

Políticas públicas para a formação do educador infantil pós-ldb/96: questionamentos e proposições

Childhood teacher education and the public policies after national education law (ldb): questions and propositions

Shirley Elziane Diniz Abreu*
Adelaide Alves Dias**

RESUMO: Este trabalho analisa as políticas de formação do educador infantil. Reflete sobre o papel do Estado brasileiro na formulação de políticas educacionais. Argumenta que é necessário aliar políticas de formação a políticas efetivas de valorização do educador. Entende a formação como um processo contínuo de busca da qualidade da educação contrapondo-se à idéia da capacitação por meio de cursos rápidos e modulares ou do treinamento em serviço. Afirma a necessidade de investimento em políticas sociais comprometidas com a melhoria do atendimento à infância, entre elas, a educação infantil, entendida como direito da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Formação do Educador. Educação Infantil

ABSTRACT: This paper analyses the policies concerning childhood teacher education. It reflects upon the role of the Brazilian State in devising educational policies. It argues that it needs to ally training policies to those that effectively value the educator. It holds that training is a continuing process in search of a better education thus opposing the idea of short term and module courses, as well as in service training. It states the need to invest in social policies engaged in improving childcare, including child education as a child's right.

KEY WORDS: Public policies. Teacher Education. Child education.

1 Introdução

* Pedagoga, professora da URCA/CE e mestranda em educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E-mail: shirleysevero@uol.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense-UFF e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-PPGE/UFPB. E-mail: adelaidedias@uol.com.br

A formação do educador infantil recebe olhares atentos, sobretudo, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 que, à luz da Constituição de 1988, reconheceu este segmento educacional como dever do Poder Público, sob a responsabilidade dos Municípios (Artigo 11, V), incluindo, de forma inédita na história do Brasil, a educação para a infância como primeira etapa da educação básica.

A LDB/1996, entre outras coisas, trata da “capacitação em serviço” para professores em exercício e institui a Década da Educação (1997-2007). Prevê, ainda, que a formação mínima exigida para atuar neste segmento educacional é a de nível médio na modalidade normal (Art. 62).

Para realizar o disposto na legislação vigente, políticas públicas para a formação, inclusive do educador infantil, são sistematizadas e implementadas em nível nacional. Este trabalho, então, tem como objetivo analisar, criticamente, as mais recentes políticas públicas de formação do educador infantil vigentes no Brasil.

Ancorados na idéia de que a formação do educador infantil é apenas um passo na caminhada, rumo à construção de um tempo de cidadania para a infância brasileira, argumentamos que não basta sistematizar/implementar políticas públicas para a formação do educador infantil. Além disso, elas devem trazer consigo o compromisso maior com a qualidade da formação do educador infantil levando em conta sua participação, aliada às contribuições daqueles que também atuam na luta para que relevantes conquistas a favor da infância se efetivem, a exemplo da universalização do acesso à educação por parte das crianças pequenas.

Tais ações, por conseguinte, implicam em melhoria da qualidade da educação para a infância, entendida como um direito da criança a ser concretizado. Por isso, defendemos a idéia de que o Poder Público deve aliar políticas de formação a políticas efetivas de valorização do educador. A idéia basilar que preside este texto é a de que a qualidade na educação infantil passa, fundamentalmente, embora não exclusivamente, pela formação do educador. Essa argumentação ganha vida, sobretudo, quando observamos relevantes determinantes históricos que atravessam a educação infantil, com ênfase nas suas limitações, dicotomias, mas, também, nos avanços, conquanto tímidos, porém dignos de serem reconhecidos como conquistas.

2 Infância e educação infantil no Brasil: refletindo sobre as políticas públicas de formação do educador infantil

A despeito das lutas empreendidas por diversos segmentos da sociedade, vários estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros (KUHLMANN Jr., 2001; KRAMER, 2001; SCHUELER, 2001) corroboram a idéia de que a infância no nosso país, historicamente, tem sido marcada pelo descaso, omissão e limitações por parte do Estado, que, através de medidas isoladas, superpostas e descontínuas, reforça a dicotomia entre cuidar e educar, deixando à mostra, o caráter assistencialista das políticas públicas destinadas à infância no Brasil.

O quadro de atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede cheia de meandros [...]. Na história desse atendimento percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento [...] expressa, sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora de 'bem-estar' da família, ora da educação (KRAMER, 2001, p. 86-87).

Uma das maiores expressões do descaso do Poder Público para com a infância brasileira, é o fato de que somente a partir da década de 1980, a educação infantil passa a ser considerada dever do Estado e direito da criança. A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece, em seu artigo 208, inciso IV que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

No parágrafo 2º do Artigo 211, a mesma Constituição determina que “[...] os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Entretanto, a Emenda Constitucional nº 14/96, entre outras alterações no texto Constitucional, dá nova redação ao parágrafo: “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1989).

Podemos observar que a Emenda Constitucional 14/96 amplia a responsabilidade dos Municípios para com a educação das crianças pequenas: de um

atendimento restrito à faixa etária de 4 a 6 anos (pré-escola), para a oferta da educação de crianças de 0 a 6 anos – que compreende o atendimento em creches e pré-escolas (educação infantil).

Dessa forma, não podemos negar que a inclusão da educação infantil como dever do Estado e seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica, constituem avanços importantes na direção da concretização dos direitos básicos da criança. Tais avanços, em grande parte, representam os frutos de várias lutas travadas pelo conjunto dos educadores infantis brasileiros com o propósito maior de melhorar a qualidade do atendimento à infância brasileira.

Todavia, não podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderarmos que, ainda, há uma significativa distância entre o que está disposto em nível legal e a sua aplicabilidade em nível real. Apesar dos textos legislativos garantirem o direito à educação para crianças pequenas, a maioria das crianças brasileiras, vítimas da desigualdade social reforçada pela lógica de mercado, ainda não têm acesso à educação infantil.

Os reflexos das crescentes investidas neoliberais - cuja característica principal é a minimização do poder do Estado e fortalecimento do mercado - nas políticas sociais, podem ser percebidos diretamente na perda de garantia dos direitos sociais duramente conquistados pela maioria da população brasileira, incluindo a educação.

Na contra-mão desta concepção, entendemos que a educação é um direito social inalienável e fundamental do homem, cabendo ao Estado a tarefa de prover condições objetivas para sua efetivação, mediante ampliação da oferta na Educação Infantil, com vistas a acompanhar a tendência mundial em favor da universalização do acesso à educação por parte das crianças pequenas.

Convém lembrar que não se trata apenas de ampliar o número de vagas (aspecto quantitativo) é, necessário, além disso, que tal ação venha acompanhada de medidas efetivas, envolvendo uma complexidade de políticas sociais que visem assegurar direitos básicos das crianças: saúde, educação, alimentação e moradia.

No entanto, ao invés de implementar políticas sociais mais efetivas com relação à proteção da infância, em particular, tendo em vista a educação infantil, o que se observa no Brasil, é um Estado omissivo no tocante à obrigatoriedade e ao financiamento da educação infantil. Omissão estratégica que deixa o Estado em situação confortável: ao

tempo em que afirma, em textos legais, seu Dever para com a Educação Infantil, não oferece condições para efetivar tal dispositivo legislativo.

Assim, percebe-se que as conquistas relacionadas à área educacional para esta faixa etária ainda estão aquém das reais necessidades das crianças. Defendemos que a educação (com ênfase na educação infantil) deve estar aliada à qualidade, entendida, também, como direito e não privilégio. Qualidade que, conforme ressaltamos anteriormente, passa essencialmente pela formação do educador. Entendido como centro do processo educativo, o trabalho docente, entre outras coisas, deve ser sedimentado em práticas sistematizadas de articulação entre teoria e prática, no caso específico da educação infantil, entre cuidar e educar. De acordo com Mello, Maia e Britto (1986, p.121) “a atividade docente constitui um dos elementos - talvez o mais importante - por meio do qual a educação escolar se efetua concretamente”.

O debate sobre a formação do educador infantil tem sido marcado por embates teóricos importantes e a formulação de políticas públicas específicas para atender esta necessidade tem se mostrado, muitas das vezes, incongruentes.

A LDB/96, afirma no inciso I do artigo 61 que a formação dos profissionais da educação estará fundamentada na “[...] associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1999). Ao tempo em que este documento reforça a necessidade de articular teoria e prática, o faz de forma contraditória, na medida em que realça a consecução deste objetivo mediante um dispositivo que não garante tal articulação: a capacitação em serviço.

Ora, a articulação entre teoria e prática exige um esforço de sistematização de práticas educativas que precisam ser consolidadas mediante a formação continuada dos profissionais da educação infantil. De forma dúbia, a LDB fala de “capacitação em serviço” (Artigo 61), de “aperfeiçoamento profissional continuado” (Artigo 67, II) e “treinamento em serviço” (Artigo 87 § 4º), como se tais termos fossem sinônimos (BRASIL, 1999). Em contrapartida, o Plano Nacional de Educação, (BRASIL, 2001) usa a expressão “formação continuada”. Defendemos aqui a idéia de que não se constituem idênticos a capacitação em serviço/treinamento em serviço e a formação continuada.

Gentili (2001) nos ajuda a entender que o treinamento em serviço é um dos pontos do Método Deming de Administração na gestão de instituições escolares que respalda a

proposta de qualidade total cuja perspectiva é reduzir a educação a um bem de consumo, uma mercadoria e a escola aos ditames que regem uma empresa. Freitas (2002), nos chama à atenção para o fato de que a educação e a formação de educadores ganham na denominada “Década da Educação”, importância estratégica para a realização das reformas educativas sob a égide dos pressupostos neoliberais. Nesta direção, Kramer (2002, p.119) enfatiza que o termo capacitação “[...] traz a idéia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes [...]”.

Sob esta ótica, políticas públicas em nível nacional para a capacitação em serviço - ou treinamento em serviço - inclusive do educador infantil, são sistematizadas pelo MEC e chegam aos municípios com vestes de formação continuada, apenas para serem executadas.

Nessa perspectiva, os municípios não são convidados a planejar/sistematizar tais políticas, apenas a executá-las. Exemplo disso é o Programa Parâmetros em Ação. Trata-se de um programa organizado em módulos, com duração pré-estabelecida que, estrategicamente, remetem à adesão do que está contido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), outro documento elaborado pelo MEC, cuja implementação já foi suficientemente criticada por diversos autores (CERISARA, 2002; KULMANN JR, 2000; NASCIMENTO, 2000).

Ademais, faz-se necessário esclarecer que programas do tipo Parâmetros em Ação são oferecidos aos professores em horários distintos daqueles dedicados à sala de aula, como uma tarefa a mais, dentro dos inúmeros afazeres docentes, desconsiderando a realidade do educador brasileiro que, por ser mal remunerado, é obrigado a se desdobrar entre várias instituições diferentes, com carga horária muito superior à desejada para o bom exercício da docência.

Acerca do Programa Parâmetros em Ação, Freitas (2002, p.150) assevera que ele “[...] retoma a idéia já superada na década de 1970, dos ‘multiplicadores’, professores que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores de professores, e assim sucessivamente, em uma ‘cadeia’ de formação”. A concepção de formação contínua, conforme destaca esta autora, reduzida a programas como Parâmetros em Ação, reforça a concepção pragmatista e conteudista da formação.

as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a Programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob o patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras e os Programas de Formação Inicial à Distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias (FREIRE, 2002, p.148-149).

Assim como Moss (2002), entendemos que a idéia de programas uniformes não se adapta à idéia de uma sociedade pluralista e democrática. Pelo contrário, políticas dessa natureza, com módulos iguais para atender a realidades distintas em todo o país, expressam a intenção de homogeneizar, moldar e engessar a formação. Dessa forma, obnubila a idéia de formação, entendida como processo contínuo, de incessante busca pela qualidade, nesse caso, da educação infantil, processo que deve envolver, também, os educadores que já possuem habilitação em nível superior. Cabe ressaltar que, os programas voltados para a formação docente, em sua maioria, encontram-se organizados em unidades modulares e esta é a forma preferida dos municípios para implementar políticas de formação no âmbito de suas competências.

Sendo assim, cabe elucidar que, além da capacitação em serviço, a LDB/96 em seu artigo 62 determina que:

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 nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1999)

Como novidade em relação à formação do educador infantil, além da obrigatoriedade de uma formação mínima, a LDB/96, institui a figura do Instituto Superior de Educação, como instituição responsável pela formação inicial do educador, estabelecendo em seu Art. 63, § 1º, que os Institutos Superiores de Educação manterão “cursos de formação de professores para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado para a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1999).

A esse respeito, é conveniente lembrar que, ao adotar tal medida, o Brasil deixou de considerar as experiências negativas já vivenciadas em outras culturas. Saviani (1998) ressalta muito bem que as experiências da Alemanha e Itália não renderam aplausos, mas estigmas àqueles que fizeram opção por este tipo de formação.

Reforçando as argumentações tecidas, Freitas (2002, p. 144) assinala que

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições técnico-profissionalizantes, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico-instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um 'prático'.

A LDB/96, através dos dispositivos citados, além de criar um clima de busca pela habilitação em nível superior de forma aligeirada em cursos privados disseminados pelo país, reduz os municípios a meros espectadores de políticas públicas de capacitação em serviço, também cobertas com o véu do aligeiramento. Ao invés de investir nos cursos de licenciatura das universidades públicas, instituições cujo trabalho ancora-se na inter-relação ensino, pesquisa e extensão, o Estado brasileiro incentiva a criação de novos cursos principalmente no setor privado. De acordo com Freitas (2002, p.148), “[...] as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério”.

Além disso, a fim de suscitar reflexões, é oportuno fazer menção, ao Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituído pela portaria nº 1.403/03. Esta Portaria, entre outras coisas, estabelece:

Art. 1º – Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores da Educação Básica, que compreende:

- I- o Exame Nacional de Certificação de professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

- II- os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- III- a rede nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Art. 2º - O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior. (BRASIL, 2003)

Foge ao escopo deste trabalho proceder a uma análise mais detalhada e aprofundada sobre esta temática. É suficiente afirmar que tais medidas reforçam e ampliam as investidas do Estado, no sentido de cumprir a agenda de “qualificação” dos educadores, recomendada pelo Banco Mundial, utilizando-se de uma forma, no mínimo, questionável, pois, não atentam para a qualidade destas modalidades formativas, que, em sua grande maioria, restringe-se a cursos modulares a distância. Torres (2003), analisando a questão da qualidade da educação no contexto da reforma educacional brasileira, afirma que

a qualidade educativa, na concepção do BM, seria o resultado da presença de determinados ‘insumos’ que intervêm na escolaridade [...] Desse modo, [...] recomenda investir [...] em [...] (c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância)” (TORRES, 2003, p. 134-135).

Visando minimizar alguns dos efeitos de uma qualificação aligeirada, o MEC sinalizou, recentemente, com a criação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (REDE). Todavia, por ser muito recente, os resultados deste tipo de inovação ainda precisarão de tempo histórico para serem devidamente analisados. Por enquanto, resta-nos a constatação de que há uma lacuna importante na proposta, pois não existe mecanismos de acompanhamento nem de fiscalização de tais encaminhamentos. O único mecanismo de controle do Estado sobre este tipo de “qualificação” é a administração de um exame de aferição de habilidades e competências.

Ora, a formação do educador deve estar aliada a efetiva valorização deste profissional, o que envolve, essencialmente, melhorias salariais, carreira e condições de trabalho. Essa argumentação não é algo novo, inclusive para o próprio MEC. Ela encontra materialidade quando, em 1994, o Ministério, através da Coordenação Geral de Educação Infantil, elabora o documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994).

Este documento, ao estabelecer Diretrizes para uma política de recursos humanos, aponta para a necessidade de que o educador infantil seja reconhecido como um profissional. “Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional” (BRASIL, 1999, p. 19) e assegura que tais condições devam ser asseguradas indistintamente para os profissionais que atuam em creches ou pré-escolas. Kramer, no documento intitulado “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” MEC/SEF/COEDI, 1994, fala claramente sobre o trabalho educativo a ser realizado nas Unidades de Educação Infantil e sua estreita vinculação com as condições de trabalho do profissional que o desenvolve:

só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas (SOUZA; KRAMER, apud KRAMER, 1994, p.19)

A formação/valorização do educador infantil, nesta perspectiva, também é assegurada pela própria LDB/96 nos termos dos artigos 3º, inciso VI e 67º. Reiterando esta determinação, o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001, na parte IV, que trata da formação docente e da valorização do magistério, mostra a necessidade de uma política global de magistério, implicando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira, bem como a formação continuada (BRASIL, 2001, p.91).

Todas estas formulações legislativas não têm sido suficientes para reverter o quadro do histórico descaso para com os educadores, traduzindo-se em uma enorme dívida do

Estado brasileiro para com estes profissionais. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apud Freitas (2002, p. 145) faz menção à existência de uma “[...] conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira”.

Na esteira das políticas descontínuas e fragmentadas, o Exame Nacional de Certificação de Professores conserva a mesma velha estrutura, em que os educadores - tendo que se desdobrar em diferentes instituições, dadas as condições salariais precárias - encontram dificuldades para participar efetivamente de atividades que visam a formação.

Por essa razão, sobretudo, tememos que a certificação - cujo Certificado Nacional terá validade de cinco anos (Portaria 1.403/03, art. 3º, §3º) - seja utilizado como instrumento para validar, mormente, a exclusão profissional, criando estigmas que podem transformar as tantas vítimas (educadores) em culpadas, responsáveis pela falta de responsabilidade do Poder Público.

Esse temor é reforçado se atentarmos para o fato de que não são todos os professores que terão direito a Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada. Conforme estabelece a Portaria Nº 1.403/03 em seu artigo 6º, “o Ministério da Educação proporá, por meio de Projeto de Lei, a instituição da Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, a ser concedida a todo professor certificado, em exercício nas redes públicas de ensino” (BRASIL, 2003).

Sendo assim, é a aprovação no exame que garantirá o certificado e, por conseguinte, o direito à referida bolsa, que se transforma em “prêmio”. Mais uma vez, o investimento feito pelo professor em sua própria qualificação não é reconhecido como parte de sua formação, e, conseqüentemente, não se transforma em valorização profissional, mediante ganhos salariais. Assim, a bolsa é uma espécie de premiação. Sendo assim, tal medida, além de não representar um ganho real para os educadores – o que possibilitaria sua efetiva valorização, enquanto categoria profissional - pode, ainda, estimular a competição entre os postulantes à bolsa. Se atentarmos para a lógica que preside a adoção de tais medidas, é possível supor uma certa vinculação com a lógica da eficiência, típica do ideário neoliberal. Seguindo esta lógica, o cenário desenhado, aponta a avaliação como peça essencial, através

da qual, aqueles professores que não conseguirem “certificar-se” serão responsabilizados pelos seus “fracassos”.

Considerando o exposto, as colocações de Freitas (2002, p. 143) tornam-se oportunas:

educação para todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais [...], Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio – [...], Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

Em contraposição a esta lógica, defendemos que a formação continuada do educador - não a avaliação – deve ser reconhecida como uma “chave-mestra”, embora não a única, para a melhoria da qualidade também da educação infantil.

Sendo assim, entendemos que a formação do educador destinado à primeira etapa da educação básica pode acontecer, outrossim, nas próprias instituições de educação infantil. Esta idéia está respaldada em Kramer (2002, p.124) ao colocar que “[...] um dos lugares privilegiados da formação precisa ser cada unidade (escola, creche e pré-escola), com grupos de discussão da prática, com horários para estudo e leitura, a fim de fortalecer cada unidade”.

Os municípios, não precisam nem devem estar submetidos a programas dos quais não tiveram participação, a exemplo do Programa PCN em Ação. Sob este prisma, os municípios, em sua autonomia, podem e devem sistematizar/implementar políticas que visem à formação continuada, envolvendo os educadores no processo desde a elaboração e concebendo, também, as instituições de educação infantil como espaços de formação.

Nesse sentido, é possível pensar a formação do educador infantil, sobretudo na perspectiva de construção de um profissional que, segundo Moss (2002, p. 246-247)

[...] reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente duas próprias imagens da criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras

atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança mas, também, aprendendo com ela.

Corroborando essa argumentação, Freire (1998, p. 44) afirma que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Todavia, conforme elucida Kramer (2002, p.130), é preciso “que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos [...]”. Tais colocações nos levam a entender que a formação não precisa estar comprometida com o aligeiramento, tampouco ter prazo para terminar, pois como bem colocou Freire (1998, p. 55), “ensinar exige consciência do inacabamento”.

Ademais, conforme afirma Gatti (1997, p. 4) “reverter um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo para alguns dias ou alguns meses, mas para décadas. Não se fazem milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível”. Portanto, não basta a “Década da Educação” para que entaves que acompanham há décadas a formação do educador - principalmente o que é voltado para a educação infantil – sejam sobrepujados.

É preciso, sim, cobrar do Poder Público em nível federal a destinação de recursos, o apoio financeiro para a efetivação de políticas de formação continuada, que devem estar aliadas a políticas de valorização profissional que, de fato, representem benefícios, ganhos reais para o educador, ao invés de pequenos incentivos profissionais com cara de premiação. Essa idéia apresenta-se na contra-mão das práticas implementadas pelo Estado brasileiro, em consonância com a lógica do mercado. Há a descentralização, sobretudo em termos de alocação de recursos, financiamento, mantendo a centralização em nível de MEC, do planejamento/sistematização de políticas.

De acordo com Cury (2002, p.197)

Se as políticas de descentralização sempre fizeram parte de nossa tradição histórica, [...] agora elas adquiriram um caráter mais marcante na medida em que a Constituição de 1988 elevou os municípios à categoria de entes federativos. Na ausência de um sentido explícito e conseqüente do pacto federativo por cooperação recíproca, até por omissão do Congresso Nacional, a descentralização, nas mãos de um governo central poderoso,

ganha um sentido de centralização de concepção e descentralização da execução nos níveis subnacionais de governo.

Côncios disto é oportuno colocar, que o programa PCN em Ação é apenas um exemplo para ilustrar este cenário em que o MEC pensa e os municípios executam, assumindo os custos da tarefa.

CONCLUSÃO

Nesse contexto, em que até mesmo a LDB/96 dispõe sobre a finalidade da educação infantil como sendo o “desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, é preciso que se entenda a criança como um sujeito social, historicamente constituído, capaz de participar como cidadão do seu processo educativo. Nesta direção, o educador é personagem central. Embora não seja obrigatória, a educação infantil é um direito da criança e, conforme reforça o próprio PNE, “deve ser assegurado às famílias sempre que decidirem colocar seus filhos em uma instituição dessa natureza” (BRASIL, 2001).

Faz-se urgente, portanto, superar a prática histórica no Brasil de enfrentar as questões concernentes à infância através de medidas isoladas de cunho assistencialista. Destarte, o investimento na formação, com qualidade, do educador infantil, aliando isso à valorização profissional, melhoria das condições objetivas de trabalho nas instituições de educação infantil, são apenas alguns passos necessários de uma caminhada bem mais ampla com vistas a contribuir para que, no mínimo, o atendimento à infância não tenha a aleatoriedade como pedra basilar.

Respaldados em Freire (1999), estamos cientes de que, pensar em educação de qualidade para as crianças é, permanentemente, direcionar olhares para a formação dos educadores que com elas interagem. O que reivindicamos é a concretização de políticas públicas efetivas para a formação e valorização do educador aliadas a outras também necessárias. Por essa razão, concordamos com Freitas (2002, p. 149) quando afirma que “a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira”.

Nesse sentido, assim como a ANFOPE apud Freitas (2002, p. 150), entendemos a formação continuada como

Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Dito isso, estamos cientes de que este trabalho poderá subsidiar reflexões e provocar discussões necessárias e urgentes sobre a formação do educador infantil. Com efeito, atuar enquanto pesquisadores, bem como participar dessa discussão, é, outrossim, cobrar do Poder Público a garantia/concretização dos direitos das crianças. Direitos que, não raro, permanecem no papel. Como Jobim e Souza e Kramer (1988, p.67), partilhamos da idéia de que “[...] ão os diferentes níveis de pressão e organização existentes na sociedade que vão influenciar o delineamento das políticas e suas manifestações concretas [...]

Referências

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998. (série textos básicos; n.16).

_____. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Emenda Constitucional Nº 14, de 13 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988 - texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pela Emendas Constitucionais n. 1/92 a 19/98 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.1 a 6/94.10.ed. Brasília:Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações,1998. (série textos básicos; n.16), p. 202-205.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*: Leituras. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 306-328.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Plano Nacional de Educação: Lei 10.172, de 09.01.2001. Edição Especial do Seminário PNE Verso e Reverso. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.*

_____. *Portaria Nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: < www.mec.gov.br/sef/todacrianca.shtm > Acesso em: 02 de dezembro de 2003.*

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.329-348, set. 2002.

CURY, Carlos Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.169-201, set. 2002.

FREIRE, Adriani. Formação de Educadores em Serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia et al. *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 1999, p. 77-99.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

GATTI, Bernardete. *Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GENTILI, Pablo A. A.. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-177.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.16-31.

_____. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Formação de Profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KUHLMANN JR. Moysés. O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres: final do século XIX início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.) *Educação da Infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, FAPESP, 2001, p. 3-30.

_____. Educação Infantil e Currículo. In:FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p.51- 65.

MELLO, Guiomar Namó de; MAIA, Eny Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo de. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. In: PAIVA, Vanilda. (Org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 4.v.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.235-267.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In:FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 99-112.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do Século XIX. In: MONARCHA, Carlos (org.) *Educação da Infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados e FAPESP, 2001, p. 157-184.

SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sonia. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988, p. 59-84.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-193.

Recebido: fevereiro/2004
Aprovado: abril/2004