

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS E CRÍTICAS

EDUCATIONAL POLICY OF TRAINING TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PATHS AND CRITIQUES

POLÍTICA EDUCATIVA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE DE EDUCACIÓN INFANTIL: RECORRIDO Y CRÍTICAS

Daniel Soczek¹

¹ Graduado em Filosofia - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestre em Sociologia das Organizações pela Universidade Federal do Paraná, doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Centro Universitário UNINTER e do Estado do Paraná. E-mail: daniel.s@grupouninter.com.br

Marcia Barbosa Soczek²

Mestre em Educação pela UFPR. Professora da Rede Pública de Ensino do Paraná. Em 2013 atuou na Secretaria Municipal de Curitiba – SME – Departamento de Ensino Fundamental – gerência de gestão escolar. Exerce a função de Professora Tutora do Curso de Especialização em EAD – Desigualdade, Pobreza e Educação - UFPR/MEC.

“Nesta vida, pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo o que se quer”.

Paulo Leminski

RESUMO

Este texto apresenta algumas reflexões acerca das políticas de formação de professores de educação infantil no Brasil. Partindo de uma avaliação sobre a Educação num contexto de crise, traz, como um dos principais desafios contemporâneos, a construção de políticas públicas voltadas à formação destes profissionais. Apresenta aspectos da legislação existente, aponta algumas lacunas no sentido de sua implementação e finaliza propondo uma revisão crítica e permanente destas políticas no intuito de melhorar as condições de atendimento das crianças de 0 a 5 anos pelo professor que atua na educação infantil.

Palavras-chave: políticas educacionais, formação de professores, educação infantil

ABSTRACT

This paper presents some reflections about the policies of training teachers of early childhood education in Brazil. Starting from an assessment on education in a context of crisis brings, as one of the major contemporary challenges, the construction of public policies geared to the training of professionals. Presents aspects of existing legislation, points out some gaps in the sense of its implementation and

concludes by proposing a critical and permanent review of these policies in order to improve the conditions of service of the children of 0 to 5 years by professor in early childhood education.

Keywords: educational policies, teacher education, early childhood education

RESUMEN

Este texto presenta algunas reflexiones sobre las políticas de formación de profesores de educación infantil en Brasil. A partir de una evaluación en la educación en un contexto de crisis, trae, como uno de los grandes retos contemporáneos, la construcción de políticas públicas orientadas a la formación de profesionales. Presenta aspectos de la legislación vigente, señala algunas lagunas en el sentido de su aplicación y concluye proponiendo una revisión crítica y permanente de estas políticas con el fin de mejorar las condiciones de atención a los niños de 0 a 5 años por el profesor que actúa en la educación preescolar.

Palabras-clave: políticas educativas, formación docente, Educación de niñez temprana

INTRODUÇÃO

Vivemos uma época de profundas transformações sociais resultantes das crises derivadas das lutas pela hegemonia do poder nas mais diversas esferas da ação humana, disputa aprofundada pelas dinâmicas das globalizações (SANTOS, 2001), que se refletem e se reconstroem continuamente no pluralismo de valores e nas desigualdades sociais (MÉSZAROS, 2008). Tal complexidade inerente e constitutiva das relações educacionais (LIBÂNIO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012) evidencia e dá novos contornos às antigas questões como por exemplo o significado praxiológico de conceitos como “autonomia” e “autoridade”, incitando, dentre outros, a reflexão sobre a construção e gerência de políticas públicas que atendam aos desafios da sociedade presente e futura. Nesse contexto a ideia de Educação em seu sentido *lato*, compreendendo sistemas, currículos, políticas públicas, dentre outros, têm instigado toda a sociedade e principalmente seus pesquisadores a oferecer respostas aos impasses sociais gerados neste mundo em constante movimento.

No gigantesco rol de problemáticas interdependentes e conectadas no campo educacional, destacamos neste texto a importância de compreender, analisar e discutir as políticas públicas para a formação de professores, em especial, os professores de educação infantil. Numa realidade regida pela lógica capitalista neoliberal, não é possível compreender o alcance e significado das políticas públicas voltadas para a área

educacional sem considerar as determinações históricas nas quais estes professores estão subsumidos e como esta condição material de existência concorre para formulação de saberes e práticas a eles exigidas. As idiosincrasias do contexto contemporâneo e a necessária busca de alternativas às suas demandas requerem reflexões e propostas que se materializem em políticas públicas que orientam a formação dos professores considerando a sua atuação crítica nesse processo histórico-dialético, como nos ensinou Marx (LOMBARDI, 2011).

Nesse sentido, a reflexão sobre as políticas públicas de formação de professores de educação infantil requer uma vigília analítica e uma militância política constante e de amplitude crescente das temáticas que lhe são atinentes considerando a globalização e suas dinâmicas, especificidades e consequências. Essa reflexão tem como pressuposto que o sistema econômico hegemônico atual é uma construção histórica que atende a uma determinada lógica social que contempla e reproduz relações de poder e de dominação (TROJAN, 2012).

Tal ação está assentada no compromisso ético de avaliar as possibilidades de superação e transformação deste contexto. É importante que a práxis educacional seja pensada e vivida não como mera reprodução como apontam criticamente os estudos de Bourdieu e Passeron (1975), Bourdieu (1998, 2004) ou na perspectiva crítica de Mészáros (2002) mas como emancipação, como nos prescreve Freire (1993,1996). Faz-se mister, portanto, estabelecer de forma contínua e reflexiva as relações entre formação e reprodução social, compreendendo o papel da formação dos professores de educação infantil a partir, dentre outros fatores, das políticas que a organizam e a regem em seus contextos históricos específicos. Um desafio de tal magnitude requer a construção de propostas políticas de formação abertas em uma miríade de perspectivas que estejam voltadas para repensar a práxis educacional destes professores sob as mais diversas possibilidades. Tal processo de reflexão e postulação de políticas de formação não pode estar dissociado de uma discussão que leve em consideração, por exemplo, a identidade dos professores no contexto contemporâneo, sua estima profissional e social ou ainda melhorias na carreira docente, dentre outros. Tal discussão é fundamental pois é preciso pensar a educação infantil em termos de “profissionalização do trabalho” como nos

ensina Oliveira-Formosinho (2002), Ludke e Boing (2004) e Vieira e Souza (2010) se considerada a especificidade do trabalho pedagógico. É necessário, portanto, atuar na superação das condições de precarização das relações de trabalho do professor e melhoria contínua de sua formação por meio da crítica às políticas educacionais voltadas para as demandas da cotidianidade destes profissionais.

Considerando os desafios acima apontados e as aspirações pela superação destes numa perspectiva emancipatória, a formação de professores de educação infantil é tratada aqui como parte importante do processo educativo, construindo e reconstruindo percursos diversos nos processos escolares cujo olhar atento não nos pode escapar. Espera-se, com as reflexões aqui apresentadas, destacar elementos que apontem para a criação de políticas públicas ou melhoria das já existentes, impactando positivamente na melhoria da qualidade da formação do professor de educação infantil.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDEOLOGIA E CONTEXTO

Com grande recorrência encontramos na literatura atual a compreensão que vivemos numa “sociedade informática” (SCHAFF, 1991) e também do “consumo” (BAUDRILLARD, 1970) entre tantas outras adjetivações possíveis. Dentre as possibilidades de análise e avaliação desta sociedade multifacetada considerando as suas diversas interfaces e críticas, é importante trazer para o debate teses como as de Castells (1999) sobre a sociedade em rede, Bauman (2001,2011) em sua crítica à liquidez moderna e o consumismo ou ainda as diversas concepções pluralistas de estruturação social (HALL, 1997; MCLAREN, 1997).

Frente aos problemas sociais e as diversas teorias que procuram compreendê-los, Santos (2001, 2007) afirma a necessidade da materialização da ideia de “emancipação” como norte de orientação da ação social. Entretanto é preciso “reinventá-la” considerando as teses sobre a sociedade como por exemplo as acima aventadas. Pensar sobre as políticas educacionais na perspectiva de sua (re)invenção e emancipação requer a análise da especificidade dos seus elementos, dos meios nos quais ocorrem e das

finalidades que deveriam perseguir ou das que efetivamente alcançam, segundo critérios diversos (SOUZA, GOUVEIA, TAVARES, 2012) sem dissociar a reflexão política do contexto social no qual elas se configuram. Convém destacar que, se Weber (2004) está correto em afirmar que o poder político está vinculado ao monopólio da força, entendido esta força associada a ideologia que lhe sustenta e determina, é importante ponderar que este monopólio é realizado por um grupo que dispõe, em certo momento, de uma condição hegemônica (GRAMSCI, 1978). As relações políticas se constituem, então, não idilicamente no bem comum ou vontade geral como queria Rousseau (1983), mas no interesse de uma classe hegemônica que é apresentado como interesse geral derivando daí as contradições de orientação na esfera pública e privada (MOUFFE, 1996). No contexto de disputas permeadas pela multiplicidade de valores e ideologias, as políticas públicas são formuladas, portanto, segundo sentidos e orientações diversos e conflitantes, característica primeira e fundamental de uma concepção democrática de sociedade.

A compreensão das políticas para formação de professores de educação infantil, interesse específico deste texto, requer, portanto, uma discussão das relações de poder e suas disputas considerando as determinações do contexto social cujos alguns de seus marcantes traços foram acima destacados e cuja formalização se realiza no direito positivado. É considerada aqui como premente a superação de ideários tecnicistas ou consumistas enquanto elementos norteadores da práxis pedagógica, pelo questionamento da realidade no intuito de suscitar o espírito crítico e participativo frente aos desafios que a sociedade apresenta. Portanto, a formação do professor de educação infantil deve superar a visão fragmentada da realidade, de caráter cartesiano-disciplinar da produção, organização e discussão do conhecimento. Nesse sentido, concordamos com Freire, quando afirma:

É necessário que o professor assuma-se como sujeito da produção do saber e que esteja convencido de que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas também criar as possibilidades para a sua produção ou construção. (FREIRE 1996, p.12)

Ou ainda com Nóvoa, quando se exige a “necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional.” (NÓVOA 1992, p.19).

A reflexão sobre a formação do professor vem ganhando destaque cada vez maior na sociedade brasileira como podemos aferir pelos estudos realizados sobre formação de professores. Encontramos esse esforço presente nas pesquisas de mestrado e doutorado que resultam em dissertações e teses bem como as discussões realizadas em seminários, congressos e outros espaços como no GT Formação de Professores, da ANPED (BREZEZINSKI e GARRIDO, 2001; CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006; PAPI e MARTINS, 2010, entre outros).

Esse movimento teórico ecoa nas instâncias decisórias de formulação e implementação de políticas públicas educacionais pela crítica aos modelos vigentes. As preocupações destas pesquisas no sentido de melhorar a qualidade da formação do professor apontam para várias direções que são complementares entre si. Dentre estas preocupações cabe destaque as discussões sobre o perfil do profissional docente. Destaca-se, por exemplo, no documento “Referenciais para a Formação de Professores”, que:

De modo geral, não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível socioeconômico baixo, com formação geral insuficiente (produto, ele próprio, de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos (BRASIL,2002, p. 32).

Se este diagnóstico é correto, então uma das frentes de atuação sobre esta problemática está na formulação, implantação, implementação e ampliação das políticas públicas de formação de professores. Segundo este mesmo documento,

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos, na eleição dos conteúdos, na opção

metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional (BRASIL, 2002, p. 56).

Para discutir sobre as políticas de formação de professores de educação infantil é importante levar em conta também o contexto no qual eles desempenham seu papel. Do ponto de vista histórico a criação de instituições voltadas para as crianças do período abarcado hoje como Educação Infantil surge atrelada às demandas dos processos de industrialização que demandam crescente uso de mão-de-obra feminina. No Brasil, estas instituições de acolhimento de crianças ganham visibilidade crescente após a década de 1970 (MERISSE, 1997). Apesar de sua origem nada auspiciosa, uma nova concepção do significado e do papel da educação infantil foi sendo construído ao longo da história, num processo dialético. O período da vida das crianças que compreende a sua permanência no âmbito da educação infantil tem por meta se constituir, hoje, num espaço de socialização por excelência que cumpre o papel de promover o cuidar e o educar da infância. Esta meta ainda está longe de ser alcançada em sua integralidade considerando a realidade material e ideológica das instituições públicas e privadas que prestam tal atendimento.

Enquanto a Constituição de 1988 e a Lei n. 9394/96 consideram a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a formação dos profissionais que ali atuam, quando existente, é ainda precária do ponto de vista material mesmo porque a lei exige apenas uma formação de nível médio, como veremos adiante. Do ponto de vista operacional as mulheres, em sua grande maioria, são as responsáveis pela educação das crianças de 0 a 5 anos nas instituições que oferecem a modalidade de ensino educação infantil, seja na esfera pública ou privada. Nessa atividade, recebem diferentes denominações podendo ser chamadas de crecheiras, babás, pajens, monitoras, atendentes ou “tia”. Mediante as denominações acima indicadas, o professor de educação infantil é visto de variadas formas na sua atividade pois ora é considerado um pajem porque vai cuidar da criança fazendo as suas vontades e atendendo suas necessidades básicas e ora é chamado por “tia” na perspectiva de um relacionamento mais próximo à sua família. (Silvia, 2002). Nesse sentido, é importante ter em mente, do ponto de vista ideológico e suas consequências práticas, as reflexões de Freire (1995), principalmente na sua obra “professora sim, tia não” além de outras abordagens críticas

quanto ao papel do professor de educação infantil. Há que serem considerados ainda os apontamentos sobre o perfil esperado deste professor. Segundo Kramer o perfil profissional esperado está calcado numa “boa intenção” de cunho maternal para cuidar das crianças e, portanto, fica subentendido que não precisam de formação específica (KRAMER, 2002).

Entre o horizonte de expectativas e a cotidianidade das veredas da educação infantil encontramos a legislação sobre a formação de professores. A leitura e análise dos documentos legais por si sós não são suficientes para a compreensão e avaliação das dinâmicas ligadas às políticas educacionais, considerando o risco da reflexão ficar adstrita a uma avaliação formal do processo, descolada da realidade. Mas tal expediente é necessário ser trilhado com vistas a suscitar, instituir e exigir o direito à Educação aos profissionais da educação.

De acordo com Micarello,

As primeiras referências à formação necessária ao professor da educação infantil no âmbito da legislação brasileira datam de 1974, na indicação n. 45 do Conselho Federal de Educação para que fosse oferecida a habilitação para o ensino pré-escolar nos cursos de formação de professores – o chamado adicional ao curso normal de nível médio (MICARELLO, 2011, p. 215-216).

Já do ponto de vista da legislação brasileira vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no seu art.1º, estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, é importante pensar a formação do professor para além da graduação considerando as necessidades específicas do público infantil. É importante (re) pensar as práticas de educação não-formal ao longo da carreira profissional de forma mais sistemática e que leve em consideração também as práticas de educação informal resultantes da convivência diária dos professores em seus ambientes de trabalho

(ROMANOWSKY, SOCZEK, 2013). Esta mesma lei indica a necessidade de pensar e implementar debates e ações dentro das políticas públicas de formação docente. A preocupação em abordar os aspectos acima citados é essencial para apontar os desafios dos profissionais frente às políticas públicas, na busca da qualidade desse ensino e de uma formação inicial que seja significativa e adequada ao contexto atual. Entender esse contexto, apontar esses elementos e identificar o caminho a ser trilhado no processo de formação do professor é tarefa conjunta entre Estado e sociedade civil. Assim, torna-se fundamental analisar os aspectos legais da formação do professor. Para compreender este processo, é necessário fazer uma memória histórica da legislação que contempla o tema da formação para professores, tema do próximo item.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGISLAÇÃO

Dois anos, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em 1998, o MEC lança o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”. A organização desse documento foi resultado de uma articulação entre o Conselho Nacional da Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que, por meio de seus representantes, colaboraram para a construção desses subsídios para a regulamentação da Educação Infantil conforme as deliberações da lei visando a necessidade de garantir padrões básicos de qualidade no atendimento prestado em creches e pré-escolas.

Entre as várias questões tratadas está a formação de professores, que aparece na Parte I do documento sob o título: “Considerações sobre a regulamentação para formação do professor de educação infantil”. O texto apresenta uma preocupação com os programas de formação em serviço e descreve a dimensão do cuidar e educar do trabalho e da função do professor da Educação Infantil após a publicação da Lei 9394/96 e das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Segundo o MEC,

A formação de professores de educação infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo. A formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências. (MEC, 1998, p.11)

Para os sistemas de ensino que possuem professores de educação infantil com formação inferior ao ensino médio o documento aponta para a necessidade da criação de cursos de formação para esses educadores. Informa que os Conselhos de Educação deverão regulamentar a qualificação do leigo de educação infantil em nível de ensino fundamental, em caráter emergencial, viabilizando o prosseguimento de estudos para a habilitação mínima em nível médio como explicitado no documento Subsídios Para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998)

O documento, acima citado, é referendado e regulamentado pelo MEC por meio da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação que implanta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ao elaborar essas diretrizes, a CEB, por meio do Parecer N° 022/98, interpreta a LDB 9394/96, no que se refere à formação dos professores para a Educação Infantil, enfatizando que:

Menção especial deve ser feita em relação aos educadores para a Educação Infantil, segundo o prescrito nos arts. 62; 63. I. II; 64 e 67 e nas Disposições Transitórias. Art.87. §1º, § 3º. III e IV; e §4º. Fica claro, que durante este período de transição os Cursos Normais de nível médio, de acordo com o art. 62, seguirão contribuindo para a formação de professores, bem como deverão ser feitos todos os esforços entre estados e municípios para que os professores leigos tenham oportunidades de se qualificarem devidamente, como previsto pelos artigos citados. (CEB n° 22/98, pág. 07)

Reafirmando a necessidade de colaboração do Estado e das Instituições formativas do professor, o parecer aponta para um currículo que dê conta de formar integralmente o professor que irá trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos. Além disso, chama atenção também para a questão da administração e gestão das instituições, determinando na Resolução CEB n.º1/99, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontando que:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

É interessante ressaltar que, embora não delibere diretamente sobre a formação do professor que atua com as crianças, essa resolução dá ênfase à formação dos profissionais que dirigem e coordenam as creches e pré-escolas. O Parecer N° 022/98 que acompanha as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aponta para a necessidade da formação em inicial em serviço e da formação continuada.

No ano de 1999, após discussão iniciada dois anos antes que resultou em 171 pareceres, é lançado pelo MEC o material intitulado “Referenciais para a Formação de Professores”, que indica as funções do professor e a necessidade de mudança nos currículos dos cursos de formação. Nesses referenciais estão destacados: os desafios urgentes da formação e da titulação dos professores leigos, a reformulação dos cursos de formação em nível médio, a universalização gradual da formação em nível superior para todos os professores da educação infantil e ensino fundamental.

Este documento aborda as competências necessárias para o papel dinâmico do professor na sociedade atual e na instituição escolar nos quais deve exercer várias funções. Entre elas, a de organizador e planejador de atividades, competência essa que é assim definida:

A competência refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas. (Referenciais para a Formação de Professores, 1999, p.25)

Essas competências são entendidas como construções individuais realizadas pelo professor, que deve atingir várias dimensões que exigem a sua participação como

organizador do seu processo de formação e, para, além disso, como organizador do projeto político pedagógico da escola e de relacionamento com a comunidade (DUARTE, 2000). Assim, este material acaba privilegiando a ação individual dos sujeitos e não aponta medidas a serem tomadas no campo das políticas públicas para modificar a realidade dos professores.

Assumindo a lógica do mercado e sem considerar a realidade dos cursos de formação de professores, as suas diferentes modalidades de ensino, a precarização do trabalho do professor e suas condições de trabalho, de carreira e de salário, não é possível visualizar como tal documento seja suficiente para apontar soluções factíveis aos problemas das Escolas e dos professores. É preciso lembrar que é necessário que haja por parte dos Governos (Nacional, Estaduais e Municipais) a implantação de Políticas Públicas que garantam a efetivação e a reflexão sobre as condições humanas, físicas e pedagógicas dos cursos de formação existentes e uma ampla oferta de cursos de formação em serviço e capacitação continuada. Isso só ocorre com a mobilização da sociedade civil e, em especial, dos professores.

Para o RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil) o trabalho direto com as crianças de 0 a 6 anos exige que o professor seja polivalente e responsável pelo desenvolvimento global das crianças, tendo que trabalhar com conteúdos de diversas áreas. Por isto, necessita de embasamento e conhecimentos específicos sobre a criança pequena, isto é, uma formação ampla, que contemple a vinculação com a prática. São conhecidos os estudos de Formosinho (2008) e Kishimoto (2008) que apontam lacunas na educação formal no que tange e deriva destes aspectos.

Em 2000, a Câmara de Educação Básica do CNE institui o parecer normativo nº 04/2000 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Esse parecer descreve os documentos legais que regem este nível de ensino, aponta para a integração entre os diferentes profissionais que atendem a criança de zero a seis anos (saúde, assistência e educação), reafirma a formação necessária para todos os profissionais que trabalham neste nível de ensino e aponta para a criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas de ensino e instituições formadoras para a formação e habilitação dos professores para a Educação Infantil.

Novamente está presente no documento oficial a importância da formação dos professores em serviço e a formação necessária para o exercício dessa função. No entanto, não responsabiliza as instituições mantenedoras pelos custos das “alternativas” para formação, abrindo espaço para a cobrança dos próprios profissionais, relegando-lhes a total responsabilidade sobre sua formação. De acordo com BELTRAN (2012), suas análises a partir da realidade paulista indicam que, na prática, os espaços de estudo e reflexão constituem-se em sobrecarga de trabalho em virtude das péssimas condições de trabalho nas quais os professores estão submetidos diariamente. Além disso, as reflexões de Marin (1995) parecem ainda ecoar em nossos dias, quando descreve uma confusão entre os conceitos de formação continuada e práticas de reciclagem, treinamento ou capacitação para atividades específicas criando uma desarticulação entre as propostas de formação e as reais necessidades do sistema educativo (LOUREIRO, 1997). Lembra-nos ainda Tardif (2012) que o professor não pode reduzir-se a mero executor de tarefas mas deve pensar e refletir sobre sua prática pedagógica. Nesse sentido, a precarização do profissional de educação infantil em termos de sua formação e condição de trabalho, seja na rede pública ou privada, grassa a rédeas soltas.

Esta situação destoa de uma política de formação de professores em educação infantil em função da precariedade dos salários dos professores associado ao não interesse dos gestores em colaborarem com os processos de formação. É possível constatar esta afirmação em várias situações, como por exemplo, pela não dispensa das atividades escolares para participação em cursos e eventos, salvo aqueles indicados (quando indicados) pelas secretarias de educação. Na rede particular a situação não é diferente.

Continuando esta “linha do tempo”, merece também destaque, em 2006, o lançado o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Volumes 1 e 2”, cuja discussão contribuiu para as alterações realizadas em 2009, além, é claro do documento Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, também de 2006, que pontua o compromisso municipal, com sistema de ensino próprio ou integrado ao sistema estadual, com a formação continuada de professores em exercício junto à sua respectiva rede. No ano de 2009, as Diretrizes

Curriculares Nacionais são reformuladas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação resultando deste processo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Este documento reafirmou a importância do trabalho pedagógico na Educação Infantil, porém deixou de abordar questões importantes sobre a formação dos docentes para as crianças de 0 a 5 anos, principalmente no que diz respeito a necessária formação dos professores e gestores desta educação considerando a especificidade do público atendido. Outro elemento importante ainda em 2009 foi elaboração do instrumento de autoavaliação intitulado de “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”, especialmente em seu capítulo “Dimensão Formação e Condições de Trabalho das Professoras e Demais Profissionais”. No que pese ser apenas um instrumento de autoavaliação, a presença da ideia de formação continuada é importante pois desperta para a necessidade de implantação e implementação de políticas públicas mais consistentes no que tange a formação de professores. A presença desta temática acaba se tornando um elemento indutor de sua discussão não obstante as pesadas críticas que tal documento recebeu.

Ainda em 2009 e, depois, em 2013, a inclusão de artigos na LDB permitirá tratar com mais propriedade a questão da formação de professores. Retomando a Lei 9394/96, encontramos nela o Artigo 62 que trata da formação dos Profissionais da Educação. Este artigo da lei sofreu alterações importantes. A primeira delas institui como habilitação mínima para a atuação dos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino fundamental o curso normal do ensino médio como podemos observar abaixo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Neste mesmo artigo encontramos duas determinações importantes relativas a esta temática. No inciso primeiro, afirma-se que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a

capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Mais adiante, no parágrafo único, que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Outro destaque a ser mencionado na busca da melhoria da qualidade na educação infantil aparece com a emenda constitucional 59/09 que versa sobre a obrigatoriedade da educação pré-escolar, com prazo de implantação até 2016. De acordo com esta emenda constitucional, o texto constitucional fica com a seguinte redação:

Art. 208.
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A obrigatoriedade da educação pré-escolar dos 4 aos 5 anos significa a ampliação da oferta da educação infantil, compreendendo esta, a partir de agora, a faixa etária de 0 a 5 anos. Tal obrigação traz questionamentos sobre a forma em que ocorrerá esta oferta de ensino e como se dará a formação inicial e continuada dos profissionais que atuarão nesta área. A reformulação da lei conservou a ideia da formação necessária para a docência na educação infantil, porém não faz menção sobre a formação superior deste profissional.

Enquanto estas políticas voltadas ao atendimento da necessidade de formação do professor de educação infantil não são efetivamente aprovadas e desenvolvidas, existe a implementação de algumas medidas paliativas e pontuais como é o caso do ProInfantil. Este programa constitui-se num curso de nível médio, à distância, destinado aos professores das redes pública e privada (sem fins lucrativos), voltado aos profissionais que não tem formação específica para o magistério.

Todos os documentos citados neste texto, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação, reforçam as exigências da Lei 9394/96, e apontam para a necessidade de formação urgente para os professores em exercício. É nessa conjuntura, por meio dos pareceres e deliberações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que a Secretaria do Ensino Fundamental do MEC constrói um novo conceito de profissional de educação infantil.

Entretanto, mesmo com tantos documentos reforçando a necessidade da organização de programas de formação em serviço de forma qualitativa e com uma concepção em que prevalece a especificidade da educação infantil, não é possível dizer que, no Brasil, a formação desses professores está sendo prioridade. É importante defender a materialização desta legislação no intuito de ampliar a qualificação destes professores tencionando a discussão teórica, a legislação vigente e a realidade dos profissionais em educação infantil.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Do ponto de vista histórico, as preocupações com uma formação de qualidade no Brasil enquanto uma política pública educacional nacional e efetiva remonta a década de 50 do século XX, com a criação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 11 de julho de 1951 pelo Decreto nº 29.741. Tal instituto tinha como objetivo assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados. Sua estrutura foi se modificando ao longo dos anos e uma de suas últimas alterações aprovada pelo Congresso Nacional pode ser observada pela Lei 11.502/2007. A partir desta lei, a CAPES, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, fica obrigada a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição está consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica que, ainda que não cite explicitamente a questão da formação continuada para a Educação Infantil deixa implícita a centralidade dos processos de formação continuada para a melhoria da qualidade da Educação. Esse processo histórico é o desdobramento dialético das premissas presentes na Constituição Federal de 1988, quando a educação infantil (compreendida por creches e pré-escolas) passa a integrar o sistema educacional brasileiro, concepção esta referendada pela Lei 9394/96.

Apesar de todos os esforços legais acima citados, as pesquisas realizadas pelo MEC apontam para um número significativo de profissionais que atuam na educação infantil e que não completaram nem o ensino fundamental. Segundo o documento “Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro”, encontramos a seguinte informação:

Nas creches brasileiras atuam 95.643 professores, 82,2% dos quais têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental, o que representa, em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. Além disso, dentre os docentes desta etapa de ensino, apenas 11,8% possuem curso específico de formação continuada para atuar em creche. (BRASIL, 2009, p.33)

E, mais adiante, afirma-se que:

Dos 240.543 docentes da pré-escola, 86,9% possuem a formação exigida pela LDB, sendo 45,5 % com escolaridade superior e licenciatura e 41,3 % com o curso Normal ou Magistério. Os demais professores desta etapa, que não apresentam a formação adequada, encontram-se assim distribuídos: 5,6% têm nível superior sem licenciatura e 7,5% cursaram o ensino médio ou o ensino fundamental. (BRASIL, 2009, p. 34)

Estes dados contemplam a rede pública de ensino e não existem indícios de que esta situação tenha sofrido significativas alterações até o presente momento. Quanto às instituições privadas, é de conhecimento público a existência de um número significativo de estagiários que realizam trabalhos remunerados nestas instituições, assumindo, não raras vezes, efetivamente, o papel do professor em sala. Essa realidade, confrontada com a legislação desperta sentimentos ambíguos em termos de expectativas quanto a

formulação de políticas educacionais que respondem de maneira cada vez mais efetiva às demandas da sociedade, mas também traz ansiedade e insegurança aos educadores que ainda não possuem a formação exigida por lei. É impossível exigir esta formação inicial do profissional que atua na primeira etapa da Educação Básica sem pensar nas condições de trabalho desses professores e na qualidade dos cursos de formação em serviço que deverão ser ofertados. É preciso exigir que a titulação traga um impacto direto na sua carreira, em seu salário e que contribua para a sua inserção em uma categoria que esteja cada vez mais organizada.

Alguns ensaios estão sendo feitos no sentido de responder de forma rápida e eficaz a esta problemática. Está em estudo na CAPES, Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, a proposta de um PARFOR para a Educação infantil, conforme indicado no relatório de gestão 2009-2011 desta diretoria, mas sem maiores explicações.

Considerando os itens acima, somos obrigados a refletir, numa perspectiva teleológica, sobre como formar as novas gerações considerando a ideia de um desenvolvimento pleno dos seres humanos, neste processo histórico de contínua mudança marcado, dentre outros, pela intensificação do tempo de trabalho, de novas formas de comunicação e mediação entre os seres humanos. Sendo assim a questão sobre o significado do direito à Educação deve ser continuamente revisto, reinterpretado e reavaliado considerando todos os envolvidos no processo de produção do conhecimento. Além dos estudantes e dos funcionários nas escolas, merece atenção especial os professores porque estes também têm o direito à Educação que lhes é sonegado continuamente pelas lacunas das políticas regulatórias e pontuais no que tange à sua formação. Ainda que o discurso oficial seja sempre a favor da educação, reputando aos professores um papel social de grande relevância, o que é verdadeiro, na prática é a precarização crescente das condições de formação e de trabalho dos professores. Segundo Saviani é:

Preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade em que vivemos [...] as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. (SAVIANI 2009, p. 153)

A formação do professor deve superar uma perspectiva de alienação social. Este profissional precisa estar imbuído de um ideário de transformação social que leve em consideração as contradições sociais na formação docente.

Uma formação nesta perspectiva pode concretiza-se com a formulação de políticas públicas que contemplem de modo objetivo os elementos acima. A discussão sobre políticas educacionais exige o alargamento e aprofundamento dos referenciais analíticos além de sua articulação com o debate internacional considerando a multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas de análise. Daí a importância de se compreender e discutir cada vez mais as políticas educacionais no Brasil. Em termos práticos, no que diz respeito à sua legitimação social, tais políticas apresentam-se como indutoras de melhorias nas concepções, práticas e modos de entender o exercício da docência a partir da reflexão e da vivência de experiências de participação. É preciso que as Políticas Públicas para a Educação ofereçam para todos a oportunidade de formação, e em especial para o professor que está em serviço e que não possui a titulação necessária, exigida por lei. É preciso, pois, que o art. 67 da LDB saia efetivamente do papel já que o fato de existir a exigência legal não significa que ela seja cumprida.

Os estudos sobre políticas educacionais no Brasil, segundo Ball e Mainardes (2011), podem ser divididos em dois grupos:

- a) estudos de natureza teórica sobre as questões mais amplas dos processos de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise dos contextos socioeconômico e político), entre outros aspectos; e b) análise de programas e políticas educacionais específicas (BALL E MAINARDES, 2011)

Em ambos os grupos, a análise de políticas públicas educacionais precisa levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de

decisões nas diferentes esferas. As reflexões sobre políticas educacionais devem considerar os apontamentos de pesquisas sobre os desafios da docência: suas dificuldades, fracassos e superações. A compreensão destes apontamentos, suas origens, indica a necessidade de construção de políticas públicas efetivas para o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil.

Considerar esse conjunto de influências significa compreender o fenômeno da globalização e suas consequências para as políticas educacionais em toda a sua complexidade bem como a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (MAINARDES, 2009). Nesse sentido, para Ball e Mainardes (2011), as análises das políticas educacionais devem ser orientadas por um pensamento crítico, com o cuidado de pensá-las na totalidade, considerando sua articulação com a justiça social.

Em nosso atual momento de reflexão, consideramos que um dos principais aspectos necessários para pensar as políticas de formação continuada dos professores seja a luta contra a fraca percepção do poder público e das instituições privadas que ofertam ensino sobre a importância da formação continuada dos professores e a construção de normativas legais que adensem qualitativamente este aspecto da práxis profissional docente. Frente à morosidade, relutância ou mesmo ausência de uma construção sistemática de políticas públicas de formação em longo prazo e a implementação de políticas desta natureza, a perspectiva ética impulsiona a ação. Esta ação organizada da sociedade em geral ou de forma mais específica pelos professores organizados e mobilizados pelos sindicatos move-se no intuito de visualizar uma guinada no curso deste movimento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de democratização da educação que ora experimentamos no Brasil avançou muito em termos de amplitude, ofertando às crianças a possibilidade de estarem numa instituição de ensino. Por outro lado, se pensarmos em termos de

aprofundamento, ou seja, a qualidade das ações desempenhadas considerando a formação do professor como aspecto fundamental nesta questão, temos um caminho longo a ser trilhado.

O ensino, hoje, requer ser compreendido como uma atividade profissional. É preciso abandonar, nos processos de formação, amadorismos voluntaristas de toda ordem ou pseudo-formulações articuladas sobre conceitos como “dom” e “carisma” (sem critérios objetivos), cujos apontamentos não são extensivos a todos os professores. Nesse sentido não podemos esquecer as lições que Freire nos deixou sobre a prática docente principalmente na obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, leitura obrigatória para todos aqueles verdadeiramente comprometidos com a Educação nesse país.

A reflexão sobre políticas de formação de professores de educação infantil não se reduz a análise de documentos legais já que, em muitas circunstâncias, existe uma distância entre eles e a realidade. Mas requer um olhar atento quanto a sua materialização considerando os jogos de poder em que tal ação se exerce. Nessa disputa, cabe ao Estado um papel fundamental na garantia do direito à educação com qualidade. Para que isto ocorra é importante uma gestão democrática-participativa que o distancie da postura de mero regulador e avaliador dos sistemas de ensino e reconstrua continuamente suas políticas educacionais considerando a necessidade de um olhar diferenciado e urgente no que tange à Educação Infantil. Se é fundamental a luta pelos direitos assegurando-os em sua forma positivada na lei, mais importante é lutar para que eles se materializem, saiam do papel, alcançando os objetivos pressupostos no ato de sua formulação sendo consistentes do ponto de vista teórico e bem executadas do ponto de vista prático.

É importante superar uma concepção de educação infantil assentada em ações de caráter voluntaristas ainda que tais ações, hoje, por falta de algo melhor e mais sistematizado, sejam importantes devido justamente a ausência de políticas públicas que fomentem, organizem e possibilitem, de modo previsível e objetivo o aumento da qualidade dos profissionais da educação. Existe, pois, a necessidade de promoção de políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil que não se limitem a um caráter

emergencial, fragmentário e pontual e que, aproveitando das experiências cotidianas dos professores, ofereçam condições necessárias de sustentação à sua práxis profissional.

Há muito por fazer pelos professores de educação infantil para oferecer uma sustentação adequada para sua qualificação continuada no magistério diminuindo a insegurança, abandono e frustração com as atividades educacionais contribuindo para seu desenvolvimento profissional, respeitando o docente como pessoa e como profissional. São necessários projetos coerentes e consistentes de formação continuada com foco na aprendizagem em serviço e de forma integrada e coletiva. Tal luta não está apenas a cargo dos professores, mas, sendo uma demanda social, como luta social deve ser tratada, ou seja, a sociedade civil organizada precisa lutar conjuntamente por melhores condições de trabalho para estes profissionais e pela democratização da Educação Infantil para todas as crianças.

Este desejo se manifesta no compromisso com um projeto de nação e um projeto de educação de qualidade para este país pela construção de uma escola que funcione, atinja suas metas e supere adequadamente as tensões entre o que se espera dos estudantes, dos professores, o que sociedade espera destes além de pensar o que os estudantes esperam da escola. Em síntese, ética e competência consolidada por uma práxis de professores engajados, criação e manutenção de ambientes eficazes de aprendizagem continuada, desenvolvimento integral do educador como profissional, contemplando a docência como um compromisso ético e político com o desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **A Sociedade de Consumo**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores: 2001.

BAUMAN, Z. **A Ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

BELTRAN, A. C. V. **Projetos especiais de ação. Um estudo sobre a formação em serviço de professores no município de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. CAPES. Relatório Gestão 2009-2011. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> . Acesso em 18 de agosto de 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC/CNE, 1998. Disponível em www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em em 18 de agosto de 2013

BRASIL. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> . Acesso em 18 de agosto de 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em em 18 de agosto de 2013.

BRASIL. Lei n. 12056 de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm Acesso em 18 de agosto de 2013.

BRASIL. Lei n. 12796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em 18 de agosto de 2013.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf e

BRASIL. Parâmetros Nacionais De Qualidade Para A Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf> e <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Projeto de Lei Federal n.º 8.035, Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> Acesso em 18 de agosto de 2013.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n. 6.755, 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em abr. de 2013

BRASIL. Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 18 de agosto de 2013.

BRASIL. ProInfantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com_content&view=article Acesso em 18 agosto de 2013.

BRASIL. Referenciais Para A Formação De Professores. Brasília, 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859 acesso em 15 de out. 2013.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional De Educação Infantil. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf e www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf Acesso em: 15 ago. 2013.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Revista educação e sociedade, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p.1139-1166. Set./dez.2008.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 18, dez. 2001 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 out. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300008>.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 022 de 17 de dezembro de 1988. Dispõe parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relatora: Regina Alcântara de Assis. Disponível em www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 15 ago. 2013.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 04/2000 de 16 de fevereiro de 2000. Dispõe parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Relator: Antenor Manoel Napolini. Disponível em www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB004v03.pdf. Acesso em: 15 ago. 2013.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 01/99 de 07 abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf. Acesso em: 15 ago. 2013.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL, MEC, SEF, COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, p. 32-42,1994.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. 127, abr. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 out. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1,2 e 3.

CNE/CEB. Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc Acesso em: 15 ago. 2013

DOURADO, L F (org). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** 2ed. Goiás: Autêntica/UFG, 2011

DUARTE, N., **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento.** XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de Outubro de 2001, Caxambu, M.G.

FORMOSINHO, J. **A universidade e a formação de Educadores de Infância: potencialidades e dilemas.** In MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3ed. São Paulo, 2008, p 169-188

FREIRE, P. **Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação.** São Paulo, Cortez, 1993.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Revista educação e sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, set./out./dez. 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós - Modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Lauro. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

KISHIMOTO, T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In MACHADO, M.L.A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3ed. São Paulo, 2008, p 107-132

KRAMER, S., (et al). **Relatório de Pesquisa - Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro,** Rio de Janeiro, PUC - RIO, apoio CNPQ e FAPERJ, Ravil Editora, 2001

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012

LOMBARDI, J. C. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas: Alínea, 2011.

LOUREIRO, M.I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In ESTRELA, M.T. (org) **Viver e construir a formação docente .** Porto Alegre, Porto Editora, 1997

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.,** Campinas , v. 25, n. 89, dez. 2004 . Disponível em

- <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 out. 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>.
- MAINARDES, J. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. Itajaí: Contrapontos, 2009.
- MAINARDES, J; FERREIRA, M S; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL,S; MAINARDES, J (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARIN, A.J.**Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In Caderno CEDES, Campinas, n. 36, pp 13-20, 1995.
- MEC. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil . 1998 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.
www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf .Acesso em 18 de agosto de 2013.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da Infância**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997
- MESZÁROS, I. **Para além do capital**. Boitempo, são Paulo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo : Boitempo, 2008
- MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs) **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2011, p. 211-228.
- MOUFFE, C. **O Regresso do Político**. Trad. Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M. (org) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 3, dez. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

46982010000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 out. 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>.

ROUSSEAU, J.J. **Do contrato social ; Ensaio sobre a origem das línguas ; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens ; Discurso sobre as ciências e as artes**. Coleção Os Pensadores. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOCZEK, D. ; ROMANOWSKI, J. P. . **Educação não-formal e informal nos anos iniciais de trabalho**. In: O não-formal e o informal em Educação: Centralidades e Periferias, 2013, Braga - Portugal. Livro de resumos. Braga: Universidade do Minho, 2013. v. 01. p. 75-76.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiros**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em 18 jan. 2013

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (coleção polêmicas do nosso tempo, 99), p. 29

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1991

SILVA, I.O., **Profissionais da Educação Infantil - formação e construção de Identidades**. São Paulo, Editora Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época V. 85)

SOUZA, Â R; GOUVEIA, A B; TAVARES, T M (orgs) **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Aprris, 2012

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre: Sociologias, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012

TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TROJAN, R. M. Políticas educacionais na América Latina e os impactos da globalização. In SOUZA, A.R.; GOUVEIA, A.B; TAVARES, T.M (orgs) **Políticas educacionais: conceitos e debates**. Appris, Curitiba, 2012, p. 51-80

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe1, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 out. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000400006>.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.