

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação e Prática Pedagógica

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4360>**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**PUBLIC POLICIES FOR INITIAL AND CONTINUING TEACHER TRAINING IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATIONPOLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUADA DE
PROFESORES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL*Geani Oliveira Motta*

Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - Brasil

Isabel Cristina de Jesus Brandão

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Jorsinai de Argolo Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Resumo: O presente artigo apresenta como objeto de estudo a formação inicial e continuada para os professores da Educação Infantil, destacando o cenário da política de formação dos professores no país em aspectos que perpassam pelo processo histórico e pelos marcos legais em um contexto de conflitos e contradições. Evidenciam-se os desafios para a formação de professores para a Educação Infantil, com o intuito de ampliar os debates sobre as concepções de formação inicial e continuada, considerando-se as necessidades, as potencialidades, a cultura, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como as complexidades do cenário político atual que repercutem nas políticas de formação dos professores.

Palavras Chave: Educação Infantil. Formação inicial e continuada. Políticas públicas de formação de professores.

Abstract: This article presents as an object of study the initial and continuing training for teachers in early childhood education, highlighting the scenario of teacher education's policy in that country in aspects which go through historical process and legal frameworks in a context of conflicts and contradictions. Challenges for training of teachers in early childhood education have been presented,

with the aim of broadening a debate about conceptions of initial and continuing education, considering the needs, potential, culture, development and learning of children, as well as complexities of current political landscape that have had repercussions on teacher education policies.

Keywords: Early Childhood Education. Initial and continuing training. Public policies for teacher training.

Resumen: El presente artículo presenta como objeto de estudio la formación inicial y continuada para los profesores de educación infantil, destacando el escenario de la política de formación de los profesores en el país en aspectos que atraviesan el proceso histórico y los marcos legales en un contexto de conflictos y contradicciones. Se evidencian los desafíos para la formación de profesores para la educación infantil, con el objetivo de ampliar los debates sobre las concepciones de formación inicial y continuada, considerando las necesidades, las potencialidades, la cultura, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, así como las complejidades del escenario político actual que repercuten en las políticas de formación de los profesores.

Palabras clave: Educación infantil. Formación inicial y continuada. Políticas públicas de formación de profesores.

Introdução

O termo *política* está relacionado ao poder do Estado com a intenção de legislar e executar as atividades humanas em um determinado território. As políticas educacionais, por sua vez, por estarem circunscritas pelo poder estatal, também expressam contradições, pois, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 09), “ao longo da história, a educação [...] adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequado à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida”.

Nessa direção, cumpre ressaltar que a profissionalização docente no Brasil aconteceu em decorrência das profundas transformações econômicas e sociais ocorrentes por volta do Século XIX e início do Século XX, com a criação das Escolas Normais (1827-1890). A partir daí, começou-se a pensar em preparar profissionais para ensinarem nessas Escolas, que correspondiam, na época, ao nível secundário e, posteriormente, em meados do Século XX, ao Ensino Médio.

Destaca-se, ainda, que as Escolas Normais, ao nortear a preparação de professores para as escolas primárias, deveriam considerar, em seu currículo, orientações didático-pedagógicas. No entanto, segundo aponta Saviani (2009),

[...] contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias

ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Esses equívocos quanto à organização dos currículos dos cursos de formação de professores, no que diz respeito à qualificação didático-pedagógica, permaneceram ao longo do processo histórico. Comprova-se isso através do alerta de Saviani (2009) diante da reformulação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura nos anos 1980:

Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental. (SAVIANI, 2009, p. 150).

Acerca dessas dificuldades, e quanto ao trabalho com crianças, Kramer (2009) ainda discute sobre o reconhecimento da condição de professores que atuam tanto em creches quanto em pré-escolas. Diz ela:

[...], formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de seis anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores. (KRAMER, 2009, p. 804).

Diante dessa necessidade de qualificar os professores para atuar com crianças das diferentes etapas da Educação Básica, iniciou-se, por volta dos anos 1980, um amplo debate na sociedade, que se fortaleceu a partir dos anos 1990, ganhando visibilidade no cenário político brasileiro, tendo destaque nas legislações, nas políticas públicas, nas produções científicas e nas representações dos movimentos sociais. Um dos dispositivos legais que regulamenta, atualmente, a formação inicial e continuada dos professores, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96).

A LDB 9.394/96 foi promulgada em 1996, através de mobilizações de educadores e movimentos sociais, mesmo diante da instauração do projeto neoliberal¹ dos anos 1990. Em seu texto, particularmente no Título VI – dos profissionais da educação – Artigo 62 – está previsto que a formação inicial de professores da

¹O projeto neoliberal apresenta como finalidade a redução dos gastos públicos e a realização de privatizações com consequências perversas para todas as áreas sociais, inclusive a perda de direitos relacionados à educação conquistados através da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Educação Infantil dar-se-á no âmbito do Ensino Superior, admitindo-se, no entanto, como formação mínima, o magistério.

Sendo assim, no andamento do debate sobre os professores que atuam na Educação Infantil, esse documento sinaliza a importância da identidade profissional e afirma a necessidade de formação para os profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil, principalmente em creches.

Em continuidade, a LDB 9.394/96 dedica, aos profissionais da educação, no Título VI, em seus Artigos 63 a 67, uma outra instância de formação no âmbito do magistério além da formação inicial, qual seja: a *contínua*, que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino. O Artigo 67, especialmente, estabelece que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, LDB, 1996, p. 44).

Desse modo, salienta-se que a LDB 9.394/96 constitui-se como marco para as discussões da formação inicial e continuada dos professores no país. Contudo, Saviani (2009) afirma que se acreditou muito na elevação do nível de qualidade da formação de educadores no país após a promulgação da LDB 9.394/96. No entanto, escreve esse autor:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

Compreende-se que é inegável que esse dispositivo legal demonstra a preocupação com o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores, em especial daqueles que atuam na Educação Básica. Contudo, Maués (2003) analisa a reforma na formação de professores como uma tendência internacional ligada às exigências dos organismos multilaterais², que visam a atender o processo de globalização/mundialização e que passaram a determinar as metas que os países devem atingir também em matéria de educação.

²Entre outros organismos e programas internacionais destacamos os seguintes: Organização dos Estados Americanos – OEA; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Banco Mundial – BM; Comunidade Europeia – CE; Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – PREAL.

Portanto, é consenso entre vários pesquisadores, o alerta quanto à interferência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais no mundo, pois a intenção é a de implantar o “pensamento único”, que visa a uma homogeneização capaz de permitir a formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado.

Mororó (2011 p. 35), reforçando o pensamento de Maués (2003), afirma que “discutir a política de formação de professores hoje no Brasil implica, necessariamente, trazer à tona [...] um projeto capitalista” que, segundo a autora, veio se fortalecendo nos últimos anos.

Esse fortalecimento se dá, principalmente, através da implantação de documentos reguladores dos cursos para formação de professores, que, logo à primeira vista, denunciam suas proximidades das determinações de organismos internacionais, que impõem seus fins e objetivos, tornando a educação brasileira mais adequada a reestruturação produtiva em curso. (MORORÓ, 2011 p.35).

Assim, não se pode deixar de considerar o campo de tensão vivenciado nas políticas educacionais em todo o país, efetivando-se a concepção de Estado Mínimo para o social e o de Estado Máximo para o Capital (PERONI, 2003), em que o Estado é o coordenador, e não mais o executor, se tornando mínimo para as políticas sociais e repassando para a sociedade tarefas que são suas em princípio. Tudo isso configura-se numa “proposta alternativa ao neoliberalismo, à Terceira Via que atua como um instrumental de retirada do Estado das políticas sociais”. (PERONI, 2003, p. 10).

Essa posição do Estado fica evidenciada nas contradições que se encontram no texto da LDB 9.394/96. Existe a intenção de atingir as metas estabelecidas nas legislações, por meio das quais o Estado preconiza uma espécie de flexibilização da formação docente através da institucionalização de programas emergenciais para a formação de professores, permitindo o funcionamento de cursos que se caracterizam por formações aligeiradas e fragmentadas, com a intenção, também, de aumentar os resultados estatísticos referentes à formação docente.

Salienta-se, também, que os dispositivos legais, estreitamente relacionados à construção de políticas públicas mais equânimes de valorização do magistério requerem, fundamentalmente, o provimento de recursos para que as políticas educacionais possam admitir concretização e favorecer o desenvolvimento profissional dos professores.

No rastro desse pensamento, serão evidenciadas, em seguida, as principais políticas públicas com provimentos de recursos financeiros destinadas à formação inicial e continuada para os professores da Educação Infantil e da Educação Básica, tomando-as como um todo.

Políticas públicas para a formação de professores no Brasil

No ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, sob a Lei nº 11.494/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), caracterizado como a principal forma de regulação dos recursos destinados aos docentes da Educação Básica através do repasse de 60% dos seus recursos para a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação em efetivo exercício no setor público.

Saviani (2009) analisou que o FUNDEB ainda não se constituía como a melhor política educacional de financiamento da educação pública. Seu raciocínio é esclarecedor:

Em suma, o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não terão força para alterar o status quo vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios. (SAVIANI, 2009, p.35).

Nesse mesmo ano de 2007, a Presidência da República, através do MEC, lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094/2007, e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. (BRASIL, 2007). Um de seus desdobramentos é o Plano de Ações Articuladas (PAR), que permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino, constituindo-se em um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes.

A implantação dessas políticas públicas sinaliza o processo de padronização e de centralização de políticas para facilitar a participação de grupos privados nos sistemas educacionais públicos. O PDE foi criado por grupos econômicos ligados à indústria, ao capital financeiro e ao agronegócio, além de parceiros, em especial nos sistemas municipais e estaduais de educação, com vistas à disputa por conteúdo, métodos e valores que interessem ao mercado.

Arelaro (2016) aponta que “as metas do Todos pela Educação foram assimiladas e incorporadas pelo governo federal como políticas públicas para o país”, dizendo ainda:

Destacamos três delas: meta 1- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola – foi incorporada na Emenda Constitucional 59/2009, pelo Executivo; meta 2- Toda criança plenamente alfabetizada até os 8

anos - se transformou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo MEC na Portaria nº 867, de 04 de Julho de 2012 e na Meta 5, do PNE; meta 3- Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano: a mesma foi introduzida no Plano Nacional de Educação (estratégias 2.1 e 7.2), como obrigação de elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), precedida de consulta pública, “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos (as)” nos ensinos fundamental e médio. (ARELARO, 2016, p. 50, grifo do autor).

Para concretizar a meta três, foi proposto pelo MEC, em junho de 2015, o Documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de estabelecer uma proposta de currículo único. Arelaro (2016, p. 51) sinaliza que “é preciso resistir a essas tentativas de redefinição do papel da escola e do professor, destacando que ‘nacional’ não significa homogêneo e ‘comum’ não é sinônimo de único”.

O PAR, por sua vez, está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos, e tem a finalidade de obter o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores. Segundo Gatti (2011),

o PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR. (GATTI, 2011, p. 35).

No ano de 2009, o MEC estabeleceu, através do Decreto nº 6.755, de janeiro desse mesmo ano, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com diretrizes de longo prazo para a formação de professores em serviço e, para dar cumprimento a ela, é determinada a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Coube à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) impulsionar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica nos diferentes níveis de governo e acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Dando prosseguimento a essa política, foi constituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a partir do Decreto nº 6.755, de 2009, que se insere na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o propósito de estruturar, em regime de colaboração da União com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais de educação. O

PARFOR é proposto aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada, como preconiza a LDB 9.394/96, oferecendo cursos superiores públicos e gratuitos.

Segundo Mororó (2011), muitos municípios aderiram ao programa através de convênios com as universidades, oportunizando aos professores sem formação inicial a inserção na graduação. Entretanto, a recomendação de formação por adesão flexibiliza a proposta, e sobre essa questão, Saviani (2010) argumenta que se faz necessário a criação de um Sistema Nacional de Educação que não dependa de “adesões autônomas e a posteriori de estados e municípios” (2010, p. 385), sob o risco da implementação das políticas ficarem na dependência da aceitação dessas instâncias.

Em relação ao PARFOR, Scheibe (2010), coaduna com as ideias de Mororó (2011) ao comentar que os entes federados não se prepararam o bastante para a efetivação das políticas públicas deliberadas, afirmando que o avanço de tais medidas, fundamentais para a valorização do professor, demanda uma formação mais estruturada e programada para o magistério.

Nessa mesma direção, Gatti (2009) afirma que as inovações curriculares de uma formação docente polivalente e diversificada, com ideias de transversalidade e estudos de conteúdos controversos, demonstram que o campo educacional se encontra em processo de busca por novos caminhos formativos.

Para a autora, o progresso oriundo dos programas propostos nos últimos tempos, sobretudo em relação à formação docente, consiste em um grande obstáculo a ser superado. Com esse pensamento, anui que:

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. (GATTI, 2009, p. 95).

Nesse sentido, Scheibe destaca a necessidade de:

Buscar estratégias e definições políticas que reforcem institucionalmente os cursos de licenciatura, a partir de uma análise mais aprofundada do conteúdo dos projetos pedagógicos

implementados a partir das Diretrizes Curriculares. (SCHEIBE, 2010, p. 990).

Ainda para a autora supra, a reforma na atuação da União em relação ao reconhecimento e à formação dos professores exige a criação de um Sistema Nacional de Educação, regimentado e estruturado. Tais reivindicações são reforçadas por grupos organizados de educadores, assim como requeridos nas conferências nacionais e outros eventos importantes que ocorrem em todo o país.

O panorama apresentado corresponde a práticas de políticas de formação docente que se reproduzem e persistem no Brasil há muitas décadas, resultado do reduzido investimento público na educação e da impossibilidade do Estado Mínimo em prover os recursos necessários que garantam a formação docente de qualidade.

Entende-se, portanto, que todas as tensões políticas e econômicas repercutem no processo de formação dos professores, direcionando à defesa de que necessário se faz uma reforma política para a Educação Básica, tendo em vista desdobramentos favoráveis ao processo de formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil.

É a partir desse cenário de lutas e de tensões em que se discute, a seguir, as questões relativas à Educação Infantil, no que tange, particularmente, aos direitos da criança e aos processos de formação e de valorização dos profissionais desse nível de ensino.

Formação de professores da Educação Infantil

A promulgação da LDB 9.394/96 garantiu que a Educação Infantil passasse a ser oferecida em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos”, conforme preconiza o Artigo 30 da referida legislação. (BRASIL, 1996).

Nessa direção, é importante destacar que, em virtude das lutas em prol da relevância dessa etapa de escolaridade, em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/09, que garantiu o acesso à Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos. Em 2011, o Plano Nacional de Educação (PNE) também sinalizou a universalização da Educação Infantil e, em 2014, esse mesmo documento reiterou aquilo que já havia sido previsto:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50%

(cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 9).

Ainda sobre a universalização da Educação Infantil, o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE)³ indica:

Em relação à universalização da matrícula das crianças de 4 e 5 anos, a Pnad/2015 indica um percentual de 84,3%, necessitando, portanto, do acréscimo de 15,7%, até o ano de 2016, para o cumprimento da meta. Já nas creches, segundo dados do Inep/2015, o acesso das crianças de 0 a 3 anos aumentou no período de 2004 a 2013, passando de 13,4% para 23,2%. O aumento foi de cerca de 10 pontos percentuais em dez anos, o que reforça o desafio de acelerar a garantia do acesso para se chegar ao percentual dos 50% previstos, implicando em mais que duplicar o esforço da década anterior. (BRASIL, 2017, p. 56).

Sendo assim, quanto à evolução dos números de matrículas na Educação Infantil nos anos de 2011 até 2016, o Documento Censo Escolar 2016 – Notas Estatísticas⁴ indica o crescimento das matrículas nessa primeira etapa da Educação Básica: no ano de 2011 foram 4.681.345; no ano de 2012 esse número avançou para 4.754.721; no ano de 2013 continuou avançando e chegou a 4.860.481; no ano de 2014 as matrículas chegaram a 4.964.015; no ano de 2015 passou para 4.916.525 e, por fim, no ano de 2016, verificou-se um avanço significativo registrado em 5.034.353 crianças matriculadas.

A expansão desse atendimento no Brasil, promovendo um aumento de vagas na Educação Infantil, contribuiu para a aprovação e a implementação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007). Através do FUNDEB, foram vinculadas fontes de financiamento para creches e pré-escolas nos sistemas de ensino e foi garantida a inclusão das creches conveniadas com o poder público municipal.

A respeito da política de convênios entre os municípios e as creches particulares, o Documento Final da II CONAE⁵, realizada no ano de 2014, prevê, nas proposições e estratégias do EIXO VII – Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos, Item 2.10, o seguinte objetivo:

³A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é caracterizada como um debate implantado pelo poder público desde o ano de 2009 em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal e estados, cuja finalidade é a de oportunizar aos estudantes, aos pais, aos profissionais da educação, aos gestores, aos agentes públicos e à sociedade civil, um espaço de discussão sobre os rumos da educação brasileira desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação.

⁴O Documento Censo Escolar 2016 – Notas Estatísticas tem como finalidade apresentar um retrato da Educação Básica no país com dados referentes ao ano de 2016.

⁵A II CONAE foi realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014, apresentando como tema *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. Nessa direção, a Conferência teve como propósito contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino.

alterar e aprimorar o Fundeb, de modo que: [...] o número de matrículas em creches conveniadas seja congelado e essa modalidade de parceria seja extinta, sendo obrigatoriamente assegurado o atendimento da demanda diretamente na rede pública. (BRASIL, 2014, p. 108-109).

Desse modo, a atuação sob a forma de lutas dos militantes dos movimentos sociais em defesa de qualidade nos espaços e nos serviços oferecidos às crianças da Educação Infantil certamente contribuiu para que o MEC incluísse no PDE, do ano de 2007, a destinação de recursos financeiros para esse nível de ensino, aumentando sua oferta. E, para qualificar o atendimento, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA⁶). Com a implantação desse Programa, também no ano de 2007, os municípios contaram com o apoio do governo federal para a construção de unidades de Educação Infantil, para a compra de mobiliários e de construção de novas instalações. No entanto, há discussões acerca do projeto padrão, previsto pelo programa para a construção das creches, pois acredita-se que vai de encontro à diversidade regional do país.

É importante destacar que, além das questões de infraestrutura, a formação dos professores da Educação Infantil também se constitui em um dos temas centrais na luta por uma educação de qualidade. Nesse sentido, uma das conquistas foi a criação, em 2005, da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O programa foi ofertado a partir de 2005, e funciona como um curso de nível médio à distância, na modalidade normal, visando à formação dos professores que atuam na educação sem formação específica. Acerca do PROINFANTIL, Gatti (2011) considera que:

Como, em 2009, a Sinopse do Professor da Educação Básica do Inep registrava apenas 1,3% de professores leigos nessa etapa da educação no país, indaga-se se a oferta regular do Programa não serviria de incentivo às redes para continuarem contratando professores sem a habilitação devida. (GATTI, 2011, p. 62).

Kramer (2013) reforça a ideia de que o grau de escolaridade influencia decisivamente na qualidade do serviço. Cabe ressaltar que as pesquisas na área de formação de professores apontavam a urgente e necessária importância de qualificar o trabalho do professor. Conseqüentemente, houve um aumento significativo das matrículas em mais de 60% no Curso de Pedagogia entre os anos de 2002 e 2009, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2010).

⁶O PROINFÂNCIA consiste na principal ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE no campo da infraestrutura educacional, prestando assistência técnica e transferindo recursos financeiros a municípios e Distrito Federal para construir creches e adquirir equipamentos e mobiliários para a Educação Infantil. Disponível em: <<https://goo.gl/bn3M8Z>>. Acesso em 29 de maio de 2017.

Ainda sobre os profissionais que atuam na Educação Infantil, de acordo com o Documento Censo Escolar, o cenário nacional evidencia que:

dos 311,4 mil professores da pré-escola [...] 62,6% possuem escolaridade superior com licenciatura e 18,5% têm curso normal/magistério. Foram identificados ainda 5,7% com nível médio completo e 0,3% com nível fundamental completo. (BRASIL, 2017, p. 25).

Além disso, foi informado, também, que uma totalidade expressiva “[...] leciona em apenas uma escola (79,7%)” e “o curso de formação mais frequente dos docentes que atuam na pré-escola é a licenciatura em Pedagogia.” (idem, ibidem).

Ressalta-se que, apesar desse quantitativo representar um progresso nesse campo, preocupa o fato dessa formação recebida não considerar os conhecimentos específicos para o atendimento com a primeira infância, resultando em uma prática docente distanciada da prática integrada do cuidar, educar e socializar conhecimentos que promovam o desenvolvimento integral da criança nessas instituições de Educação Infantil.

Sobre isso, Alves (2006) enfatiza a “secundarização” da formação, que ocorre em virtude da falta de conhecimento desses profissionais sobre teoria e prática e da carência de uma formação que proporcione habilidades específicas para atuar na Educação Infantil.

Desse modo, diante da má qualidade da formação ofertada aos professores, ao ingressarem no cotidiano escolar, para superar as falhas da formação no que diz respeito à teoria frente à prática, muitos recorrem às vivências dos colegas mais experientes, normalmente pautadas no senso comum de práticas maternas, em que prevalecem ações relacionadas ao controle, ao cuidado e à afetividade em detrimento de ações específicas do ensinar às crianças.

Nessa direção, Kramer (2005, p. 13-14), aponta que, além da constatação de falta de conhecimento para lidar com a especificidade das crianças, necessário se faz ressaltar as lacunas que existem na formação, que “expropria o professor de sua prática”. Tal crítica compreende à “[...] ausência de práxis, da teoria como reflexão sobre e para a prática, feita com o outro, como leitura do mundo, crítica e ativa, que reúne saber, fazer e falar”.

É nessa perspectiva, de desenvolvimento profissional, que a formação tem sido alvo de inúmeros estudos, especialmente daqueles que destacam como inquietação a necessidade de ações formativas que concebam as crianças, ao mesmo tempo, como seres sociais e como seres individuais, com características e identidades singulares. Para tanto, há de se preocupar, no que tangencia a formação docente, com as bases científicas, históricas, políticas e sociais que fundamentam a construção profissional do professor.

Entretanto, esses conhecimentos referentes à profissão docente ligada ao trabalho educativo com crianças é apenas uma das ações efetuadas como atribuição na Educação Infantil. De acordo com Pinto (2009), essa função compreende, também, várias outras atividades no que concerne ao trabalho das professoras e educadoras de creches e pré-escolas, tais como: planejamento, avaliações, registros de ocorrências, preparação de materiais, reuniões com coordenador, estudo, formação, elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como assistência às famílias e à comunidade.

Para Apple (1995), essa expansão com relação às atribuições do docente é resultante das reformas educacionais dos anos 1990, repercutindo em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil à Pós-Graduação, conforme já mencionado. Para o referido autor, a ampliação das atribuições do educador retrata uma das maneiras concretas de como os trabalhadores educacionais vão perdendo privilégios. Tal fato é evidenciado sob vários aspectos, dos mais simples aos mais complexos, a começar pela falta de tempo para ir ao banheiro, tomar um café e conversar com seus pares, além de atuar, também, no trabalho mental, na sensação permanente de excesso de trabalho, o qual vem crescendo ao longo do tempo.

Considerando as peculiaridades da realidade profissional e do atendimento nas creches e pré-escolas discutidas ao longo dos anos, compreende-se que há um longo caminho a percorrer na busca por uma Educação Infantil pautada na qualidade social da ação educativa. Para tanto, necessário se faz a efetivação de organizações públicas que direcione recursos suficientes para atender às crianças de 0 a 5 anos, como assegura a legislação; ações mais concretas nas questões ligadas à formação que respeitem as especificidades dessa fase do desenvolvimento humano; valorização do profissional que atua nesse segmento da Educação Básica, entre outros aspectos que merecem atenção para o país avançar em direção à qualidade do atendimento das crianças na Educação Infantil.

A partir dessa ótica, se reconhece como necessário, nas assertivas de pesquisadores, da urgência de uma decisão política corajosa e extensa para mudar o que está posto, na perspectiva de responder satisfatoriamente aos incomensuráveis desafios educacionais e sociais, especialmente no que concerne à formação de professores, de modo a promover uma transformação nas estruturas escolares e nos currículos que orientam a formação institucionalizada dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, acredita-se que as políticas para a formação de professores precisam ser revistas mediante a participação de educadores e dos movimentos sociais como forma de pressionar o governo a elaborar e a efetivar um conjunto de leis e regulamentações com vistas a uma educação orientada para a formação humana de qualidade social. Além disso, deve oportunizar o direito a uma formação eficiente em instituições competentes que sejam capazes de reverter o modelo de precariedade que não prepara o professor para encarar com capacidade os desafios de sua profissão.

Sendo assim, é crucial a responsabilidade do poder público “através da formulação de políticas públicas de Estado e não apenas de governo” (OLIVEIRA, 2011, p. 323), tendo em vista a garantia do direito à Educação Básica com qualidade que inclui o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças da Educação Infantil, visto que é inegável as potencialidades de aprendizagem e de desenvolvimento inerentes a essa fase da vida.

Apesar de reconhecer que houve conquistas importantes no que concerne à implementação de políticas públicas para a melhoria da oferta da Educação Infantil no país, e de concordar que a promoção da formação inicial e da formação continuada capacita um grande contingente de professores que atuam na Educação Básica, fica o questionamento: a forma como essa formação vem sendo ofertada suprirá as necessidades e as expectativas que vêm sendo fomentadas no cenário social e acadêmico no que se refere à qualidade socioeducacional desejada?

Nesse sentido, diante das leis instituídas e das discussões propostas, percebe-se que se está diante de um processo em curso, no qual as lutas e as proposições precisam continuar existindo para se avançar no preenchimento das lacunas que ficam sem as devidas respostas, a exemplo da dificuldade que existe em construir um Sistema Nacional de Educação que tome em consideração a necessidade de avaliação e de reestruturação dos cursos de formação, especialmente os criados em caráter emergencial, consoante as reflexões aqui expostas. Isso traz consigo a intenção de que essa formação eleve o nível de conhecimento dos profissionais para atuar na Educação Infantil, fomentando-os com saberes éticos, estéticos, políticos, culturais, teóricos e didático-pedagógicos.

No entanto, vivencia-se um momento desfavorável para a ampliação dos processos e das políticas que envolvem a formação inicial e continuada dos profissionais, bem como a garantia de condições para o desenvolvimento do trabalho docente. Em dezembro de 2016, presenciamos em nosso país a efetivação de um Golpe de Estado voltado para atender aos

interesses das classes dominantes e contra os direitos da classe trabalhadora. Sendo assim, após o golpe contra o Governo Dilma, o Governo Michel Temer conseguiu a aprovação, no Senado Federal, da Proposta de Emenda à Constituição nº 55 (PEC 55) que prevê o congelamento de novos investimentos em despesas públicas relacionadas à saúde, à educação, à cultura etc.

Nessa mesma direção, no dia 18 de outubro de 2017, foi aprovada a Política Nacional de Formação de Professores, com ações relacionadas à formação inicial e continuadas. No que diz respeito à formação inicial, o MEC apresenta a oferta de vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a criação do Programa Residência Pedagógica. Quanto à formação continuada, sinaliza a organização de uma plataforma de formação continuada com a abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização, além de manter algumas linhas de atuação de programas federais, tais como: BNCC, PAR e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Além disso, a política prevê uma *Base Nacional de Formação Docente*, que ainda está em processo de elaboração e cujo objetivo é o de nortear o currículo de formação de professores.

Discute-se, portanto, o caráter centralizador, autoritário e de retrocesso que permeia a implementação da nova política, na medida em que foi efetivada sem diálogo e sem debate com a sociedade civil, com pesquisadores e professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior.

A proposta não apresenta o diagnóstico das condições precárias de trabalho a que estão submetidos os professores, mas evidencia a responsabilidade dos professores pelos baixos resultados da educação no país. Também não esclarece que os investimentos na área da educação não são suficientes, ocultando o fato de que há interesses econômicos e políticos dos organismos internacionais conectados a um projeto de educação baseada na lógica capitalista. Nesse sentido, necessário se faz uma corajosa e arrojada mobilização social, a fim de lutar para que essa proposta que ameaça alguns avanços conquistados a partir do texto do PNE 2014-2024 seja substituída por uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação capaz de contemplar formação inicial e continuada articuladas às condições de trabalho, ao piso salarial e à carreira, como uma das condições de melhoria da qualidade social da Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende. Significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalidade. Anped, **Anais 29ª Reunião Anual**, Caxambu-MG, 2006. 16 p.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia do currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 59-92.

ARELARO, L. R. Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: LOMBARDI, J.C (Org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016

BRASIL. **ei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 21.03.2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação(2010-2024)**. Brasília: MEC/CNE. 13 de maio de 2014a. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 21.03.2016

BRASIL. **Documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Brasília, 2014b.

BRASIL. **Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) para 2018**. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei n.11.494, de 24 de junho de 2007. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica**. FUNDEB, Brasília, 2007.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. Censo do Ensino Superior. Brasília, 2010.

BRASIL. **Censo Escolar 2016 - Notas Estatísticas**. Brasília, 2017.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vl. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. n 118, p. 89-117, março/2003.

MORORÓ, Leila Pio. A política Nacional de formação de professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, R. M. De; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. (org.). **As redes científicas e o desenvolvimento das pesquisas, perspectivas multidisciplinares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 33-47.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44 maio/ago. 2010, p. 380-412.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, Maio /Jun /Jul /Ago, 2011.

SOBRE AS AUTORAS:

Geani Oliveira Motta

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Infância e Educação Infantil. E-mail: geanimotta@gmail.com

Isabel Cristina de Jesus Brandão

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Infância e Educação Infantil. E-mail: icjbrandao2014@gmail.com

Jorsinai de Argolo Souza

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Infância e Educação Infantil. E-mail: naiargolo@hotmail.com

Recebido em: 12 de fevereiro de 2018

Aprovado em: 05 de março de 2018