

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem  
XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul  
III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018**



## **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO(A)S PROFESSOR(A)S PERANTE A LEGALIDADE**

**Samya Abud<sup>1</sup>**

**Universidade Católica Dom Bosco/UCBD**

**Alessandra Muzzi<sup>2</sup>**

**Universidade Católica Dom Bosco/UCDB**

### **Resumo**

O breve estudo apresenta a história da Educação Infantil no Brasil, a partir dos anos 1990, a partir de então, considera-se notáveis mudanças, influenciadas por novos olhares em relação à infância. Neste sentido, apontaremos alguns aspectos relevantes e positivos, dentre eles, o aumento da oferta nas instituições para um número maior de crianças do que há 20 anos. Para elucidar esses apontamentos, utilizaremos aportes teóricos legais como: Constituição Federal 1988, reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1996, que ratifica a decisão de que a educação é um direito da criança, logo, deve ser universal. Dentre outros autores. Reconhece-se, assim, que a educação começa nos primeiros anos de vida, sendo essencial a Educação Infantil nesse processo. A Educação Infantil brasileira, como conhecemos atualmente realizada de forma complementar à família, tem uma trajetória histórica e social que passa, inclusive, pelas mudanças de concepção de criança e infância.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil. Direito da criança. Formação de professores. Legalidade.

---

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento Local/UCDB/Coordenadora e docente do Curso de Direito/FCG.

<sup>2</sup> Mestre em Educação/UCDB/Coordenadora do Curso de Pedagogia/FCG/FACSUL.

## **Introdução**

No âmbito da Educação Nacional, a Educação Infantil dá um salto no que diz respeito às suas finalidades. Do caráter assistencialista, de guarda das crianças, de lugar de higienizá-las em suas necessidades fisiológicas, passa a ter uma preocupação com as questões de caráter educativo.

O Art. 22 da LDBEN/1996 assinala que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Essa mesma Lei define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e uma opção da família, não uma obrigatoriedade (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil brasileira, como conhecemos atualmente realizada de forma complementar à família, tem uma trajetória histórica e social que passa, inclusive, pelas mudanças de concepção de criança e infância.

O campo voltado ao estudo das crianças vem mobilizando pesquisadores nas últimas décadas. Partindo do entendimento de que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, o conceito de criança e infância nem sempre foi o que é em nossa sociedade atual.

As ideias a respeito do desenvolvimento infantil, da educação e do cuidado de crianças foram se modificando. A escola veio substituir a família como meio de educação e aprendizagem. A criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura, e a conceituação atual da infância passa a ser atrelada à noção de família e ao desenvolvimento da educação escolar a partir do século XVII. Faz-se necessário, por meio desse estudo, elucidar na história elementos para compreender a atual configuração da infância e da criança uma vez que ela está sujeita aos determinantes que consolidam uma determinada época.

Conhecer as especificidades da criança implica compreendê-la como um ser que possui necessidades relacionadas com sua existência concreta e concebê-la como um ser social e histórico, inserido em uma organização familiar e em um determinado contexto comunitário e cultural. Nessa perspectiva, de fato e de direito o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são concebidos como processos sociais e individuais que ocorrem em uma relação de reciprocidade, mediados pelos elementos da cultura.

## Compreensão de concepções de Criança e Infância

Com o tempo, o adulto começa a ver a infância destacando o seu potencial e não apenas as suas carências, ou seja, deixa de pensar na criança como um ser frágil, vulnerável, incapaz e muitas vezes sem direito de vez e voz, para enfatizar uma nova maneira de ver e aprender a ver as crianças, como seres dotados de possibilidades de aprendizagens, com plenos direitos e com especificidades básicas que devem merecer a atenção dos adultos à sua volta.

Para discorrermos sobre a concepção de criança e infância, fundamentamos na obra clássica de Philippe Ariès (1981) e de autores que defendem que o conceito de criança difere do conceito de infância. Nessa concepção, admite-se que *criança* existiu desde sempre, porém a ideia de *infância* é compreendida como uma construção social que remete aos séculos XVII e XVIII.

Philippe Ariès (1981), em sua obra *A história social da criança e da família*, afirma determinadas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Segundo o autor, a “aparição da infância” ocorreu a partir das transformações do Mercantilismo, incluindo as modificações de sentimentos das famílias em relação às crianças frente à infância, modificado conforme a própria estrutura social.

Nessa obra, o autor, a partir do exame de pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, relatou a transformação dos sentimentos relacionados à infância e à família. Com base nesses estudos afirma que “a criança sempre existiu, não estava ausente na idade média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca um modelo de um retrato de uma criança real” (ARIÈS, 1981, p.56).

A visão que se tinha de criança era artística, sem a preocupação de sentir algo ou cuidar da criança. Entretanto, de acordo com Ariès (1981, p.58), “o aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou um momento importante na história dos sentimentos”. Segundo o autor, iniciam-se na sociedade ocidental, precisamente entre os séculos XIII e XVII, as discussões sobre a infância, visto que, até então, a infância não era considerada em suas especificidades, sendo reduzida ao período mais frágil da vida da criança. Ariès (1981) mostra que até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não a representava. Essa ausência de representações era motivada pelo desinteresse por uma fase da vida que se mostrava instável. Nesse tempo, a criança, a partir dos seis ou sete anos de

idade, pertenciam à sociedade dos adultos, ou seja, não havia para ela um tratamento diferenciado ou específico.

[...] na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a idéia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56).

Como afirma Ariès (1981, p. 51), na Antiguidade e na Idade Média a criança era tratada como adulto em miniatura, ou seja, “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. Os registros da época apontam que a criança participava ativamente das reuniões, festas, danças e atividades domésticas junto com os adultos e com eles aprendia sobre a cultura, que era repassada de uma geração a outra, principalmente por meio da oralidade.

A educação familiar vai aos poucos cedendo espaço a educação escolar e a criança passa a ser objeto de políticas públicas que visam preservá-la e prepará-la para as atividades adultas. Isso se dá em decorrência das modificações no modo de produção e da economia que se consolidava (ARIÈS, 1981).

Sarmiento e Pinto (1997) delimitam e conceituam criança e infância diferenciando essas duas categorias.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria, existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO e PINTO, 1997, p.13)

E insistem na importância da distinção entre esses dois termos:

Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 24)

A infância foi objeto de interesse basicamente dos estudos da biologia, psicologia e medicina, ficando durante muito tempo marginalizada dos estudos históricos e sociológicos, os quais a abordavam apenas nas suas relações com a história da família e, nos últimos anos, com a história da mulher.

De acordo com Craidy (2001) em meados da segunda metade do século XX ocorreram mudanças significativas nas práticas voltadas às crianças, em função da crescente afirmação da família nuclear urbana, da participação feminina no mercado de trabalho e o aumento de lares monoparentais, mudanças nos modelos de família, nos quais a mulher passa a assumir o papel de provedora de seu lar.

Para Bujes (2001) a implantação das instituições de educação infantil, representadas principalmente pelas creches e jardins de infância, foi marcada por diversas ideias que estiveram ligadas a interesses políticos, jurídicos, empresariais, médicos, pedagógicos e religiosos, não podendo ser desconsiderados ainda a maternidade, o sentimento pela criança e o trabalho feminino como colaboradores para a implantação destas instituições.

Em suma, de acordo com os autores aqui referenciados, a infância é um conceito construído ao logo da história social. Já a criança sempre existiu, porém o entendimento de infância não.

Outros autores que pensaram a criança numa perspectiva educacional muito contribuíram para as concepções que temos hoje. Entre eles, citamos John Dewey e Lev S. Vygotsky.

De acordo com Pinazza (2007, p.71), a Dewey atribuiu-se o mérito de ter sido o filósofo do século XX que dedicou maior atenção às questões educacionais. Na história das ideias dos tempos modernos, é unicamente apontado como um dos mais expressivos representantes da filosofia de sua época, o maior pedagogo contemporâneo. A preocupação de John Dewey não foi a especificidade da criança pequena ou com a Educação Infantil. Seus estudos foram direcionados aos processos educativos da escola elementar, e referem-se à criança nos planos individual e social. Desse modo, abrem caminhos para a preocupação com uma pedagogia centrada na criança e na infância.

Também preocupado com a aprendizagem da criança, outro nome de grande importância nesse contexto é o russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), estudioso na área de história, filosofia e psicologia, que recorre aos estudos sobre a infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, entendendo que por meio de estudos sobre ela seria possível compreender a formação da consciência e demais atributos intrinsecamente

humanos. Para Vygostsky (1991, p. 12) a aprendizagem é concebida como fonte para o desenvolvimento da criança, seguindo a premissa de que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento [...]”.

O também russo Leontiev (1991, p. 67) afirma que os processos de aprendizagem são processos de apropriação por meio dos quais, a criança “assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores”.

### **Um breve histórico da Educação Infantil no Brasil**

A sociedade brasileira passou por diversas transformações que repercutiram na forma como eram tratadas as crianças. Passamos por uma época escravista, na qual a criança negra era vista como escrava. Dos seis a onze anos já auxiliava os adultos no trabalho; quando completava doze anos se tornava realmente escrava. (PRADO, 1994).

A criança branca tinha tratamento diferenciado. Ficava geralmente com suas amas negras e aproximadamente após os seis anos iniciava seus estudos, visando aprender a se comportar melhor e ser mais bem vista e aceita no meio em que frequentava. (KUHLMANN Jr, 1999).

Naquela época, a igreja exercia poder sobre a educação. Mas, com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, foi instituído o ensino laico e público.

Em 1878, Leôncio de Carvalho, deputado eleito pela província de São Paulo, por meio do Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, reformulou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo Império. Esse Decreto autorizava o governo a criar ou auxiliar, nas províncias, cursos para o ensino primário, permitindo que os escravos frequentassem as escolas (SAVIANI, 2006).

No bojo dessa preocupação, toma corpo à tendência pedagógica romântica identificando-se com o próprio surgimento das instituições de educação pré-escolar. Tal tendência desenvolveu-se apoiada em ideias de estudiosos da área, que propunham maneiras peculiares para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, entre estes, Ovyde Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), e Frederico Froebel (1782-1852).

Froebel foi o idealizador dos Jardins de Infância (Kindergarten). Foi considerado o “pedagogo da infância” pelo seu grande interesse em conhecer a criança, seus interesses, suas

condições e necessidades para poder adequar a educação, as instituições educativas na garantia do afloramento destes seres (ANGOTTI, 1994).

Com a Abolição e a Proclamação da República (1889-1930), o Brasil apresentava-se uma sociedade mais desenvolvida, com melhora dos meios de comunicação, ampliação das grandes cidades e uma nova fase política para o país: o capitalismo. É importante ressaltar que com a abolição da escravatura, o “trabalho livre<sup>3</sup>” ocupou o lugar do trabalho escravo, que marcou as diferenças sociais: classe dominante, exercendo poder por meio das terras e meios de produção, em contradição, ao restante da população desprovida da riqueza produzida socialmente e de condições materiais melhores de vida.

De acordo com Veiga (2007, p. 238), “é no regime republicano que a escolarização no Brasil se consolida, atinge as camadas populares e se afirma como vetor de homogeneização cultural da nação”. Houve muitas reformas na Educação, mas até esse período a pré-escola ainda não tinha sido contemplada.

Somente no dia 18 de maio de 1896 criou o primeiro “Jardim de Infância” oficial brasileiro, que ficava anexo à escola Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Porém, esse estabelecimento era de caráter particular, pois era destinado à burguesia. O modelo educacional ali praticado baseava-se em ideias liberais. De acordo com Veiga (2007, p. 243). “A pedagogia na escola seguia os princípios de Froebel, com as crianças divididas em três grupos de acordo com a idade, que variava de 4 a 6 anos”.

Em 1899 é fundado no Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho o Instituto de Proteção e Assistência a Infância – IPAI – e que chegou a ter posteriormente filiais em todo o país. Outro acontecimento importante ocorrido em 1899 foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado-RJ, conforme Kuhlmann (1991) citado por Bonamino e Leite e Filho (1995, p.13) constituindo-se na “primeira creche brasileira para filhos de operários”, ficando registrado como o marco inicial no atendimento pré-escolar no nosso país.

Em 1908 surge a primeira escola infantil em Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. Em Faria (1997, p. 25) encontramos que o termo Jardim de Infância foi atribuído às instituições pré-escolares privadas que atendiam às

---

<sup>3</sup> De acordo com Marx e Engels (2004), o modo de produção capitalista é caracterizado pela exploração, acarretando na alienação do trabalhador. O capital apropria-se da força de trabalho e a objetiva, gerando a mais-valia.

crianças ricas, e os termos asilo e creches foram atribuídos às instituições pré-escolares que atendiam às crianças pobres.

Ainda segundo o autor as creches populares foram criadas com o objetivo não só de atender às operárias das indústrias, mas também às mães empregadas domésticas.

No ano de 1932, no Manifesto dos Pioneiros, constavam ideias de uma escola gratuita, obrigatória e laica, numa tentativa de trazer para o interior da república as classes menos favorecidas. Nasceu a Escola Nova tendo como princípio de reorganização social a escolarização, com novos métodos de ensino. Dentre os pioneiros do escola-novismo destacam-se Lourenço Filho (1877-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974). Esses intelectuais tinham uma visão positivista, ligada a moral econômica e ao ideário republicano e apoiaram o desenvolvimento de uma educação livre, numa preparação para o mercado de trabalho. Entre ideários da Escola Nova, observa-se centralidade na escola e da aprendizagem das crianças.

Conforme Frigotto (2005):

O que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros, nos anos de 1930, configura uma espécie de síntese de embates travados do final do século XIX até os anos de 1930 e, ao mesmo tempo, um ideário que matiza a educação até o presente. De fato, a análise do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” sinaliza que o mesmo conjugava intelectuais vinculados ao liberalismo conservador, como Lourenço Filho, ao liberalismo social, como Anísio Teixeira, e uma perspectiva que guarda relação com teses socialistas, como Pascoal Leme. (FRIGOTTO, 2005, p. 228)

Saviani (2006) assegura que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerado um importante legado deixado pelo século XX, pois se caracteriza como referência para as gerações subsequentes. O autor define o manifesto da seguinte maneira:

[...] esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2006, p.33).

Economicamente, objetivavam substituir uma economia agrária pela produção industrial e pelo trabalho livre e assalariado. Lutavam pela ampliação das indústrias para atingir um desenvolvimento industrial desejável.

O DNCr (Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança) do Ministério da Saúde, no ano de 1967, orienta a igreja a implementação dos Centros de Recreação, indicação realizada como proposta de emergência para o atendimento de crianças. Conforme Kuhlmann (2000), o plano foi realizado para cumprir as exigências do UNICEF, relacionadas aos empréstimos internacionais. Além disso, as instituições criadas no período de 1930 a 1950 tinham como preocupação maior a higiene e a saúde das crianças. A partir do ano de 1960, houve a inserção, nesses centros, de diversos profissionais na Educação Infantil, como pedagogos e psicólogos, fato que influenciou a rotina das crianças, na atenção ao desenvolvimento das habilidades infantis, a inserção de brincadeiras, jogos e a organização do espaço.

Promulgada no ano de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4.024, em seu artigo 23 e 24, citou a educação Pré-Primária, porém, a lei não garantiu recursos por parte do poder público para a educação infantil.

Em 1965, a UNICEF promoveu a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, com intuito de imprimir baixo custo à educação, “apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade”. (KUHLMANN, 2000, p. 11).

Aproximadamente até o ano de 1970, ocorreu um processo lento de mudanças nas instituições de Educação Infantil. Parte delas estava vinculada aos sistemas de educação, com atendimento de crianças de 4 a 6 anos e a outra parte estava ligada aos órgãos de saúde e assistência. Além disso, “[...] a legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta” (KUHLMANN, 2000, p. 8).

No ano de 1981 o governo federal procurou responder às críticas de insatisfação à educação infantil, lançando um Programa de Educação Pré-escolar: PROAPE. Para (ABRANTES, 1985 apud ALMEIDA, 1984), esse programa revelou-se fundado nas concepções liberais de educação, que de maneira “ingênua” não percebeu as diferenças sociais e históricas acarretadas por meio do sistema, omitindo as maneiras de exclusão social que o próprio sistema educacional proporciona.

Em 1986 o Brasil começa a se mobilizar no sentido de promover mudanças na Educação. Em 1988 a Constituição Federal garante uma doutrina relacionada à criança, apontada no artigo 227, tornando assim:

---

dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda negligência, exploração, violência e opressão.

Essa Lei brasileira reconheceu a criança como um sujeito de direitos.

## **A criança e a garantia de seus direitos à educação a partir da Constituição Federal de 1988**

Conceber a criança como sujeito e como cidadã implica o reconhecimento legal da garantia dos seus direitos. Pela primeira vez na história, no ano de 1959, por meio da Declaração Universal dos Direitos da Criança e pela Organização das Nações Unidas, a criança passou a ser reconhecida como ser humano com características, especificidade e necessidades próprias.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou grande avanço no que se refere aos direitos da criança. A Constituição considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento a elas em Educação. Por meio dessa Constituição ficou definido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos políticos e sociais das crianças, como expresso no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Assim, pelo preceito legal decorre que as creches e as pré-escolas são direito tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não mais assistencialista, como outrora foram consideradas.

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, mais conhecido como ECA, a criança é oficialmente apresentada como sujeito de direito, os quais estão circunscritos no âmbito dos Direitos da Família. A legislação deixa claro que a garantia desse direito é de responsabilidade da família, do estado e da sociedade. Isso reforça ainda mais, que a criança está conquistando o seu espaço como sujeito de direitos.

Esses documentos apontam que os adultos devem ajudar no desenvolvimento infantil na sua totalidade, respeitando a criança como ser único que desde o nascer já traz uma história e cultura.

A Constituição Federal repercute na legislação educacional no tocante à educação infantil. A partir dela,

a educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV) O Estatuto da criança e do adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. (BRASIL,1998, p.1)

A LDBEN/Lei 9.394/96, assim como as outras leis recentes regulamentam a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com o que dispõe o art. 21 da LDBEN/96, a educação escolar compõe-se da Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil compreendida em creches e pré-escolas, é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Inicialmente abrangia a faixa etária de zero a seis anos de idade, subdividida em duas fases: a) creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos). Com a alteração feita pela Lei nº 11.274/2006, passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos de idade, uma vez que o último ano da pré-escola começa a fazer parte do ensino fundamental, que passa de oito para nove anos de duração.

A finalidade principal da Educação Infantil é fornecer à criança uma educação integral, ou seja, criar condições para que a criança possa se desenvolver em todas as dimensões do ser humano, a saber: físico, psicológico, intelectual e social, e, dessa forma, a escola completa a ação da família e da comunidade.

A creche e a pré-escola complementam, mas não substituem a família. Assim, elas deverão integrar-se à família e à comunidade para que, juntas, possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento em todas as dimensões.

### **A formação dos professores da Educação Infantil**

Vimos nas seções anteriores que a concepção de criança e infância foi se constituindo historicamente. Foi no final da década de 1980 e início dos anos 90, que se observou uma mobilização em prol da Educação Infantil no Brasil. Em face disso, mudanças ocorreram e hoje assistimos a expansão do atendimento à criança pequena, a redefinição da função social das instituições de Educação Infantil e, como consequência, a reconfiguração da formação das

professoras<sup>4</sup> que atuam com essas crianças. Cabe ressaltar que, até muito recentemente, praticamente inexistia em nível nacional uma política que regulamentasse a formação de pessoas para a atuação direta com crianças de 0 a 6 anos. Era comum o uso de pessoal voluntário, selecionados pelos critérios primordiais de serem mulheres e terem boa vontade.

Na atualidade ainda vemos nos Centros de Educação Infantil, a figura da professora habilitada alternando horários de trabalho com a recreadora, sem formação específica para atuar com as crianças. Esse quadro se evidencia há mais de uma década, como informa o próprio Ministério da Educação (MEC) informa:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outras concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação do magistério, e mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL, 1998, p.18).

De acordo com Kishimoto (2005), desde tempos passados acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da Educação Infantil. Para Kishimoto (1999, p.61):

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de zero a seis anos.

Em nosso país o problema da formação de professores da educação infantil se associa a outro, que são as condições de trabalho desse profissional. Eles recebem baixa remuneração e trabalham em condições precárias, em espaços que não estão estruturados para receberem as crianças.

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (BRASIL, 2006a, p. 10)

---

<sup>4</sup> Optamos pela denominação de professoras por termos, em maioria, mulheres atuando na educação infantil.

Assim, de acordo com Kramer (2006) a formação de profissionais da educação infantil é um desafio que exige uma ação conjunta entre as instâncias municipais, estaduais e federais.

A preocupação com a formação dessas educadoras foi amplamente debatida quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Esta Lei, nas Disposições Transitórias, norteia um prazo de término para o final da denominada Década da Educação, conforme expressa o Art. 87 [...] § 4º “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Percebemos, nesta Lei, a intenção de que as pessoas que atuem diretamente com as crianças sejam consideradas, de fato, professoras, e com formação em nível superior. O documento preconiza que o adulto que atua na creche e na pré-escola deve ser reconhecido como profissional. Tal orientação incorpora a compreensão, defendida por pesquisadores da área, de que a qualificação dessa profissional é um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do serviço oferecido nas instituições de educação infantil.

### **Considerações que não se findam**

Atuar na Educação Infantil consiste em compreender os saberes que articulam as áreas de conhecimento contemplando diversas linguagens da criança, tais como a oral e a escrita, matemática, artística, corporal musical, temporal e espacial. Além disso, faz-se necessário ter a concepção do que é ser criança e reconhecer o tempo de infância, de modo a atender as suas necessidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais, conforme os documentos legais que os norteiam.

Ressaltamos que a formação do profissional deverá ser específica, de forma a oferecer uma base sólida de saberes que atendam as especificidades infantis, um embasamento teórico consistente para a qualificação do atendimento à criança pequena.

Essa formação extrapola os espaços formais, entendida como fenômeno e processo, pode ocorrer em qualquer cenário, entre famílias e diferentes grupos. E essa aprendizagem é influenciada por vários fatores e motivos. Estes podem ser internos e externos. Entre os internos citamos o desejo, o interesse, o compromisso, a curiosidade, a necessidade, o gosto pelo que se faz o amor, a alegria, as emoções, os vínculos e a determinação. Os fatores e motivos externos que também podem interferir no processo são a ajuda mútua, organização,

diversidade de campo de atuação, desafio permanente, exigência de rigor, respeito à diversidade cultural, entre outros que medeiam essa aprendizagem.

Compreendemos que uma das dimensões da Educação Infantil é a interação com as famílias das crianças sendo esta uma característica constitutiva da profissão dos professores que atuam nesse segmento. Nesse sentido, a relação instituição de Educação infantil com a família faz parte do desenvolvimento do trabalho do professor na educação da criança, especialmente na construção de vínculos afetivos, no compartilhar obrigações, posto que estabelecer uma boa relação com a família está intimamente ligado com a acolhida da criança e a necessidade de um trabalho articulado.

## Referências

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

ANGOTTI, Maristela. – **O trabalho Docente na Pré-Escola - Revisitando Teorias, Descortinando Práticas**. São Paulo. Pioneira, 1994.

ABRANTES, Paulo R. **O pré e a parábola da pobreza**. Cadernos CEDES. São Paulo, n. 9, p. 8-26, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN**. 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Legislação Federal e Marginália.

BRASIL. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente - ECA**, 1990. Legislação Federal e Marginália.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2, 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006b, Seção 1, p. 11.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAECHER, Gladiz. **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BONAMINO, Alicia.; LEITE, Filho. A. **Elementos para uma reconstrução da gênese das políticas sociais e das políticas de educação infantil**. Companhia das Letras, Rio de Janeiro, 1995.

CRAIDY, Carmem Maria. **Educação infantil e as novas definições da legislação**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAECHER, Gladiz. **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **De Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola pública brasileira na atualidade: Lições de História**. IN: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia**. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 221-254.

KISHIMOTO, Tizuko. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed., São Paulo, Cortez. 2005.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN, JÚNIOR, Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Editora: Autores Associados jan/fev/mar/abr n. 19, 2000.

LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3.ed. São Paulo: Ícone, 1991.

PINAZZA, Mônica . A. **John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(as) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Editora. Brasiliense, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro**. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do Século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SARMENTO, Manuel. J.; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

VEIGA, C. G. **República e Educação no Brasil**. IN: VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

