

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE SOBRE A  
EXPANSÃO DA OFERTA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: DEBATE SOBRE LA  
AMPLIACIÓN DE LA OFERTA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

**PUBLIC POLICIES FOR CHILDHOOD EDUCATION: A DEBATE ON THE  
EXPANSION OF THE OFFER AND THE TRAINING OF TEACHERS**

Jorsinai de Argolo Souza<sup>1</sup>

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios<sup>2</sup>

Rosemary Lapa de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo versa sobre relações entre políticas públicas de expansão da oferta da Educação Infantil e condições favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a formação de professores. Discute desafios dessa etapa associados à infraestrutura física das escolas, às questões didático-pedagógicas e o financiamento, ampliando o debate sobre o papel e formação do professor no cenário político, econômico e social. Apresenta o processo de revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNC Formação. Evidencia que há distância entre a política de acesso e a garantia de condições para o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil e propõe a efetivação do sistema de colaboração entre União, Estados e Municípios e a revisão de novas fontes de financiamento para a educação, além do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Objetiva sinalizar a mobilização de entidades, sindicatos e educadores contra o desmonte da educação pública e garantir direitos educacionais e profissionais conquistados.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação de Professores. Políticas Públicas Educacionais.

**Resumen:** El artículo trata sobre las relaciones entre las políticas públicas para ampliar la oferta de Educación Infantil y las condiciones favorables para el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluida la formación docente. Se discuten los desafíos de esta etapa asociados a la infraestructura física de las escuelas, los aspectos didáctico-pedagógicos y el financiamiento, ampliando el debate sobre el rol y la formación de los docentes en el escenario político, económico y social. Presenta el proceso de derogación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Docente (DCNFP) y la

<sup>1</sup> Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC da UNEB.

<sup>2</sup> Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC da UNEB.

<sup>3</sup> Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC da UNEB

implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial de Educación Básica que establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica- Formación BNC. Demuestra que existe un distanciamiento entre la política de acceso y la garantía de condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación infantil y propone la implementación del sistema de colaboración entre la Unión, Estados y Municipios y la revisión de nuevas fuentes de financiamiento para la educación, además del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de Profesionales de la Educación (FUNDEB). Tiene como objetivo señalar la movilización de entidades, sindicatos y educadores contra el desmantelamiento de la educación pública y garantizar los derechos educativos y profesionales conquistados.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Formación de profesores. Políticas Públicas Educativas.

**Abstract:** The article deals with relations between public policies for expanding the supply of Early Childhood Education and favorable conditions for the teaching and learning process, including teacher training. It discusses challenges of this stage associated with the physical infrastructure of schools, didactic-pedagogical issues and financing, expanding the debate on the role and training of teachers in the political, economic and social scenario. It presents the process of repealing the National Curriculum Guidelines for Teacher Training (DCNFP) and the implementation of the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training for Basic Education that establishes the Common National Base for the Initial Training of Teachers of Basic Education- BNC Training. It shows that there is a distance between the access policy and the guarantee of conditions for the teaching and learning process in early childhood education institutions and proposes the implementation of the collaboration system between the Union, States and Municipalities and the revision of new sources of financing for the education, in addition to the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals (FUNDEB). It aims to signal the mobilization of entities, unions and educators against the dismantling of public education and to guarantee educational and professional rights conquered.

**Keywords:** Early Childhood Education. Teacher training. Educational Public Policies.

## Introdução

O artigo discute as relações entre as políticas públicas de expansão da oferta da Educação Infantil e as condições favoráveis para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a formação de professores. Discute os desafios dessa etapa de ensino associados à infraestrutura física das escolas, às questões didático-pedagógicas e o financiamento, bem como o papel docente desse segmento, ampliando o debate sobre a formação do professor e o cenário político, econômico e social do país.

Objetiva sinalizar a mobilização coletiva de pesquisadores, entidades, sindicatos e educadores a fim de lutar contra o desmonte da educação pública e garantir direitos educacionais e profissionais conquistados.

Para tanto, produzimos um percurso histórico da legislação - Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) e Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) que garante o direito das crianças a educação e apontamos as

implicações da política de financiamento (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB) para a consecução do direito educativo, de acordo com a especificidade desse segmento de ensino.

Por fim, discutimos o papel do professor da Educação Infantil e as relações entre o cenário político, econômico e social do país e a formação de professores, inclusive a revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) - Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação.

## **Políticas públicas para a infância e para a Educação Infantil**

As pesquisas em torno da infância realizadas a partir do Século XX demonstraram a criança como fruto de uma construção social, favorecendo a ampliação e a responsabilidade pela infância para além da categoria familiar, cabendo, também, à sociedade e ao poder público a corresponsabilidade para com as crianças. Sendo assim, necessário se fez a implantação e a implementação de políticas públicas para a infância, mas é sabido que as políticas públicas, principalmente as de caráter social, estão inseridas em campos de correlação de forças, sendo mediatizadas por lutas, por pressões e por conflitos.

Nessa direção, o movimento de educadores e de pesquisadores da área, bem como a atuação de inúmeros movimentos sociais, principalmente o movimento de mulheres, fez com que, a partir da Constituição Federal de 1988, a criança, no Brasil, passasse a ser reconhecida como sujeito de direitos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar á criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]. (BRASIL, 1988, p. 355).

A Constituição Federal incorporou algo que estava presente no movimento da sociedade, visto que o processo constituinte se deu em meio a essas forças, recebendo propostas que expressavam tal movimento. Segundo Peroni (2003):

Durante o movimento da Constituição, quando se discutiam os pontos a serem abarcados pela nova carta magna do Brasil, o engajamento dos profissionais da área por meio de associações representativas foi bastante intenso no sentido de conquistar direitos para a criança de zero a seis anos.

Esta mobilização contou com o apoio de outros setores da sociedade civil organizada, tais como movimentos de mulheres do fórum em Defesa da Criança e do Adolescente (DCA) e do Grupo de Ação pela Vida, entre outros. (PERONI, 2003, p. 19).

Seguindo os avanços no que diz respeito ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), que reconhece a criança como pessoa em desenvolvimento, garantindo-lhes alguns direitos humanos – direito de brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar. Assegura, também, o direito ao acesso e permanência em escola pública e gratuita perto de seu domicílio (Art. 53, inciso V).

No andamento do debate sobre a mobilização social quanto aos direitos educacionais da criança, a Constituição Federal ainda sinaliza que:

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]. (BRASIL, 1988, p. 123-124).

Constatamos, portanto, que o texto da Constituição favorece a mudança na concepção de creche e de pré-escola. Para Kramer e Nunes (2013), essa mudança direcionou a tentativa de superar o caráter assistencialista que permeava as instituições de Educação Infantil antes da promulgação da Constituição, possibilitando a integração entre creches e pré-escolas. No entanto, identifica-se que ainda há muito a avançar no que diz respeito a concepções equivocadas em relação ao caráter educacional da creche e da educação infantil, antigamente chamada de pré-escola.

Ainda no âmbito nacional, foi somente em 1996, após a promulgação da LDB 9.394/96, que a Educação Infantil, por meio do Artigo 29 dessa Lei, passou a ser considerada como:

[...], primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 22).

Salientamos que esse foi um dos avanços mais significativos ao longo da história da Educação Infantil. Portanto, como primeira etapa da Educação Básica será oferecida em:

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:  
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;  
II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 30).

Identificamos que o texto da LDB revela o caráter educacional e a finalidade da Educação Infantil, garantindo à criança o direito ao desenvolvimento, bem como define a responsabilidade da família, da sociedade e das políticas públicas. Portanto, é fundamental a corresponsabilidade do poder público na garantia de políticas públicas e /ou um Projeto Educacional que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças da Educação Infantil.

Após a LDB, é importante registrar que outras políticas relacionadas à Educação Infantil foram implementadas, tais como: em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL); a criação, em 2006, do FUNDEB; e a criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), no ano de 2007.

Destacamos, também, que em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/09, que garantiu o acesso à Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e, em 2011, o PNE (Lei nº 10172, de 9/01/2001), que sinalizou a universalização da Educação Infantil. Em 2014, o novo PNE (Lei nº 13.005, de 25/06/2014) reiterou aquilo que já havia sido previsto no PNE de 2001, a universalização da Educação Infantil:

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. 33).

Contudo, visualizamos a ausência de metas sobre as condições mínimas de infraestrutura para o funcionamento das instituições de educação Infantil que possui as suas especificidades para educar e cuidar das crianças, conforme orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Diante da apresentação das políticas públicas para a infância e a Educação Infantil, entendemos que o destaque conseguido por esse nível de ensino ainda não garante que todas as necessidades da área sejam atendidas. Por isso, as discussões sobre a educação de crianças de 0 a 5 anos devem ser contínuas, principalmente aquelas relacionadas à expansão da matrícula e à garantia do padrão mínimo de qualidade do ensino. Inclusive, o Documento Censo Escolar 2020 – Notas Estatísticas<sup>4</sup> informa que o Brasil conta, em 2019, com 180.610 escolas de Educação Básica, sendo a Educação Infantil a etapa de ensino mais ofertada com

<sup>4</sup> O Documento Censo Escolar 2020 – Notas Estatísticas visa a apresentar um retrato da Educação Básica no país com dados referentes ao ano de 2019.

114.851 escolas, equivalente a 63,6% do total. Ainda segundo o documento, “o número de matrículas na educação infantil cresceu 12,6% de 2015 a 2019, atingindo 8,9 milhões em 2019 [...]”. (BRASIL, 2019, p. 6).

Paralelamente às lutas em prol da garantia do acesso, desloca-se a preocupação para a ênfase nas condições para o desenvolvimento do processo de ensinar e de aprender na Educação Infantil. No entanto, não se pode deixar de considerar a relevância da qualidade para todos, conforme alerta Casassus (*apud* CAMPOS 2013, p. 25), “ao substituir o discurso e as políticas de igualdade de oportunidades pelo discurso e políticas da qualidade dissociou-se a questão da qualidade de uma política de igualdade”.

É importante esclarecer que o debate acerca da qualidade para a Educação Infantil considera que o termo *qualidade* é polissêmico, pois envolve várias interpretações que estão relacionadas a crenças e a valores em disputa. Sendo assim, os vários documentos que norteiam as políticas para a Educação Infantil estabeleceram critérios para clarificar o que pode ser entendido como um atendimento de qualidade em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.

Nesse horizonte, uma proposta de atendimento de qualidade para as crianças está relacionada a: direito à brincadeira; à atenção individualizada; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e saúde; a uma alimentação sadia; ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, afeto e amizade; à expressão de seus sentimentos; a uma especial atenção durante o período de adaptação, e ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1997).

Não podemos desconsiderar, também, conforme determina o documento do MEC (BRASIL, 1997), as condições de trabalho e de aprendizagem para o professor e para as crianças, relacionadas, por exemplo, ao número de crianças por turma; o a organização do tempo, do espaço e das rotinas; os recursos educativos disponíveis (equipamentos, materiais, brinquedos); a atuação da equipe gestora da instituição e a relação com as famílias e a comunidade.

No entanto, Rosemberg (2012, p. 16) denuncia que, a depender do segmento social o qual a criança pertença, há um comprometimento naquilo que é oferecido:

As políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais,

dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos.

Fica evidente, portanto, essas diferenças quando comparamos os espaços físicos que são destinados nas escolas públicas com os espaços das instituições privadas. Geralmente os espaços das escolas públicas são inadequados quanto à ventilação, à iluminação e a área externa para atender às crianças. Acerca da infraestrutura das instituições de Educação Infantil, o Documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008, p. 42), no Item 15.1, destaca que:

Espaços, materiais e equipamentos das instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças [...] são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas.

O documento, no Item 15.8, orienta ainda que “o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil” seja “mais bonito, instigante e aconchegante” (Ibidem, p. 43). Avalia-se a necessidade de investimentos públicos para atender à orientação da política defendida por especialistas e professores.

No que concerne ao número de crianças em cada turma, há divergências entre professores, os sindicatos e as Secretarias de Educação. Há municípios que já compreenderam a importância de um número de crianças que permita intervenções dos professores, bem como a garantia da segurança das crianças. Há uma recomendação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho da Educação Básica (CEB) 20/2009, que se refere à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovado em 11/11/2009. Para esses documentos, o adequado é uma proporção de seis a oito crianças de zero a um ano por professor, de quinze crianças de dois a três anos por professor e de vinte crianças de quatro e cinco anos por professor.

A garantia da qualidade na Educação Infantil depende da ampliação de recursos financeiros aplicados na educação. Nesse sentido, o Documento Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação<sup>5</sup> (BRASIL, 2014, p. 61) discorre sobre os dispositivos constitucionais relacionados aos recursos a serem aplicados com a educação na esfera federal, estadual e municipal:

<sup>5</sup> O documento foi elaborado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), e traz algumas análises e informações sobre as 20 Metas Nacionais do PNE 2014.

A Constituição Federal de 1988, no art. 212, dispõe que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%; e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. O texto constitucional prevê, ainda, que a educação básica terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

Desse modo, o modelo vigente de financiamento da Educação Básica e, conseqüentemente, da Educação Infantil, se dá através do FUNDEB – Lei nº 11.494/2007.

A distribuição dos recursos vinculados ao FUNDEB obedece ao número de matrículas ponderadas de todas as etapas da Educação Básica, obtendo-se, assim, o valor por aluno. A grande questão é que se considera, apenas, o quantitativo de recursos disponíveis nos fundos estaduais e distrital, não havendo preocupação com os recursos que são necessários para garantir condições mínimas de qualidade do ensino. Pesquisadores ainda apontam que a expansão das matrículas na Educação Infantil, preconizada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e pelas metas do PNE, poderá resultar em uma queda do valor do FUNDEB e, conseqüentemente, comprometer a qualidade dos processos que envolvem a aprendizagem das crianças.

Saviani (2009), por sua vez, também analisa que o FUNDEB ainda não se constitui como a melhor política educacional de financiamento da educação pública:

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).

Necessário se faz, portanto, uma política que disponha de valores necessários para a efetivação, com qualidade, dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Nesse sentido, o PNE (2014-2024), na Meta 20, prevê uma ampliação dos recursos para a educação:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o



equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 21).

Nessa direção, Saviani (2007, p. 1254) indica a proposta de aumento do valor do PIB investido em educação de 4% para 8% durante o processo de elaboração do PNE de 2001, assim:

haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo, nós estaríamos, de fato, provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia. E estaríamos em condição de equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

Em paralelo a essa discussão sobre financiamento, é importante refletir sobre o sistema de colaboração, isto é, a articulação entre a União, os Estados e os Municípios. A alternativa é a de potencializar o regime de colaboração entre os entes federativos com a ampliação de investimentos de recursos públicos para uma Educação Infantil de qualidade, direito de todas as crianças.

No andamento do debate sobre as condições favoráveis para o processo de ensinar e aprender na Educação Infantil, é salutar abordar a discussão sobre o papel e a formação do professor, bem como as orientações didático-pedagógicas que contribuam no desenvolvimento integral das crianças.

## **O perfil e a formação do professor da Educação Infantil a partir do século XX**

Antes do século XX, o profissional da Educação Infantil apareceu no panorama da educação brasileira sem nenhuma exigência de qualificação. Era necessário somente gostar de criança, ter simpatia e dinamismo, pois o papel do professor estava vinculado às tarefas de maternagem, ou seja, cuidados com higiene, alimentação e segurança física das crianças. Não vamos nos esquecer de que as instituições de Educação Infantil tinham um caráter

assistencialista e do adulto que estava com a criança não era exigida nenhuma formação, uma vez que o necessário era compensar a ausência da família.

Desse modo, ainda persiste a concepção de que o trabalho desenvolvido nas creches e na pré-escola está muito relacionado aquele que é desenvolvido na família, provocando a indefinição das funções da creche e da pré-escola. É necessário, sobremaneira, rever os papéis da mulher, da criança, da família e das educadoras das crianças de 0 a 05 anos.

A partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) o curso de Pedagogia é responsável em formar professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, no que diz respeito à formação inicial dos docentes para atuar na Educação Infantil, questiona-se os requisitos curriculares em relação às demandas específicas dessa etapa. Necessário se faz que as universidades avaliem constantemente, os seus Projetos Político-Pedagógicos questionando sobre os conhecimentos necessários à formação inicial docente para atuar na Educação Básica, em especial na Educação Infantil. Contudo, sabemos que essa ação se constitui um desafio, pois segundo Gatti (2011, p. 77) “[...] as universidades têm dificuldades de olhar para si mesmas, para suas práticas concretas [...]”.

Ainda sobre a formação inicial para atuar na Educação Infantil, o atual artigo nº 61 da LDB admite que docentes podem ser habilitados no nível médio ou superior. Conseqüentemente, em razão dessas duas orientações sobre a formação em nível superior ou em nível médio, constituindo-se como um retrocesso, há equívocos relacionados ao papel do professor da Educação Infantil, bem como dos saberes que são necessários para a atuação desse profissional. Acredita-se, desse modo, que se pode ensinar qualquer coisa para as crianças, partindo da ideia de que elas não questionarão por não saber o que deveria ser ensinado. Sendo assim, não precisa dominar conteúdos e nem saber preparar aula, basta saber controlar as crianças. Por outro lado, percebemos que há um destaque para os professores das licenciaturas que trabalham com jovens nos anos finais do ensino fundamental, por exemplo. Para esses professores é exigida uma formação específica, um saber de determinada área do conhecimento.

Nessa direção, no tocante ao papel do professor nessa etapa, há várias direções: alguns acreditam que a função do professor é brincar; há aqueles que consideram o professor como facilitador da aprendizagem ou como responsável pela segurança e proteção das crianças; outros apontam que o principal papel é preparar para o ensino fundamental, numa perspectiva de reprodução de práticas educativas e de conteúdos das etapas posteriores da escolarização.

Salientamos, no entanto, que a organização do trabalho pedagógico para as crianças deve levar em conta e garantir as devidas intencionalidades educativas sem, no entanto, perder de vista as vivências de direito da infância. Isso porque, nas escolas de Educação Infantil, ainda persiste a dúvida entre a concepção de uma educação assistencial que nega a intencionalidade educativa e as relações educativo-pedagógicas que devem ser oferecidas às crianças. Necessário se faz, portanto, qualificar o perfil do profissional da Educação Infantil, considerando-se os desafios do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 05 anos de idade, tendo em vista atingir o objetivo de contribuir no desenvolvimento integral de cada uma delas, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Nesse sentido, para contrariar as concepções assistencialistas, higienistas e espontaneístas, ainda presentes na formação e trabalho docente da Educação Infantil, recorremos ao conceito de trabalho educativo em Saviani (1996, p.146): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O trabalho educativo desenvolvido pelo docente é uma atividade intencional, sistemático, e está relacionado à socialização do saber construído socialmente. Destacamos, sobretudo, a concepção de formação defendida por Saviani que, em seus estudos, aponta que há dois modelos de formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. (SAVIANI, 2009 p. 149-150).

Para o autor, tanto os conteúdos de conhecimento quanto os procedimentos didático-pedagógicos devem estar inclusos nas propostas de formação de professores. Sendo assim, entendemos que algumas questões são cruciais para compor a formação do professor de Educação Infantil, considerando tanto conhecimentos pedagógicos, relacionados ao como trabalhar com as crianças, quanto conhecimentos relativos aos conteúdos das áreas – Português, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Artes, Movimento que compõem o currículo da Educação Infantil. Deve-se observar, no entanto, o que propõe as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010): o brincar e as interações como eixo do currículo e da proposta pedagógica das instituições que atendem crianças da Educação Infantil.

Entendemos, portanto, que discutir sobre a formação do professor em aspectos didáticos-pedagógicos envolve também incluir os aspectos políticos, econômicos e sociais que acompanham a formação de professores no Brasil.

## **O cenário da Política de formação para professores na atualidade**

O reordenamento político-econômico do capitalismo, em âmbito mundial, decorrente da globalização, vem provocando uma crise política no Brasil que contribuiu para a materialização de um golpe de estado, jurídico-parlamentar, em 2016, contra Dilma Rousseff, cujas consequências intensificam o projeto de desmonte da educação e vem agravando-se de forma perversa, desde o governo de Temer (2016-2018) estendendo-se ao Governo Bolsonaro (2018 – 2022).

Durante o governo Temer (2016- 2018), foram implementadas, portanto, agendas de reformas para a Educação pública: reforma autoritária do ensino médio; documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gestada em gabinete; inviabilização de uma Conferência Nacional de Educação (CONAE); desmonte do Fórum Nacional de Educação e a Política Nacional de Formação de Professores.

Ainda nesse governo, foi lançada em outubro de 2017, através de slides de *powerpoint* divulgado à comunidade e disponibilizado no *site* do MEC, a Política Nacional de Formação de Professores com ações relacionadas à formação inicial e continuada dos professores. No que diz respeito à formação inicial, o MEC apresenta continuidade na oferta de vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e acrescenta a criação do Programa Residência Pedagógica que consiste no ingresso dos estudantes, a partir do terceiro ano da licenciatura, na escola de educação básica com o intuito de aprender com a prática. 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: Base Nacional Comum Curricular e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Essa política instituiu, também, a Base Nacional de Formação Docente.

Com a posse do Presidente Jair Bolsonaro (em janeiro de 2019), cujas bases ideológicas pretensamente estão centradas em uma educação a partir de uma ideologia ultraconservadora e antidemocrática, presenciando, durante a campanha presidencial e nos primeiros dias do seu governo, a defesa de propostas que pretendem desarticular o

desenvolvimento intelectual no Brasil, através de ações políticas como, por exemplo: expulsar a ideologia pretensamente comunista, os ensinamentos Paulo Freirianos e o “pensamento crítico” das escolas (que nem chegaram a fazer voz nas escolas); censurar a discussão sobre gênero nas salas de aula (numa tentativa de apagamento das subjetividades); estabelecer, com o nome de filtro ideológico, censura para a concessão de bolsas de estudos para pós-graduação e doutorado no exterior; propor a educação à distância desde o Ensino Fundamental; entregar as escolas públicas à gestão de organizações militares; sinalizar riscos na gratuidade da Educação Superior; destinar às famílias responsabilidade pela educação formal.

Sabemos que algumas das ideias acima não foram implementadas por conta de uma intensa mobilização dos profissionais da área da educação, das entidades, dos fóruns e da sociedade civil, porém vivenciamos muitos ataques empreendidos contra a educação, com medidas autoritárias e conservadoras baseadas nas teorias econômicas da lógica capitalista. Agravou-se, desse modo, o retrocesso na educação pública brasileira com a redução dos gastos públicos e cortes orçamentários no financiamento das universidades e escolas públicas; perda da autonomia institucional; privatização da produção do conhecimento; políticas de internacionalização.

Nesse contexto, as entidades e os profissionais da educação aguardavam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) através da Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002. O documento se constituiu como fruto das demandas históricas em relação à formação de professores discutidas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), nos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores, no Fórum Nacional de Educação e, principalmente, nas metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê efetivar uma Política Nacional de Formação de Professores e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais que contemplem tanto a formação inicial quanto à formação continuada.

A Resolução de 2015 abrangia outras modalidades de formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e ainda, inclui, a formação continuada (DOURADO, 2015 e 2016). O texto das diretrizes previa que o projeto de formação de professores acontecesse através da definição de uma Base Comum Nacional (BNCC) e da articulação da instituição formadora com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de Educação Básica.

As DCNFP definiam que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria a fim de atender a articulação entre a formação inicial e continuada. Esse projeto deve estar em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Contudo, em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (BRASIL, 2019) ficando revogada a Resolução 02/2015 fixando-se o prazo de dois anos para sua implementação nas instituições que ainda não haviam implementando-a, e um prazo de três anos para aquelas que já haviam iniciado o seu processo.

Segundo o MEC, a Base Nacional de Formação de Professores tem a finalidade de orientar a formação de professores em todas as faculdades, universidades e instituições públicas e particulares de ensino do país cujo objetivo é o de nortear o currículo de formação de professores, com vista a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Os pesquisadores, as entidades denunciam o caráter prescritivo desta resolução que, em seu texto, eliminou das diretrizes a formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério, desconsiderando a amplitude de uma política nacional de formação de educadores. Apresenta, como sua principal referência, para orientar a formação de professores, as determinações da BNCC para a Educação Básica, de caráter praticista com esvaziamento dos currículos dos cursos de formação de professores, o que compromete a formação sólida com conhecimentos da Didática, da Política, da Filosofia, dentre outras áreas.

## Considerações

Salientamos o avanço na formulação de políticas públicas para a Infância e a Educação Infantil. Contudo, as pesquisas sobre a análise de políticas públicas evidenciam que necessário se faz a observação da implantação dessas políticas, principalmente em nível local, considerando-se que a evolução do acesso à Educação Infantil registra a expansão sem qualidade.

Além disso, é urgente ampliar o debate sobre o financiamento da educação para uma discussão sobre uma política de financiamento além da perspectiva da política de fundos, ou

seja, do FUNDEB, caracterizado pela arrecadação de recursos. Discute-se, portanto, a necessidade de uma política que esteja comprometida com a garantia de valores, independentemente de arrecadação, para atender às necessidades das escolas, dos professores e dos alunos.

Sendo assim, visualizamos que, na maioria dos municípios brasileiros, há uma distância entre política de acesso e política de garantia de condições de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Desse modo, elenca-se algumas estratégias que se julga imprescindíveis nas instituições de Educação Infantil, a saber: definição de uma política de atendimento para as crianças da Educação Infantil do campo; aumento do número de vagas para as crianças de 3 anos; construção de novos espaços para pré-escola com vistas a reorganizar o número de crianças por turma; reforma e/ou ampliação das escolas de Educação Infantil para garantir espaços físicos adequados para a aprendizagem das crianças e a articulação de uma política que garanta o piso salarial nacional, a progressão da carreira, a formação inicial e continuada dos professores.

Entendemos, no entanto, que a operacionalização dessas proposições está vinculada a alguns fatores que são essenciais: empenho dos governantes; concretização do sistema de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios e a concepção de políticas de Estado e não de governo, atendendo ao princípio de continuidade no desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

No que concerne a Política Nacional para a Formação de Professores os pesquisadores, as escolas, as universidades e a sociedade civil questionaram a imposição da Política Nacional sem o devido debate e apontaram que o diagnóstico realizado pelo governo para justificar a implantação da política evidencia a responsabilidade dos professores pelos baixos resultados da educação no país, não esclarecendo 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.

Discutir a formação inicial para professores da Educação Infantil requer um olhar crítico e aprofundado do lugar da teoria e da prática nessa formação. É necessário um alerta quanto ao movimento perigoso de afastamento da teoria e de destaque para o empírico no âmbito da educação escolar, poderíamos até falar em um fetichismo da prática. Podemos inferir, inclusive, que a ênfase dos programas e ações de formação tanto inicial quanto continuada está centrada no desenvolvimento de competências para solucionar os problemas da prática pedagógica dos professores em uma total valorização do conhecimento tácito. Há

um predomínio do senso comum nas propostas de formação em detrimento de propostas que estão comprometidas com a apropriação, por parte dos professores, dos conhecimentos elaborados cientificamente, ou seja, ao saber da ciência. Desse modo, corre-se o risco de proporcionar uma lacuna na formação dos professores no que diz respeito ao saber atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico, didático curricular.

Estamos vivendo um contexto político, econômico e social muito desfavorável para as questões educacionais, incluindo a formação e a valorização dos professores. É crucial estar atento ao movimento de desmonte da formação humana, do aprofundamento da alienação e a desorganização da classe trabalhadora. A luta, portanto, deve ser coletiva, envolvendo sindicatos, profissionais, comunidade pela garantia dos direitos conquistados através da Constituição Federal, da LDB e do PNE enquanto dispositivos legais que especificam alguns avanços, ainda que mínimos, relacionados ao direito de acesso das crianças às escolas e de condições de qualidade nas instituições de Educação Infantil.

Nesse ritmo de orientações políticas que pretendem desqualificar o papel do professor, como principal agente do ensino e, sobretudo, no contexto mundial de pandemia, devido ao COVID 19, afirmamos que estamos diante de uma crise. Essa crise marcará historicamente o século XXI e, certamente, dará novos rumos para a educação e a formação de professores.

Atualmente, presencia-se um direcionamento do debate sobre a educação à distância, mais precisamente sobre aulas online, devido à suspensão das aulas para atender ao isolamento social. Inclusive, algumas instituições privadas já estão adotando esse formato até para os alunos da Educação Infantil, o que vem causando indignação dos pesquisadores, das entidades e dos educadores, pois a dinâmica e a organização do trabalho pedagógico com as crianças requerem encontro, interação, troca.

Não podemos esquecer que a proposta da educação à distância vem sendo questionada desde a sua implantação devido às suas estreitas relações com o projeto de mercantilização da educação e aligeiramento da formação de professores. Esse debate nos remete a questões mais amplas que envolve a finalidade da educação, da escola e a valorização dos profissionais. Estamos conscientes de que esse debate não se encerra aqui. Ressaltamos que a urgência atual, nesse momento de pandemia, deve ser sobre a valorização do humano, a manutenção da vida.



## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros de qualidade para a Educação infantil**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n.11.494, de 24 de junho de 2007. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar 2019 - Notas Estatísticas**. Brasília, 2020.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100003&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 18 de set. 2020

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 01 de nov. 2020

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais do magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712> Acesso em: 10 de out. 2020

GATTI, B. A. (org.) BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ. M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: CARVALHO, M. C. et al. (Orgs). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ed- Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 31-47.

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

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem. et al. (coord.) **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf/MEC/UFRGS, 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 01 nov. 2020

\_\_\_\_\_, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

Recebido em: 13 de novembro de 2020.

Aprovado em: 20 de dezembro de 2020.