

Artigos

Simone Maria de Bastos Nascimento¹
Aliandra Cristina Mesomo Lira²

Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência³

Resumo: O objetivo desse artigo é explicitar os marcos legais orientadores da formação de professores da educação infantil e problematizar, a partir deles, a docência com crianças pequenas. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, a partir das orientações legais (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009) e literatura da área de formação de professores (SCHEIBE, 2007; GATTI, 2010; KIEHN, 2011) e educação infantil (KISHIMOTO, 2002; OLIVEIRA, 2011; CÔCO, 2015; FLORES e ALBUQUERQUE, 2015), dentre outros. A análise dos determinantes legais explicitou as controvérsias e fragilidades do discurso, as dificuldades práticas na estruturação dos cursos de formação e, muitas vezes, a superficialidade que pode incorrer das generalidades. Além disso, embora haja diretrizes claras quanto à organização do trabalho com as crianças pequenas, as ambiguidades quanto à identidade do profissional e seu papel podem comprometer a garantia dos direitos das crianças e a efetivação de práticas de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; Legislação.

Legal guiding marks to teacher training in children education and teaching challenges

Abstract: The objective of this paper is to explain legal guiding marks of teacher training in children education and to question, based on it, about teaching little children. This research is bibliographic and documental based on legal guiding (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009), teacher training researches (SCHEIBE, 2007; GATTI, 2010; KIEHN, 2011) children education (KISHIMOTO, 2002; OLIVEIRA, 2011; CÔCO, 2015; FLORES e ALBUQUERQUE, 2015) and other. Analysis of legal determinants elucidated controversies and fragilities on discourse, practical difficulties on structuration of training courses and, frequently, the possibility of superficiality from generalizations. Besides, although there are clear guidelines regarding the organization of the work around little children, ambiguities with relation to professional identity and social paper can upset the guarantee of children's rights and effective qualitative practices.

Keywords: Children Education; Teacher Training; Legislation.

¹ Mestre em Educação pela UNICENTRO Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. E-mail: simobastos@hotmail.com

² Doutora em Educação pela USP. Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. E-mail: aliandralira@gmail.com

³ Esse artigo traz parte das reflexões da dissertação de Mestrado de uma das autoras.

Introdução

Nos últimos anos temos vivenciado um contexto de afirmação dos direitos das crianças e expansão das instituições dedicadas a sua educação, condição que coloca como um dos grandes desafios para a área a formação dos profissionais que atuarão com as crianças. Mais recentemente, a obrigatoriedade de matrícula estendida para as crianças de 4 e 5 anos, ou seja, parte da educação infantil, acentuou a necessidade de acompanhar as estratégias dos municípios para implementar tal determinação, com olhar atento para o currículo a ser trabalhado nas turmas de pré-escola, bem como para a formação dos professores frente ao reordenamento legal.

Para Freitas (2002, p. 139), a luta pela formação do educador parte de uma problemática mais ampla, sendo a expressão das “[...] condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta”. Assim, em decorrência da mudança de orientação política instaurada na década de 1990, com adoção de políticas neoliberais⁴, é possível reconhecer que as leis se ajustaram e seguiram a lógica indicada pelos organismos internacionais⁵.

Como avaliou Rosemberg (2003, p. 177), “[...] as políticas de Educação Infantil contemporâneas, nos países subdesenvolvidos, têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos "não formais", reduzido investimento público, propugnados por organismos multilaterais, que têm ajudado a dar um empurrãozinho para baixo [...]”, com implicações determinantes nas políticas educacionais voltadas para a formação de professores.

Com as exigências legais, propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394 (BRASIL, 1996), que estabelecem a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o curso de Pedagogia assume em suas regulamentações o compromisso de formar professores para atuar com crianças pequenas (KIEHN, 2011), embora a legislação sinalize que todo licenciado pode atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, vale ressaltar que, ainda hoje, muitos professores atuam com a formação mínima admitida pela lei, ou seja, o nível médio que a LDB buscava

⁴ Na década de 1990, para se desvencilhar das crises econômicas do período anterior, os governantes estruturaram uma contrarrevolução que envolveu as esferas social, política e econômica. A essas transformações, chamou-se de neoliberalismo, as quais deram origem a termos como regulamentação, privatização, flexibilização e Estado Mínimo. Sobre isso, ver Evangelista, Moraes e Shiroma (2007); Peroni (2003).

⁵ As Reformas Educacionais de 1990 representam um marco no consenso de políticas neoliberais materializadas em documentos internacionais, conferências e eventos mundiais organizados e/ou mediados por organismos e organizações internacionais, dentre os quais: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros. As políticas de cunho neoliberal, implementadas desde a década de 1990, ganham nova configuração com a criação do movimento Todos pela Educação (TPE), em 2006, que tem impulsionado parcerias entre setores público e privado na formulação e implementação de políticas educacionais que envolvem a formação dos professores.

superar. Uma parcela significativa de municípios, quando da realização de concursos públicos, admite essa formação como condição para assumir as vagas.

Como determinam os Artigos 2º e 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), o mesmo assume a formação de professores para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas do ensino médio na modalidade Normal, Magistério e cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar. No Artigo 5º é apresentada uma extensa lista de atribuições do egresso desse curso, sendo ressaltado também, no documento, que professores que atuem em comunidades indígenas ou quilombolas sejam agentes interculturais.

Para Gatti (2010), essas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular dos cursos de Pedagogia e, muito embora essa licenciatura mantenha o eixo da formação de docentes, ela passa a ter amplas atribuições. A defesa por uma diretriz específica para o curso de Pedagogia foi amplamente empreendida por associações como ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUNDIR⁶, com o objetivo de assegurar nas diretrizes a articulação entre a docência⁷ e a gestão educacional.

Nesse contexto, portanto, um dos desafios assumidos pelo curso de Pedagogia é a formação de professores para atuar com as crianças de 0 a 6 anos⁸, formar profissionais capazes de intervir nos espaços de educação infantil de maneira a assegurar um trabalho de qualidade para permitir que as crianças aprendam e se desenvolvam.

Frente a esse panorama, o objetivo desse texto é problematizar a formação dos professores para atuar na educação infantil. Para tanto, empreendemos uma análise da legislação que orienta a formação de docentes para esse nível de ensino e, em seguida, propomos uma reflexão acerca dos desafios para a docência na educação infantil.

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia

As pesquisas e debates em torno da formação de professores ao longo dos anos apontaram caminhos para a reformulação das licenciaturas e também do curso de Pedagogia. Na década 1930, em meio a debates e manifestações sobre a educação no Brasil, o curso de Pedagogia foi criado, sendo que desde então se discute sobre a identidade do curso e o perfil do profissional que se pretende formar.

Em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), conforme a Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006, a qual apresenta as normas e princípios que regem o processo de formação no curso. Tais princípios norteadores orientam a formação docente para atuar na educação

⁶ ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE- Associação pela Formação de Professores da Educação; ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração Escolar; FORUNDIR- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

⁷ Docência aqui entendida, como propõem Freitas (2002), não no sentido restrito do ato de ministrar aulas, mas como conceito ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Ver também Scheibe (2007).

⁸ A documentação oficial e a legislação demarcam a faixa etária da educação infantil de 0 a 5 anos de idade, entretanto, optamos por estender até os 6 anos como uma demarcação política em prol do corte etário. Isso porque consideramos o atendimento às crianças que completam 6 anos após a data de corte, fixada em 31 de março.

infantil e em outros níveis e modalidades como já comentado acima. Além disso, a resolução recomenda que o curso de Pedagogia deva oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares.

Se na década de 1930, quando o curso foi criado, já se discutia sobre o perfil do egresso e do curso e nas DCNs as proposições atingem um patamar de tamanha abrangência e generalidade que a identidade do egresso se perde (BRZEZINSKI, 2012; SILVA, 2006; PIMENTA, 2002). Se retomarmos rapidamente a história do curso de Pedagogia, bem como o perfil do profissional formado nesse curso, parece-nos que andamos em círculos, pois se a discussão da década de 1930 girava em torno de saber se o curso deveria formar um bacharel ou licenciado no conhecido esquema “3+1”, hoje, as DCNs “juntaram” as duas funções onde se pretende que, em 4 anos, o pedagogo esteja habilitado para lidar com toda a dinâmica escolar e não escolar, além de outros espaços educacionais.

Nesse sentido, Silva (2006) faz uma análise sobre a história e identidade do curso de Pedagogia no Brasil e discute sobre as regulamentações e pareceres que o instituíram desde a sua criação em 1939 quando visava formar bacharéis e licenciados. Assim, se o pedagogo desejasse a licenciatura, retornaria à instituição para fazer o curso de Didática no ano seguinte, o qual era composto pelas disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar apenas a Didática Geral e Especial, pois as demais disciplinas já constavam no currículo da formação. Segundo a autora, ao longo dos anos foram vários os focos de tensões em torno da discussão da identidade do profissional formado no curso e, nesse percurso, pequenas alterações surgiram com os pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), relatados pelo conselheiro Valmir Chagas em 1962, no contexto de discussões da LDB 4024 (BRASIL, 1961).

Nesse sentido, até a instituição das DCNs, a identidade do curso, bem como do perfil esperado deste profissional, estiveram envoltos em polêmicas configuraram oscilações entre o bacharelado e a licenciatura. Segundo Silva (2006), no parecer CFE número 251/62, proposto pelo conselheiro Valmir Chagas, o curso de Pedagogia deveria ter o caráter de bacharelado onde o técnico em educação seria o profissional formado pelo bacharelado. Como comenta ainda a autora, esse perfil proposto pelo conselheiro era reflexo do campo de atuação delineado na década de 1950 que acentuava a dimensão técnica do trabalho do pedagogo, deixando o “campo da docência” em disciplinas pedagógicas do curso Normal.

Entretanto, em 1969, a formação em bacharelado é descartada, sendo que a partir dessa data, as “[...] disciplinas fixadas para a formação pedagógica das licenciaturas em geral passam a integrar o curso de Pedagogia” (PIMENTA, 2002, p. 140). Alterou-se a categorização do curso, o qual passou a assumir duas funções: “[...] a formação de professores para o ensino normal e a de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e de sistemas escolares” Contudo, na análise da autora, a separação entre bacharelado e licenciatura poderia dicotomizar o “campo do

conhecimento pedagógico” e gerar um distanciamento entre o “[...] ensino, a pedagogia e administração educacional” (PIMENTA, 2002, p.141).

As discussões em torno de qual profissional o curso de Pedagogia formaria geraram reações dos professores e estudantes, com mobilizações para promover eventos que discutissem a reformulação dos cursos de formação de professores e do curso de Pedagogia. Nesse sentido, a Comissão Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE⁹), composta por professores e estudantes universitários de vários lugares do país, elaborou um documento, em 1981, que se constitui num importante marco no sentido de “[...] imprimir as bases que passaram a nortear os rumos dos trabalhos daí pra frente” (SILVA, 2006, p. 64). Segundo Silva (2006, p. 65), isso não anulou a “morosidade” e as dificuldades enfrentadas na indefinição da identidade do pedagogo:

Na verdade, se foi no contexto dos debates realizados no interior do movimento das entidades acadêmicas que importantes indicações para revisão dos cursos puderam ser construídas coletivamente, foi também no interior desse moroso processo que a consciência quanto à complexidade do trato da área pedagógica emergiu com maior nitidez. E, mais uma vez, o impasse sobre a questão da identidade do pedagogo e do próprio curso de pedagogia pode ser identificado como um ponto nevrálgico da questão.

Cabe destacar que a discussão sobre um professor habilitado para atuar na educação infantil ainda não aparece no CONARCFE. Pois até esse momento não havia sido aprovada a LDB 9394, o que aconteceu em 1996, a qual considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Como afirma Silva (2006), todos os debates em torno da identidade do pedagogo ampliaram a consciência de que faltava um elemento para equacionar o problema. Assim, várias instituições passaram a reformular os cursos de Pedagogia procurando amenizar os efeitos da “[...] concepção tecnicista de educação produzida pelo parecer CFE 252/69” (SILVA, 2006, p.73).

Para Scheibe (2007), no longo debate para a aprovação das DCNs, encontra-se a resistência do movimento dos educadores com vistas à superação do modelo instituído na década de 1990, no contexto de políticas neoliberais, reivindicando uma base comum de formação para todos os profissionais da educação, tendo a docência como eixo central.

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar e não escolar. A *prática docente*, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica (SCHEIBE, 2007, p.59).

Entretanto, paralelamente à discussão sobre a identidade do profissional a ser formado pelo curso de Pedagogia, já se discutia a educação das crianças de 0 a 5 anos, embora o reconhecimento desse direito só tenha sido afirmado na Constituição Federal, em 1988, e referendado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e na LDB 9394 de 1996. É fato que essas determinações geraram mobilizações no âmbito federal, estadual e municipal para dar conta de atender as demandas impostas pela

⁹ Criado inicialmente como Comitê Nacional composto por educadores vinculados a faculdades de educação e universidades. Ver Scheibe (2007).

legislação. Contudo, até hoje, muitos fatores precisam ser pensados e reformulados de modo que esse direito legalmente adquirido se consolide na prática.

Desse modo, entendemos que o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, como um direito das crianças à educação em contextos que estimulem e promovam desenvolvimento, impõe seriedade para pensar uma formação específica com vistas ao atendimento de qualidade à criança pequena¹⁰.

As DCNs determinam, portanto, como objetivo do curso (Art. 4º) a garantia de articulação entre docência, gestão e produção de conhecimentos. No que diz respeito à formação do profissional que atuará na educação infantil, o curso deverá promover discussões sobre a infância, a criança e seu desenvolvimento, bem como habilitar o egresso a “[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a seis anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social [...]” (BRASIL, 2006, Art. 5, II).

Desse modo, o curso precisa garantir que, durante o processo de formação inicial, o acadêmico seja capaz de ampliar seus conhecimentos sobre a infância e as ações pedagógicas junto às crianças pequenas. A especificidade da educação infantil e das práticas pedagógicas a serem planejadas e implementadas nessa etapa de ensino estão delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEIs) as quais discutiremos no próximo ponto.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)

No intuito de esclarecer os princípios e orientar o trabalho na educação infantil, as DCNEIs foram instituídas pela primeira vez em abril de 1999 (BRASIL, 1999), sendo o documento revisado e aprovado pela Resolução N° 5 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009). O texto trata de importantes orientações para o trabalho com as crianças pequenas, esclarece os objetivos da educação infantil e os aspectos indispensáveis a serem considerados nas propostas pedagógicas balizados pelos princípios norteadores, bem como considera as interações e brincadeiras como eixos do trabalho na educação infantil. Como registram Flores e Albuquerque (2015, p. 17), o objetivo foi “[...] elaborar subsídios para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade e a expansão da Educação Infantil no Brasil [...]”.

Nunes e Filho (2013) destacam que, com a construção de um ordenamento legal, as DCNEIs podem ser incorporadas e implementadas, pois congregam tanto os princípios como os fundamentos e os procedimentos da educação básica, os quais deverão orientar as instituições de educação infantil e seus profissionais nos sistemas de ensino. Como documento mandatório, as DCNEIs devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas na educação infantil, sendo consideradas em tal elaboração as

¹⁰ Aqui nos referimos ao conceito de qualidade socialmente referenciado, presente nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação. Sobre isso, ver Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) (BRASIL, 2006) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

concepções de educação e criança, os objetivos da educação infantil, a organização do espaço, do tempo e dos materiais nas instituições em relevância do reconhecimento e da valorização da diversidade que, em todos os sentidos, deve permear o trabalho como um todo. Assim, a instituição de educação infantil é o lugar onde o direito da criança se efetiva,

[...] definindo o espaço coletivo de educação para crianças pequenas como uma escola que legitima sua experiência de infância, a partir da efetivação de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e de suas comunidades, oferecendo oportunidades para ampliação de conhecimentos em relação a si, aos outros e ao mundo (FLORES e ALBUQUERQUE, 2015, p. 19).

Nesse pressuposto, as DCNEIs apontam para um professor capaz de articular as interações vividas pela criança no espaço da instituição, valorizar as linguagens e as brincadeiras, promover aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento na forma de agir, pensar e sentir. Para efetivar tal prática e organização, é necessário que o professor tenha apreendido, durante o seu processo de formação inicial, conhecimentos teórico-práticos a respeito da criança, do currículo e dos eixos norteadores para o trabalho na educação infantil - as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009).

Na análise de Canavieira (2012, p.44), mesmo sob as críticas, as DCNEIs são um avanço “[...] político, pedagógico e epistemológico [...]”, pois trazem definições que privilegiam as relações estabelecidas entre as crianças no processo educativo. Contudo, afirma a autora, devido à falta de formação inicial e continuada, entre outros fatores, os municípios enfrentam dificuldades para implementar essas orientações.

As dificuldades das redes passam pela compreensão teórica desses “novos paradigmas”, pela falta de formação (inicial e continuada) que dê condições de suas profissionais docentes não só de compreenderem tais questões, mas, sobretudo, de transformarem concepções em prática pedagógica que goze de legitimidade e que seja aceita por mães, pais e responsáveis pelas crianças (CANAVIEIRA, 2012, p.45).

Nesse sentido, entendemos que o avanço conquistado pelo ordenamento legal precisa se materializar nas práticas com as crianças pequenas onde enfrenta questões difíceis, como a articulação entre o cuidado e a educação e o caráter preparatório da pré-escola. Para isso, como afirmam Camões, Toledo e Roncarati (2013), é imperioso pensar os espaços e tempos do ponto de vista da criança para viabilizar aprendizagens e prazer, pois apesar dos avanços teóricos e políticos, ainda é frágil a sua implementação nos contextos educativos institucionalizados.

A complexidade da educação infantil fica evidenciada no cotidiano das instituições, que indicam que o avanço de ordem legal não modifica por si só as práticas afirmadas. Assim, o que se experimenta em muitos casos são os mecanismos de poder e controle, que abrem mão da produção de sujeitos autônomos, críticos e criativos (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013, p. 264).

Assim, as DCNEIs apontam a criança como centro do planejamento curricular como sujeito histórico e de direitos e que, portanto, constrói sua identidade à medida que estabelece relações e interações nas práticas vivenciadas cotidianamente (BRASIL, 2009, Art. 4º). Desse modo, é preciso enfrentar e superar o distanciamento entre a legalidade e a realidade e, como propõem as DCNEIs, assumir uma postura que integre o educar e o cuidar no cotidiano vivenciado pelas crianças.

Como afirmam Tiriba, Barbosa e Santos (2013, p. 281), para alcançar tais propósitos é importante reconhecer o cotidiano da educação infantil como uma prática social e coletiva, pois é nele que as crianças de zero a seis anos “[...] vivenciam suas primeiras experiências e colhem as primeiras expressões corporais, espirituais e intelectuais da vida em sociedade, da qual são as mais novas integrantes”.

Então, com o objetivo de proporcionar à criança pequena experiências que envolvem o conhecimento de si e do mundo, as diretrizes determinam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil necessitam se assentar nos dois eixos norteadores já mencionados, as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009, Art. 9º).

Embora, de fato, ainda persistam dificuldades na operacionalização das DCNEIs, seja do ponto de vista dos sistemas seja da parte dos profissionais, entendemos que o documento representa um avanço no sentido de apresentar concepções de criança e educação infantil, a partir dos recentes postulados da área da educação, da sociologia e da psicologia. Também vale ressaltar que este documento representa, de certo modo, o movimento de resistência e de luta de estudiosos, professores e pesquisadores contrários às políticas neoliberais.

Conjuntamente com a maior clareza da valorização dos processos e profissionais envolvidos com as crianças pequenas, a implementação de um atendimento de qualidade às crianças pequenas exige compromisso político com o financiamento desse nível de ensino, condições de trabalho dignas aos professores e maior atenção aos cursos de formação para a docência na educação infantil. A fim de melhor compreender as questões que envolvem a docência com crianças pequenas, refletimos no item a seguir sobre as principais características desse profissional e os desafios de seu trabalho.

Formação para a docência na educação infantil: concepções e desafios

Nesse contexto, é importante refletirmos sobre as características que envolvem o perfil do profissional que trabalha na educação infantil, levando em conta as especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como problematizar os desafios diários envoltos na docência na educação infantil. O intuito é partir do reconhecimento da infância como categoria específica no desenvolvimento humano, refletir sobre a necessidade de institucionalização dos processos de cuidar e educar, com destaque para o papel dos profissionais que trabalham com as crianças na educação infantil.

É importante, nesse cenário, apontar as mudanças ocorridas no que diz respeito à formação para a docência na educação infantil, refletir sobre as especificidades desse campo de trabalho e enfatizar o quanto imprescindível é a formação que contemple conhecimentos sobre como atuar na primeira etapa da educação, com vistas à superação do caráter assistencialista que marcou a história do atendimento às crianças pequenas e o viés compensatório que sinaliza retomada. Como salienta Côco (2015, p. 143) “[...] a educação infantil está imersa no conjunto das pautas em disputa no contexto social e, não sem tensões,

vem conquistando visibilidade e reconhecimento social, evidenciando necessidades emergentes, iniciativas de ação, metas futuras e desafios que persistem”.

Ao longo da história, os estudos dedicados à infância evidenciaram que à criança foi destinado um espaço diferente dentro das famílias e, conseqüentemente, na sociedade. Esse ‘novo’ lugar da infância no cenário familiar e social foi fruto, dentre outras questões, do crescente interesse pelas crianças pelo que poderiam se tornar, adultos úteis ao mundo do trabalho (DORNELLES, 2005). As mudanças socioeconômicas interferiram diretamente no modo de ver e atender as crianças, o que implicou na criação e, até hoje, reconfiguração dos espaços de atendimento à criança pequena e no modo de conceber a infância.

Dentre os estudos, Ariès (1981)¹¹ é considerado um autor clássico por retratar a infância vivida ainda na Idade Média e discorrer sobre o sentimento de infância, a vida escolástica e a família. Embora a obra analise imagens e situações, em grande parte da Corte e tenha suas limitações, é inegável sua importância histórica, uma vez que aponta como tem sido conferido um novo lugar para a infância na sociedade e na família, muito por conta das necessidades do mundo do trabalho. Com a reconfiguração da categoria infância, às crianças é dirigido um olhar de maior atenção, tanto no contexto familiar quanto social, o que implica em rearranjos nas formas de convivência e educação das mesmas.

Kuhlmann Jr. (2010) apresenta uma abordagem histórica sobre a infância e a educação infantil, bem como problematiza o surgimento das instituições de atendimento à criança pequena ao relacionar o caráter assistencialista ao educacional, uma vez que mesmo prestando um trabalho mais de cuidado, as instituições não descuidaram de sua tarefa educativa de moralizar e moldar comportamentos. Em termos sociais, as transformações econômicas geraram mudanças no mercado de trabalho que necessitou da mão de obra das mães e que criou, assim, uma necessidade de atendimento às crianças imposta pela reconfiguração do modo de produção capitalista.

O autor mostra a importância do reconhecimento do percurso histórico que envolve o atendimento da criança pequena, o que permite compreender as mudanças ocorridas no trato com as crianças pequenas, bem como na formação do profissional que atua com elas. Nesse sentido, para ele, a história das instituições de educação infantil é resultado da “[...] articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR., 2010, p.77).

Ainda segundo o autor, é necessário considerar a infância como uma “condição da criança” e atentar para o fato de que toda a história da criança é uma história *sobre* a criança, ou seja, contada pelo viés do adulto, pois os pequenos não escrevem sobre a sua própria história.

Numa perspectiva crítica, o estudo de Bujes e Dornelles (2012) discute a infância como uma invenção da modernidade, que passa a se dedicar às crianças e reconhecê-las como sujeito de direitos ao

¹¹ A obra de Ariès remonta os cenários da vida a partir da leitura de pinturas, refletindo como as imagens de crianças, jovens e adultos estavam associadas a objetos que demarcavam o período da vida em que se encontravam, bem como a função social de cada um (ÁRIES, 1981).

apontar para suas necessidades afetivas e sua proteção. Essa preocupação, segundo as autoras, ancora-se na necessidade de o Estado consolidar seu poder e, para que isso fosse possível, era necessária uma população saudável, “minimamente” educada. A infância é, então, vista e descrita como categoria frágil, sendo que as crianças deveriam ser educadas e formadas de acordo com as exigências da sociedade vigente.

Dornelles (2005) trata a infância e sua emergência como uma trama histórica e social, onde o adulto, que com ela convive, procura capturá-la por meio da produção de saberes, com o objetivo de gerenciar a criança. Isso acontece, segundo a autora, à medida que pensamos os espaços para colocá-la e controlá-la:

Portanto, a invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares (DORNELLES, 2005, p.19).

Nesse sentido, a autora defende a desnaturalização da ideia de descoberta da infância, cujas crianças apresentariam características únicas e generalizáveis. Ao contrário, defende que é necessário levar em conta que existem muitas infâncias, e que, portanto, o olhar sobre a criança precisa considerar o universo cultural onde ela está inserida. Para Moss (2002, p. 237), saber o significado da infância afeta o pensamento e a prática desenvolvida com as crianças. Assim, para o autor, é uma tarefa importante saber como criar um ambiente democrático para a primeira infância, com o objetivo de confrontar as “[...] forças hegemônicas e universalizadoras”.

Assim, um novo olhar para a educação infantil tem sido desencadeado nas últimas décadas em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e nos atendimentos às crianças pequenas e também como fruto da perspectiva dos organismos internacionais. Além disso, o avanço do conhecimento científico, o papel da mulher na sociedade, o deslocamento do atendimento da esfera particular para a social, dentre outros fatores, trouxe uma reorganização legal ao final do século XX.

No que se refere à formação de professores para a educação infantil, a LDB 9394 (BRASIL, 1996), como explicita o artigo 62, indica que a formação pode se dar em diferentes cursos de licenciatura, em que é admitida a formação em nível médio na modalidade Normal. Embora, em termos legais, afirmasse o direito da criança a ser atendida com qualidade, com uma educação que contemple o desenvolvimento pleno nos aspectos físico, psicológico, afetivo e social, não temos uma política nacional que garanta a formação inicial específica em nível superior como requisito mínimo para trabalhar com ela.

A educação infantil, como determina a lei, atende crianças de 0 a 6 anos, o que nos leva a refletir sobre o perfil do professor que atuará com as mesmas. Entre os aspectos mais significativos que envolvem a prática com crianças pequenas, o cuidar e o educar se destacam na pauta de discussões. Se retomarmos as primeiras instituições de atendimento à criança, fica evidente a prevalência do cuidar para as crianças mais pobres e o educar para as crianças oriundas da classe média e alta. Atualmente, ainda não está resolvida a integração entre o cuidado e a educação no trabalho com as crianças pequenas, uma vez que para as crianças de 0 a 3 anos, em geral, predomina o cuidar, e nas práticas com as crianças de 4 e 5 anos

prevalecem práticas escolarizantes de preparação para o ensino fundamental (BRASIL, 2006; KUHLMANN JR., 2010; KIEHN, 2011).

Nesse sentido, ao se considerar a complexidade da educação infantil, como afirmam Silva e Rosseti-Ferreira (2000), é necessário pensar sobre a formação do profissional, de modo a contemplar as temáticas que envolvam o cuidado e a educação de crianças pequenas. Propor atividades que ampliem o universo cultural das crianças significa valorizar essa etapa da educação em entendimento *a quem* ela se destina atender, ou seja, saber *quem* é a criança muda a perspectiva em relação ao modo como ela deve ser acolhida.

Como afirma Kishimoto (2002), a criança aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, quando brinca, explora e coleciona, sendo necessário que os cursos de formação incluam também o brincar entre os seus objetos de estudo e criem ambientes de aprendizagem em que ela seja estimulada. Assim, complementa a autora, para o profissional reconhecer como a criança pequena aprende, sua formação deveria estar organizada de maneira a facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento pela mesma:

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras entre outras (KISHIMOTO, 2002, p.109).

Organizar e implementar propostas pedagógicas exige que o professor assuma um papel de mediador das relações construídas nos ambientes de acolhimento da criança pequena. Nas DCNEIs (BRASIL, 2009), encontramos a seguinte definição sobre criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade produzindo cultura.

O documento é recente, entretanto, o desejo de compreender a criança nessa perspectiva não o é, como apontam os estudos de Kuhlmann Jr. (2010), entre outros. Esse olhar sobre a infância e, conseqüentemente, sobre a criança, requer ultrapassar a marginalização das crianças ao longo dos tempos e também presente nas práticas institucionais. Segundo as DCNEIs, Artigo 4º, as propostas pedagógicas das instituições de atendimento à criança deverão considerá-la como o centro do planejamento curricular e ter o professor como mediador neste processo.

A capacidade de articulação das práticas com os saberes das crianças pode ser trabalhada nos processos de formação inicial e continuada, com vistas à superação da marca do assistencialismo e guarda das crianças presente no início da criação das instituições de educação infantil, condição que produziu desvalorização tanto das propostas pedagógicas quanto do profissional que trabalha com as crianças.

Antes da LDB 9394 (BRASIL, 1996), foi produzido pelo MEC o documento Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), o qual já afirmava a necessidade de uma formação específica para os profissionais que estão com as crianças de 0 a 5 anos, bem como a articulação de práticas que envolvem o cuidar e o educar. Entretanto, mesmo essa necessidade já tendo sido apontada

pelos pesquisadores nesse documento, a LDB tratou de forma genérica a formação profissional para atuar na educação infantil ao permitir que todas as licenciaturas formem profissionais para atuar nesta etapa de ensino¹².

Kishimoto (2002) defende a necessidade de se pensar em uma modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, o que significa saber qual o perfil de profissional que se deseja para trabalhar com a educação infantil. Diante disso, o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos representa um grande desafio, com profissionais capazes de articular saberes que promovam o desenvolvimento pleno da criança, como já prevê nossa legislação. Oliveira (2003) advoga que o professor de educação infantil seja alguém qualificado para mediar o desenvolvimento da criança, para auxiliá-la a ampliar as linguagens que usa para representar ou exprimir sua forma de compreender o mundo por meio de um trabalho pedagógico que integre os aspectos de cuidar e educar.

O professor educa e cuida quando acolhe a criança em situações difíceis, quando a orienta nos momentos necessários e apresenta-lhe pontos que considera significativos do mundo da cultura, da natureza, das artes das relações sociais, conforme a leva para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler história, ouvir música, conforme ajuda a comer e dormir, sentir-se limpa, confortável e segura (OLIVEIRA, 2003, p.8).

A problemática que envolve o cuidar e o educar das crianças, na educação infantil, torna-se mais conflitante quando se pensa na prática das atividades desenvolvidas com os bebês. Campos e Campos (2012) apontam essa fragilidade ao observarem o conteúdo do projeto de lei 8035/2010 do Plano Nacional de Educação, o qual estabelece metas nacionais para o setor. Segundo as autoras, no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, o mesmo se mostra muito aquém das necessidades reais das crianças, em que fica nítida a omissão do Poder Público com essa faixa etária.

Em 2014, o referido Plano foi aprovado e constituiu a Lei 13.005 cuja meta 1, que se refere ao atendimento das crianças pequenas, manteve a mesma redação do PNE anterior, de 2001, de ampliar a oferta de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos para 50% até ao final da vigência do plano, em 2024, e universalizar o atendimento para as crianças de 4 a 6 anos. O documento, ao manter as mesmas metas do Plano anterior, evidencia que não houve em 10 anos avanços significativos.

A constatação da exclusão das crianças menores de 3 anos das políticas foi ressaltada por Didonet (2003), o qual lembra que não há educação sem cuidado e, mesmo reconhecendo ter havido progressos para as crianças de 4 a 6 anos, salienta que, para a faixa etária de 0 a 3 anos, os avanços não têm sido significativos, pois ainda prevalece a ideia de que a creche só cuida e a pré-escola educa. Essa problemática, afirma o autor, interfere no modo de entender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança:

Essa concepção vem de longe, de um passado em que se pensava que a criança pequena era uma tábua rasa na qual a família e sociedade inscreviam os conhecimentos, os hábitos, os comportamentos. Ou a ideia inatista de que tudo estava adormecido, como

¹² Nascimento (2015) problematiza os encontros e desencontros na formação inicial para atuar na educação infantil e, ao analisar as grades curriculares de cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior, conclui que os cursos de História, Letras, Filosofia, dentre outros, não contemplam em seus currículos discussões (ementas, referências) que considerem a criança na faixa etária da educação infantil.

germe ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para vir à tona; bastava esperar que isso acontecesse (DIDONET, 2003, p.7).

A proposta pedagógica das instituições é o documento que orienta as práticas que serão desenvolvidas com as crianças e o professor é o profissional capaz de executar essa proposta. Kishimoto (2001) aponta que a construção da proposta pedagógica é o aspecto mais relevante da dimensão cuidar e educar e deve ser fruto de um trabalho coletivo, assentado em um diagnóstico prévio da realidade escolar. A autora ressalta que não é suficiente as creches fazerem parte do sistema educacional, sendo necessário considerar outros aspectos como as “[...] concepções de criança e de educação, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação” (p.7).

Oliveira (2011) alerta para os riscos de uma proposta pedagógica para a educação infantil que institucionalize a infância ou, ainda, que fique no espontaneísmo. Ressalta, assim, que toda a atividade educativa deve ser orientada com o objetivo de ampliar o universo cultural da criança, dar condições a ela de entender os fatos e eventos da realidade, além de se comprometer com a garantia do direito à infância que toda criança tem.

Assim, a definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos sócio emocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros (OLIVEIRA, 2011, p.50).

Portanto, afirma a autora, compete ao professor criar oportunidades para experiências e aprendizagens e, mediante o seu olhar atento, acompanhar as diferentes formas pelas quais a criança aprende e se desenvolve. Entretanto, para que o professor crie essas possibilidades, é necessário que ao mesmo sejam dadas melhores condições de trabalho, bem como reconhecimento e valorização profissional.

Como bem sabemos, o professor que atua na educação infantil ainda sofre discriminações que envolvem questões de gênero, de salário, condições precárias de trabalho, entre outras. Rosemberg (2007) pergunta: As pessoas que trabalham em creches e pré-escolas são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos de formação educacional, no processo de seleção, no salário e nos direitos trabalhistas?

Segundo Kramer (2008), essa situação se agrava em função dos paradoxos instalados nas diversas instâncias (federal, estadual e municipal), no que se refere aos critérios estabelecidos em relação às exigências de uma formação específica para esse profissional que atuará na educação infantil, o que cria incertezas sobre o processo de formação inicial desses profissionais e impede o reconhecimento de seu trabalho.

Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão (KRAMER, 2008, p.221).

Ainda segundo a autora, [...] “não é possível educar e cuidar em situação tão precária” (p. 222). A própria condição diferenciada evidente nos concursos realizados para os profissionais da educação infantil os coloca em posição menos valorizada, ao hierarquizar quem atua em creches, pré-escolas e turmas de ensino fundamental, como se aquele que atua em creches apenas cuidasse sem ensinar e onde, nota-se, o cuidar como se fosse menos importante que o ensinar.

Rosemberg (2007) também alertou para os desafios e tensões presentes no contexto da educação infantil, ao mencionar desde a falta de vagas e a baixa qualidade dos atendimentos, até a formação de professores que dá pouca atenção aos processos de desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 aos 6 anos de idade.

Nesse contexto, além do reconhecimento das diferentes infâncias, temos um compromisso político como professores, formadores e pesquisadores para com a garantia de efetivação do direito à educação infantil a todas as crianças, de formação séria e crítica, de luta por melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação infantil.

Considerações finais

Ao nos debruçarmos sobre as diretrizes curriculares que norteiam os cursos de formação de docentes e reconhecermos, mesmo que rapidamente, a configuração do curso de Pedagogia, defrontamos com a necessidade de enfrentamento das generalidades que permeiam o curso e que interferem na compreensão do perfil dos egressos. Faz anos que a discussão da identidade do pedagogo está em pauta, mas parece não ter sido superada.

Quanto às diretrizes específicas para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, tal documento já revisto reafirmou a importância das crianças pequenas e do planejamento das práticas que com elas serão desenvolvidas. Também já muito discutida na área, a indissociabilidade entre cuidar e educar ainda precisa, de fato, ser efetivada nas ações diárias dos professores, bem como a valorização das relações a partir do eixo das interações e brincadeiras.

Ao pensarmos sobre a formação para a docência na educação infantil, compreendemos que as concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem que temos sustentam nossas ações e direcionam nosso enfrentamento aos desafios diários, que se manifestam tanto nas práticas cotidianas quanto na fragilidade das políticas para esse nível de ensino. Nesse sentido, a consciência do professor de seu papel deve vir acompanhada de militância persistente pelos direitos da criança e uma educação de qualidade.

Quando falamos em qualidade nos processos formativos e práticas pedagógicas nos assentamos na perspectiva da emancipação humana, contrária à educação preconizada pela lógica neoliberal que prevê a formação generalista para atender às demandas do mercado ancoradas numa política de cunho econômico empresarial.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2015**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

_____. Resolução CNE/CP n. 05 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 07 de abril de 2015.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação- Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2015.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006. Volume 1 e 2.

_____. **Projeto de Lei 8.035 de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 de set de 2015.

_____. **Por uma Política de formação do Profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/POR%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFISSIONAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 08 de setembro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024**. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 08 de maio de 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas/ SP: Papyrus, 2012.

BUJES, Maria I. E.; DORNELLES, Leni Vieira (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAMPOS, Roselane F.; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-

americanos. In: FARIA, Ana Lucia; AQUINO, Ligia M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana O. Por uma política para a educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos indicadores de qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia; AQUINO, Ligia M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor P. B.; RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

CÓCO, Valdete. Docência na educação infantil: De que estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria L. R.; ALBUQUERQUE, Simone S. de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, Ano I n.1, p. 6-9, abr./jul.2003.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria C.; SHIROMA, Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FLORES, Maria L. R.; ALBUQUERQUE, Simone S. de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, Maria L. R.; ALBUQUERQUE, Simone S. de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2015.

KIEHN, Moema H. K. A. educação da primeira infância: um olhar sobre a formação inicial dos professores de Educação Infantil. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Orgs.). **Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, sup. 4, p. 7-14, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/cef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo1.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2015.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Simone M. de B. O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial. 2015. 115 p. Dissertação (Mestrado) -Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

NUNES, Maria F.; FILHO, Aristeo G. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria F.; CARVALHO, Maria C. (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas/SP: Papirus, 2013.

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

_____. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, n. 2, p.6-9, ago./nov. 2003.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Complementar para a Proteção Integral das Crianças e Adolescentes**. Edição Comemorativa. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós FUNDEB: avanços e tensões**. Texto apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007. Texto digitado. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2017.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1(40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 de outubro de 2015.

SILVA, Carmen S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, Ana P. S.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? **Anais da 23ª reunião da Anped**, Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

TIRIBA, Léa; BARBOSA, Sílvia Néli; SANTOS, Núbia. O cotidiano da Educação Infantil: Buscando interações de qualidade. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas/SP: Papirus, 2013.



Recebido em: 20/11/2016
Aprovado em: 26/03/2017