte do professor para as múltiplas linguagens das crianças e para o lúdico, características da cultura infantil que permeiam todas as suas manifestações.

Bondioli e Mantovani (1989 apud MACHADO, 1998, p. 47) apontam que cabe ao professor, tendo em conta esses aspectos da cultura infantil e suas necessidades de contato/interação com situações diversas para construção/ampliação de seu conhecimento, articular “[...] atividades previamente selecionadas com experiências inéditas para a crianças[...]” .Nessa perspectiva, cabe ao professor de educação infantil atuar seja na organização do espaço, na proposição de agrupamentos infantis, na seleção de materiais, no planejamento do tempo e de atividades, seja como mediadores das interações, articulando as atividades propostas e as experiências da criança com vistas à sua ampliação. Enfim, cabe ao

---

<sup>90</sup> Aspectos que deveriam fazer parte do fazer docente de todos os professores até a pós-graduação, como nos alerta Kramer (2003a), por serem, em todos os níveis, educadores do ser humano, para os quais essas dimensões são fundamentais.

profissional da educação infantil levar em conta não apenas as características das crianças, mas sobretudo reconhecer as “[...] necessidades infantis peculiares, bem como compartilhar uma consciência social contemporânea sobre o que se define como direitos das crianças de 0 a 6 anos” (CAMPOS M.; ROSEMBERG, 1995 apud MACHADO, 1998). Esses aspectos são definidores da especificidade da docência na educação infantil..

A dicotomização entre o educar e cuidar apresentados pelos Documentos de 1998, 2000 e 2001 também vivida nas instituições gera e reforça as discriminações e hierarquizações entre quem educa e quem cuida (CERISARA,1999; ROSSETTI-FERREIRA, 2003). Ela ofusca o entendimento de que todas as ações realizadas com a criança são essencialmente educativas. Um olhar mais atento das relações entre adultos e crianças no âmbito institucional nos leva ao entendimento de que os dilemas e a fragmentação entre o educar e cuidar se justificam apenas nos atos dos adultos, negando à criança que vive nesses contextos, que se apresenta sempre inteira em suas necessidades, possibilidades e saberes em suas relações. Conforme assinala Sayão (2003, p. 47), “[...]o corpo não está em oposição à mente, visto que ambos são dimensões humanas em permanente conexão”.

A compreensão da criança como totalidade requer que se repensem os currículos de formação de seus professores, preparando-os para ajudá-las, ouvindo-as e observando-as, levando a sério suas necessidade, idéias e teorias, desafiando-as por meio de questões, informações, materiais e técnicas; funções que têm sido enfatizadas como fundamentais seja para a atuação profissional, seja para a constituição da pedagogia da infância como um campo de conhecimento (DAHLBERG et al. 2003, p. 112). No próximo capítulo temos como objetivo examinar as proposições curriculares para a formação do professor de educação infantil apresentadas nos documentos analisados, contrapondo-os com o que vem sendo indicado pela área como um currículo necessário para contemplar uma formação específica ao professor de educação infantil.

## **5. A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – NO EMARANHADO DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Na década de 80, ser professor de crianças pequenas na pré-escola era uma profissão aprendida em nível de médio, na Habilitação para o Magistério, e em nível superior<sup>91</sup> no curso de Pedagogia através de habilitação em pré-escola. No entanto, em 1996 aproximadamente 20% das funções docentes na educação infantil eram exercidas, por professores leigos (MEC/INEP/SEEC, apud, MEC/SEF/RCNEI, 1998). Presume-se no entanto que esse número fosse bem maior, uma vez que não havia dados sobre os que atuavam no âmbito da assistência ou da saúde. Tal quadro exigia, segundo o RFP/1998, ações urgentes para sua superação, pois quer no âmbito da educação quer no da assistência os leigos contavam com vários níveis de formação, desde “[...] o ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio incompleto, ensino médio completo e aqueles com nível superior, mas sem formação específica para o exercício do magistério” (MEC/SEF, 1998, p. 38).

Na perspectiva da profissionalização, evocada nos três documentos analisados, a formação é considerada como fundamental para o reconhecimento profissional. Levando em conta essa análise, os três documentos, após a indicação dos problemas da educação básica, da função dos professores dentro dos contextos contemporâneos e da ineficácia da formação no preparo dos profissionais para atuar dentro das novas exigências, tratam de fornecer indicativos para a organização dos processos e espaços de formação para professores. A formação passa a ter vínculo direto com o preparo para o exercício da função docente, e em função desta última é que são apresentadas as justificativas para as determinações relacionadas ao lócus, aos conteúdos e à metodologia proposta. Neste capítulo estarei abordando, a partir dos documentos já mencionados, os níveis, lócus e conteúdos de formação para os professores de Educação Infantil com vistas a delinear o “novo perfil” defendido pelos documentos.

---

<sup>91</sup>Segundo Kishimoto (1999), desde 1930 até o fim da década de 1990 havia no Brasil 113 instituições de nível superior com cursos para formar professores de Educação Infantil: 55 Universidades, 3 Fundações, 15 Faculdades, 1 Instituto de Ensino Superior e 1 União de Escolas Superiores.

## 5.1 NÍVEL, CURSOS, LÓCUS PARA FORMAR O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O RFP/1998, em concordância com a LDB 9494/96, indica que a formação no curso Normal em nível médio é o requisito mínimo para o exercício da docência na educação infantil e séries iniciais. Com base na mesma lei, sugere que os cursos em nível médio poderão ser feitos nos “Institutos de Educação, CEFANS e Escolas Normais”(MEC/SEF, 1998, p. 39). Em razão de os conteúdos do ensino médio comporem a maior parte do currículo, destaca que a formação nesse nível dificulta a necessária “atenção às especificidades” e a inclusão de conhecimentos essenciais da educação infantil e séries iniciais.

A formação em nível superior é apresentada como desejável. Defende-se no âmbito do RFP/1998 que os Institutos Superiores de Educação<sup>92</sup> “devem manter cursos destinados à formação de profissionais para a educação básica, incluindo o curso normal superior para formar professores de educação infantil [...]” (MEC/SEF, 1998, p. 39). Observamos que já em 1998, portanto antes da promulgação do Parecer n.º 115/99, e dos Decretos 3276/99 e 3554/2000<sup>93</sup> os ISEs (Institutos Superiores de Educação) já eram ressaltados como os locais privilegiados para a formação de professores.

Vale lembrar, conforme mencionamos no Capítulo 1, que o Curso Normal Superior para formar os professores da educação infantil já havia sido defendido no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, ocorrido em 1994, por Marília Miranda Lindinger, então Coordenadora Geral do Magistério DPE/SEF/MEC.

A criação desses institutos fazia parte do Programa de Valorização do Magistério, lançado pela Secretaria de Ensino Fundamental na gestão do Ministro da Educação Murilo Hinguel, no governo Itamar Franco. Silva W. (1998, p. 99) caracteriza a mentalidade de importar modelos como colonialista e define esses institutos como “*colegiões* voltados a formar, de diferentes maneiras, os profissionais da educação” em cursos que podem ser entendidos como pós-médios.

---

<sup>92</sup> Regulamentado pelo Parecer n.º 115/99.

<sup>93</sup> Decreto presidencial n.º 3276/99 determinou de forma autoritária os ISEs como espaço exclusivo, porém esse item foi modificado por pressão dos docentes através do Decreto n.º 3.554 de 07/08/2000, que o estabeleceu como preferencial.

O que vinha sendo pensado para a formação dos professores leigos em exercício torna-se, a partir da LDB 9394/96, a orientação para a formação inicial dos professores de educação infantil: o nível médio como mínimo exigido e o superior como ideal, meta a ser cumprida em 10 anos. Relembramos que os profissionais da área, ao proporem uma política para a formação dos profissionais da educação infantil, também defenderam esses, em virtude do grande contingente de leigos que vinha atuando nas creches e pré-escolas, uma vez que era grande o número de pessoas que ali trabalhavam sem sequer contar com formação no ensino fundamental. Cogitou-se, inclusive, em um curso supletivo de ensino fundamental profissionalizante para os profissionais das creches (KRAMER, 1994; PIMENTA, 1994; ROSEMBERG, 1994; OLIVEIRA, 1994).

Cabe enfatizar que a preocupação desses estudiosos era garantir uma educação infantil de qualidade, ao mesmo tempo em que se possibilitaria aos chamados professores leigos com largo tempo de atuação o acesso a níveis superiores ou ao nível médio, estabelecido como mínimo para ingressar na função; e até mesmo a conclusão do ensino fundamental, eram projetos que visavam, pontualmente, a valorização desses profissionais que vinham atuando nas instituições.

Considerando então, por um lado, o cenário nacional da educação infantil no qual a atuação de professores leigos é bastante significativa, e por outro as exigências da LDB, o RFP/1998 (MEC/SEF, 1998, p. 38) assinalava a

[...] necessidade de se prever um processo transitório entre a realidade atual e o atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases no que se refere à formação profissional – o que implica oferecer formação em nível médio onde os professores não a possuem e alternativas para o caso da formação incompleta no ensino fundamental.

A preocupação com a formação em exercício manifestada no RFP/1998 estendia-se, inclusive, para aqueles que atuavam no ensino fundamental. Na educação infantil experiências dessa natureza já vinham sendo feitas; podemos citar como exemplo a desenvolvida em Belo Horizonte, onde foram elaborados cursos específicos, constituindo-se de disciplinas da parte comum e profissionalizante, com frequência noturna e sábado pela manhã, formando os profissionais de creche que atendiam crianças de 0 a 6 anos. Esses cursos contavam até mesmo com verbas do ensino fundamental, uma vez que se tratava de garantir um direito das educadoras de creche e a superação da precariedade do atendimento (SILVA I., 2001).

Para esse período de transição, o RFP/1998 indicou, portanto, a possibilidade de titulação em exercício, sobretudo aos professores leigos em atuação que não apresentava a

formação mínima exigida ou a desejada “[...] em nível médio ou superior, dependendo da escolaridade que já possui” (MEC/SEF, 1998, p. 70), deixando aberta a possibilidade de alternativas de formação profissional junto com o ensino fundamental. A formação em serviço deveria seguir os mesmos conteúdos e metodologias propostos para a formação inicial, quer em nível médio quer em nível superior. O RFP/1998 não indicou se essa formação se daria fora ou dentro do horário de trabalho, nem a quem cabia organizá-la.

A formação a distância também foi apresentada como uma modalidade necessária ao momento de transição em que se encontra a educação, “no qual está se gestando um novo profissional” e adequada à extensão do território nacional. O RFP/1998 apresenta essa modalidade para a formação continuada sem vinculá-la diretamente à formação inicial. No entanto, ao tratar dos momentos presenciais da modalidade a distância, indica que eles podem se dar “[...] nas escolas do sistema educacional onde os professores atuam ou em que realizam estágios” (MEC/SEF, 1998, p. 76), o que nos leva a deduzir que tal modalidade também poderia ser aplicada à formação inicial. Cabe destacar que desde então a modalidade, a distância se expandiu significativamente em todo o território nacional, especialmente em nível superior, sob a denominação de “cursos emergenciais”.

Os cursos emergenciais foram cogitados ainda na elaboração do documento, proposta da *Política Nacional de Educação*, como já tratamos no primeiro capítulo, e foram duramente criticados por Kramer (1994a). Segundo a autora, essa proposta embasava-se na concepção desses profissionais (ou dos chamados professores leigos) como pessoas “com pouco conhecimento”, “experiência fragmentada” e “defasagem cultural”, e afirmava que a necessidade de criação dos “cursos emergenciais” foram indicados a partir de um diagnóstico superficial. Percebemos que, apesar das críticas às modalidades emergenciais, elas foram mantidas e incentivadas especialmente para a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Para Minto e Muranaka (2002), as estratégias de formação em serviço e a formação à distância são incentivadas pelo Banco Mundial por serem menos onerosas que os cursos presenciais, mais eficazes para aumentar o acesso dos grupos desfavorecidos, que, no caso da educação infantil, constituem um número significativo do corpo docente. O RF/1998 abre a possibilidade de acelerar a formação, reeditando a idéia de uma formação pequena para atuar com crianças pequenas, inclusive em nível superior (KISHIMOTO, 1999).

A formação em nível superior também é tratada na Proposta 2000. Baseando-se na LDB 9394/96 e no Parecer 3276/99, esse nível nesse documento é tratado como desejável.

Reconhece os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores como o lócus mais adequado para a formação dos professores da educação básica e trata, ao mesmo tempo, o nível médio como uma necessidade e “uma alternativa adequada na realidade educacional do país” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 17).

Cabe lembrar que os diferentes tipos de ensino superior apontados na LDB 9394/96 encontram-se afinados com as indicações de Delors et al. (2000, p. 24), para os quais os vários tipos de ensino superior paralelos às universidades estão “de acordo com as necessidades da sociedade e da economia”, possibilitando que os jovens que não apresentam grandes talentos possam receber “uma formação adaptada às necessidades do mercado de trabalho”. Estaria a formação dos professores para a educação básica incluída nessa categoria?

Cabe às universidades diversificar sua oferta, formando pesquisadores, qualificando-os profissionalmente e atuando “na educação ao longo da vida” através de cursos específicos para cada modalidade. Reencontrarão assim sua missão, em especial nos países pobres, em que lhes cabe “formar no domínio técnico e profissional as futuras elites e os diplomados em nível médio e superior de que seus países necessitam, para poderem sair do ciclo de pobreza e de subdesenvolvimento em que atualmente se encontram enredados” (DELORS et al. 2002, p. 25). É possível atender a necessidade dos países pobres com o desmonte das universidades públicas e retirando de seu interior a formação de professores para a educação básica?

A criação dos Cursos Normais Superiores como justificativa para elevar a qualificação profissional dos professores foi duramente questionada por vários pesquisadores. Kishimoto (1999, p. 73) destaca que os argumentos em prol dos Cursos Normais como espaços de superação da dissociação teoria-prática apresentam-se inconsistentes, uma vez que a “qualificação” vinha sendo feita pelo curso de Pedagogia desde 1930, além disso esse curso nas últimas décadas vem passando “por processo de intensa revisão curricular, procurando ajustar seu projeto pedagógico, tendo em vista atender padrões de qualidade”, empenho de um movimento nacional conduzido pela ANFOPE. Na mesma direção encontram-se os argumentos de Scheibe e Daniel (2002, p. 30):

Paradoxalmente, no momento em que se passou a exigir a formação superior para todos os professores, instituíam-se também uma solução mais pobre para formação dos docentes, indicando claramente a prioridade na certificação e não na sua qualificação efetiva.

A solução empobrecida apontada por Scheibe e Daniel (2002), justifica-se pela preocupação com o barateamento da formação inicial, segundo os ditames do Banco Mundial. Essa tese também é reforçada por Kishimoto (1999) ao abordar a política de formação do



profissional da educação infantil. Esse “barateamento” pode ser comprovado pela carga horária<sup>94</sup>: das 3.200 horas totais do curso normal superior, 800 podem ser realizadas pelo aproveitamento de estudos correlatos e às 800 horas de prática de ensino podem ser realizadas no local de trabalho do aluno. De tal fato, somado a pouca exigência de formação do corpo docente para atuação nos cursos normais superiores (apenas 10% com título de doutor e mestre), infere-se que essas proposições poderão reforçar a desqualificação do professor da educação infantil<sup>95</sup>. Tal processo pode ainda, segundo a autora, “gerar conseqüências de várias naturezas: preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outros” (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

O Parecer 009/2001 trata do nível e do lócus de formação fazendo referências aos dispositivos legais: LDB 9394/96, Parecer 3276/99 e Parecer n.º 133/01. Trata da formação em nível médio apenas ao tratar das modalidades e níveis indicados na LDB 9394/96. A formação em nível superior é indicada para atuação na educação básica, devendo ocorrer em cursos de licenciatura plena, preferencialmente no âmbito dos Institutos Superiores de Educação, contrariando assim as reivindicações para que a formação se desse no âmbito universitário (FREITAS, 1999; KISHIMOTO, 1999).

Para o professor de educação infantil o Parecer 009/2001 reitera como “desejável” o nível superior, “preferencialmente” em Cursos Normais localizados nos Institutos Superiores de Educação, ou

[...]quando se tratar de universidades e de centros universitários, os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino (MEC/CNE, 2001, p. 15)

A defesa do âmbito universitário se justifica pois, só a universidade tem um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade (FORMOSINHO, 2002, p. 170).

---

<sup>94</sup> Carga horária e corpo docente estabelecidos pelo Parecer CNE/CP n. 115 de 10 de agosto de 1999.

<sup>95</sup> O Estado demonstrou total desconsideração com as críticas que apontavam a simplificação dos cursos docentes de formação ao estabelecer, através do Parecer CNE/CP 28/2001 de 02/10/2001, a diminuição da carga horária desses cursos para 2.800 horas. Destas, 1.800 horas devem ser destinadas a atividades de ensino-aprendizagem, 200 horas para diferentes formas de enriquecimento didático curricular, científico e cultural, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado. Ademais, aos docentes em exercício poderão ser reduzidas 200 horas de estágio supervisionado.

Ao desconsiderar e até mesmo desestimular o âmbito universitário para a formação dos professores, os documentos (1998, 2000, 2001) acabam separando o ensino da pesquisa, incentivando a privatização, transformando os cursos de formação num mercado de conhecimento utilitário e descartável, e os professores em eternos consumidores acrícos de pacotes elaborados em função da demanda.

Pode-se afirmar que, em comparação à legislação vigente antes da Lei 9394/96, a indicação de uma formação mínima para ingresso na função de professor de educação infantil em nível médio e a indicação do nível superior como ideal podem ser consideradas um avanço. No entanto, o fato de estabelecer o nível mais baixo como o mínimo necessário e criar um nível superior de categoria inferior<sup>96</sup> acaba de certa forma reeditando uma forma de pensar o professor presente na legislação das décadas passadas, nas quais se defendia que para trabalhar com crianças não havia necessidade de muita formação. Essa forma de pensar o professor de educação infantil será confirmada na indicação do currículo para sua formação? É o que será tratado no tópico seguinte.

## 5.2 O CURRÍCULO COMO PREPARADOR PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DOCENTE

### 5.2.1 Currículo da formação – da flexibilidade à inflexibilidade

O RFP/1998, no que se refere ao currículo de formação, pode ser caracterizado pela flexibilidade quando defende que as propostas “[...] não devem ser sempre organizadas e propostas de uma única forma, mas de acordo com as necessidades de aprendizagens do professor e as características do que se aprende” (MEC/SEF, 1998, p. 107), admitindo desenhos curriculares variados, organizados de acordo com as necessidades e características locais, inclusive quanto ao lócus da formação inicial. Essa flexibilidade quanto a organização curricular desaparecerá nos documentos que o seguiram. Se, por um lado, O RFP/1998 demonstra abertura e ciência da problemática em relação à formação dos professores no âmbito nacional, por outro, abriu caminhos perigosos apenas à titulação, como mais uma possibilidade de desqualificação dos professores.

---

<sup>96</sup> Segundo Freitas (1999, p. 20) uma “ instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério”

Nos Documentos 2000 e 2001, a flexibilidade refere-se apenas às vias<sup>97</sup> de formação, já que a Proposta 2000 aponta uma proposição curricular rígida – com indicações de disciplinas, distribuição de carga horária, etc., rompendo com a possibilidade de diferentes desenhos curriculares apresentada pelo RFP/1996, o que levou essa proposta (de currículo) a ser criticada, pois se aparentava com os velhos currículos mínimos.

O RFP/1998, após criticar os modelos vigentes por serem excessivamente teóricos ou praticistas, toma como um dos pressupostos que “o conhecimento profissional do professor deve se construir no curso de formação inicial” (MEC/SEF, 1998, p. 85). Nessa direção, o currículo deve possibilitar a construção do conhecimento profissional, preparando o futuro professor para “[...] o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável” (MEC/SEF, 1998, p. 85). A indicação de que o currículo da formação visa a preparar para o exercício da função, justifica a preocupação dos três documentos analisados em indicar primeiro a função dos professores da educação básica, para em seguida abordar a formação.

O currículo de formação, segundo o RFP /1998, constitui-se das práticas sociais, dos conhecimentos científicos e dos que se referem à cultura. Destaca como importantes conteúdos formadores o conhecimento experiencial e os conhecimentos relacionados aos processos de aprendizagem.

A Proposta 2000 preconiza que os conteúdos da formação sejam desenvolvidos “[...] na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer; e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes [...]” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 42/43). Esses conteúdos visam preparar o professor para o domínio de conceitos, de processos de ensino e para o desenvolvimento de atitudes e valores para o exercício da docência com vistas ao estabelecimento de relações autônomas “[...] e de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva[...]” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 63).

Na proposição dos conteúdos para a formação dos professores da educação básica, os três documentos não excluem o professor de educação infantil, o que torna possível interpretar que os conteúdos propostos se apliquem também para sua formação. Destacamos aqueles que são os mais evidenciados, mantidos nos três documentos, apenas com variações relacionadas à ênfase dada a um ou a outro em cada documento. São eles: conhecimento experiencial, conhecimento sobre os processos de aprendizagem, didáticas específicas,

---

<sup>97</sup>Curso médio ou superior, e locais – universidades, institutos, colégios, faculdades isoladas etc.

avaliação, dimensão social e política da educação e da profissão, características culturais dos alunos/vida humana, conhecimentos teóricos, diretrizes (DCN), desenvolvimento humano, procedimentos de pesquisa. No RFP/1998, a relação interpessoal aparecia como conteúdo de formação, sendo suprimida na Proposta 2000, incluindo-se nesta o conhecimento sobre os objetos de ensino, o conhecimento pedagógico sobre os alunos e conteúdos da educação básica. Essa orientação é mantida no Parecer 009/2001.

Comparados os documentos – RFP/98 e Documento/2000 –, observamos que enquanto o RFP/1998 indicava as “práticas sociais”, “os conhecimentos científicos” e a “cultura” na proposição do currículo de formação, a Proposta 2000 enfatiza os “conceitos”, os “procedimentos” e as “atitudes”, destacando que a formação a ser realizada pelo futuro professor deve servir de modelo a ser desenvolvido na sua futura atuação docente. Como veremos posteriormente, trata-se da implementação de uma proposta de formação baseada no desenvolvimento de competências, o que levou os reformadores a afirmar que a formação com vistas a construir as competências deve pautar-se nos mesmos princípios, manifestando-se “[...] nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para professores em formação”(MEC/SEMTEC, 2000, p. 36).

### 5.2.2 Conhecimento experiencial como conhecimento pedagógico

No RFP/1998 o conhecimento experiencial ganha destaque, pois considera importante o professor “[...] aprender a agir sobre o contexto situacional em que atua, sobre o que se faz e o que resulta dessa ação, levando em conta sua intencionalidade, o contexto em que ocorre e os sujeitos envolvidos” (MEC/SEF, 1998, p. 103). Trata-se de trazer para a formação as questões concretas da docência, aprender a responder a diferentes situações, aprender a fazer, a construir “instrumentos para a intervenção pedagógica”. A proposta 2000 também destaca as situações concretas, o “conhecimento construído na experiência”, em que as situações de aprendizagem proporcionem o contato efetivo com a realidade vivencial na qual o indivíduo está inserido e para a qual é formado (MEC/SEMTEC, 2000, p. 40). Isso é mantido pelo Parecer 009/2001.

Ao reforçar o conhecimento experiencial, os três documentos mostram-se coerentes, uma vez que todos tecem críticas à formação no âmbito das universidades, apontadas como ineficientes, excessivamente centradas na teoria e pouco tratando da dimensão prática. Lembramos que essas proposições – centrar a formação na prática, secundarizando a

formação teórica – apresentam-se na contramão daquelas defendidas pela ANFOPE e de muitas experiências inovadoras no âmbito dos cursos de Pedagogia, que vêm buscando subsidiar e construir propostas na direção da superação da dicotomia teoria e prática, com a valorização de ambas as dimensões. Os documentos, ao valorizar a prática, fragmentando-a e desqualificando a teoria, desconsideram que aqueles que “atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais”(KRAMER, 2002, p. 129).

O RFP/1998 sugere que os cursos de formação devem possibilitar ao futuro professor, conhecimentos acerca das diferentes formas de aprender os diferentes conteúdos, de acessar conhecimentos, considerando as várias fases do desenvolvimento dos alunos, bem como os fatores que podem determinar a aprendizagem.

A Proposta 2000 inclui também que a formação deve preparar o professor para “[...] conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidades de autoregular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 44). Em se tratando de uma indicação a ser incorporada pelos cursos de formação, depreende-se que também nesses cursos a ênfase não deve ser a aprendizagem dos conteúdos e sim de aprender a fazer, em que os atributos pessoais dos futuros professores “passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001b, p. 262).

Pela Proposta 2000 e pelo Parecer 009/2001 os conhecimentos adquiridos em experiências como professores leigos, ou como alunos no cotidiano escolar, devem ser considerados.

Ao valorizar esses conhecimentos acabam se contradizendo, uma vez que justificava-se a reforma em função do despreparo do professor e da “[...] enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 12). Uma forma de atuar considerada inadequada é indicada como um conhecimento a ser valorizado, em especial se a prática não era adequada, por que deve ser valorizada? Se o professor possui conhecimentos significativos, construídos na sua formação e na prática cotidiana, por que uma “revisão radical de sua formação”?

A valorização do conhecimento pedagógico dos alunos/futuros professores pelos documentos visa preparar os futuros professores no “saber fazer” e ao “como fazer”, ou seja, não se trata de uma formação que tenha como referência “o campo da educação em sua

totalidade, com seu *status* epistemológico próprio” e sim da retirada da “formação dos professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática” (FREITAS, 2002, p. 162).

### 5.2.3 Conhecimento sobre a didática: didáticas específicas e avaliação

Uma formação visando preparar o professor para a escolarização é reforçada, no RFP/1998, pela importância dada às didáticas específicas,

[...] relação entre a natureza do conteúdo e formas de ensiná-lo, [...] formas de equilibrar o possível e o difícil para o aluno nas situações de aprendizagem, seqüenciando-os em função do tempo disponível e dos objetivos colocados [...] (MEC/SEF, 1998, p.95/96).

Nos Documentos 2000 e Parecer 009/2001, as didáticas específicas, como conteúdos de formação, são indicados de forma periférica, enquanto a avaliação ganha espaço, sendo o conteúdo mais evidenciado. A avaliação tem como finalidade verificar a eficácia do ensino, controlar o processo, e garantir a aprendizagem. Tanto a didática quanto a avaliação são mecanismos estreitamente vinculados em função da idéia da eficácia no ensino. Retomando o que já abordamos no capítulo 2, a reforma na formação dos professores da educação básica teve como justificativa os baixos índices de aprendizagem das crianças, daí a importância da avaliação como indicadora do fracasso ou sucesso escolar tornar-se um conteúdo importante da formação.

O RFP/1998 considera a avaliação a serviço da aprendizagem, enquanto que a Proposta 2000 estabelece que ela não se refere somente a instrumentos para medir conhecimentos, mas também é um meio para aferir o desenvolvimento de competências expressas pela emissão/construção de respostas adequadas. No caso do professor, trata-se de habilitá-lo também a se auto-avaliar, para “[...] identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 43). Se avaliar é medir a habilidade de acionar conhecimento, o professor da educação básica precisará vivenciar em sua formação o modelo de avaliação que deverá utilizar com as crianças. Já no Parecer 009/2001, observamos que a avaliação é tratada tanto como instrumento para medir competências, para certificação do professor. Não faz referência explícita aos professores da educação infantil, mas a todos os professores da educação básica.

A avaliação, como um conteúdo da formação do professor de educação infantil, pode revestir-se de grande importância se visar prepará-lo para avaliar o trabalho desenvolvido nas

instituições. Para Búfalo (1999, p. 129) avaliação torna-se parte do planejamento, como instrumento que possibilita verificar, acompanhando o seu desenvolvimento

para que a educação e o cuidado sejam garantidos em todos os aspectos, com intencionalidade educativa, respeitando os direitos de todas as crianças independente de sua etnia, sexo, idade e classe social, constituindo assim um meio de se garantir o direito das meninas e dos meninos.

Neste caso o RFP/1998, mesmo restringindo a avaliação para medir a aprendizagem, propõe que a mesma seja integrada ao planejamento, apresentando-se, nesse último aspecto, mais afinado com o entendimento do papel da avaliação na educação infantil, enquanto que os documentos que o seguiram tratam da avaliação sobretudo como um instrumento de controle da aprendizagem do aluno ou do desempenho do professor.

#### 5.2.4 Conhecimentos sobre as relações interpessoais

Ainda com relação aos conteúdos de formação, observamos que o Documento de 1998 incorpora indicações de autores<sup>98</sup> da área que apontam a relação interpessoal como um conhecimento importante, necessário para a atuação junto às crianças pequenas, uma vez que

As múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento [...] (KISHIMOTO, 1999, p. 73)

Ainda que limitado em seu objetivo, posto que restringe o conhecimento das relações interpessoais mais ao desenvolvimento da sensibilidade para auto-perceber o tipo de relação que estabelece com os alunos e como essa relação influencia na aprendizagem desses mesmos alunos, o RFP/98 trata dos diferentes papéis do processo educativo apontando a importância de entender a natureza das relações que se estabelecem no fazer docente. No caso da educação infantil, esse é um aspecto importante, pois ela se desenrola no conjunto das relações estabelecidas nos contextos institucionais, onde o conhecimento é “apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si)” (ROCHA, 2001, p. 7).

---

<sup>98</sup> Cerisara, (1992), Rocha (1992, 1999, 2000, 2002), Cruz (1996), Kishimoto(1999), Machado(1998), Búfalo 1999, Oliveira-Formosinho (2002), entre outros.

Assim, abordar as relações interpessoais como conteúdo da formação pode ser considerado um avanço do RFP/1998 em relação à Proposta 2000 e ao Parecer 009/2000, onde desaparece como conteúdo da formação.

### 5.2.5 Formação nos campos específicos de conhecimento

No RFP/1998, sugere-se que os conhecimentos e conteúdos de formação de áreas como psicologia, sociologia, antropologia, política e história sejam definidos a partir das demandas da prática do futuro professor, incluindo-se aí também aqueles conhecimentos que explicitam “[...] as especificidades dos diferentes níveis de escolaridade”, bem como aqueles relacionados às inovações didáticas e tecnológicas (MEC/SEF, 1998, p. 112). Nessa perspectiva, os conhecimentos a serem tratados nos cursos de formação devem ser instrumentalizados em função de sua adequação às análises e intervenções requeridas na prática cotidiana dos futuros docentes.

Na Proposta 2000, os conhecimentos teóricos são mais enfatizados<sup>99</sup>, no entanto são mais restritos e direcionados. Envolvem os conhecimentos que o futuro professor deverá ensinar nas áreas/ disciplinas como história, matemática etc. Os conteúdos de história restringem-se aos conteúdos das várias áreas e seu surgimento com o objetivo de atualizar o professor, para melhor ensina-los. Assim também os conhecimentos de suporte ao ensino, como Filosofia, Psicologia, Sociologia e os que tratam das formas de ensinar, como as Didáticas, têm a função de preparar o professor para fazer opções em relação aos “[...] conteúdos, à metodologia e à didática dos conteúdos que ensina” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 46), limitando a formação teórica aos conteúdos a serem ensinados.

Os três documentos, ao apontarem uma formação centrada na prática, tendem a minimizar a importância da teoria, justificando que através desse procedimento estarão realizando uma mudança qualitativa da formação. Tal processo desconsidera que uma formação de qualidade supõe

uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte desta análise teórica, refletir sobre sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001b, p. 267).

---

<sup>99</sup> Aparece com sete indicações no documento de 2000 e com três no documento de 1998.



Ao centrar a formação na prática, sem a fundamentação teórica necessária para o seu redimensionamento, corre-se o risco da manutenção de todos os problemas e da ineficácia tão enfaticamente apresentada nos documentos analisados quando se referem às práticas docentes. Apesar da pouca ênfase quanto à formação teórica, observamos que os três documentos chamam a atenção para a importância dos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano, muito embora eles pareçam ficar reduzidos aos conhecimentos das diferentes fases: “[...]conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, cultura e comportamento de crianças de 0 a 10 anos, bem como suas formas de interação com o ambiente social” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 70).

Ressaltamos que os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano, em especial da fase da infância, são necessários à atuação na educação infantil, uma vez que a criança é o centro da atuação profissional. Conhecer as múltiplas dimensões que a constituem (cognitiva, afetiva, social e motora), os contextos onde vive, sua constituição histórica e social, possibilita tanto uma maior compreensão da criança, como também as proposições e o acompanhamento das atividades nos contextos institucionais (CRUZ, 1996; MACHADO, 1998).

#### 5.2.6 Conhecimentos acerca das dimensões sociais e políticas da educação

Incluem-se ainda nos três documentos os conhecimentos que tratam da dimensão social e política da educação e da profissão, das leis que regem o sistema educacional, relacionadas à infância, à profissão docente, de estudos que tratam da realidade social e escolar, da ética, da cidadania e da função do professor. Esses conhecimentos também são entendidos como necessários para atuar na educação infantil, pois auxiliam a conhecer os contextos de atuação, auxiliando na delimitação do papel das creches e pré-escolas e do professor no âmbito dessas instituições (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1992 apud MACHADO 1998, p. 90). Esses conhecimentos são mais enfatizados na Proposta 2000 e no Parecer 009/2001, por entenderem que

[...] nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das várias áreas do conhecimento, os contextos em que se inscrevem e as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como suas especificidades” (MEC/CNE, 2001, p. 25)

Além de destacar a importância desses conhecimentos, sugerem-se conteúdos que possam ser contemplados pela formação, pois

[...] as políticas públicas de educação, dados estatísticos, quadro geral da educação no país, dimensão social da escola, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição[...] (MEC/CNE, 2001, p. 56).

O fato de vincular os conhecimentos apenas à escola, sem especificar se esse termo designa também as creches e pré-escolas, sugere que as políticas públicas de educação infantil, sua história, situação atual, suas leis, seus profissionais, suas instituições não serão abordadas de forma distinta, comprometendo ainda mais a possibilidade de uma formação que contemple a especificidade da primeira etapa da educação básica.

### 5.2.7 Conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados: os objetos de ensino

A Proposta 2000 introduz no currículo de formação dos professores o conhecimento sobre os objetos de ensino, ou seja, sobre os conteúdos curriculares a serem ensinados às crianças em cada etapa da educação básica e que se constituem também no principal conteúdo caracterizador da especificidade docente no âmbito desse documento.

Embora os conteúdos a serem ensinados sejam destacados como importantes e sua aprendizagem pelo professor, condição necessária para que a reforma da educação básica possa ser realizada, ressalta-se todavia no Documento 2000 que o professor, especialmente da educação infantil e séries iniciais, não deve ter “[...] um conhecimento tão restrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão profundo e amplo como o do especialista [...]” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 60).

As orientações que constam nas diretrizes nacionais que orientam a educação básica são tratadas nos documentos de formação, especialmente a partir de 2000, não apenas como indicativos para a formação, mas como conteúdos de fato, subordinando a formação às demandas presentes nos documentos oficiais que embasam a educação básica.

A subordinação da formação dos professores aos conteúdos a serem ensinados na educação básica é mantida no Parecer 009/2001; conforme esse documento, trata-se de cumprir uma determinação legal de

[...] construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (MEC/CNE, 2001, p. 5).

Em síntese, se no RFP/1998 enfatiza-se a discussão e aventa-se a possibilidade de implantação, na Proposta/2000 estas indicações ganham um caráter prescritivo, pré-requisitos para uma atuação docente autônoma; no Parecer 009/2001, o aspecto legal torna-se predominante, pois conforme podemos observar na referência acima, trata-se de promover uma formação sintonizada com as normas instituídas, no caso do professor de educação infantil, com aquelas contidas no RCNEI. Garante-se assim, na prática, o preparo de professores para atuar como implementadores de propostas educativas pensadas em outras instâncias.

Consideramos ainda, com relação à Proposta 2000, o Parecer 009/2001, que este, além de subjugar ainda mais a formação do professor de educação infantil ao “saber fazer e como fazer”, preparando o professor para a escolarização da criança abaixo de seis anos, abre a possibilidade de uma maior simplificação ao indicar que o “[...] grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares é competência da instituição formadora, tomando como referência a etapa da educação básica em que o futuro professor deverá atuar” (MEC/CNE, 2001, p. 54). Ora, tal proposição contrapõe-se às indicações firmadas no mesmo documento, quando a referência são os conteúdos das áreas de conhecimento necessários à formação, onde se lê que é preciso ter uma “[...] visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor” (MEC/CNE, 2001, p. 47).

As diretrizes de formação dos professores devem ter por referência as mesmas diretrizes e parâmetros que orientaram a reforma da educação básica. Assim, o “conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização [dos PCNs e DCNs] é condição para que os professores possam inserir-se no exercício profissional com autonomia” (MEC/SEMTEC, 2001, p. 24). Essa indicação, no caso da educação infantil, desconsidera que os profissionais que “atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais” (KRAMER, 2001, p. 101), sendo essas as ferramentas de construção da sua autonomia.

Ao abordar as diretrizes curriculares e os conhecimentos objetos de ensino, os documentos acabam reduzindo a formação dos professores de educação infantil ao que deve ser ensinado às crianças, reforçando assim a crença de que para trabalhar com a criança

pequena não se precisa de muita formação, confundindo o currículo de formação com o destinado às crianças (CRUZ, 1996).

#### 5.2.8 Os conhecimentos sobre os procedimentos de pesquisa

Os procedimentos de pesquisa são abordados pelos três documentos, sendo mais enfatizados na Proposta 2000 e no Parecer 2001. Trata-se de o professor aprender métodos de investigação com vistas a garantir a produção do conhecimento pedagógico e também como instrumento a ser ensinado aos alunos, justificando-se pela necessidade de “saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 46). O Parecer 009/2001 destaca a importância desse conhecimento para a análise dos contextos, para a compreensão dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, tendo como “foco principal [...] o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (MEC/CNE, 2001, p. 35).

Na Proposta 2000 e no Parecer 009/200, a investigação na formação do professor ganha um papel específico – garantir a aprendizagem do aluno – e não é indicada como instrumento para conhecer a criança, suas necessidades, formas de manifestar-se, de conhecer, de relacionar-se etc.

O que vem se afirmando é que a “educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância” (KRAMER, 2002, p. 129). Para além da visão estreita sobre a função dos procedimentos de pesquisa indicada pelos documentos, seu conhecimento pelo professor de educação infantil torna-se necessário como instrumento para atuar, tendo a criança por referência.

#### 5.2.9 Conhecimento sobre as características culturais dos alunos e desenvolvimento cultural do futuro professor

O conhecimento das características culturais dos alunos/vida humana, já apontados no RFP/98, ganham destaque na Proposta 2000 e no Parecer 2001. O RFP/1998 apontava a necessidade de o professor aprender a levar em conta a realidade, as origens socioculturais, as diferentes formas de manifestar-se em cada idade e o grupo social, seus valores, seus

costumes e as expressões da cultura popular e erudita; de acordo com o RFP/1998, “é necessário que os professores tenham instrumentos para conhecer e compreender características culturais dos alunos – suas diferenças em função de idade e do grupo social a que pertencem [...] (MEC/SEF, 1998, p. 88). Essa indicação, ao destacar a “[...] importância dos conhecimentos, símbolos, costumes, expressões, atitudes e valores dos adultos, das crianças e jovens”(MEC/SEF, 1998, p. 91), coloca a possibilidade do reconhecimento da cultura infantil.

Essa dimensão do conhecimento pode ser considerada fundamental na constituição do professor de educação infantil, uma vez que, segundo Rocha (2000, p. 231),

Um projeto de educação para a infância deverá ter como eixo de sua organização a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais, no lugar de articulações institucionais que se pautem principalmente numa transposição de cima para baixo dos ‘conteúdos escolares’, onde a creche e a pré-escola acabam por submeter-se face a uma configuração tipicamente escolar.

Na Proposta 2000 e no Parecer 009/2001, o conhecimento das características culturais dos alunos e da vida humana a ser trabalhado na formação é entendido como importante para o desenvolvimento das competências do futuro professor, uma vez que o desenvolvimento desse conhecimento se dá “no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 40).

A ênfase às dimensões culturais na formação é tratada ainda no Documento/2000 como uma necessidade de ampliação do universo cultural dos futuros professores; nesse sentido, caberia às instituições de formação propiciarem variadas formas de aquisição como “[...] leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em campanhas, movimentos ou empreendimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, apresentações e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 28).

O Parecer 009/2001 destaca também a importância de “que o professor adote uma visão pluralista de sociedade e desenvolva a capacidade de compreender o “outro” – base da ética, da autonomia, da solidariedade” (MEC/CNE, 2001, p. 56).

O RFP/1998, a Proposta 2000 e o Parecer 009/2001, ao indicarem como conteúdo de formação as características culturais do aluno e da vida humana, visando preparar o professor para levar em conta em sua docência a diversidade cultural que constitui o corpo social, estão apresentando um aspecto positivo. Ao valorizar na formação professor de educação infantil, a

dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontam “para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural” (KRAMER, 2002, p. 129) e para a possibilidade de se considerar também a cultura infantil e os conhecimentos das crianças como bases sobre os quais vem se estruturando a Pedagogia da Infância.

A cultura infantil se constitui na relação e interação com os adultos, com seus pares e com espaço em que a criança se insere, sendo influenciada também pela etnia, classe social, sexo etc. O que vem sendo notado pelos pesquisadores<sup>100</sup> é que a cultura infantil apresenta características próprias, diferenciando-se da cultura dos adultos nos diferentes grupos sociais. A criança apresenta um jeito próprio de apropriar-se e dar sentido e significado aos acontecimentos, objetos, relações, etc., constituindo uma gramática própria. Expressa-se dando um novo sentido a cada evocação de fatos ou palavras, articulando ao mesmo tempo o real e a fantasia em seu discurso (SARMENTO, 2003, p. 12).

Essa cultura se constrói de forma lúdica, onde a criança constrói e desconstrói os sentidos e significados do mundo que a cerca. Traz a fantasia para o tempo real, para suas vivências cotidianas, tendo na reiteração dos seus incansáveis “de novo”, “conta mais uma vez”, uma forma de vivenciar de várias maneiras as brincadeiras, as histórias, as canções, etc., experimentando a cada momento um novo prazer e desafio (SARMENTO, 2003). Todas essas características da cultura infantil, são vividas no brincar, pois o brincar é “[...] a maneira peculiar da criança operar significados e construir a linguagem. É uma forma peculiar de interação social, que permite à criança conhecer o mundo, apropriar-se de elementos da cultura e metabolizar sua interpretação de mundo” (QUINTEIRO, 2000, p. 155).

Assim a Pedagogia da Infância busca dar corpo à educação e ao cuidado no âmbito institucional, constituindo-se também em objeto da docência na educação infantil, como face de uma mesma moeda, por isso a importância que a formação também tenha como base a cultura infantil, pois ela tem como

[...] objeto a própria relação educacional-pedagógica, expressas nas ações intencionais que, diferentemente da escola de ensino fundamental, envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc.(ROCHA, 1999, p. 65)

---

<sup>100</sup> A cultura infantil vem sendo foco de estudo da sociologia e da antropologia por autores como Sarmento(1997, 2003), Pinto e Sarmento (1997), Corsaro( 2002), Iturra (2002), entre outros.

O fato de os três documentos enfatizarem a importância de se levar em conta as manifestações culturais na formação dos professores, indica atenção e respeito com as diversas formas de manifestar-se dos seres humanos, possibilitando a valorização e o respeito à diversidade. Pode implicar no compromisso e preparo para uma atuação que leve em conta as várias formas de expressão da criança de 0 a 6 anos.

#### 5.2.10 Conhecimentos específicos para o exercício da docência na educação infantil

Mesmo com ênfase diferenciada, conforme já salientamos inúmeras vezes, os três documentos analisados reconhecem a existência de uma especificidade constituinte da educação infantil, embora, como também já assinalamos, esse reconhecimento nem sempre se coadune com aqueles preceitos que configuram os debates da área. No RFP/1998, encontramos que o professor deve “[...] atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida” (MEC/SEF, 1998, p. 83).

Essa orientação, genérica em sua elaboração inicial, aparece no Documento de 2000 como orientação específica que visa preparar o professor da educação infantil para:

[...] trabalhar com turmas de educação infantil, a partir da compreensão da primeira infância como uma fase de aprender a se auto-cuidar, a entender o valor das linguagens e de progressiva aproximação com práticas do grupo de referência sócio-cultural” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 72).

O Parecer 009/2001, ao referir-se à primeira etapa da educação básica como distinta das demais, explicita que

[...] no que se refere à faixa etária de zero a seis anos, considerando a diferença entre creche e pré-escolar, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo (MEC/CNE, 2001, p. 10).

No entanto, considerar efetivamente a especificidade da educação infantil para além do discurso deveria ser traduzido em encaminhamentos curriculares na formação do professor que tenham como referência a criança e significa construir um outro referencial de formação, não apenas uma adaptação do que vem sendo pensado para o ensino fundamental. Considerando-se que se trata de propostas de formação de professores também para a educação infantil, o suposto é que conteúdos relacionados ao educar e cuidar deverão compor o leque de conhecimentos e disciplinas a serem ensinados nos cursos de formação.

O cuidar também deveria ser apontado pelos documentos (1998, 2000 e 2001) como conteúdo da formação, nesse caso justificar-se-ia a simetria invertida. A vivência da dimensão do cuidado na formação torna-se fundamental, para que o professor da educação infantil atuar no processo de humanização das crianças. Segundo Arroyo (2000, p. 49), a humanização pode se dar através do resgate da infância perdida dos futuros professores, que tiveram uma infância roubada, reeducando a capacidade de escuta atenta, de leituras múltiplas, reatando-os à “estação primeira da infância, como a expressão do humano possível, mas também [...] como negação da possibilidade”, tornando assim cada professor cúmplice e guardião do processo de humanização das crianças.

#### 5.2.11 Da organização curricular dos cursos de formação e a especificidade da docência na educação infantil

O RFP/1998 apresenta uma recomendação final quanto à organização curricular e uma seqüência de desenvolvimento dos conteúdos para formar os professores da educação infantil e das séries iniciais. No início dos cursos, sugere-se que sejam tratados os conteúdos sobre a “[...] função social da escola, as políticas educacionais e o perfil do professor” (MEC/SEF/1998, p. 125). Durante todo o curso, devem ser contemplados os conteúdos preparatórios para as intervenções pedagógicas na aprendizagem dos alunos, considerando-se os aspectos referentes tanto às características das diferentes idades e aos momentos da escolaridade, quanto às “[...]relações entre ensino e aprendizagem, às fundamentações psicológicas, sociológicas e filosóficas da educação, à gestão da classe e aos conhecimentos experienciais”(p.125), reforçando o preparo para atuar na garantia do direito de aprender e desenvolver-se dos alunos, tratando como “conteúdo escolar também a brincadeira infantil” (MEC/SEF, 1998, p. 12). O brincar, conforme pode ser observado, é tratado como objeto de ensino da educação infantil.

A Proposta 2000 diferencia-se dos demais documentos ao delimitar quais deveriam ser os “conteúdos específicos”, portanto, profissionalizantes, da formação do professor de educação infantil. A brincadeira, tratada “como linguagem constitutiva da infância” (MECSEMTEC, 2000, p. 73) e indicada como conteúdo específico da formação, fica restrita, no entanto, às crianças de 0 a 3 anos. O professor precisa ser formado para

[...] prover cuidados e educação à criança de zero a três anos de idade, a partir da compreensão de que, nessa faixa etária, as crianças são mais dependentes e suas aprendizagens centradas nas relações corporais, afetivas e emocionais, e baseadas no fazer de conta; (MEC/SEMTEC, 2000, p. 72/73)



[...] construir um vínculo positivo com crianças de zero a três anos, a partir da compreensão do papel da imitação, da interação e da brincadeira como linguagem constitutiva da infância e dos cuidados essenciais com higiene e saúde (MEC/SEMTEC, 2000, p. 72/73)

A educação infantil é fracionada, estabelecendo-se apenas para as crianças até 3 anos as “aprendizagens características da faixa etária de 0 a 6 anos”; nesse sentido, as proposições da Proposta 2000 afastam-se daquela preconizada pelos estudiosos da área, para quem a formação dos professores deveria “valorizar e qualificar a imitação, assim como todas as atividades ligadas ao simbolismo infantil, tais como gesto, fala, brinquedo, desenho e escrita como fundamentais”(CERISARA, 1992, p. 21).

Ao fragmentar a formação, explicita-se na proposta analisada uma concepção de educação infantil baseada na escolarização das crianças de 0 a 6 anos, o que é reafirmado se consideramos que a Proposta 2000 centra-se no preparo do professor para atuar com vistas ao êxito da aprendizagem da criança. No caso da educação infantil, essa lógica fica clara quando se postula que o professor da educação infantil deve ser preparado para

[...] planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos (MEC/SEMTEC, 2000, p. 73).

Nesse sentido, consideramos que a Proposta 2000, no que se refere ao professor de educação infantil, mesmo dando indícios de propor uma formação que considere a sua especificidade, explicita mais uma proposta baseada na adaptação do modelo do ensino fundamental do que de fato uma proposição coerente com as discussões da área. Assim, reconhece a especificidade da educação infantil adicionando alguns conteúdos específicos, sem no entanto modificar a estrutura básica proposta para a formação dos professores, uma vez que

Assentados na base comum, os cursos deverão oferecer formação específica de licenciatura de professores para a educação infantil; de ensino fundamental – anos iniciais; e de ensino dos anos finais do ensino fundamental e médio [...] (MEC/SEMTEC, p.68).

Este mesmo “formato” aparece no RFP/1998, no qual é indicado que o curso de formação inicial, [...] deve oferecer uma formação básica geral, garantindo conhecimentos essenciais relacionados à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação de jovens e adultos e de portadores de necessidades especiais”(MEC/SEF, 1998, p. 125). Somente no

último ano deveria ser realizada a escolha da especialização para atuar em séries iniciais ou educação infantil.

Em virtude da especificidade atribuída à educação infantil, o RFP/1998 e a Proposta 2000 acrescentam determinados conteúdos na formação desse professor, mas “sem afetar a estrutura básica” do currículo de formação. Ambos os documentos contrapõem-se, portanto, ao que os estudiosos<sup>101</sup> da área vêm defendendo quando consideram a especificidade da educação infantil. Baseados em um “enfoque transformador”, esses estudiosos defendem a reestruturação do currículo da educação infantil e da formação de seus professores centrado-o na perspectiva de uma pedagogia da infância, que se constitui tendo como base a criança e a infância

como categoria social, em que se compreende a criança inserida na história e na cultura, e não como uma fase efêmera, que é preciso ser aligeirada em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação (KRAMER, 1994 apud MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996, p. 18).

Para Kishimoto (2002, p. 113), sendo os professores de educação infantil “polivalentes”, “monodocentes”, não se justifica um currículo de formação estruturado em disciplinas; “deve-se pensar em outra modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular”.

Segundo os documentos estudados (1998, 2000 e 2001), além dos conteúdos são considerados também como formadores a forma de abordá-los; na seqüência, analisaremos as proposições apresentadas no que se refere aos modelos de formação, considerando os princípios que os regem e as metodologias e estratégias propostas.

### 5.3 AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM CONTEÚDO FORMADOR

Os documentos analisados destacam também como formadores os princípios e o paradigma que pautam a formação dos professores da educação básica pela crença nos “estreitos vínculos entre o que se aprende e como se aprende” (MEC/SEF, 1998, p. 106).

A simetria invertida ou homologia de processos, apresentada como um princípio metodológico, significa que deve ser propiciado ao futuro professor vivenciar, na prática,

---

<sup>101</sup> Cerisara (1992), Kramer (1994), Rocha(1999),Machado (1999), Kishimoto (1999, 2002), Campos (2002), Oliveira-Formosinho( 2002), entre outros.

aquilo que ensinará posteriormente a seus futuros alunos. Esse princípio visa “[...] um aprender que permita apropriar-se de estruturas comuns, abstraindo as diferenças de conjuntura, para poder compreender outras situações e atuar em diferentes contextos” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 39). Pode-se afirmar, que o RFP/1998, a Proposta 2000 e o Parecer 009/2001 afinam-se quanto ao encaminhamento metodológico e apresentam alterações quanto à ênfase ao direcionamento.

O RFP/1998 pauta a formação na reflexão sobre a prática, que é tomada como conteúdo para reflexão, com o objetivo de redimensionar a própria prática, possibilitando o gerenciamento das ações propostas, a construção da cultura profissional e das competências profissionais. Embasada na concepção de professor reflexivo, a prática é apontada como um espaço de “conhecimento específico do professor” (MEC/SEF, 1998, p. 8). Segundo Pimenta (2002), a valorização da prática esconde a intenção de negar ao professor um “processo formativo mais amplo e profundo” com a devida fundamentação teórica. Nesse caso, a observação de Pimenta confirma-se no RFP/1998, que valoriza a prática sem uma interlocução teórica consistente, possibilitando assim a mera reprodução dessa prática ao torná-la conteúdo da formação.

Arce (2001b) alerta para o perigo de se acreditar numa formação embasada apenas na reflexão sobre a ação de cada professor. Para a autora significa “decretar o fim da profissão” pela existência dos vários recursos tecnológico para a transmissão de informações e por não preparar o professor com base teórica mínima para ir além de sua prática.

O RFP/1998 estabelece uma finalidade prática para a reflexão, qual seja, a de desenvolver “[...] a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (MEC/SEF, 1998, p. 61). Campos R.(2003, p. 6) afirma, em relação ao documento preliminar de 1997, que no RFP/1998 “a instrumentalização da reflexão aos objetivos de uma formação de caráter técnico torna-se mais evidente”, articulando o princípio do professor reflexivo ao modelo das competências como um “novo” paradigma.

A Proposta/2000 reitera e expande o paradigma das competências, tornando-o central. A formação inicial é apresentada como a primeira etapa do desenvolvimento das competências, que se darão de forma “processual” e “permanente” no exercício da profissão; tem como “ponto de partida e de chegada a atuação profissional do professor” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 36).

O Parecer 009/2001, ao tratar como central a noção de competências esclarece que: “o desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central” (MEC/CNE, 2001, p. 30), colocando-a reflexão sobre a prática como metodologia para desenvolver as competências.

Segundo Campos R.(2002, p. 120), a noção de competências nasce no campo do trabalho<sup>102</sup>, ressignificando a função docente e a prática pedagógica, “[...] supervalorizando as dimensões cognitivas que constituem a ação docente – no foco da formação está a preocupação com o domínio das regras e das normas que possam promover a eficácia do trabalho pedagógico”; trata-se de um saber fazer, de saber mobilizar conhecimentos para a resolução, de forma eficaz, de situações problemáticas.

As competências são apresentadas como “estruturas mentais prévias” que possibilitam o desempenho competente das funções docentes. O estabelecimento das competências pode ser entendido como uma forma sofisticada de controle, uma vez que

[...] a formação e gestão por competências oferecem recursos que possibilitam a mensuração dos sistemas, as avaliações individualizadas, os salários personalizados e a avaliação e certificação, importantes mecanismos que possibilitam ao empregador verificar a atualidade das competências portadas por seus empregados” (CAMPOS R., 2002, p. 180).

Através da observação e da descrição das atividades cotidianas são construídas “listas de capacidades a serem adquiridas, mobilizadas ou desenvolvidas”; as competências fazem referência a “aquisições de todas as ordens (saberes, saber-fazer, saber-ser e *savoir devenir*) necessárias para realizar uma tarefa”, sendo esses saberes tratados como competências “possíveis de serem generalizadas, transmitidas e avaliadas pelo desempenho manifesto, pela resposta ou comportamento esperados frente a determinada situação” (PAQUAY, 1994, p. 7 apud CAMPOS R., 2002, p. 129).

---

<sup>102</sup> A partir da década de 80, com as novas exigências dos mercados globais e a mudança dos meios de produção, passam a ser exigidas novas configurações na gestão do trabalho, exigindo formas de produção mais flexíveis quanto aos postos de trabalho, as ocupações e formas de pagamento, contrapondo-se à “rigidez característica do taylorismo-fordismo” (CAMPOS R., 2002, p. 121). As reformulações no âmbito do trabalho foram bem recebidas a princípio, transformando o “trabalhador brutalizado pelo trabalho rotineiro e repetitivo” em “trabalhador de ‘colarinho branco’, ator social, colaborador autônomo, criativo e responsável” (CAMPOS, 2002, p. 122). O que vinha sendo reivindicado pelos trabalhadores como melhoria da condição de trabalho torna-se uma forma de manipulação dos trabalhadores, de desestruturação coletiva, uma vez que valoriza competências individuais; o salário, vinculado ao desempenho e ao mercado, amplia o número dos excluídos do mercado de trabalho.

Daí a importância de estabelecer competências em forma de “objetivos precisos” nas orientações para a formação dos professores, para que sejam traduzidos em “comportamentos específicos” (CAMPOS R., 2002, p. 130). Os documentos estudados trazem um elenco de competências que os futuros professores devem desenvolver, restringindo a formação a esses objetivos, tendo em vista que a lógica das competências implica que os conteúdos de formação devem ser definidos em função de objetivos. A perspectiva é de uma formação do tipo técnico-instrumental.

O RFP/1998, estabelece como objetivos específicos da docência na educação infantil: ensinar a criança “a se auto-cuidar” (p.72), “prover cuidados e educação” (p.72), “construir vínculo positivo com a criança de 0 a 3 anos (p.73)”, “organizar situações de aprendizagens adequadas” (p.73) e “planejar pedagogicamente a educação infantil” (p.73).

Na Proposta 2000 são eleitas como competências fundamentais a serem desenvolvidas pelos professores: a) desenvolver valores estéticos, políticos e estéticos; b) conhecer o papel social da escola; c) dominar os conteúdos a serem ensinados; d) dominar conhecimentos pedagógicos; e) saber usar processos de investigação; f) gerenciar o próprio desenvolvimento profissional. Essas competências são reforçadas pelo Parecer 009/2001.

Os três documentos analisados norteiam a formação do professor pelo paradigma das competências<sup>103</sup>, mesmo que com abordagens diferenciadas, instaurando “[...] novas estratégias e dispositivos que possibilitam a configuração de uma nova institucionalidade na gestão do pessoal do magistério” (CAMPOS R., 2002, p. 119), uma nova forma de controle do corpo docente, de sua formação, salários e carreira.

Além de possibilitar a instituição de um novo sistema de gerenciamento, a formação sob o paradigma das competências visa conformar a atuação do professor aos objetivos da educação básica; assim, supõe-se que a vivência do modelo das competências na formação seja necessário para que possa posteriormente viabilizá-lo em sua atuação junto a crianças jovens e adultos da educação básica. Os documentos que tratam da formação têm como meta um professor com capacidade para propiciar o desenvolvimento de um futuro cidadão competente, a partir de uma determinada referência de competência.

Esses supostos podem comprometer a possibilidade de uma educação infantil que considere a criança “[...] como ser ativo, competente, gente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras” (ROSEMBERG, 2002b, p. 76).

---

<sup>103</sup> Para aprofundar, ler Campos R.(2002).

A questão da profissionalização, objetivo maior da reforma, conforme é abordada nos documentos, apóia-se numa

[...] concepção de profissionalidade que não apenas inverte as referências que tradicionalmente deram suporte às formações profissionais – dos saberes formais, disciplinares, para saberes práticos considerados necessários às ações eficazes – como institui uma nova lógica nas práticas de formação (CAMPOS, 2002, p. 180).

No caso dos profissionais da educação infantil, sua formação esteve historicamente ligada aos saberes práticos ou ao “saber fazer” aprendido preferencialmente no contexto institucional (CERISARA, 1996). Pode-se dizer que não houve uma ruptura e sim a institucionalização de uma formação centrada na prática.

Uma das possíveis conseqüências associadas ao “modelo das competências” é a “gestão flexível dos recursos humanos”, que tende, na educação infantil, a encontrar um terreno favorável pela diversidade institucional onde atuam os professores.

De fato, pode-se considerar que a “gestão flexível dos recursos humanos” já vem ocorrendo desde a década de 70, na educação infantil, pela diversidade e flexibilidade de nível e locus e de cursos de formação, que tanto podem comprometer o desempenho da função, como afetar significativamente a remuneração e a carreira desses profissionais. Se considerarmos que o Parecer 009/2001 faz distinção entre educação infantil para creches e para pré-escolas, essa situação agrava-se ainda mais, pois coloca-se a possibilidade de se formar dois profissionais distintos, em cursos de conteúdos diferenciados, para atuar nas creches – comumente mais associadas ao “cuidar” – ou para atuar nas pré-escolas, adaptando-se o modelo do ensino fundamental.

#### 5.4 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM NOVO PERFIL

De acordo com os documentos analisados, a reforma da formação de professores tem como objetivo a construção de um “novo” profissional, com o novo perfil, exigido para que assuma suas novas funções dentro do sistema educativo. Nos três documentos encontramos indicadores que enfatizam aspectos importantes constituintes desse novo perfil profissional, aspectos esses que devem ser desenvolvidos pela formação inicial. Esse novo perfil profissional é delineado a partir de qualidades fundamentais ao “novo” professor e de novas capacidades exigidas para o exercício dessa profissão.

No RFP/1998 é enfatizada a construção de um profissional produtor de conhecimento que atue nas relações humanas, indica que “[...] além da dimensão objetiva e racional, há uma dimensão subjetiva e afetiva na atuação profissional do professor” (MEC/SEF, 1998, p. 58), para atuar referendando valores em sua atuação, capaz de manejar a complexidade e resolver problemas do ato educativo, que ao mesmo tempo (espera-se) seja capaz de distanciar-se para compreender as relações interpessoais nas quais está envolvido. Este documento destaca ainda, que as várias dimensões de atuação, que exigem um perfil que une o racional e o afetivo, reconhece que “a docência é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional (FORMOSINHO, 2002, p. 184) enquanto que os documentos que o seguiram enfatizam o racional e o técnico.

Este “novo professor” segundo o RFP/1998 pode ser definido como um “produtor de conhecimento pedagógico” sobre formas adequadas de garantir a aprendizagem das crianças, partilhando suas descobertas, para ser reconhecido pelos colegas da instituição e da categoria através da divulgação em eventos externos a instituição. Nesse âmbito deve atuar como um improvisador sábio com “jogo de cintura”, a partir de seus conhecimentos teóricos e práticos, exercendo seu poder e autoridade ou atuando como político responsável, intervindo com sensibilidade para transformar. Um profissional que, pelo domínio e produção dos conhecimentos pedagógicos se constitua num intelectual no âmbito do exercício da docência.

Na Proposta 2000 o professor produtor de conhecimento pedagógico é aquele que recria e produz meios, procedimentos adequados e necessários de ensino para “[...]promover, acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”(MEC/SEMTEC, 2000, p. 47). Atuação que requer um improvisador sábio, capaz de acionar múltiplos conhecimentos, flexível e aberto a atualização e mudança, se exigidas para garantir a aprendizagem do aluno. Em relação ao RFP/1998 reforça o perfil do improvisador sábio suprimindo a indicação dos conhecimentos teóricos do professor, e seu reconhecimento como um intelectual mesmo no âmbito do exercício da sua docência.

A proposta 2000 evidencia a importância da construção do profissional do ensino, para além do mero transmissor de conteúdos. O professor atuará também como gestor da sala de aula, gerenciando as relações estabelecidas: avaliando o resultado das ações propostas, elaborando estratégias de aperfeiçoamento do trabalho com os alunos, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança. Agirá como um articulador entre o aluno, suas possibilidades e os conteúdos, entre o contexto institucional e a família/comunidade. A Proposta 2000 ao enfatizar o perfil de técnico do ensino acaba distanciando-se de um perfil

profissional mais amplo, para o professor da educação infantil, constituído por “dimensões técnicas, mas também dimensões artesanais, dimensões intelectuais, mas também dimensões artísticas” (FORMOSINHO, 2002, p. 184).

O técnico do ensino que atua como um investigador, é aquele que domina e utiliza os procedimentos de pesquisa (observação, registro, análise de dados, hipóteses e verificação) em sua atuação, para garantir a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estudos que subsidiarão a construção do conhecimento pedagógico. Com o objetivo de recriar e produzir meios, procedimentos adequados e necessários de ensino dos “conteúdos escolares”, mais especificamente para “[...] promover, acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 47).

O professor torna-se um investigador do contexto educativo, de sua complexidade, tomando-o como objeto de reflexão, com o objetivo de atuar como um implementador das reformas necessárias para possibilitar uma educação de qualidade. A área também vem defendendo um perfil de pesquisador para o professor da educação infantil com vistas a construir

um trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança mas também aprendendo com ela (MOSS, 2002b, p. 246).

Enquanto os documentos oficiais propõem um investigador com domínio de técnicas de pesquisa, para encontrar formas de viabilizar os “conteúdos escolares”, defende-se um professor pesquisador que tem como referência a criança e o conhecimento nas suas várias dimensões.

Em linha gerais, no RFP/1998, na Proposta 2000 e no Parecer 009/2001 o perfil ideal é o do professor de educação infantil como intermediário, como aquele que investiga para conhecer a realidade onde atua, para mediar, viabilizar a implantação, no caso, da educação infantil conforme o estabelecido pelos PCNs e pelo RCNEI. Dito de outra forma, é o investigador capaz de analisar a própria prática, para torná-la mais eficiente, de conhecer para melhor adaptar as propostas e diretrizes de formação para a educação básica, assumindo a responsabilidades como co-participante na execução da reforma da educação básica, responsabilizando-se pela aprendizagem de sua docência e pelo sucesso da aprendizagem das crianças.



Em relação ao perfil indicado nos documentos elaborados a partir das orientações da LDB 5692/71, nos quais defendiam a “educadora nata” e a mãe substituta, poderíamos dizer que houve um avanço, pois os documentos pesquisados indicam um perfil profissional. No entanto, esses documentos indicam um profissional que pode ser definido como um “técnico simplificado”, com conhecimentos mínimos, especialmente relacionados ao “como fazer” para a realização da tarefa de garantir a aprendizagem das crianças. Mesmo com a exigência de formação, a indicação de um currículo, ainda assim pode ser definido como um professor de segunda categoria, uma vez que o nível mínimo de formação exigido para ingresso na carreira é o mais baixo, tendo seu currículo centrado na prática, o que nos leva a concluir que o delinear de um novo perfil para o professor de educação infantil nessas condições, pode ser considerado um avanço pouco significativo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, tínhamos como objetivo verificar se é reconhecida e como é tratada a especificidade da docência da educação infantil no âmbito das propostas de formação, de professores da educação básica elaboradas após a nova LDB 9394/96 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): os Referenciais para a Formação de professores (1998), a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior (2000) e o Parecer CNE/CP n.º 009/2001.

Os referidos documentos explicitam as novas orientações com base na LDB, para a formação dos professores da educação básica, entre eles os professores da educação infantil. Os documentos analisados partem de uma justificativa para a reforma, indicam as novas funções do professor de educação infantil e, com base nas novas demandas, estabelecem o curso de formação e seu currículo, atribuindo-lhe um novo perfil, agora também como profissional da educação básica.

No desenvolvimento da pesquisa confrontamo-nos com vários desafios, um dos quais consistiu em perceber os encaminhamentos específicos da formação do professor de educação infantil no emaranhado dos encaminhamentos gerais para a formação dos docentes para a educação básica, hoje constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Assim, explicitar o reconhecimento e o tratamento dado à especificidade da docência na educação infantil tornou-se, em muitos momentos da pesquisa, uma tarefa desafiadora. As proposições muitas vezes não incluíam essa especificidade, nem tampouco a excluíam, sugerindo, pela ausência de uma explicitação, que poderiam ser direcionadas também ao professor de educação infantil. O fato de, na maior parte dos textos, ser utilizada uma forma única para dirigir-se ao professor da educação básica também se tornou uma indicação do tratamento dado à especificidade da docência da educação infantil.

Segundo Le Goff (1996, p. 545), um documento “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder” no momento em que foi elaborado. Esse aspecto ficou evidente na análise dos documentos RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/200. Ao tratar da especificidade da docência da educação infantil, o RFP/1998 apresenta uma maior afinidade com as discussões realizadas e as propostas apresentadas pelos profissionais da área no

âmbito do COEDI, especialmente quanto à função de educar e cuidar, que é apresentada como especificidade da docência de 0 a 6 e como objetivos das instituições educativas. Mesmo que as referências à docência na educação infantil ocorram de forma secundária no RFP/1998 em relação aos documentos que o seguiram, é possível perceber as idéias defendidas pelo conjunto dos pesquisadores e educadores da área, em âmbito nacional, influenciando na construção do documento.

Já a Proposta 2000 distancia-se consideravelmente do entendimento da função de educar e cuidar e no Parecer 009/2001 praticamente desaparecem as referências a essa função, tratando a formação do professor de educação infantil de forma mais genérica, como professor da educação básica. As formas de os documentos abordarem a função dos professores de crianças de 0 a 6 anos, sua formação e seu novo perfil indicavam a visão oficial a respeito do assunto, e explicitá-las pareceu-nos fundamental para desvendar o entendimento dessa docência na educação infantil.

A princípio poderia se considerar que os documentos analisados, ao tratarem a criança como aluno, o brincar como conteúdo – indicando como função principal dos professores a garantia da aprendizagem – não levaram em conta a educação infantil como uma etapa da educação básica com especificidades distintas em relação às demais, não se fazendo necessário, por conseguinte, uma atuação docente peculiar.

Um olhar mais atento aos conteúdos dos documentos nos mostrou que havia o reconhecimento da existência de especificidades da atuação docente na educação infantil. Para o RFP/1998

A formação deve contemplar todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais *as suas especificidades – a educação infantil de zero a três anos e de quatro a seis anos*, o ensino fundamental regular e suas variações: o trabalho na creche, a educação de jovens e adultos, as classes multisseriadas nas escolas do campo[...] (MEC/SEF, 1998, p. 86).

A Proposta 2000 indica que “há competências ligadas à especificidade da docência em cada etapa da escolaridade” (MEC/SEMTEC, 2000, p. 67), indicando, através de proposta curricular, que 35% da carga horária da formação seja destinada para tratar da formação específica para atuar na educação infantil. O Parecer 009/2001, ao tratar da importância do conhecimento dos processos de aprendizagem pelos professores, acaba explicitando o reconhecimento de que existe uma especificidade na educação infantil em função da faixa etária das crianças. Segundo o conteúdo do próprio documento, é necessária “uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre *as especificidades da*

*faixa etária* e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar (MEC/CNE, 2001, p.46, grifo nosso).

Pela análise dos conteúdos do RFP/1998, da Proposta 2000 e do Parecer 2001, pode-se afirmar, portanto, que eles indicam o reconhecimento de uma especificidade da docência na educação infantil. Porém o que parecia ser uma conquista das reivindicações dos profissionais da área apresenta-se de forma ressignificada na visão oficial; assim, especificidade ganha sentido sobretudo de diferença, abordada como mais uma estratégia para a viabilização da reforma educacional. A reforma da formação dos professores da educação básica, tratada pelos três documentos estudados, é justificada pelos baixos índices de aprendizagem das crianças do ensino fundamental e pela exigência de um novo modelo educacional que as prepare para a inserção social, dentro das novas exigências do modelo econômico.

Defende-se, nos documentos citados a implantação de uma nova proposta de educação básica, e o professor é considerado como seu principal agente. Ao delegar-lhe o poder de reformar, acabam atribuindo-lhe a responsabilidade pelos problemas que vêm sendo apontados, especialmente os que se referem aos baixos índices de aprendizagem. A idéia subjacente é que a “exclusão e discriminação educacional resultam, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham (GENTILI, 1999, p. 17) ou, segundo os documentos analisados, da falta de preparo e profissionalidade dos professores, inclusive dos que atuam na educação infantil.

A educação infantil, ao ser considerada parte da educação básica, acabou sendo incluída nessa responsabilização, passando a receber os mesmos encaminhamentos destinados ao ensino fundamental. O RFP/1998, a Proposta 2000 e o Parecer 009/2001, ao indicarem a reforma da formação dos professores com vistas à melhoria dos índices de aprendizagem do ensino fundamental, acabaram esbarrando na criança da educação infantil, que apresenta características específicas reconhecidas pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/1996.

A visão oficial aborda a especificidade da docência na educação infantil, entendendo-a como uma adaptação do modelo da atuação no ensino fundamental em função da criança, de suas necessidades, de sua dependência em relação aos adultos e reconhecendo-a como capaz de aprender, desde que seja encontrada a forma certa. Nessa visão,

[...] durante a primeira infância, a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório (DAHLBERG et al. 2003, p. 65).

Distancia-se da concepção que os profissionais da área vêm defendendo, de criança e infância “com poder de imaginação, fantasia e criação – entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidos, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem” (KRAMER, 2003b, p. 91). Com base nessa visão de criança, busca-se a construção de uma pedagogia da infância na qual a “aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e igualmente importante com outras crianças (DAHLBERG, et al. 2003, p. 72), não uma mera transmissão adaptada, como veiculam os documentos analisados.

Nos documentos analisados, a especificidade da docência na educação infantil fica definida a partir daquilo que se estabeleceu para o exercício da docência no ensino fundamental, tendo nesse caso como central em sua atuação o próprio currículo e o ensino de conteúdo. Centrados no currículo a ser desenvolvido com as crianças, são estruturados os cursos de formação especialmente criados para esse fim, como o curso normal superior, em que prevalece uma concepção de formação que transporta de cima para baixo o modelo do ensino fundamental para as crianças de 0 a 6 anos. Ao tratar do professor de educação infantil como um *adaptador*, os documentos (1998, 2000 e 2001) traçam também seu perfil, que passa a ser traduzido “como um técnico de nível inferior para executar processos e tecnologias prescritas” (MOSS, 2002b, p. 241).

É com o objetivo de formar esse “técnico inferior” que o RFP/1998, a Proposta 2000 e o Parecer 009/2001 e suas propostas de formação inicial enfatizam a profissionalização, capaz de responder às novas demandas, traduzidas como a viabilização da reforma educacional pensada pelo MEC. A formação do professor de educação infantil como um técnico que adapta e implementa a reforma da educação básica para as crianças pequenas, passa a ser realizada a partir dos mesmos princípios e conteúdos que se quer viabilizar no ensino fundamental.

A formação do técnico simplificado se dará em nível médio ou em curso normal superior, fora do âmbito universitário. Esse técnico tem como função informar e instruir e não educar e cuidar. A preparação, enfatizada pela visão compensatória da educação infantil que embasava as orientações da LDB 5692/71, transformou-se, a partir da LDB9394/96, numa adaptação que coloca o professor de educação infantil como co-responsável pelo sucesso na aprendizagem da criança do ensino fundamental.

Rocha (2000, p. 232) defende que, para não incorrer novamente no risco da escolarização da educação infantil, é necessário que se marquem as especificidades dessa etapa da educação básica, estendendo-a à atuação de seus profissionais. Nesse caso, pode-se dizer que a especificidade da educação infantil e sua docência é um campo em construção. Há que se considerar como já abordamos nos capítulos anteriores que vem se constituindo de forma específica. Se, por um lado, se tem claro que não se trata de uma adaptação do modelo do ensino fundamental, por outro há o entendimento de que as creches e as pré-escolas ou demais instituições que atuam na educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos “só poderão ser transformadas dentro de um processo de crítica e construção permanente que lhes reconheça seu caráter educativo”(CAMPOS M., 2002, p. XXI).

Mesmo que a inclusão da educação infantil no âmbito da educação básica tenha gerado orientações curriculares para as crianças e para a formação de seus professores sob a lógica do ensino fundamental, é dentro do campo educacional que deve se dar a luta pelo reconhecimento da especificidade da educação da criança de 0 a 6 anos e do exercício da docência junto a essa fase da vida. Nesse sentido, tornam-se fundamentais que dêem continuidade à estudos com a finalidade de melhor explicitar a especificidade da educação criança de 0 a 6 anos e da atuação docente na primeira etapa da educação básica. Segundo Campos M.(2002, p. XXI), especialmente em relação à formação dos professores da educação infantil só se chegará ao reconhecimento da especificidade de sua docência através da participação dos debates no âmbito da educação, trazendo a visão da área e quebrando assim seu isolamento, em especial dos encaminhamentos da formação de seus profissionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. A formação de professores na lei e para além dela. In: SILVA, W. C. (Org.). **Formação dos Profissionais da Educação: novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói RJ: EdUFF, 1998, p.75- 92.

ABRAMOVAY M.; KRAMER S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA S. J., KRAMER S. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo:Loyola, 1991, p.21-34.

AGUIAR, M. A. Institutos Superiores de Educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org. ). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez: 2001, p.197-209.

ANDRÉ, M. et al. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n.o. 113, p. 167 –184, jul., 2001a.

\_\_\_\_\_. Compre um neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.74, p.251-283, 2001b.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia na “Era das revoluções” uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto imagem. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONETTI, N. **O Professor de Educação Infantil e sua Trajetória na Construção de sua Identidade e Autonomia**. São Paulo, 2001, 44f. Monografia (Especialização em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BARRETO, A. M. R. F. A formação do profissional de educação infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL de EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. **Anais I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Conferência Nacional de Educação Para Todos Brasília:BRASIL/MEC/SEF, 1994, p. 124-128.

BUENO, B. et al. (Org.) **A Vida e o Ofício dos Professores** Formação Contínua, Autobiografia e Pesquisa em Colaboração. São Paulo:Escrituras, 2000.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: \_\_\_\_\_. (Org. ). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 147-165.

BUFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. **Pró-posições**, São Paulo, Vol., 10, N.º 1, p. 119-139, mar. 1999.

CAMBI, F. **A História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo:UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002, p. XII – XXIII.

\_\_\_\_\_. Pré-escola:-entre a educação e o assistencialismo – 1985. In: ROSEMBERG F. (Org). **Creche**. São Paulo:Cortez, 1989, p. 11-19.

\_\_\_\_\_. Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 32-42.

\_\_\_\_\_ et al. Profissionais de Creche. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 9, p. 39-66, 1984.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis, 2002. 231p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Versão preliminar.

CATANI, D. B. et al. **Docência Memória e Gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo, Editora Escrituras, 2000.

CERISARA, B. et al. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOZINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. Braga: Livraria Minho, 2002a, p. 203-231.

\_\_\_\_\_.Educação infantil: um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça? **Perspectiva**, Florianópolis, n.º 17, p. 11-24, 1992.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G; PALHARES M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós LDB: Rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados; UFSCar;UFSC, 2000, p. 19-49.

\_\_\_\_\_. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas.In **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 80, vol. 23, p. 329- 348, 2002b.

\_\_\_\_\_. Em debate a formação de Professoras de Educação Infantil. In: ENCONTRO NACIONAL das UNIDADES FEDERAIS de EDUCAÇÃO INFANTIL, 2, 2002, Florianópolis. **Anais II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil: Papel Institucional das Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais**. Florianópolis:UFSC/NDI, 2002c, p. 38- 47.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul/dez, 1999.



\_\_\_\_\_. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo, 1996. 186p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Rousseau: a Educação na Infância.** São Paulo: Scipione, 1990.

CHAMBOREDON, J. C, PRÉVOT, J. O “Ofício de Criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 59, p. 32-56, nov. 1986.

COUTINHO, A. M. S. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças”. **Revista Educação Sociedade & Cultura**, Porto, n.17, p. 113-134, 2002.

CRUZ, S,H,V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, N.97, p.79-89, 1996.

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F. **Cuidar de crianças em creches:** os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002, CDROM 25 anos ANPED.

CURRY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação Nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, N. 8, p. 76-85, mai/jun/jul/ago, 1998.

DELORS, J (Org.) **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo:Cortez, Brasília:MEC:UNESCO, 2000.

DAHLBERG, et al. **Qualidade da Educação da Primeira Infância:** Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artemed, 2003.

DEMARTINI, P. **Professoras de crianças pequenininhas:** um estudo sobre as especificidades dessa profissão. Florianópolis, 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

DEMO P. A política de Educação Infantil no contexto da política da infância no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEF. In: SIMPÓSIO NACIONAL de EDUCAÇÃO INFANTIL, 1, 1994, Brasília. **Anais I Simpósio Nacional de Educação Infantil.** Conferência Nacional de Educação Para Todos Brasília:BRASIL/MEC/SEF, 1994, p. 22-27.

DESENVOLVER. In: HOUAISS, A et al. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 989

ESPECIFICAÇÃO. In: LOGOS **Enciclopédia Luso – Brasileira de filosofia.** Lisboa/São Paulo, Editora Verbo, 1989, Vol. 2 , p.223.

ESPECIFICIDADE. In: HOUAISS, A et al. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 1226.

FARIA, A. L. G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini se diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2<sup>a</sup>. edição. São Paulo: Cortez, 1998, p. 211-234.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In. MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 169- 187.

FRANCO M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza – análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos – 1984. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 179-216.

FREITAS ,H.C.L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.68, p. 17-44, 1999. Ed. Especial

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas , n. 80, p.137-168, set. 2002.

FROEBEL F. **A Educação do Homem**. Tradução e apresentação: Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo:UPF, 2001.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In SILVA T. T. **Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília:CNTE, 1999, p. 9-49.

GIRARDI,C.I. Educação Pré-escolar: necessidade e realidade. **Perspectiva**, Florianópolis, V.1, n.2, p 20-25, 1984.

GOHN, M. G. M. Educação Infantil: Aspectos da Legislação – Do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage. **Pro-Posições**, São Paulo, V. 3, n. 2(8), p. 66-79, jul. 1992.

GONDRA, JG. Medicina, higiene e educação escolar. In LOPES, E. M. T., et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte:Editora Autêntica, 2000, p. 519-550.

ITURRA, R. A. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. **Revista Educação Sociedade & Cultura**, Porto, n.17, 2002, p. 135-153.

KISHMOTO,T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.68, p. 61-79, 1999. Ed. Especial

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo:Cortez, 2002, p. 107-116.

\_\_\_\_\_. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo:Loyola, 1988.

KRAMER, S. O papel Social da Pré-escola – 1985. In ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 20-27.

\_\_\_\_\_. A formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In KRAMER, S. (org.) **Formação de profissionais de educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Raval, 2001, p. 89-104.

\_\_\_\_\_. Diretos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In. BASILIO, L. C., KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003<sup>a</sup>, p. 51-82.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASILIO, L. C., KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 83-106

\_\_\_\_\_. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. In: SOUZA, S. J., KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Luyola, 1991, p.49-58.

\_\_\_\_\_. Formação de Profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 p. 117-132.

\_\_\_\_\_. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994a, p.16-31.

\_\_\_\_\_. Subsídios para uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994b, p. 69-84.

KUHLMANN, M.J. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T., et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000a, p. 446 a 496.

\_\_\_\_\_. Funções da Educação Infantil. In: FARIA A. L. G.; PALHARES M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000b, p. 56-65.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. O jardim de infância Caetano de Campos. In MONARCHA C. (Org.) **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 3-30.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p. 131-156.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. No. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

LINDINGER, M. M. O plano Decenal de Educação para Todos e as Diretrizes Políticas de Formação do Magistério da Educação Básica. In: SIMPÓSIO NACIONAL de EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. **Anais I Simpósio Nacional de Educação Infantil**.

Conferência Nacional de Educação Para Todos Brasília:BRASIL/MEC/SEF, 1994, p. 131-134.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO, M.L. **A formação profissional para a educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. São Paulo, 1998, 238f Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica.

MACHADO, M. L. de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 85-98, jul/dez. 1999. N.º Especial.

MAISTRO, Mª Aparecida. Relações Creche e Famílias, a quantas andam? **Perspectiva**, Florianópolis, ano 17, p. 49-59, jul. /dez. 1999. N.º especial.

MELLO, G.N.. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. Out/nov, 1999. Documento preliminar para discussão interna. Mimeo.

MELO M.T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas , n.68, p. 45-64, 1999. Ed. Especial.

MEZACASA, A. K H. **Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil**. Florianópolis, 2003. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. S. Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil. **Cadernos ADUNESP**, São Paulo, n. 1, p. 33-51, 2002.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo:EDUC, 2001.

MONTESSORI, M. **A criança**. Tradução: Adilla Ribeiro. Rio de Janeiro: Portugália, [196\_?].

\_\_\_\_\_. **Formação do homem**. Tradução: Hauptmann e Eunice Arroxelas. Rio de Janeiro:Portugália, [197\_?].

MOSS P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo:Cortez, 2002a, p.17-26.

\_\_\_\_\_. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo:Cortez, 2002 b, p.235-248.

NASCIMENTO M. E. P. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: GOULART A. L. F.; PALHARES M.S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas SP,:Autores Associados; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p. 99-112.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. 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.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento profissional das educadpras de infância: entre os saberes e oas afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo:Cortez, 2002b, p.133-168.

OLIVEIRA, Z. M. R. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994 , p.64- 68.

\_\_\_\_\_. Ciranda, faz de conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré-escola. **Idéias**, São Paulo, n.7, p. 17-24, 1990.

\_\_\_\_\_. Creches no sistema de ensino. In. MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo:Cortez, 2002, p. 79-82.

\_\_\_\_\_; ROSSETTI FERREIRA M. C. Propostas para atendimento em creches no município de São Paulo \_ Histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG F. (org.). **Creche.** São Paulo:Cortez, 1989, p.28-89.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n.º 28, p. 11-20, jul/dez. 1997.

PALHARES M. S., MARTINEZ C. M. S.. A educação infantil: uma questão para debate. In: GOULART A. L. F.; PALHARES M.S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas SP,:Autores Associados; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p. 5-17.

PENN, H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 115, p. 7-24, mar. de 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M. SARMENTO, M. J **As crianças contextos e identidades.** Minho – Portugal: Bezerra Editora, 1997, p. 7-30.

PIMENTA, S. G. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério –2º. grau. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994 , p.43-50.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese de um conceito.** São Paulo:Cortez, 2002, p. 17-52.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** Campinas, 2000. 209f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP. 2000.

RIVERO, A. S. **Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de Pedagogia.** Florianópolis, 2001. 198f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

ROCHA, E .A. C. “Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa”. **Educação, Sociedade & Cultura**, Minho, Portugal, n.º 17, p. 67-88, 2002.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP, 1999.

\_\_\_\_\_. Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, n.17, p. 25-36, 1992.

\_\_\_\_\_. **A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. **Anais do Congresso Internacional da OMEP**. Infância Educação infantil: Reflexões, para o início do século. Rio de Janeiro, 2000, p. 223 –234.

\_\_\_\_\_. Princípios pedagógicos para a educação infantil. Florianópolis, 2001, (Mimeo.)

\_\_\_\_\_; (Coord.), SILVA FILHO, J. J.; STRENZEL G. R.. **Educação Infantil – (1983 – 1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROSEMBERG, F. Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. p. 51- 63.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo:Cortez, 2002a, p. 63-78.

\_\_\_\_\_. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG F. (org.). **Creche**. São Paulo:Cortez, 1989, p. 90-103.

\_\_\_\_\_. Políticas de Educação infantil no Brasil e as Organizações Multilaterais: uma história que se repete. In **Congresso Internacional da OMEP. Infância – Educação Infantil**: reflexões para o início do século. (Anais) Rio de Janeiro, 2000, p. 108-110.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação infantil. São **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 115, p. 25-63, mar. /2002b.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.º 1, p. 10-12, abr/jul. 2003.

\_\_\_\_\_, et al. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 115, p.65-100, mar. 2002.

SAYAO, D. T. O cuidado na Educação Infantil: Uma análise de gênero. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.º 1, p. 45-47, abr/jul. 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.<sup>a</sup> Modernidade. 2003. Mimeo.

SARMENTO M. J. A infância e o trabalho: A (re)construção social dos “ofícios da criança”. **Fórum Sociológico**, Minho, n.3/4, p. 33-47, 1997. 2.<sup>a</sup> serie

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, 3.<sup>a</sup> Edição.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 14.<sup>a</sup> Edição. São Paulo:Cortez, 1986.

SCHEIBE L, Políticas governamentais para a formação de professores para o ensino básico. In: (Anais) **II Encontro Nacional das Unidades Federais de educação Infantil** – O papel institucional das unidades de educação infantil nas universidades federais. Florianópolis, 2002,p. 29-37.

\_\_\_\_\_; DANIEL, L. S. Formação Docente para a Educação Básica: um desafio para o ensino superior no século XXI . In SCHEIBE L e DAROS M. D. (orgs) **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002, p. 11-34.

\_\_\_\_\_; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.68, p. 220-238, 1999. Ed. Especial.

\_\_\_\_\_; DAROS, M. D. (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SHIROMA, A. O et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2.<sup>a</sup> Edição.

SILVA, I.O. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo:Cortez, 2001.

SILVA, W. C. A nova Legislação Educacional e a Formação dos Profissionais da Educação:um esforço de análise. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Formação dos profissionais da educação: novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói: EdUFF, 1998, p. 93-110.

SOARES M. C. C. Banco Mundial:políticas e reformas. In: TOMMASI, L. et al (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo:Cortez, 2003, p. 15-38.

SOUZA S.J. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA S.J, KRAMER S. **Educação ou tutela?** Acriança de 0 a 6 anos. São Paulo:Loyola, 1991, p.35-48.

\_\_\_\_\_; KRAMER, S. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Educação ou Tutela?** A criança de 0 a 6 anos.São Paulo: Luyola, 1991, p.59-84.

STRENZEL,G.R.. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**: indicações pedagógicas para educação de crianças de 0 a 3 anos. Florianópolis, 2000. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas**. 3.<sup>a</sup> Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo:Cortez, 1986.

TORRES R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre:Artes Médicas, 2001.

VALA, J. A análise de conteúdo. In SILVA, A. S; PINTO, J. M. (Orgs) **Metodologia das Ciências Sócios**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1986, p. 101-128.

VALLE, I. R . Da “identidade vocacional” à “Identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, Florianópolis, V. 20, p. 209-230, julh/dez. 2002. N.º especial.

VILARINHO, Maria Emília. **Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)**. Portugal:Instituto de Inovação Educacional, 2000.

VIEIRA, S. L. O. Estado e política de formação de magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 103, p. 53-67, 1998.

ZANCONATO, M. Z. F. **Relação berçarista: a teoria e a prática**. Bauru:EDUSC, 1996.



## DOCUMENTOS CITADOS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N.º 4024 de 16/12/1961. Brasília, 1961. In BOBIO, P. V. (Org.). LEX Coletânea de Legislação. São Paulo:LEX, Tomo II, 1961, p. 974-993.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 5692/1971. Brasília, 1971. Disponível em [www.alesc.sc.gov.br](http://www.alesc.sc.gov.br).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Indicação CFE n. 45/74 – O artigo 19 da Lei n. 5692/71 e a Educação Pré-escolar. In: BRASIL, MEC/SE de 1º e 2º. Graus/SER. **Legislação e Normas da Educação Pré-escolar**. Brasília, 1979, p. 29-35.

\_\_\_\_\_. CFE Parecer n.2018/74 aprova a Indicação n. 45/74 e acrescenta recomendações. In: BRASIL, MEC/SE de 1º e 2º. Graus/SER. **Legislação e Normas da Educação Pré-escolar**. Brasília, 1979, p. 21-28.

\_\_\_\_\_. CFE Parecer 1600/75 de 09/05/75. Dispõe sobre a Habilitação a nível de 2º. Grau para o Magistério pré-escolar. In BRASIL, MEC/SE de 1º e 2º. Graus/SER. **Legislação e Normas da Educação Pré-escolar**. Brasília, 1979, p.36-47.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. **O que é plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI. **Política de Educação Infantil** – Proposta. Brasília, 1993b.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI. **I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Conferência Nacional de Educação para Todos. Anais. Brasília, 1994c.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994d.

\_\_\_\_\_. Lei no. 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl.248,23/12/96,p.27833-41.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998, v.1. v.2, v.3.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, dezembro de 1998.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPRF/CGI, vol. I e vol. II, 1998b.

\_\_\_\_\_. CNB/CEB. Parecer 01/99 de 29 de janeiro de 1999. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 970/1999 de 09 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial no. 3554/2000. Dá nova redação ao Parágrafo 2º. do Art 3º. do Decreto no. 3276/99, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 133/2001 de 30 de janeiro. Esclarece quanto a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 028 de 10/08/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 021 de 06/08/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. MEC/SEMTEC. Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. Resolução 02, de 19/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. MEC/CEB. Parecer 03 de 11/03/2003. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

**APENDICE A – QUADRO DAS CATEGORIAS E SUAS SUBCATEGORIAS – AS UNIDADES DE REGISTRO ENCONTRADAS NOS DOCUMENTOS RFP/1998, PROPOSTA 2000 E PARECER 009/2001**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Denominação do professor	A.1. Professor
B. Função/atribuições do professor	B.1. Educar e cuidar B.2. Atuar coletivamente B.3. Produzir conhecimento pedagógico. B.4. Garantir o direito de aprender e desenvolver-se do aluno B.5. Gestão da classe B.6. Atuar em contextos singulares B.7. Trabalhar com a diversidade B.8. Colaborar na articulação escola e família/comunidade
C. Nível de formação e lócus	C.1. Titulação em serviço C.2. Normal de Nível médio C.3. Formação a distância C.4. Nível superior
D. Conteúdos desta formação	D.1. Desenvolvimento humano D.2. Processos de aprendizagem D.3. Características culturais dos alunos/vida humana D.4. Conhecimentos teóricos D.5. Dimensão social e política da educação e da profissão D.5. Diretrizes (DCN) D.7. Conhecimento experiencial D.8. Didáticas específicas D.9. Avaliação D.10. Relação Interpessoal D.11. Conhecimento pedagógico dos alunos D.12. Conteúdos da educação básica D.13. Procedimentos de pesquisa D.14. Conhecimento objeto de ensino
E. Princípios da formação	E.1. Reflexão sobre a prática E.2. Simetria invertida E.3. Competências
F. Perfil do professor como profissional	F.1. Intelectual F.2. Político F.3. Investidor F.4. Implementador F.5. Co-participante F.6. Improvisador sábio F.7. Produtor de conhecimento F.8. Flexível e aberto F.9. Gestor da sala de aula F.10. Articulador B.11. Investigador

**APENDICE B – QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO DOS DOCUMENTOS RFP/1998, PROPOSTA 2000 E PARECER 009/2001**

**Referenciais para Formação de Professores 1998 – PFP/98**

A. Denominação do professor

<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registro/contexto</b>	<b>Freq. oc.</b>
A.1. Professor	<p>“Professor se refere ao profissional que trabalha diretamente com as crianças, jovens e adultos em instituições responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental e também ao aluno da formação inicial futuro professor”(p.11/12)</p> <p>“[...]universalização gradual da formação em nível superior para todos os professores da Educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental”(p.17)</p> <p>“Este documento atem-se à formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental[...]”(p.18)</p> <p>“No Brasil, os professores de Educação Infantil I[...], quando formados em nível superior, geralmente obtém graduação nas Faculdades de Educação.”(p.35/36)</p> <p>“Conforme dispõe a LDB, os Institutos Superiores de Educação devem manter cursos destinados à formação de profissionais para a educação básica incluindo o curso normal superior para formar professores de educação infantil[...]”(p.39)</p>	5

B. Função/atribuições do professor

<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registro /contexto</b>	<b>Freq. oc</b>
B.1.Educar e cuidar	<p>“Educar para além de instruir. Essa questão vem sendo muito trabalhada no âmbito da educação infantil.(...)um avanço significativo foi a integração entre educação e cuidado”(p.54)</p> <p>“Ele se posiciona e incentiva atitudes, influencia as relações de respeito e a construção de auto-estima dos alunos ele educa e cuida”(p.58)</p> <p>“[...]a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano. Cuidar significa ajudar a desenvolver capacidades”(RCNEI,1998 apud RFP/98 p.54)</p> <p>“[...] um cuidado que se expresse em atitudes do tipo ‘ele pode aprender e eu posso fazer algo para isso’[...]”(p.58)</p> <p>“[...]atuar de modo adequado à características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida”(p.83)</p>	5

B.2. Atuar coletivamente	<p>“[...]que trabalham em equipe[...]”(p.32)</p> <p>“Tomar decisões a respeito da vida coletiva, participar da gestão cooperativa do trabalho, decidir sobre sua própria atuação no cotidiano escolar[...]”(p.56)</p> <p>“[...] sua atuação demanda trabalho coletivo e cooperativo, e o dialogo com a comunidade”(p.60)</p> <p>“[...]ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola[...]”(p.61)</p> <p>“[...]trata-se de uma competência que se define em ato, num saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros e cuja constituição pode – e deve – ser promovida em termos coletivos”(p.62)</p> <p>“O que se espera é que tais competências sejam desenvolvidas coletivamente, preservando-se as singularidades, e que os próprios professores valorize-as como necessárias”(p.62)</p> <p>“[...]na produção coletiva de alternativas para a educação e para fazer avançar a profissionalização da categoria.”(p.62)</p> <p>“O coletivo tem, portanto, uma função socializadora e formadora[...] (p.115)</p>	8
B.3. Produzir conhecimento pedagógico	<p>“É quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenções didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele produz conhecimento pedagógico”(p.108)</p>	1
B.4. Garantir o direito de aprender e desenvolver-se do aluno	<p>“[...] compromisso com o sucesso das aprendizagens dos alunos de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil[...]”(p.19)</p> <p>“[...] o professor precisa garantir que seus alunos realizem as aprendizagens que efetivem o desenvolvimento de suas capacidades”(p.58)</p> <p>“[...]fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos”(p.83)</p> <p>“[...]criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos”(p.83)</p> <p>“[...]utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento de alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem”(p.83)</p> <p>“Todo o conhecimento profissional do professor deve estar a serviço da atuação pedagógica, dado que sua função principal é promover o desenvolvimento e as diferentes aprendizagens das crianças[...]”(p.94)</p>	6
B.5. Gestão da classe	<p>“Todos estes conhecimentos constituem base para gestão da classe, uma das funções principais dos professores”(106)</p> <p>“[...]na situação de docência, o professor precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, que atingem tanto ele quanto a seus alunos”(p.57)</p>	2
B.6. Atuar em contextos singulares	<p>“[...]criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrentam”(p.104)</p> <p>“Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como se constituem as situações reais, compreender como sua atuação pode interferir nela é um aprendizado permanente, na medida em que as situações são sempre singulares e novas respostas precisam sempre ser construídas”(p.104)</p> <p>“Atuar em contextos singulares tem então um ‘status’ bastante diferente de dominar um repertório de técnicas aprendidas no final dos cursos de formação inicial, [...]Implica saber utilizar conhecimentos aprendidos dentro e fora da escola em diferentes situações da vida; conhecimentos conceituais e procedimentais, capacidades cognitivas e afetivas, sensibilidade e intuição.”(p.103)</p>	3
B.7. Trabalhar com a diversidade	<p>“promover uma prática educativa em que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidade do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular”(p.83)</p>	3

	<p>“[...]trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação do docente [...]”(p.68)</p> <p>“[...]considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação inicial dos que ingressam na profissão”(p.68)</p>	
B.8. Colaborar na Articulação escola e família/comunidade	<p>“As demais dimensões da atuação profissional (participação na definição do projeto educativo da escola, inserção nas associações profissionais, interação com pais de alunos e demais membros da comunidade escolar) também demanda aprendizagens experienciais”(p.106)</p>	1

### C. Nível de formação e lócus.

<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registro/contexto</b>	<b>Freq. oc.</b>
C.1. Titulação em exercício	<p>“[...] programas desenvolvidos com a finalidade de titular professores em exercício estão situados entre a formação inicial e a formação continuada[...]”(p.70)</p>	1
C.2. Normal de Nível Médio	<p>“[...]a indicação do lócus da formação inicial de professores de nível médio: Institutos de Educação, CEFAMS e escolas normais(p.39)</p> <p>“[...] oferecer formação em nível médio onde os professores não a possuem e alternativas para o caso da formação incompleta no ensino fundamental”</p>	2
C.3. Formação à distância	<p>“todas as propostas de formação de professores, mesmo as modalidades a distância, devem pautar-se pelos mesmos propósitos”(p.73)</p> <p>“As ações de formação a distância são de extrema importância no momento atual de transição que caracteriza a educação brasileira, no qual um novo profissional esta sendo gestado”(p.76)</p>	2
C.4. Nível superior	<p>“A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direitos de todos.”(p.17)</p> <p>“Os Institutos Superiores de Educação devem manter cursos destinados à formação de profissionais para a educação básica, incluindo o curso normal superior para formar professores de educação infantil[...]”(p.39)</p>	2

### D. Conteúdos desta formação - Parecer 009/2001

<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registro e contexto</b>	<b>Freq. oc</b>
D.1. Desenvolvimento humano	<p>“[...] conhecimentos sobre o <u>desenvolvimento humano</u> e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias(p.88)</p> <p>“[...] conhecimento do <u>desenvolvimento</u> físico e dos processos de crescimento[...]”(p.89)</p>	3

D. 2. Processos de aprendizagem	<p>“[...] conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos <u>processos de aprendizagem</u> e socialização(p.88)</p> <p>“[...]<u>processos de aprendizagem</u> dos diferentes conteúdos em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem.”(p.89)</p> <p>“[...]é preciso salientar a especificidade do conhecimento pedagógico que, na forma como foi concebido neste documento, refere-se essencialmente às questões relacionadas ao <u>processo de ensino e aprendizagem</u>”(p.94)</p> <p>“[...]para realizar <u>mediação didática</u>, um professor precisa conhecer os <u>processos de aprendizagem</u> do aluno, os conteúdos de ensino e os princípios metodológicos”(p.94/95)</p> <p>“Saber <u>como os alunos aprendem</u>, quais as estratégias didáticas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos planejados”.(p.97)</p> <p>“[...]<u>conhecer e considerar os diferentes fatores que concorrem para a construção de conhecimento</u> passa a ser uma tarefa à qual as instituições educativas e, portanto, os professores não podem se furtar”(p.25)</p> <p>“[...] <u>a aprendizagem</u> dos alunos para poder ensinar mais e melhor.”(p.32)</p> <p>“[...]<u>percurso de aprendizagem</u> formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, <u>formas de acessar e processar conhecimentos</u>, possibilidades e obstáculos(p.83)</p>	8
D.3.Características culturais dos alunos/vida humana	<p>“[...] instrumentos para conhecer e compreender <u>características culturais dos alunos</u> – sua diferenças em função de idade e do grupo social a que pertencem[...]”(p.88)</p> <p>“A <u>dimensão cultural da vida humana</u> e a importância dos conhecimentos, símbolos, costumes, expressões, atitudes e valores dos adultos, das crianças e jovens”(p.91)</p> <p>“[...]de sua origem sócio-cultural e tantos outros fatores que podem ser relevantes em cada situação”(p.104)</p> <p>“uma cultura geral ampla é básica para um trabalho interessante, criativo, enriquecedor[...] desde o contato com diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas[...] que acontece no mundo[...] informação sobre diferentes realidades e debates em pauta no país[...]”(p.92)</p>	4
D.4. Conhecimentos teóricos	<p>“[...]<u>conhecimentos teóricos</u> e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”(p.61)</p> <p>“[...] <u>conhecimento teórico</u>, instrumental e experiencial, sem o qual seria impossível <u>improvisar sabiamente</u>”(p.59)</p> <p>“[...]conhecimentos psicológicos, sociológicos, antropológicos, políticos e históricos da educação, e <u>conhecimentos sistematizados</u> sobre as especificidades dos diferentes níveis de escolaridade e também sobre as inovações didáticas e tecnológicas.”(p.112)</p> <p>“[...]conhecer as principais questões da história do mundo e do país, da educação e dos movimentos sociais e da própria categoria[...]”(p.91)</p>	4
D.5. Dimensão social e política da educação e da profissão	<p>“[...]reflexão sobre a dimensão social e política do papel do professor, a discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, as questões da ética e da cidadania”(p.90)</p> <p>“[...]a formulação de hipóteses, a análise e a produção de explicações e proposições pedagógicas que integrem conceitos fundamentais e interpretações <u>da realidade social e escolar</u> [...]”(p.92)</p> <p>“[...]temáticas relacionadas mais propriamente ao <u>sistema educacional</u> e a atuação profissional[...] análise da escola como instituição - sua organização relações internas e externas, gestão do projeto educativo – e função do professor no contexto do sistema educacional e social”(p.93)</p> <p>“[...]a <u>cultura profissional</u> inclui necessariamente o conhecimento e a interação com as organizações sindicais e as organizações de caráter científico e cultural</p>	4

	que congregam os profissionais da educação”(p.93)	
--	---	--

D.6. Diretrizes (DCN)	<p>“A elaboração dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, do <u>Referencial para a Educação Infantil</u> [...] As concepções que orientam esses documentos [...] <u>são balizadoras</u> do que se espera da formação de educadores.”(p.53)</p> <p>“[...]deve ser conteúdo e análise de formação a discussão e a análise coletiva dos <u>documentos curriculares do Ministério da Educação</u> e das secretarias de Educação do estado e dos Estados e Municípios, identificando as concepções teóricas e inferindo possibilidades de implementação, considerando o seu ponto de vista e da realidade na qual vão intervir”(p.94)</p>	2
D.7. Conhecimento experiencial	<p>“[...] garantir um espaço curricular prioritariamente comprometido com os conhecimentos experienciais contextualizados e com construção de instrumentos de intervenção pedagógica”(p.113)</p> <p>“As demais dimensões da atuação profissional (participação na definição do projeto educativo da escola, inserção nas associações profissionais, interação com pais de alunos e demais membros da comunidade escolar) também demanda <u>aprendizagens experienciais</u>”(p.106)</p> <p>“[...]aprender a agir sobre o <u>contexto situacional</u> em que se atua, sobre o que se faz e o que resulta dessa ação, levando em conta sua intencionalidade, o contexto em que ocorre os sujeitos envolvidos”(p.103)</p> <p>“[...] colocar o futuro professor em contato com a <u>realidade</u> em que irá atuar e com as questões concretas da profissão desde o início do curso”[...]”(p.68)</p> <p>“[...]conhecimentos teóricos e <u>experienciais</u> da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”(p.61)</p> <p>“A supervisão se constitui numa ação prioritariamente voltada para a construção de conhecimentos experienciais contextualizados e de instrumentos para a intervenção pedagógica.”(p.113)</p> <p>“[...] não basta ao professor ter conhecimento sobre a prática, é <u>fundamental saber fazer</u>”(p.63)</p> <p>“[...]<u>atuar em situações concretas</u> e efetivar determinadas práticas”(p.103)</p>	8
D.8. Didáticas específicas	<p>“[...]conhecimento profundo sobre <u>didáticas específicas</u> é imprescindível à formação de professores”(p.95)</p> <p>“Os documentos do MEC trazem uma grande contribuição nesse sentido, pois apresentam os conteúdos das áreas articulados com o respectivo <u>tratamento didático</u>”(p.95)</p> <p>“[...]<u>relação entre a natureza do conteúdo e formas de ensina-lo</u>, [...] formas de equilibrar o possível e o difícil para o aluno nas situações de aprendizagem, sequenciando-os em função do tempo disponível e dos objetivos colocados, organiza-los segundo critérios metodológicos ou temáticos.”(p95/96)</p> <p>“[...] <u>estratégias didáticas mais apropriadas</u> para tratar os diferentes conteúdos planejados, quais os melhores instrumentos para verificar as aprendizagens conquistadas, quais as variáveis que podem interferir na avaliação são parte das condições necessárias para um professor poder avaliar o aluno adequadamente”.(p.97)</p> <p>“[...] conhecimento das <u>didáticas específicas</u>, [...]”(p.104)</p>	6



	“Cabe ressaltar a importância da análise de <u>modelos de intervenção didática na formação de professores</u> ”(p.110)	
D.9. Avaliação	<p>“[...] o que é e para que ser a <u>avaliação</u> – concepções, finalidades, instrumentos, modalidades – e de realizar avaliações em situações do cotidiano profissional”(p.97)</p> <p>“[...] quais as variáveis que podem interferir na <u>avaliação</u> são parte das condições necessárias para um professor poder avaliar o aluno adequadamente”.(p.97)</p> <p>“A competência de <u>avaliar</u> é assim uma grande aliada da aprendizagem dos alunos em qualquer fase de sua escolaridade”.(p.98)</p> <p>“Portanto, cabe aos professores uma formação que lhes permitam fazer uso adequado da <u>avaliação</u>.”(p.98)</p> <p>“[...] se aplica também a educação infantil: se <u>avaliação</u> é parte integrante do planejamento educativo, é preciso saber utiliza-la adequadamente também coma as crianças pequenas.”(p.98)</p> <p>“[...]num período – 0 a 6 anos – em que segundo dados de pesquisa, acontecem aprendizagens essenciais. A <u>avaliação</u> é um recurso valioso para potencializá-las.”(p.98)</p>	6
D.10. Relação interpessoal	<p>“[...] possibilitar ao professor, portanto a compreensão da natureza de <u>sua relação com os alunos</u> e leva-lo a desenvolver sensibilidade e capacidade de analisar a própria conduta, para identificar quando ela incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua: a autonomia intelectual para refletir sobre o que faz e sobre as conseqüências disso é condição para um exercício profissional responsável”(p.100)</p> <p>“A natureza educativa da atuação profissional do professor exige-lhe um <u>envolvimento pessoal</u> que precisa ser tematizado, refletido, para que se explicitem as atividades necessárias para levar com sucesso sua atuação”(p.104)</p> <p>“É preciso que a formação ofereça condições para que professores e futuros professores se coloquem pessoalmente nesse movimento e desenvolvam a capacidade de analisar como se envolvem pessoalmente no trabalho, que tipo de <u>relações interpessoais</u> estabelecem[...]”(p.105)</p> <p>“Outro conhecimento importante é o que vem sendo chamado de ‘contrato didático’: as regras próprias da escola e que regulam, entre outras coisas, as <u>relações que os alunos e professores</u> mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, que estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem e que modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas <u>relações interpessoais</u>”(p.96)</p>	4
D.11. Conhecimento pedagógico dos alunos futuros professores		0
D.12. Conteúdos da educação básica		
D.13. Procedimentos de pesquisa	“[...]aprenda a investigar, sistematizar [...] procedimentos de observação, análise, formulação de hipótese e construção de propostas”(p.102)	1
D.14. Conhecimento objeto de ensino		0

## E.Princípios da formação

Subcategoria	Unidade de registro/contexto	Freq. oc
E.1. Reflexão sobre a prática	<p>“Uma verdadeira construção de competência profissional exige <u>experiência de atuação</u> aliada a reflexão sistemática”(p.63)</p> <p>“[...]exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de problemas e na <u>reflexão sobre a atuação profissional</u>.”(p.19)</p> <p>“[...]exercício de <u>reflexão sobre a prática</u>, [...] tomando-a como objeto de <u>reflexão</u> organizada e compartilhada deve ser sistemático desde o início da formação inicial[...]"(p.109)</p> <p>“[...] <u>reflexão a posteriori</u>, de forma que compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torna-lo alimento para novas ações”.(p.61)</p> <p>“[...]concepção de professor reflexivo, que <u>toma sua atuação como para a reflexão</u>”(p.109)</p> <p>“[...] a <u>reflexão sobre ‘o que’, o ‘como’, ‘para quê’ e ‘quem’</u> vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem”.(p.109)</p> <p>“Faz portanto uma <u>reflexão</u> sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento”(p.60)</p> <p>“[...]conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma <u>reflexão durante a ação</u>, pois constantemente ele precisa tomar atitudes imediatas [...]”(p.61)</p> <p>“Sem dúvida, a possibilidade de <u>refletir sobre seu trabalho</u> e elaborar propostas que promovam de fato a aprendizagem dos alunos depende, em grande parte, dos conhecimentos teóricos que o professor possui”(p.104)</p> <p>“[...]criar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e registrar suas <u>reflexões</u> por escrito; ajuda-los a assumir a responsabilidade pela sua própria formação.”(p.107)</p> <p>“[...] a <u>prática</u> como importante fonte de conteúdos de formação”(p.43)</p> <p>“As relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para sua atuação”(p.69)</p> <p>“reorientar os conteúdos e incorporar a tematização da <u>prática</u> em todas as áreas [...]”(p.69)</p> <p>“[...]utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que esta inserida a <u>prática educativa</u>”(p.82)</p> <p>“[...] analisar a prática profissional tomando-a continuamente como objeto de reflexão[...]sistematizar conclusões de forma a aprimora-las”(p.83)</p> <p>“[...] analisar a prática profissional tomando-a continuamente como objeto de reflexão[...]sistematizar conclusões de forma a aprimora-las”(p.83)</p> <p>“[...] a <u>prática</u>, em toda a sua complexidade, como objeto para reflexão, constitui-se um campo de conhecimento que é específico do professor.”(p.108)</p> <p>“[...]a <u>prática</u>, isto é, de tematiza-la em seus múltiplos aspectos, tomando-a como objeto de reflexão organizada e compartilhada deve ser sistemático desde o início da formação inicial[...]"(p.109)</p> <p>“A tematização da <u>prática</u> esta diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo[...]"(p.109)</p> <p>“[...]exige metodologias pautadas <u>na articulação teoria-prática</u>, na resolução de problemas e na reflexão sobre a atuação profissional.”(p.19)</p>	20

E.2. Simetria invertida		0
E.3. Competências	<p>“[...]<u>competência</u> que se define em ato, num saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros e cuja constituição pode – e deve – ser promovida em termos coletivos”(p.62)</p> <p>“O que se espera é que tais <u>competências</u> sejam desenvolvidas coletivamente, preservando-se as singularidades[...]”(p.62)</p> <p>“O desenvolvimento da <u>competência</u> profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho[...]”(p.62)</p> <p>“<u>Competência</u>, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”(p.61)</p> <p>“Tomar o desenvolvimento de <u>competências</u> profissionais como algo central implica uma organização curricular que busque reorientar os conteúdos e incorporar a tematização da prática em todos as áreas [...]”(p.69)</p> <p>“[...]<u>construção de competências profissionais</u> – possibilidade de responder adequadamente aos diferentes desafios colocados à atuação do professor”(p.85)</p> <p>“O conjunto de conhecimentos, atitudes, valores de que se apropriam os futuros professores constitui a <u>competência</u> ”(p.68)</p> <p>“[...] construção de competências profissionais – possibilidade de responder adequadamente aos diferentes desafios colocados à atuação do professor”(85)</p> <p>“[...]<u>competência para construir um discurso</u> sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los”(p.62)</p> <p>“[...] a instituição de formação inicial se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre o tratamento metodológico com que estes são trabalhados, em função das competências que se propõe a desenvolver[...]” (p. 68)</p>	13

## F. Perfil do professor como profissional

Subcategoria	Unidade de registro/contexto	Freq. oc
F.1. Intelectual	<p>“[...]implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também <u>intelectual</u> e política.”(p.19)</p> <p>“O trabalho do professor – e, portanto, sua formação – inclui competências de um profissional <u>intelectual</u> que atua em situações singulares”(p.62)</p>	2
F.2. Político	<p>“ Se por um lado, a dimensão pessoal é também política( no sentido de que envolve legitimação de princípios éticos, de que a própria estruturação emocional envolve relações de <u>poder</u> [...]”(p.53)</p> <p>“[...]aprendam a exercer o <u>poder</u> de intervir para transformar”(p.56)</p> <p>“Essa é uma condição que aliada à posição que ocupa na hierarquia escolar, resulta num <u>grande poder</u> de influência sobre os alunos”,(p.57)</p> <p>“è importante conceber essa autoridade como responsabilidade, e não como exercício de <u>poder</u> no sentido restritivo”(p.57)</p> <p>“[...]intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade”(p.83)</p>	5
F.3. Investidor	<p>“existem professores leitores e pesquisadores, que investem pessoalmente em seu desenvolvimento profissional[...]”(p.32)</p> <p>“[...]ajuda-os a assumir a responsabilidade pela sua própria formação”.(107)</p>	2
F.4. Implementador	<p>“[...]aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação de qualidade a crianças[...]”(p.33)</p>	0

F.5.Co-participante	“[...] co-participante do planejamento do planejamento e discussão do próprio processo de formação”.(p.42)	1
F.6. Improvisador sábio	“Essa idéia de habitus expressa um tipo de ‘criação informada’, <u>improvisação inteligente</u> , semelhante ao que se costuma chamar de ‘jogo de cintura’”(p.56) “É necessário conhecimento teórico, instrumental e experiencial, sem o qual seria impossível <u>improvisar sabiamente</u> (p.59)	2
F.7. Produtor de conhecimento	“[...]o que significa participar de eventos, estabelecer intercâmbios, registrar e sistematizar, <u>ser produtor de conhecimento</u> ”(p.60) “[...]a <u>produção de conhecimento pedagógico</u> , a cooperação na gestão escolar e a interação com a comunidade educativa na produção coletiva de alternativas para a educação e para fazer avançar a profissionalização da categoria.”(p.62) “[...] <u>produzir conhecimento pedagógico</u> ”(p.102) “[...] condições efetivas de criação e <u>produção pedagógica</u> [...]”(p.106) “[...]questionando as próprias crenças, <u>propondo e experimentando alternativas</u> ”(p.108) “[...]ênfase ao conteúdos específicos da <u>construção do conhecimento pedagógico</u> [...]”(p.102) “A <u>produção do conhecimento pedagógico</u> exige competência para construir um discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes <u>construídos para poder compartilhá-los.</u> ”(p.62)	7
F.8. Flexível e aberto	“[...] <u>estar flexível e aberto</u> para compreender e tomar decisões afinadas com sua intencionalidade e com o que percebe de seus alunos e da situação educativa”(p.60) “[...]desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, <u>flexibilidade para mudança</u> (p.84) “A atuação do professor exige capacidade de analisar criticamente as propostas que faz aos alunos e <u>flexibilidade</u> para lidar com o imponderável[...]"(p.102)	3
F.9. Gestor da sala de aula	“[...]sua tarefa de gestor da sala de aula, coloca-o numa situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e com seus pares[...]"(p.57) “[...]gerir a sala de aula, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos”(p.82) “[...]gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimora-las”(p.83) “Todos estes conhecimentos constituem base para gestão da classe, uma das <u>funções principais dos professores</u> ”(106)	4
F.10. Articulador	“[...] na concepção de aprendizagem aqui defendida, ou seja um processo complexo que sempre requer algum tipo de mediação humana , o que posiciona o professor como <u>articulador</u> entre o aluno e o conhecimento na processo de escolarização”(p.75) “Pela natureza de sua atuação, o professor promove a <u>articulação</u> entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos”(p.108)	2
F.11. Investigador	“Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimora-las”(p.83)	1

**Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior – Proposta 2000**

A. Denominação do professor

<b><u>Subcategoria</u></b>	<b><u>Unidade de registro/contexto</u></b>	<b><u>Freq. oc.</u></b>
A.1. Professor	<p>“ A desarticulação entre a formação dos professores da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio tem trazido para a formação dos alunos prejuízos e descontinuidades[...]”(p.17)</p> <p>“Posiciona o curso normal superior como licenciatura de professores para atuação multidisciplinar na educação infantil[...]”(p.19)</p> <p>“A importância atribuída ao estudo dos objetos de ensino na formação do professor para atuação multidisciplinar na educação infantil[...]”(p.20)</p> <p>“Assentadas na base comum, os cursos deverão oferecer formação específica de licenciatura de professores de educação infantil[...]”p.68)</p>	4

B. Função/atribuições do professor

<b><u>Subcategoria</u></b>	<b><u>Unidade de registro/contexto</u></b>	<b><u>Freq. oc.</u></b>
B.1.Educar e cuidar	<p>“[...]promover a educação dos alunos em sentido amplo, incluindo, além do ensino de áreas e disciplinas escolares o desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, sócios culturais e éticos”(p.69)</p> <p>“[...]prover cuidado e educação a criança de zero a três anos de idade, a partir da compreensão de que, nessa faixa etária, as crianças são mais dependentes e suas aprendizagens centrados nas relações corporais, afetivas e emocionais, e baseadas no fazer de conta”(p.72/73)</p> <p>“[...] identificar as necessidades de atenção, sejam relativas a afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde[...]”(p.55)</p> <p>“Trabalhar com turmas de educação infantil, a partir da compreensão da primeira infância como uma fase de aprender a se auto-cuidar, a entender o valor das linguagens e de progressiva aproximação com práticas do grupo de referência sócio-cultural” (p.72)</p> <p>“[...]construir vínculo positivo com crianças de zero a três anos, a partir da compreensão do papel da imitação, da interação da brincadeira como linguagem constitutiva da infância e dos cuidados essenciais com higiene e saúde.”(p.73)</p>	5

B.2. Atuar coletivamente	<p>“[...] ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola”(p.15)</p> <p>“[...] interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade”(p.36)</p> <p>“As competências do trabalho coletivo têm importância igual a das competências mais propriamente individuais[...]”(p.44)</p> <p>“[...]conhecimentos de cada um permite, ainda, quando compartilhado no âmbito do trabalho coletivo, que todo grupo dos professores em formação possa ser beneficiado, ampliando suas possibilidades de aprendizagem[...]”(p.44)</p> <p>“Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo curricular da escola[...]”(p.50)</p> <p>“Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.(p.52)</p> <p>“[...]trabalhar coletivamente de modo a compartilhar a responsabilidade pelo convívio escolar”(p.69)</p>	7
B.3. Produzir conhecimento pedagógico	<p>“[...]um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimento pedagógico e para tomada de decisões”(p.30)</p> <p>“Compartilhar saberes é um elemento essencial e necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para atuação pedagógica e condição da criação de uma nova identidade profissional do professor”(p.42)</p> <p>“[...]poderá também ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático”(p.46)</p> <p>“[...]ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens”(p.46)</p> <p>“a produção de conhecimento pedagógico que favoreça a construção e reconstrução dos procedimentos necessários para promover a acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”(p.47)</p>	5

B.4. Garantir o direito de aprender e desenvolver-se do aluno	<p>“[...] vale dizer que não é mais suficiente que um professor ensine; terá que responsabilizar-se pela aprendizagem do aluno”(p.15)</p> <p>“[...] o professor como aquele quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem[...]”(p.15)</p> <p>“[...]a interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino”(p.45)</p> <p>“[...]o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da educação básica) dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente”(p.46)</p> <p>“Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem”(p.51)</p> <p>“Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos[...]”(p.51)</p> <p>“Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus alunos, é fundamental que os formadores também assumam este compromisso”(p.41)</p> <p>“Organizar situações de aprendizagem adequadas a criança de quatro a seis anos a partir da compreensão de que vivem um processo de ampliação de experiências com relação a construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, considerando o desenvolvimento, em seus aspectos afetivo, físico, psico-social, cognitivo e lingüístico.”(p.73)</p> <p>“[...]planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos”(p.73)</p> <p>“[...]estabelecer formas de interação que promovam a constituição da identidade e o desenvolvimento da autonomia do aluno[...]”(p.69)</p>	10
B.5. Gestão da classe	<p>“Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos”(p.51)</p> <p>“[...] a gestão da classe, uma das funções principais dos professores”(p.59)</p> <p>“[...]gerenciar a dinâmica da relação pedagógica, na sala de aula e em outros espaços escolares, suas relações com os alunos e destes entre si”(p.70)</p> <p>“Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão(52)</p> <p>“[...]planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos”(p.73)</p>	5
B.6. Atuar em contextos singulares	<p>“[...] atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas”(p.36)</p>	1
B.7. Trabalhar com a diversidade	<p>“Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, <u>considerando a diversidade dos alunos</u> [...]”(p.51)</p> <p>“Promover uma prática educativa que leve em conta as <u>características dos alunos e da comunidade</u>, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular”(p.50)</p> <p>“Promover uma prática educativa que leve em conta as <u>características dos alunos e da comunidade</u> [...]”(p.51)</p> <p>“[...] atendimento à <u>diversidade</u> dos alunos e para trabalhar na perspectiva da escola inclusiva”(p.55)</p> <p>“[...] acolhimento e respeito a <u>diversidade</u>, a partir de informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidade especiais, religiões”(p. 70)</p> <p>“[...]trabalhar com <u>crianças portadoras de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão</u>”(p.73)</p>	6

B.8. Colaborar na Articulação escola e família/comunidade	“ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando <u>na articulação entre escola e a comunidade</u> ”(p.15) “Estabelecer relações de <u>parceria e colaboração com os pais</u> dos alunos{...}(p.50)	2
---	---	---

#### C. Nível de formação, especificidade e lócus.

<b><u>Subcategoria</u></b>	<b><u>Unidade de registro/contexto</u></b>	<b><u>Freq. oc.</u></b>
C.1. Titulação em exercício		0
C.2. Normal de Nível Médio	“[...]o reconhecimento de que é necessário manter, no ensino médio, a modalidade normal, dando a ela a atenção que merece, como alternativa adequada na realidade educacional do país”(p.17) [...]como se examinou no artigo 62, admite-se que professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, lecionem na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental”(p.19)	2
C.3. Formação à distância		0
C.3. Nível superior	“[...] a definição de todas as licenciaturas como plenas”(p.16) “[...]a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais adiante”(p.17) “[...]a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em cursos normais de nível superior”(p.17) “Em primeiro lugar , atribui aos ISEs a função de oferecer formação inicial para professores de toda a educação básica”(p.17) “[...]Decreto n.º 3276/99, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica”(p.19) “Decreto n.º 3276/99[...] posiciona o curso normal superior com licenciatura de professores para a atuação multidisciplinar na educação infantil”(p.19)	6

#### D. Conteúdos da formação

<b><u>Subcategoria</u></b>	<b><u>Unidade de registro/contexto</u></b>	<b><u>Freq. oc.</u></b>
D.1..Desenvolvimento humano	“[...] assegurar a aquisição de conhecimentos <u>sobre o desenvolvimento humano</u> e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais das diferentes períodos:infância [...] assim como as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.”(p.55) “[...] <u>conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, cultura e comportamento de crianças de 0 a 10 anos, bem como sua formas de interação com o ambiente social</u> ”(p.70) “[...] processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em <u>diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo</u> [...](55)	3



D.2. Processos de aprendizagem	<p>“O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciada”(p.40)</p> <p>“Compreender o <u>processo de ensino e aprendizagem</u> na escola e nas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino para atuar sobre ele.”(p.50)</p> <p>“[...] o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitem atuar nos <u>processos de aprendizagem</u> e socialização[...]”(p.55)</p> <p>“[...]a metacognição, que implica <u>conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar</u>, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidades de auto regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações”(p.44)</p> <p>“Os indivíduos <u>constroem seus conhecimentos</u> em interação com a realidade, com demais indivíduos e colocando em uso em uso suas capacidades pessoais.”(p.40)</p> <p>“O domínio sobre <u>processos de apropriação de conhecimentos</u> de cada um permite, ainda, quando partilhado no âmbito do trabalho coletivo que todo grupo dos professores em formação possa ser beneficiado[...]”(p.44)</p> <p>“[...]a uma atitude cotidiana de busca de <u>compensação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento</u> de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino”(p.45)</p> <p>“[...]a compreensão do <u>processo de aprendizagem</u> dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos.”(p.59)</p>	8
D.3. Características culturais dos alunos/vida humana	<p>“[...]forma como <u>cada cultura caracteriza</u> as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais das diferentes períodos:infância [...] assim como as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.”(p.55)</p> <p>“A dimensão <u>cultural da vida humana</u> e a importância dos conhecimentos, símbolos, costumes, expressões, atitudes e valores dos adultos, das crianças e jovens[...]”(p.56)</p> <p>“É importante,sobretudo que o professor adote <u>uma visão pluralista de sociedade</u> e desenvolva a capacidade de compreender o “outro” – base da ética, da autonomia, da solidariedade.”(p.56)</p> <p>“[...] conhecimentos sobre a <u>situação sócio-cultural de determinados grupos</u> sociais, cujas especificidade precisam ser compreendidas em profundidade: crianças [...] de rua, populações de assentamentos rurais, comunidades indígenas e de outras etnias,[...] portadores de necessidades especiais”(p.57)</p> <p>“O processo de aquisição de competências desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma.”(p.40)</p> <p>“[...] fala-se em aquisição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.(p.40)</p> <p>“Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões[...]”(p.54)</p> <p>“[...]contato com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massa, até a atualização em relação ao que acontece no mundo, [...]”(p.55)</p> <p>“[...] cultura geral inclui um amplo aspecto de temáticas: desde o “[...] universo cultural e social em que seus alunos se inserem”(p.55)</p> <p>“[...] leituras , discussões informais, troca de opiniões, participação em campanhas, movimentos ou empreendimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, apresentações e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional.”(p.28)</p>	10

D.4. Conhecimentos teóricos	<p>“[...]familiaridade com os procedimentos de investigação sobre os objetos de ensino e <u>com o processo histórico de produção do conhecimento.</u>(p.30)”</p> <p>“[...]o domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial mas não é suficiente”(p.36)</p> <p>“Esse foco que é dado à dimensão prática, porém, não implica descartar o domínio da <u>dimensão teórica do conhecimento.</u>”(p.37)</p> <p>“[...]<u>concepções de aprendizagem</u> e de desenvolvimento na educação infantil[...]”(p.36)</p> <p>“[...] os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa trata-los nas suas diferentes dimensões: na sua <u>dimensão conceitual</u> [...]”(p.42/43)</p> <p>“[...] <u>o acesso aos conhecimentos produzidos</u> pela investigação acadêmica nas diferentes ares que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à didática dos conteúdos que ensina”.(p.46)</p> <p>“Compartilhar saberes com especialistas de diferentes áreas/<u>disciplinas de conhecimento</u>, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;”(p.50)</p>	7
D.5. Dimensão social e política Da educação e da profissão	<p>“Utilizar <u>conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira</u> para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa”(p.50)</p> <p>“[...]<u>relações sociais na realidade social e política brasileira</u> e sua repercussão na educação[...]”(p.56)</p> <p>“[...] leituras , discussões informais, troca de opiniões, participação em campanhas, movimentos ou empreendimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, apresentações e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional.”(p.28)</p> <p>“[...] as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e a da categoria profissional”(p.28)</p> <p>“Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das várias áreas do conhecimento, os contextos em que se inscrevem e as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como sua especificidades”(p.25)“[...] as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e a da categoria profissional”(p.28)</p> <p>“[...] as políticas públicas de educação, dados estatísticos , quadro geral da educação no país, dimensão social da escola, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição[...]”(p.56)</p> <p>“A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio do exercício da profissão do professor”(p.55)</p>	8
D.6. Diretrizes (DCN)	<p>“[...] as diretrizes para formação dos professores atendam às diretrizes para a formação dos alunos e tenham por referência os parâmetros curriculares nacionais[...]”(p.20)</p> <p>“A diversificação e ampliação das formas de socialização desses documentos por parte das instituições que os produzem e a inclusão dos mesmos nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização[...]”(p.24)</p>	2
D.7. Conhecimento experiencial	<p>“É preciso saber mobilizar o <u>conhecimento em situações concretas</u>, qualquer que seja sua natureza”(p.36)</p> <p>“O que dá sentido à aprendizagem é a <u>dimensão vivencial</u> que a condiciona”(p.40)</p> <p>“[...] é indispensável que as situações de aprendizagem proporcionem o contato efetivo com a realidade vivencial na qual o indivíduo está inserido e para a qual é formado(p.40)</p> <p>“[...] na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na</p>	9

	<p>atuação profissional”(p.42/43)</p> <p>“trata-se, [...] de aprender a ser professor.”(p.58)</p> <p>“[...] o conhecimento construído na experiência”(p.58)</p> <p>“[...] conhecimento experiencial e, como o nome já diz, o conhecimento construído ‘na’ experiência.”(p.58)</p> <p>“[...] a supervisão possibilita contemplar a complexidade e a singularidade da prática e tematizá-la, colocando em uso todos os recursos teóricos e experienciais”(p.65)</p> <p>“Embora lance mão da totalidade dos conteúdos de formação, a supervisão, tem conteúdos próprios: os procedimentos de observação e reflexão para compreender a <u>atuar em situações contextualizadas</u> [...]”(p.65)</p>	
D.8. Didáticas específicas	<p>“[...]que experienciem <u>situações didáticas</u> nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem”(p.41)</p> <p>“[...] precisam conhecer, tanto os <u>conteúdos definidos</u> nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, quanto as <u>didáticas específicas</u> que permitirão um ensino eficaz”(p.61)</p> <p>“Um ponto especial é a relação entre a <u>aprendizagem dos conteúdos</u> a ensinar e a aprendizagem de suas <u>especificidades didáticas</u>” (p.27)</p> <p>“[...]<u>situações didáticas</u> eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos[...] com necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das várias <u>áreas do conhecimento</u>[...]” (p.25)</p>	4
D.9. Avaliação	<p>“A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias”(p.43)</p> <p>“[...] a <u>avaliação</u> destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação[...]"(p.43)</p> <p>“[...] análise dos resultados e dos <u>instrumentos de avaliação e auto-avaliação</u> são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento”(p.44)</p> <p>“[...] <u>avaliar competências</u>[...] identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.”(p.44)</p> <p>“[...] o que se <u>aprende a avaliar</u> não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de aciona-los e de buscar outros para realizar o que é proposto”(p.44)</p> <p>“Para que esse novo paradigma tenha sustentação, será preciso ensinar os aspirantes a professor <u>como avaliar</u> as competências de seus futuros alunos”(p.45)</p> <p>“[...] é imprescindível que o professor seja submetido, como aluno do curso de formação docente, a um processo de <u>avaliação coerente</u> com aquele que ele terá de conduzir em sua prática profissional com os alunos da educação básica.”(p.45)</p> <p>“A <u>avaliação</u> deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores[...]"(p.61)</p> <p>“[...] colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários atuação profissional e não na quantidade de conhecimentos adquiridos ao longo do curso”(p.61)</p>	9
D.10. Relação interpessoal		0
D.11. Conhecimento pedagógico dos alunos futuros professores	<p>“[...] respeito aos conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências de vida no cotidiano escolar”(p.24)</p> <p>“[...] quando os alunos dos cursos de formação inicial, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática [...] considerados/tematizados”(p.25)</p>	2
D.12. Conteúdos da educação básica	<p>“[...]é preciso que os cursos de formação tomem para si a responsabilidade de suprir as deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio”(p.25)</p> <p>“Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina[...].não teve oportunidade de construir.”(p.38)</p>	4

	<p>“[...] tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas nos Artigos 27,32,35 e 36 da LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica.”(p38)</p> <p>“A escola de formação de professores para a educação básica deve, sempre que necessário, responsabilizar-se por oferecer aos futuros professores condições de aprendizagem dos conhecimentos da escolaridade básica[...]”(p.53)</p>	
<p>D.13. Procedimentos de pesquisa</p>	<p>“[...]que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informação”(p.46)</p> <p>“[...] o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação”(p.46)</p> <p>“Nos parâmetros e Referenciais que orientam os currículos de educação básica, procedimentos de pesquisa aparecem como conteúdos a serem ensinados no campo de diversas áreas.(p.46)</p> <p>“A pesquisa na formação de professores deve, portanto, ser contemplada de modo a garantir: a produção de conhecimento pedagógico; [...] a compreensão dos processos de produção de conhecimento nas ciências[...], o conhecimento atualizado dos resultados desses processos, isto é, as teorias e informações que as pesquisas nas diferentes ciências produzem”(p.47)</p> <p>“[...]que os professores não só dominem esses procedimentos de pesquisa, como também aprendam a construir situações didáticas para ensina-los aos seus futuros alunos”(p.47).</p>	<p>5</p>
<p>D.14. Conhecimento objeto de ensino</p>	<p>“[...] o <u>domínio dos conhecimentos específicos</u> em torno dos quais deverá agir, mas também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas.(p.36)</p> <p>“Multidisciplinar ou especialista, aquilo que o <u>professor precisa saber para ensinar</u> não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: são conhecimentos mais amplos do que os que se constroem no ensino até o médio, tanto no que se refere ao nível de profundidade quanto ao tipo de saber.”(p..59)</p> <p>“[...] <u>dominar e conhecer os conteúdos básicos</u> relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se tem em mente não é que ele tenha um conhecimento tão restrito[...] como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão profundo e amplo como de um especialista[...].(p.60)</p> <p>“Os professores em formação precisam conhecer, tanto <u>os conteúdos definidos nos currículos</u> da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, quanto as didáticas específicas que permitirão um ensino eficaz”(p.61)</p> <p>“[...]o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da educação básica) dos <u>conteúdos escolares é que constitui o foco principal</u> do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente”(p.46)</p> <p>“A importância atribuída <u>aos objetos de ensino</u> na formação do professor para atuação multidisciplinar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, características distintiva dos cursos normais superiores”(p.20)</p> <p>“No que se refere, especificamente, <u>aos conteúdos que irá ensinar</u>, é necessário que aprenda esses conhecimentos de modo contextualizado[...]”(p.64)</p>	<p>7</p>

## E.Princípios da formação

Subcategoria	Unidade de registro/contexto	Freq. oc.
E.1. Reflexão sobre a prática	<p>“[...] as práticas como importante fonte de conteúdos de formação”(p.29)</p> <p>“[...] na reflexão sobre a atividade profissional[...] a reflexão deve estar no conteúdo das práticas[...] nos momentos em que se trabalha na atividade profissional[...] o foco da reflexão deve estar na significação e ressignificação do conteúdo das práticas”(p.29)</p> <p>“Quando se tem uma visão restrita da prática, o conhecimento e a análise de situações pedagógicas, tão necessárias ao desenvolvimento de competências profissionais[...]”(p.29)</p> <p>“Também Schön aborda essa questão utilizando a expressão hall of mirros: a importância da exploração, na situação de aprendizagem profissional, do paralelismo com a situação da prática profissional”(p.38)</p> <p>“[...] a supervisão possibilita contemplar a complexidade e a singularidade da prática e tematizá-la,[...]”(p.65)</p> <p>“[...] a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzida por ação-reflexão-ação, e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.(p.64)</p> <p>“O exercício de reflexão sobre a prática deve ser sistemático desde o início do curso de formação de professores”(p.65)</p> <p>“[...] ‘saber fazer’ para o ‘fazer’, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo”(p.64)</p> <p>“[...]o conhecimento experiencial não se desenvolve se não for articulado a uma reflexão sistemática.”(p.59)</p> <p>“[...] ensina-los a relacionar a teoria e prática em cada disciplina do currículo, é preciso que a formação dos professores seja pautada em situações equivalentes de ensino e aprendizagem”(p.16)</p> <p>“[...] a aquisição das competências requeridas ao professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja um fazer articulado imediatamente com a reflexão e sistematização teórica desse fazer”.(p.37)</p> <p>“Constrói-se assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usa-lo para refletir sobre a experiência, interpreta-la, atribuir-lhe significado”(p.59)</p> <p>“A aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação[...]”(p.37)</p>	13
E.2. Simetria invertida	<p>“O conceito de <u>simetria invertida</u> ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor que inclui o conceito de homologia de processos, mas vai além deste”(p.38)</p> <p>“[...]ele <u>aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar</u>, porém, numa situação invertida”(p.38)</p> <p>“A primeira dimensão desta <u>simetria invertida</u> refere-se ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente”(p.38)</p> <p>“[...]durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e <u>modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas</u>”(p.38)</p> <p>“[...]<u>torna-la uma experiência isomorfa à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus alunos</u>, ou seja, um aprender que permita apropriar-se de estruturas comuns, abstraindo as diferenças de conjuntura, para poder compreender outras situações e atuar em diferentes contextos”(p.39)</p> <p>“[...] é imprescindível que o professor seja submetido, como aluno do curso de formação docente, a <u>um processo de avaliação coerente com aquele que ele terá de conduzir em sua prática profissional</u> com os alunos da educação básica.”(p.45)</p>	6

E.3. Competências	<p>“[...] o desenvolvimento de <u>competências</u> profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente”(p.48)</p> <p>“[...] a construção de <u>competências</u> para a atuação profissional demanda da formação a utilização da estratégia didática de resolução de situações problema contextualizadas[...]”(p.63)</p> <p>“A aprendizagem por <u>competências</u> supera a dicotomia teoria-prática[...]”(p.37)</p> <p>“[...]a concepção de <u>competência</u>, segundo a qual, a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor”(p.36)</p> <p>“[...] a construção de <u>competências</u> para se efetivar, deve se refletir nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para professores em formação”(p.36)</p> <p>“O desenvolvimento de <u>competências</u> pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.”(p.37)</p> <p>“[...]assegurar aos futuros professores condições suficientes para o exercício de sua profissão, entendidas essas condições como o desenvolvimento de competências [...]”(p.37)</p> <p>“[...]<u>competências</u> são estruturas mentais prévias a desempenhos de qualquer natureza, não se confundindo com eles”(p.39)</p> <p>“As <u>competências</u> são estruturas do pensamento mais gerais e mais profundas”(p.40).</p> <p>“O desempenho são as ações, são o fazer em si. As <u>competências</u> geram tais ações”(p.40)</p> <p>“Se os desempenhos são comportamentos considerados indesejados ou errôneos, são muitas vezes, indícios de diferentes etapas do processo de aquisição de <u>competências</u>”(p.40)</p> <p>“Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do movimento, a construção de <u>competências</u>”(p.41)</p> <p>“As <u>competências</u> estão para a inteligência, assim como as disciplinas estão para o conhecimento.”(p.41)</p> <p>“[...]formação de professores a partir da concepção de competências implica:a)definir o conjunto de <u>competências</u> necessárias à atuação profissional; b) toma-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.”(p.48)</p> <p>“[...]criação de condições para que futuros professores desenvolvam efetivamente tais <u>competências</u> ao longo do curso.”(p.48)</p> <p>“[...]um elenco de <u>competências</u> define aquilo que a escola deve promover[...]”(p.48)</p>	16
----------------------	--	----

## F. Perfil do professor como profissional

Subcategoria	Unidade de registro/contexto	Freq.oc
F.1. Intelectual		0
F.2. Político	<p>“[...]intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;”(p.51)</p> <p>“Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos”(p.51)</p>	2
F.3. Investidor	<p>“[...] participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.”(p.44)</p> <p>“[...] cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação”(p.62)</p>	4

	<p>“[...] estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação a sua própria formação”(p.62)</p> <p>“[...]identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional”(p.43)</p>	
F.4. Implementador		0
F.5.Co-participante	<p>“<u>Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores co-participam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo</u>”(p.40)</p>	1
F.6.Improvisador sábio	<p>“<u>Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível</u>”(p45)</p>	1
F.7.Produztor de conhecimento	<p>“<u>[...]um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimento pedagógico e para tomada de decisões</u>”(p.30)</p> <p>“<u>[...]poderá também ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático</u>”(p.46)</p> <p>“<u>Compartilhar saberes é um elemento essencial e necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para atuação pedagógica[...]</u>”(p.42)</p> <p>“<u>[...]ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens</u>”(p.46)</p> <p>“<u>[...]a produção de conhecimento pedagógico que favoreça a construção e reconstrução dos procedimentos necessários para promover a acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos</u>”(p.47)</p>	5
F.8. Flexível e aberto	<p>“<u>Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para a mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional</u>”(p.52)</p>	1
F.9. Gestor da sala de aula	<p>“Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos”(p.51)</p> <p>“Todos esses conhecimentos constituem a base para a gestão da classe, uma das funções principais dos professores”(p.59)</p> <p>“<u>[...]gerenciar a dinâmica da relação pedagógica, na sala de aula e em outros espaços escolares, suas relações com os alunos e destes entre si</u>”(p.70)</p> <p>“<u>[...]planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos</u>”(p.73)</p>	4
F.10. Articulador	<p>“Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola”(p.50)</p>	1
F.11. Investigador	<p>“<u>[...]o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação</u>”(p.46)</p> <p>“<u>[...] que o professor desenvolva uma postura investigativa sobre sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho[...]</u>”(p.30)</p>	7

	<p>“[...] a pesquisa (investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com pesquisa acadêmica ou pesquisa científica.(p.45)</p> <p>“Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.(p.52)</p> <p>“[...]o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da educação básica) dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente”(p.46)</p> <p>“Refere-se antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem[...]"(p.45)</p> <p>“[...]para que a atitude de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação etc.(p.46)</p>		
--	--	--	--

## Parecer CNE/CP 009/2001

### A. Denominação do professor

Subcategoria	Unidade de registro/contexto	Freq. oc.
A.1. Professor	<p>“[...]a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental[...]"(p.14)</p> <p>“As instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar <u>professores em nível superior para a educação infantil [...]"(p.15)</u></p> <p>“ As instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária deverão criar Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de <u>formação de professores</u> que ofereçam licenciaturas em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar <u>na educação infantil[...]"</u></p> <p>“[...] garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os <u>professores</u> de atuação multidisciplinar de <u>educação infantil</u> [...] no que se refere aos conteúdos a serem ensinados [...] no que se refere aos conteúdos pedagógicos]"(p.54)</p>	4

### B. Função/atribuições do professor

Subcategoria	Unidade de registro/contexto	Freq. oc.
B.1. Educar e cuidar	<p>“No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, considerando a diferença entre creche e pré-escolar, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo”(p.10)</p> <p>“[...]compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização”(45/46)</p>	2



B.2. Atuar coletivamente	<p>“[...]desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe”(p.4)</p> <p>“[...]associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola”(p.13)</p> <p>“Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;”(p.42)</p> <p>“Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais.”(p.53)</p> <p>“A construção do projeto pedagógico da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar.”(p.53)</p> <p>“Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;”(p.44)</p>	6
B.3. Produzir conhecimento pedagógico	<p>“[...]poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático”(p.36)</p> <p>“Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.”(p.36)</p> <p>“[...]formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;”(p.43)</p> <p>“Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para <u>construção de conhecimentos</u>[...]”(p.36)</p> <p>“Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar <u>situações didáticas eficazes</u> para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos,”(p.43)</p> <p>“[...]as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de <u>conhecimento pedagógico</u> pelo professor.”(p.49)</p> <p>“[...]elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares”(p.4)</p>	7
B.4. Garantir o direito de aprender e desenvolver-se do aluno	<p>“orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos”(p.4)</p> <p>“[...]comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos”(p.4)</p> <p>“[...]elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares”(p.4)</p> <p>“importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno”(p.8)</p> <p>“[...]fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural”(p.8)</p> <p>“Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.(p.9)</p> <p>“[...]o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem – , tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno(p.12)</p> <p>“[...]selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias.(p.20)</p> <p>“Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a <u>aprendizagem</u> e para o desenvolvimento dos alunos,”(43)</p> <p>“Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os</p>	12

	<p>formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais.”(p.32)</p> <p>“Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de <u>desenvolvimento e aprendizagem</u>”(p.43)</p> <p>“[...]o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam <u>atuar nos processos de aprendizagem</u> e socialização;(45/46)</p>	
B.5. Gestão da classe	<p>“Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;”(p.43)</p> <p>“Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;”(p.44)</p>	2
B.6. Atuar em contextos singulares		
B.7. Trabalhar com a diversidade	<p>“[...]assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos”(p.4)</p> <p>“Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.”(p.41)</p> <p>“Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;”(p.42)</p> <p>“[...]considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos”(p.43)</p>	4
B.8. Colaborar na Articulação escola e família/comunidade	<p>“[...]ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.(p.13)</p> <p>“Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.”(p.42)</p>	2

### C. Nível de formação, especificidade e lócus.

Subcategoria	Unidade de registro/contexto	Freq. oc
C.1. Titulação em exercício		0
C.2. Normal de Nível Médio	“[...]a LDBN indica [...] os tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional Art. 62[...]"(p.15)	1
C.3. Formação à distância		0
C.4. Nível superior	<p>“[...]exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino”(p.8)</p> <p>“[...]a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)[...]"(p.14)</p> <p>“[...]a LDBN indica [...] os tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional Art. 62[...]"(p.15)</p> <p>“Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores para atuar na educação básica.(p.15)</p> <p>“[...]a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação(p.15)</p>	8

	<p>“[...]quando se tratar de universidades e de centros universitários os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino(p.15)</p> <p>“[...]as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores De Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na resolução CNE/CP 01/99(p.15)</p> <p>“As instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária deverão criar Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil [...]”(p.50)</p>	
--	---	--

#### D. Conteúdos desta formação

Subcategoria	Unidade de registro e contexto	Freq. oc
D.1.Desenvolvimento humano	<p>“[...]que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento <u>humano</u> e a própria docência.”(p.44)</p> <p>“[...]assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento <u>individual</u> tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais.”(p.45)</p> <p>“[...]conhecimentos sobre o <u>desenvolvimento humano</u> e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância,”(p.45)</p>	3
D. 2. Processos de aprendizagem	<p>“O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas”(p.31)</p> <p>“O <u>processo</u> de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma.”(p.31)</p> <p>“Isso se justifica porque a compreensão do <u>processo de aprendizagem</u> dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos” (p.38)</p> <p>“Compreender o processo de sociabilidade e de <u>ensino e aprendizagem</u> na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;”(p.42)</p> <p>“[...]o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos <u>processos de aprendizagem</u> e socialização;(45/46)</p> <p>“[...]as pesquisas <u>dos processos de aprendizagem</u> dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.” (p.49)</p>	6
D.3. Características culturais dos alunos/vida humana	<p>“[...]às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.”(p.46)</p> <p>“[...]diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância,”(p.45)</p> <p>“A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda.(p.21)</p> <p>“[...]ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras,</p>	9

	<p>discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.”(p.22)</p> <p>“Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma <u>sólida e ampla formação cultural</u>”(p.22)</p> <p>“ Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos <u>com significação na cultura.</u>”(p.31)</p> <p>“[...]que envolve tanto <u>questões culturais</u>, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.”(p.44)</p> <p>“[...]<u>cultura geral</u> inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.”(p.45)</p> <p>“[...]ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.”(p.22)</p>	
D.4. Conhecimentos teóricos	<p>“[...]a <u>dimensão teórica dos conhecimentos</u> como instrumento de seleção e análise contextual das práticas(p.22)</p> <p>“Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da <u>construção teórica.</u>(p.23)</p> <p>“Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do <u>conhecimento</u> das pesquisas que lhe dão sustentação. (p.23)</p> <p>“A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o <u>aprofundamento de conceitos</u> e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais.”(p.54)</p> <p>“Esse domínio deve referir-se tanto aos <u>objetos de conhecimento</u> a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar.”(p.54)</p> <p>“Constrói-se, assim, em conexão com o <u>conhecimento teórico</u>, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.”(p.49)</p>	6
D.5. Dimensão social e política da educação e da profissão	<p>“Utilizar conhecimentos <u>sobre a realidade econômica, cultural, política e social</u>, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;”(p.42)</p> <p>“[...]que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.”(p.44)</p> <p>“[...]conhecimentos relativos à <u>realidade social e política brasileira</u> e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.”(p.46)</p> <p>“[...]as <u>políticas públicas da educação</u>, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, as relações entre <u>escola e sociedade</u>, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo”(46/47)</p> <p>“A <u>cultura profissional</u>, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência.”(45)</p> <p>“Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos <u>sistemas de ensino</u>, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.”(p.44)</p> <p>“[...]ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.”(p.22)</p>	7
D.6. Diretrizes (DCN)	<p>“[...]construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educ. Nacional/LDBEN, as</p>	2

	normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil,(p.5) “As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado no início da formação.”(p.37)	
D.7. Conhecimento experiencial	“[...]conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o <u>conhecimento construído “na” e “pela” experiência.</u> ”(p.49) “A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar <u>soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.</u> ”(p.49) “Assim, este âmbito de <u>conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor</u> e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo.”(p.49) “Entretanto, é preciso deixar claro que <u>o conhecimento experiencial</u> pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática.”(p.49) “[...]prever situações didáticas em que os futuros professores <u>coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem</u> ”(p.57) “É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, <u>transformando-os em ação</u> ”(p.29) “Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que <u>expericiem situações didáticas</u> nas quais possam refletir, experimentar e ousar <u>agir, a partir dos conhecimentos que possuem.</u> ”(p.32)	7
D.8. Didáticas específicas	“[...]didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos”.(p.39) “[...]o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos.”(p.39)	2
D.9. Avaliação	“[...] a <u>avaliação</u> destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional.”(p.33) “A <u>avaliação</u> é parte integrante do processo de formação[...](p.34) “[...]o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de <u>avaliação</u> e <u>auto-avaliação</u> são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento.”(p.34) “[...]o que se pretende <u>avaliar</u> não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto.”(p.34) “[...] instrumentos de <u>avaliação</u> só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.”(p.34) “Embora seja mais difícil <u>avaliar</u> competências profissionais do que domínio de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso.”(p.34) “[...] é importante colocar o foco da <u>avaliação</u> na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.”(p.40) “ <u>Avaliar</u> as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema[...](p.40)	8
D.10. Relação interpessoal		0
D.11. Conhecimento pedagógico dos alunos e futuros professores	“[...]aproveitamento da formação e <u>experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</u> (p.14) “[...]buscar conhecer suas experiências reais como estudantes, para subsidiar o planejamento das ações de formação.(p.19) “[...]é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas características individuais, <u>experiências de vida, inclusive, as profissionais.</u> ”(p.32) “[...] que expericiem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos <u>conhecimentos que possuem.</u> ”(p.32)	4

D.12. Conteúdos da educação básica	<p>“[...]é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de <u>suprir as eventuais deficiências de escolarização básica</u> que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio.”(p.19/20)</p> <p>“[...]o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos <u>escolares na educação básica.</u>”(p.35)</p> <p>“O desenvolvimento das competências profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os <u>conhecimentos e desenvolvido as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica.</u>”(p.37)</p> <p>“[...] as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.” (p.37)</p>	4
D.13. Procedimentos de pesquisa	<p>“[...] a <u>pesquisa constitui um instrumento</u> de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola,[...]”(p.36)</p> <p>“Por essas razões, a <u>pesquisa (ou investigação)</u> que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.”(p.35)</p> <p>“[...]para que a postura de <u>investigação</u> e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e <u>saber usar determinados procedimentos de pesquisa:</u> levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc.(p.36)</p> <p>“Portanto, o foco principal do <u>ensino da pesquisa</u> nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.”(p.35)</p>	4
D.14. Conhecimento o objeto de ensino	<p>“Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, <u>os conteúdos das áreas do conhecimento</u> que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.(p.20)</p> <p>“[...] os <u>conhecimentos sobre os objetos de ensino</u> com os quais o futuro professor virá a trabalhar”(p.20)</p> <p>“[...] áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.”(p.42)</p> <p>“[...]conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica.”(47)</p> <p>“Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor”.(p.47)</p> <p>“[...] para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados;”(p.55)</p>	6

### E. Princípios da formação

Subcategoria	Unidade de registro/contexto	Freq. oc
E.1. Reflexão sobre a prática	<p>“[...]as <u>práticas</u> como importante fonte de conteúdos da <u>formação</u>”(p.22)</p> <p>“Uma concepção de <u>prática mais como componente curricular</u> implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.(p.23)</p> <p>“A avaliação <u>da prática</u>, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso”(p.23)</p> <p>“A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.(p.23)</p> <p>“De modo semelhante, a <u>atuação prática</u> possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento.”(p.23)</p> <p>“Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar.”(p.36)</p> <p>“[...] a relacionar <u>teoria e prática</u> é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem(p.14).</p> <p>“O princípio metodológico geral é de que <u>todo fazer implica uma reflexão</u> e toda <u>reflexão implica um fazer</u>, ainda que nem sempre este se materialize.”(p.56)</p> <p>“Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado[...]”(p.57)</p> <p>“É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, <u>transformando-os em ação</u>”(p.29)</p> <p>“Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre <u>a experiência</u>, interpretá-la, atribuir-lhe significado.”(p.49)</p> <p>“[...]conhecimento advindo da <u>experiência</u> é, como o nome já diz, o conhecimento construído <u>“na” e “pela” experiência.</u>”(p.49)</p>	12
E.2. Simetria invertida	<p>“É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”(p.30)</p> <p>“A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.”(p.30)</p> <p>“O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.(p.30)</p> <p>“A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas.(30/31)</p>	6

	<p>“Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos”.(p.31)</p> <p>“Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares”(p.54).</p>	
E.3. Competências	<p>“A aquisição de <u>competências</u> requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.(p.29)</p> <p>“O desenvolvimento de <u>competências</u> pede uma outra organização do percurso de aprendizagem [...].(p.30)</p> <p>“ Por isso, fala-se em constituição de <u>competências</u>, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.”(p.31)</p> <p>“Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de <u>competências</u>[...]”(p.32)</p> <p>“[...] as <u>competências</u> a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.”(p.33)</p> <p>“Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às <u>práticas</u> próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo.”(p.49)</p> <p>“Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de <u>competências</u> profissionais [...]”(p.33)</p> <p>“Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as <u>competências</u> no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa.”(p.34)</p> <p>“Embora seja mais difícil avaliar <u>competências</u> profissionais do que domínio de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso.”(p.34)</p> <p>“O desenvolvimento das <u>competências</u> profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as <u>competências previstas</u> para a conclusão da escolaridade básica.”(p.37)</p> <p>“[...]competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.”(p.40)</p> <p>“Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema [...]”(p.49)</p> <p>“[...] às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas <u>competências</u> que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo.”(p.49)</p> <p>“A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de <u>criar soluções apropriadas</u> a cada uma das <u>diferentes situações</u> complexas e singulares que enfrenta.”(p.49)</p>	14

#### F. Perfil do professor como profissional

Subcategoria	Unidade de registro/contexto	Freq. oc
F.1. Intelectual		0
F.2. Político	“Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;”(p.43)	1
F.3. Investidor	“[...]avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a	1



	consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse <u>investimento</u> .”(p.34)	
F.4. Implementador		0
F.5.Co-participante	<p>“Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;”(p.42)</p> <p>“Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;”(p.44)</p> <p>“Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais.”(p.53)</p> <p>“A construção do projeto pedagógico da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar.”(p.53)</p> <p>“[...]interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a comunidade”(p.39)</p>	5
F.6. Improvisador sábio	“Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.”(p.35)	1
F.7. Produtor de conhecimento	<p>“[...]poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático”(p.36)</p> <p>“ Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.”(p.36)</p> <p>“Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.”(p.34)</p>	3
F.8. Flexível e aberto	“Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;”(p.44)	1
F.9. Gestor da sala de aula	“Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;”(p.43)	1
F.10. Articulador	“[...]ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.(p.13)	1
F.11. Investigador	<p>“desenvolver práticas investigativas”(p.4)</p> <p>“A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada.”(p.23)</p> <p>“para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa[...](p.36)</p> <p>“Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa.”(p.36)</p> <p>“Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;”(p.44)</p>	5

**APENDICE C – QUADRO DAS UNIDADES DE ENUMERAÇÃO OU FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DAS SUBCATEGORIAS NOS DOCUMENTOS RFP/1998, PROPOSTA 2000 E PARECER 009/2001**

<b>CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS</b>	<b>Doc.1</b>	<b>Doc.2</b>	<b>Doc.3</b>	<b>Total</b>
A. Denominação do professor				
A.1. Professor	5	4	4	13
B. Função/atribuições do professor				
B.1. Educar e cuidar	5	5	2	12
B.2. Atuar coletivamente	8	7	6	21
B.3. Produzir conhecimento pedagógico	1	5	7	13
B.4. Garantir o direito de aprender e desenvolver-se do aluno	6	10	12	28
B.5. Gestão da classe	2	5	2	9
B.6. Atuar em contextos singulares	3	1	0	4
B.7. Trabalhar com a diversidade	3	6	4	13
B.8. Colaborar na articulação escola e família/comunidade	1	2	2	5
C. Nível de formação e lócus				
C.1. Titulação em serviço	1	0	0	1
C.2. Normal de Nível médio	2	2	1	5
C.3. Formação a distância	2	0	0	2
C.4. Nível superior	2	6	8	16
D. Conteúdos desta formação				
D.1. Desenvolvimento humano	2	3	3	8
D.2. Processos de aprendizagem	8	8	6	22
D.3. Características culturais dos alunos/vida humana	4	10	8	22
D.4. Conhecimentos teóricos	4	6	6	16
D.5. Dimensão social e política da educação e da profissão	4	8	7	19
D.6. Diretrizes (DCN)	2	2	2	6
D.7. Conhecimento experiencial	8	9	7	24
D.8. Didáticas específicas	6	4	2	12
D.9. Avaliação	6	9	8	23
D.10. Relação Interpessoal	4	0	0	4
D.11. Conhecimento pedagógico dos alunos	0	2	4	6
D.12. Conteúdos da educação básica	0	4	4	8
D.13. Procedimentos de pesquisa	1	5	4	10
D.14. Conhecimento objeto de ensino	0	7	6	13
E. Princípios da formação				
E.1. Reflexão sobre a prática	20	13	12	45
E.2. Simetria invertida	0	6	6	12
E.3. Competências	13	16	14	43
F. Perfil do professor como profissional				
F.1. Intelectual	2	0	0	2
F.2. Político	5	2	1	8
F.3. Investidor	2	4	1	7
F.4. Implementador	1	0	0	1
F.5. Co-participante	1	1	5	7
F.6. Improvisador sábio	2	1	1	4

**APÊNDICE C - QUADRO DAS UNIDADES DE ENUMERAÇÃO OU FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS DAS SUBCATEGORIAS NOS DOCUMENTOS RFP/1998, PROPOSTA 2000 e PARECER 009/2001(Continuação)**

F.7. Produtor de conhecimento	7	5	3	5
F.8. Flexível e aberto	3	1	1	5
F.9. Gestor da sala de aula	4	4	1	9
F.10. Articulador	2	1	1	4
B.11. Investigador	1	7	5	13

Legenda: Doc. 1 – Referenciais para Formação de Professores 1998 - RFP/1998; Doc. 2 – Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior 2000 – Proposta 2000; Doc. 3 - Parecer CNE/CP 009/2001.

**APENDICE D – QUADROS SINTESE DE COMO AS SUBCATEGORIAS APARECEM NOS DOCUMENTOS RFP/ 1998, PROPOSTA 2000 E PARECER 009/2001.**

RFP/1998	Proposta 2000	Parecer 009/2001
1. Atuar coletivamente	1. Garantir o direito de aprender e desenvolver-se do aluno	1. Garantir o direito de aprender e desenvolver-se do aluno
2. Garantir o direito de aprender e desenvolver-se do aluno.	2. Atuar coletivamente	2. Produzir conhecimento pedagógico
3. Educar e cuidar	3. Trabalhar com a diversidade	3. Atuar coletivamente.
4. Atuar em contextos singulares. . Trabalhar com a diversidade.	4. Educar e cuidar . Produzir conhecimento pedagógico. . Gestão da classe	4. Trabalhar com a diversidade.
5. Gestão da classe.	5. Colaborar na articulação escola e família/comunidade	5. Gestão da Classe . Colaborar na articulação escola e família/comunidade . Educar e cuidar.
6. Produzir conhecimento pedagógico. . Colaborar na articulação escola e família/comunidade	6. Atuar em contextos singulares.	

**Figura 1-** Quadro das funções atribuídas<sup>104</sup> ao professor de educação infantil no RFP/1998, na Proposta 2000 e no Parecer 009/2001.

RFP/1998	Proposta 2000	Parecer 009/2001
1. Conhecimento experiencial . Processos de aprendizagem	1. Características culturais dos alunos/vida humana	1. Características culturais dos alunos/vida humana
2. Didáticas específicas . Avaliação	2. Avaliação . Conhecimento experiencial	2. Avaliação

**Figura 2 –** Quadro dos conteúdos indicados para a formação do professor da educação infantil nos documentos RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/2001

<sup>104</sup> São organizados neste quadro e nos quadros seguintes por ordem de seqüência as subcategorias mais enfatizadas em cada documento, dentro de cada categoria.

3. Relação interpessoal. . Dimensão social e política da educação e da profissão. . Características culturais dos alunos/vida humana. . Conhecimentos teóricos.	Processos de aprendizagem . Dimensão social e política da educação e da profissão	3. Conhecimento experiencial . Dimensão social e política da educação e da profissão.
4. Diretrizes (DCN) . Desenvolvimento humano	Conhecimentos teóricos . Conhecimento objeto de ensino	4. Conhecimento objeto de ensino. . Processos de aprendizagem . Conhecimentos teóricos
5. Procedimentos de pesquisa	5. Procedimentos de pesquisa	5. Conhecimento pedagógico dos alunos. . Conteúdos da educação básica. . Procedimentos de pesquisa
	6. Didáticas específicas . Conteúdos da educação básica	6. Desenvolvimento humano
	7. Desenvolvimento humano	7. Diretrizes (DCN) . Didáticas específicas
	8. Conhecimento pedagógico dos alunos . Diretrizes (DCN)	

**Figura 2** – (CONTINUAÇÃO) Quadro dos conteúdos indicados para a formação do professor da educação infantil nos documentos RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/2001

RFP	Proposta 2000	Parecer 009/2001
1. Reflexão sobre a prática 2. Competências	1. Competências 2. Reflexão sobre a prática 3. Simetria invertida	1. Competências 2. Reflexão sobre a prática 3. Simetria invertida

**Figura 3** – Quadro dos princípios orientadores da formação do professor de educação infantil no RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 2001

RFP/1998	Proposta 2000	Parecer 009/2001
1. Produtor de conhecimento	1. Investigador	1. Investigador

		. Co-participante
2. Político	2. Produtor de conhecimento	2. Produtor de conhecimento
3. Gestor da sala de aula	3. Investidor . Gestor da sala de aula	3. Político . Investidor . Improvisador sábio . Flexível e aberto . Gestor da sala de aula . Articulador
4. Flexível e aberto	4. Político	
5. Intelectual . Improvisador sábio . Articulador . Investidor	5. Flexível e aberto . Improvisador sábio . Articulador	
6. Investigador . Co-participante . Implementador		

**Figura 4** – Quadro das características constituidoras de um novo perfil profissional apontados pelo RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 2001