

Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos¹

Training of kindergarten teachers in Portugal and teachers of early childhood education in Brazil: Differences and similarities

Marineide Oliveira Gomes²
Universidade Federal de São Paulo
neide.ogomes@gmail.com

Resumo: O texto buscou identificar aproximações e distanciamentos sobre a formação de professores para a atuação com crianças pequenas em creches e pré-escolas, por meio de revisão de literatura, análise documental e entrevistas sobre a formação de educadores de infância em Portugal e no Brasil. As conclusões indicam que as descontinuidades das políticas públicas para o ensino superior nas últimas décadas, naquele país, representaram rupturas com relação à formação anterior, em que havia especificidade na formação profissional, com consequências na qualidade formativa. Aproximamo-nos da situação portuguesa no que se refere às perspectivas de formação de professores para a atuação com crianças pequenas em ambientes institucionais (formação genérica e pouco especializada) e nos distanciamos no que diz respeito ao atendimento pleno do direito à educação das crianças de 0–3 anos em creches, situação que se traduz nos programas de formação inicial de educadores de infância em Portugal.

Palavras-chave: formação de professores de educação infantil (Brasil), formação de educadores de infância (Portugal), cursos de Pedagogia.

Abstract: The text aims to identify differences and similarities regarding the teacher training for teachers of young children in kindergartens and pre-schools, considering the specificity and complexity of this educational task, and the context of the training of these professionals in both countries. The study was based on literature review and document analysis on the formation of early childhood educators in Portugal and Brazil. The findings indicate that the discontinuities of public policy for higher education in Portugal in recent decades represented departures from the previous training, which was a specifically vocational training. As a consequence, we observe setbacks and reduced quality training (conceptual change 'nursery school' to 'pre-school'). The

¹ O artigo resulta de parte de investigação realizada no estágio pós-doutoral na Universidade Católica Portuguesa (UCP) – Faculdade de Ciências Humanas/ Lisboa, sob orientação do Prof. João M. Formosinho e contou com financiamento da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Programa 'Estágio Senior no Exterior', no período de 2013 a 2014.

² Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Estrada do Caminho Velho, 333, Jardim Nova Cidade, 07252-312, Guarulhos, SP, Brasil.

situation of children education in Brazil is similar to the Portuguese situation in terms of the prospects for teacher training for teachers of young children in institutional settings (generic and not enough specialized) and different in terms of the full accomplishment of the right to education of children 0–3 years in nurseries, situation that is reflected in the programs of initial training of educators of infancy in Portugal.

Keywords: teacher training in early childhood education (Brazil), teacher training in early childhood education (Portugal), Pedagogy courses.

Introdução

O atual período histórico da educação brasileira é especialmente importante pela crescente expansão da cobertura de atendimento da educação básica, com a expectativa de sua universalização (da pré-escola ao ensino médio) e à também crescente preocupação de governantes, pesquisadores e da sociedade, em geral, com a qualidade educacional (e com a formação de professores) em um contexto de baixo resultado dos processos de desempenho dos estudantes na educação básica.

Conhecer e problematizar alternativas formativas para a docência de crianças pequenas em contexto europeu, escolhendo Portugal, para buscar as aproximações e os distanciamentos nessa área, se justifica pela similaridade dos processos de formação desses profissionais atualmente, pela identidade das fontes teórico-metodológicas que guiam a formação de professores de educação infantil no Brasil nas últimas décadas e a expansão do atendimento à infância como direito educacional - motivações que nos mobilizaram para este trabalho de pesquisa.

A formação de professores nos dois países apresentou avanços e recuos, a depender das políticas dirigidas a esse setor. Em Portugal, atualmente, a formação de educadores de infância ocorre em nível superior, com um sistema dual. A formação para a educação pré-escolar e para a docência nos anos iniciais da educação básica é realizada nas Escolas Superiores de Educação (ESE), ligadas aos Institutos Politécnicos (IP), instituições não universitárias, mas com oferta desses cursos também em algumas universidades públicas. Anterior à reforma do ensino superior europeu, que unificou os currículos dos cursos de ensino superior em nível europeu, por meio do Tratado de Bolonha, em 2006, os profissionais que atuavam com crianças pequenas em creches e jardins de infância, denominados ‘educadores de infância’ ingressavam em curso de nível superior de Formação de Educadores de Infância, alterando-se, após tal unificação curricular, para Formação em Educação Pré-escolar, o que entendemos, tornou-se uma formação genérica e sobretudo, reduziu o campo de atuação, excluindo a

formação para o trabalho em creches, assim como não prevê formação específica e vocacionada - no ingresso do curso - para tais educadores.

A pesquisa que realizamos, de abordagem qualitativa, iniciou-se com a contextualização da educação de infância e pré-escolar, em Portugal, seguida da problematização de documentos orientadores para a formação de professores de educação infantil e orientações curriculares para o trabalho em instituições de educação infantil nos dois países nas últimas décadas, além da realização de entrevistas com avaliadores externos e diretores de cursos de educação pré-escolar nas ESE, de Portugal.

Os cursos de Pedagogia no Brasil, pós advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE nº 1/ 2006), formam tanto o professor polivalente para atuar na docência no âmbito da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto o gestor educacional que pode exercer o ofício de pedagogo em instituições de educação formal e não formal, consistindo em uma formação, ao nosso ver, por demais alargada, resultando na prática em uma qualidade formativa fragilizada para a especificidade da docência com crianças pequenas em creches e pré-escolas, seja pela forma de organização dos cursos, de maneira geral, organizado por currículos disciplinares, com frágil interface e diálogo inter ou transdisciplinares, com poucas ações voltadas para o campo da infância e da educação infantil, com perfil híbrido (Kischimoto, 2005), sendo priorizados os saberes pedagógicos da escola formal e da escolarização, em detrimento de aspectos ligados à singularidade das crianças pequenas e as formas de organização e funcionamento de instituições de educação infantil que, embora estejam nos sistemas de ensino, não são escolas, em seu sentido literal e as crianças não sejam ainda, ‘alunos’.

Não intencionamos fazer um estudo histórico, nem traçar paralelismos ou estudo comparativo. Nosso objetivo, ao olhar a realidade da formação de educadores de infância/pré-escola em Portugal, com as aproximações e os distanciamentos necessários, é o de compreender as tendências para a formação de professores de educação infantil no Brasil, visando

sinalizar possibilidades de melhoria da qualidade formativa dos atuais cursos de Pedagogia.

Para elucidar as perspectivas de formação de professores de educação infantil em Portugal e no Brasil, o texto organiza-se em duas partes. Na primeira parte apresentamos os contextos da formação de profissionais docentes para a atuação na educação infantil nos dois países, ressaltando a especificidade e a complexidade que envolve o campo da educação infantil e as identidades desses profissionais. Na última parte identificamos algumas aproximações e distanciamentos da formação desses profissionais e na sequência, buscamos concluir (mesmo que provisoriamente) o estudo, indicando possíveis desdobramentos da pesquisa.

A complexidade do campo da educação infantil e da formação dos profissionais para o trabalho institucional com crianças pequenas em Portugal e no Brasil

Tratar do tema da formação de professores de educação infantil envolve, entre outros fatores, a objetivação das finalidades educacionais para o trabalho institucional com crianças pequenas de modo a se definir o perfil profissional a ser alcançar, além da necessária contextualização do que significa formar professores na sociedade desigual e multifacetada como a que vivemos, em que direitos historicamente conquistados estão sendo questionados por lógicas mais pautadas na visibilidade e na dimensão economicista do que na essência dos processos formativos, reduzindo por vezes, a complexidade da dimensão educacional.

O campo da 'educação infantil' - termo usado no Brasil para designar o direito à educação de crianças pequenas em creches para crianças e 0-3 anos e em pré-escola para crianças de 4-5 anos, vincula-se a histórias construídas em tempos e espaços diferenciados, como espaços de lutas e de interesses (Bordieu, 1983).

É nesse espaço de forças e de poder que a educação infantil, ou os serviços institucionais que garantem a educação e os cuidados das crianças pequenas e a formação dos profissionais que vão atuar com esse segmento etário, foram se delineando, simultaneamente às transformações sociais, políticas, culturais e econômicas ocorridas nas últimas décadas.

As convergências e as divergências das perspectivas de formação de professores para a educação infantil nos dois países referem-se a escolhas, contextualizadas nas dinâmicas políticas econômicas de Portugal e do Brasil, no período analisado.

No Brasil, as dimensões da necessidade (com políticas públicas dirigidas à população mais necessitada

economicamente) do serviço educacional de educação infantil tem sido, gradativamente, aproximada de uma perspectiva de direitos (de caráter universal). Direito subjetivo da criança que implica a oferta de creches e pré-escolas de boa qualidade, em ambientes coletivos educacionais capazes de lhes assegurar tempos, espaços socializadores e de interações adequados, em especial no contexto brasileiro atual de antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola de ensino fundamental, considerando as especificidades da criança – e a transição para este nível educacional (Lopes e Gomes, 2013).

Em Portugal, a educação pré-escolar (termo utilizado atualmente para designar o atendimento institucional das crianças de três a seis anos incompletos nos jardins de infância e, ao mesmo tempo afirmar a diferença em relação aos professores dos demais níveis educacionais) sofreu forte influência das mudanças políticas e sociais que o país passou com o processo de industrialização e com a concentração das populações em grandes centros populacionais, urbanos e suburbanos; o ingresso significativo das mulheres no mundo do trabalho; a emigração, particularmente desde a década de 1960 e a guerra colonial que o país viveu de 1961 a 1974, a gradual valorização da criança na sociedade e na família - são alguns fatores que levaram a um novo contexto pós Revolução de 1974 (a conhecida “Revolução dos Cravos”) e um aumento das expectativas com relação à educação, sobretudo pelo investimento educacional nas crianças pequenas (Vasconcelos, 2000).

Coexistem diferentes tipos de atendimento às crianças pequenas no país e as instituições estão ligadas aos Ministérios responsáveis. No âmbito do Ministério da Educação, com acompanhamento local, hoje pelos Agrupamentos de Escolas (semelhante às Diretorias de Ensino Locais, no Brasil) estão os jardins de infância (para crianças entre três a seis anos incompletos) mantidos por instituições públicas e privados (incluídas as Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), de maneira geral, mantidas por entidades religiosas) e as ações de animação sócio cultural e educativa (exemplo: os Ateliês de Tempo Livre/ATL ou as Atuais Atividades de Enriquecimento Curricular/AEC) que funcionam em horário complementar, enquanto os pais trabalham e ainda ações de animação infantil e comunitária e animação infantil itinerante, visando a promoção de ambiente de bem-estar e segurança às crianças, com participação das famílias no processo educativo.

A educação básica em Portugal se organiza nas etapas: da pré-escola, nos jardins de infância para crianças de três a seis anos incompletos; o primeiro ciclo, para crianças de seis a dez anos (a antiga escola primária); o segundo ciclo, para crianças de 11 a 12 anos e o terceiro ciclo,

para adolescentes de 13 a 16 anos, seguido da entrada no ensino superior, oferecida nos Institutos Politécnicos e nas Universidades (Vasconcelos, 2000).

No âmbito do Ministério do Trabalho e Segurança Social estão as ações sociais para as crianças de zero a três anos, com oferta não formal (que vão desde os serviços de atendimento infantil domésticos ligados aos cuidados das famílias, amigos ou vizinhos às amas não licenciadas) ao formal (amas licenciadas, mini creches e creches).

Importante destacar o fato de Portugal ser um país em que grande parte das mulheres trabalham, o atendimento das crianças pequenas em instituições educativas representa uma responsabilidade social, porém não regulada pelo Ministério da Educação, o que, ao nosso ver, caracteriza uma lacuna com relação ao direito à educação das crianças pequenas. Atualmente a cobertura de atendimento em creches é de 33% (exclusivamente de responsabilidade das instituições privadas e de solidariedade social) e na pré-escola é de aproximadamente 90% (Portugal, 2013).

No Brasil, a educação básica se estende da educação infantil para crianças de zero a cinco anos de idade, o ensino fundamental em dois ciclos – ciclo I – para crianças entre 6 e 10 anos, ciclo II – para crianças de 11 a 14 anos e o ensino médio para pré-adolescentes e adolescentes de 14 a 17 anos. A partir de 1988, a educação infantil, oferecida em instituições públicas e privadas, se apresenta organizada em duas etapas: a creche (para crianças de zero a três anos) e a pré-escola (para crianças de três a cinco anos) sendo o Ministério da Educação o responsável pela indução e definição de políticas para a área e os municípios (governos locais), em colaboração com os Estados e o governo federal, os responsáveis pela manutenção e supervisão dos serviços, tendo como função a educação e os cuidados, de forma indissociável e complementar.

Para Formosinho *et al.* (2013) a evolução da situação da infância em Portugal mudou, tendo maior visibilidade nas políticas e na investigação com o aumento da cobertura de atendimento e diminuição da diversidade organizacional, mas também pedagógica, com um possível preço com a academização da formação, a funcionalização da profissão docente, a estatização da provisão, a burocratização da certificação da qualidade e a adoção de uma Pedagogia Transmissiva, pré-escolarizante.

No Brasil, em termos de cobertura de atendimento em creches para crianças de zero a três anos o atendimento dobrou entre 2002 a 2012, passando de 11,7 a 21,2%; na pré-escola de 56,7% em 2002, avançou para 78,2% em 2012 com previsão de alcance de 50% de atendimento em creches até 2020 e universalização da pré-escola

(segundo meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal 8.035/2010) (Brasil, 2010).

Do ponto de vista econômico os dois países passaram nas últimas décadas por transformações importantes. O Brasil, que saiu de um período de Ditadura Militar (1964-1985), vive um processo de redemocratização com estabilização de sua economia e grandes investimentos na política externa, o que alterou sua imagem perante os países desenvolvidos, em especial, os países europeus. No campo dos direitos sociais, a educação teve grande atenção em termos da garantia quantitativa do direito na esfera pública, na educação básica, com a ampliação da oferta educacional, sendo necessário evoluir para que a qualidade seja também assegurada. Atualmente o país continua estável economicamente apresentando possibilidades de crescimento, mas sente os efeitos da crise econômica internacional, o que poderá, eventualmente, alterar os investimentos no campo dos direitos sociais nos próximos anos.

Portugal também viveu período de Ditadura Militar (1933-1974), seguido de um grande movimento popular, passando por um processo de redemocratização, com governos de origem socialista e comunista com atenção para as políticas sociais, notadamente para a educação pública, porém nos últimos anos o país atravessa uma crise econômica, reflexo das contingências da economia mundial e europeia.

Aproximações e distanciamentos da formação de profissionais de educação infantil nos dois países

Acerca da especificidade da formação de educadores de infância/pré-escola, em Portugal e de professores de educação Infantil, no Brasil, observamos diferenças e similaridades importantes.

Cardona (2006) em investigação sobre a formação e o desenvolvimento profissional de educadores de infância em Portugal ressalta a dimensão histórica da construção da profissão e a dificuldade e a heterogeneidade desse grupo de profissionais no cenário da profissão docente neste país, que reclamam reconhecimento profissional em um campo que conta ainda com grande fragilidade no seu reconhecimento e que atrai profissionais não diretamente vocacionados para a área, com objetivos não claramente definidos e que se condiciona às práticas de trabalho e dos contextos institucionais, com predominância de profissionais do sexo feminino, reforçando o estereótipo feminino naturalista da maternagem.

Em outro trabalho Cardona (2011) explica que o termo “educação de infância” se manteve ao longo dos anos devido à necessidade, de um lado, de afirmação da es-

pecificidade dessa área e, de outro, da evolução histórica que está subjacente à educação de infância, situando-a em oposição à escola, até a reforma do ensino superior em 2006, que tal denominação passou a ser “educação pré-escolar”.

O fato da educação infantil ter alçado à condição de primeira etapa da educação básica e figurar na área da Educação, nos sistemas de ensino, no Brasil, a profissionalização dos educadores e professores que atuavam e atuam na educação infantil está ainda sendo construída ao lado dessas conquistas.

Não obstante a educação infantil estar inserida na área da Educação, no Brasil, ser de responsabilidade dos sistemas de ensino, isso não garante um trabalho educacional e o respeito ao direito das crianças à educação, seja pela forma como as reais mudanças se implementam nas instituições de educação infantil, ou pelas exigências legais para a formação do profissional que vai atuar em creches e pré-escolas – que é o professor, em nível superior, nos cursos de Pedagogia, com aceitação ainda da formação em nível médio, modalidade Normal, embora tenha significado, na época, uma conquista dos profissionais da Educação e a possibilidade da melhoria da qualidade educacional do trabalho desenvolvido na educação infantil, isso não significa que tais cursos estejam organizados para atender às especificidades do trabalho educativo e pedagógico com crianças pequenas em creches e pré-escolas (Oliveira e Silva, 2001; Cerisara, 1996; Kischimoto, 2005; Oliveira *et al.*, 2011). As críticas feitas a esses cursos, de maneira geral, indicam que tais cursos estão mais direcionados à formação geral, abordando de forma marginal a educação infantil e ainda a forte tradição de senso comum de que a responsabilização pela criança pequena é da família e não desta partilhada com o Estado, além de passar quase despercebido nesses cursos, o significado histórico da conquista do direito à educação das crianças pequenas.

As identidades profissionais de professores e profissionais de educação infantil no Brasil são plurais, construídas na interface das áreas da Assistência Social e da Educação, com tensões nos processos socializadores na profissão (Gomes, 2013). O conhecimento dessas identidades, ao nosso ver, precisaria estar presente nos cursos que formam professores para atuar com crianças pequenas.

A depender dos objetivos a serem alcançados nas instituições de educação infantil, no trabalho com as crianças pequenas, as características do profissional poderá oscilar ora para uma dimensão escolarizante, preparatória à escola, ora para uma dimensão recreativa e de ocupação das crianças, ou ainda, para uma dimensão integrada e integradora, pela especificidade holística e globalizante do trabalho nessa faixa etária.

No contexto europeu, no âmbito da formação inicial de professores para a atuação na educação infantil, a maioria dos países tem como exigência a formação em nível superior para o trabalho com crianças a partir de três anos de idade em pré-escolas, com duração até a escolaridade obrigatória) que, de maneira geral, conta com ingresso das crianças aos 6 anos de idade).

A educação pré-escolar está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, de 1986 (Portugal, 1986b), Lei n. 46 de 14/10/1986 (Portugal, 1986a) e a Lei Quadro nº5/97 (Portugal, 1997) - da Educação Pré-Escolar (considerada a primeira etapa da educação básica) - assinalando que os educadores de infância (termo usado anteriormente para designar os profissionais que atuam com crianças de três a seis anos incompletos nos jardins de infância) gozam do mesmo nível e formação e do mesmo estatuto profissional que os professores de outros graus de ensino. A partir de 1998, em Portugal, o educador de infância passa a ser formado em curso de graduação - em nível de Licenciatura - específico para a educação da infância, com a duração de quatro anos, sendo os dois primeiros três anos de formação teórica e prática e o último ano - de formação prática em contextos de educação infantil (jardins de infância públicos ou privados/de Solidariedade Social), situação que se alterou, posteriormente, com a reforma do ensino superior no âmbito do Processo de Bolonha, em 2006 (Formosinho e O- Formosinho, 2008; Magalhães, 1997; Cardona, 2008, 2006).

Segundo Cardona (2008) a formação inicial foi um fator essencial no processo de profissionalização dos educadores de infância em Portugal que desde o fim do século XIX mantém instituições para a formação de seus educadores, inicialmente com caráter maternal, ao lado da formação de professores para o ensino primário, sendo admitido até a década de 1970, só mulheres para a atuação em jardins de infância, com períodos de estímulo à formação e períodos de desinvestimento e de fechamento das Escolas Normais e nessas situações, com o deslocamento dos educadores de infância para atuar como professores do ensino primário.

Portugal viveu, assim como os demais países europeus, um processo de valorização da formação dos professores dos anos iniciais da educação básica e da educação pré-escolar com a elevação da formação desses profissionais – do nível médio nas Escolas Normais para o nível superior, justificado em parte pela necessidade de qualificação dos professores diante da ampliação das oportunidades educacionais à população e do insucesso e fracasso escolares observados ao longo do século XX.

Na década de 1970, em um novo contexto político no país, houve o fechamento das instituições privadas de

formação de educadores de infância e a criação de dois novos cursos públicos com duração de três anos, com o governo responsabilizando-se pela formação inicial e em serviço por meio dos Institutos Politécnicos, onde se abrigaram as ESE, só criadas mesmo em 1986, inicialmente na forma de Bacharelado (curso superior com três anos de duração) com uma formação diferenciada para a educação de infância e para os anos iniciais da educação básica (antiga escola primária), reforçada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/1986) que contou com orientações do Ministério da Educação e autonomia para as escolas organizarem seus projetos curriculares (Cardona, 2008).

Na sequência, houve ampliação da formação de professores nas Escolas Superiores de Educação (ESE) também para o a parte final do ensino básico (2º ciclo) e previu-se um ano de indução (ações de acompanhamento dos professores iniciantes, recém formados no primeiro ano de trabalho).

Os cursos organizavam-se de forma teórico-prática prevalecendo no último ano de formação, dedicação quase que exclusiva para a formação prática, exercida diretamente em jardins de infância, na forma de prática pedagógica supervisionada.

Dois destaques importantes nesse processo histórico em Portugal é, em 1986, de um lado uma iniciativa da organização de educadores de infância, com a criação da APEI - Associação de Profissionais da Educação de Infância - que teve sua origem (informal) ainda no século XIX – por meio do desenvolvimento, organização e sindicalização dos educadores de infância (com reivindicações salariais e de estabilidade profissional) - uma entidade que se faz presente em momentos marcantes das políticas públicas para a infância no país e para esse grupo profissional e, de outro lado, na década de 1990 a iniciativa governamental de criação do INAFOP - Instituto Nacional de Formação de Professores - para desenvolvimento de um sistema de Acreditação dos cursos superiores com a finalidade de obtenção de qualificação profissional específica da docência, sendo definido nessa época um Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor e Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, porém com as mudanças políticas no governo federal do país, em 2002, o INAFOP é extinto e na sequência é criada a Coordenação Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).

Uma pausa para um aspecto significativo da mudança no ensino superior na Europa, advinda do Processo de Bolonha, datado de 1999 (Decreto Lei nº 74/2000), vai apresentar grande impacto nos cursos de Educação de Infância em Portugal, pela unificação dos currículos dos cursos de ensino superior nos países da União Europeia,

contando com a adesão de 29 países, com a criação do Espaço Europeu de Educação Superior.

O Processo de Bolonha revelou-se uma reforma complexa e contextualizada na Europa, que alterou substancialmente a organização dos cursos de ensino superior para um sistema estruturado de ciclos, compreendendo o ciclo inicial (Ciclo I), em nível de graduação com duração de três anos (seguido do Ciclo II) em nível de Mestrado (Profissional ou Acadêmico) com duração de 1 ou 2 anos e o último ciclo (Ciclo III, o Doutorado) com duração de três anos. Uma formação geral é prevista para a educação pré-escolar e a educação básica, com diferenciação específica ao final do curso, ocasião em que os estudantes fazem opção por uma dessas duas áreas.

O modelo previa ainda um sistema de avaliação interna e externa e de Acreditação dos cursos, em uma perspectiva diferente do INAFOP. Tal Acreditação é compreendida como condição para a existência e manutenção dos cursos superiores e para a outorga de grau aos estudantes.

O Processo de Bolonha pretendia instituir uma rede comum de formação e uma qualificação profissional flexível, um sistema europeu de transferência de créditos acadêmicos (ECTS- European Credit Transfer and Accumulation System), capaz de gerenciar a mobilidade de estudantes e docentes e favorecer a flexibilização curricular, com cursos de graduação (uma primeira formação de base) organizados por um ciclo de formação de 3 ou 4 anos para conferir um grau acadêmico, de acesso ao emprego e/ou a um ciclo de pós-graduação (o Mestrado como suporte para uma carreira de pesquisa e o Doutorado para aprofundamento de pesquisa) – configurando-se uma formação bi-tápica e com maior autonomia para o estudante.

Segundo profissionais da área do ensino superior e da formação de professores em Portugal, o fator da mobilidade e de intercâmbio entre os países não se concretizou de forma significativa para a área da formação de professores, em geral, seja pela razão de controle dos países do domínio da língua materna, seja pelo baixo reconhecimento social dos cursos.

No caso da formação de professores, o fato do nível de pós-graduação ser ainda Formação Inicial, requer uma reconfiguração do processo de pesquisa e de formação do pesquisador na área da Educação, o que caracterizava anteriormente os cursos de pós-graduação (Serralheiro, 2005).

Já na formação de educadores de infância ou das escolas do 1º ciclo da educação básica, que historicamente ocorria em cursos Normais - com característica profissionalizante e/ou em Institutos de Educação Superior (não universitários), a formação profissional, de fato, a partir do Processo

de Bolonha, passa a ser em nível de Mestrado nos Institutos Politécnicos (nas ESE) e também em algumas universidades, em regiões que não tinha a oferta das ESE nos IP e que contam com cursos com a mesma denominação, estrutura interna e avaliação das ESE (é o caso das Universidade do Minho, de Aveiro, de Trás-os-Montes e Alto Douro, de Évora, da Ilha da Madeira e dos Açores, universidades criadas na segunda metade do século XX, em regiões em que as ESE não existiam), como condição para o ingresso na carreira docente na educação pré-escolar e no primeiro ciclo da educação básica.

De acordo com o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007, os cursos de formação de professores para os anos iniciais da educação básica e para a educação de infância se organizam com uma formação educacional geral (conhecimentos, capacidades, atitudes e competências) no âmbito da educação e no desempenho na sala de aula, sistema de ensino, relação com a comunidade e participação crítica no desenvolvimento de políticas educativas e de metodologias de ensino; conhecimentos sobre didáticas específicas que envolvem os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências do ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos diferentes níveis e ciclos de ensino; atividades de iniciação à prática profissional (observação e colaboração em situações de educação e ensino) a prática supervisionada na sala de aula e na escola, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico; formação cultural, social e ética e preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente; formação em metodologias de investigação educacional; formação na área da docência pela formação académica adequada às exigências do nível de ensino.

Concordamos com Cardona (2008) na afirmação de que a história da educação de infância em Portugal tem sido atravessada por desigualdades no âmbito da profissão docente e indefinições, condição que afeta o desenvolvimento profissional desses agentes educacionais.

No Brasil, a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental caminharam juntas. A recuperação do percurso histórico da formação de professores para os níveis elementares de escolaridade no Brasil nos ajuda a verificar isso, para olharmos a realidade atual da formação desses profissionais nos Cursos de Pedagogia atualmente, mesmo com o risco de se efetuar, nas breves abordagens pelo seu percurso histórico, silenciamentos ou ênfases em determinados aspectos desse percurso, considerando os objetos desta investigação, o lugar e os posicionamentos da autora deste trabalho, que não são neutros.

O Curso de Pedagogia foi criado inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil,

pelo Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), visando nos primeiros três anos a formação do bacharel em Pedagogia, acompanhada de uma formação específica para a docência no último ano, cursando o ensino de Didática, que garantia a Licenciatura (habilitação para a docência), o chamado “Esquema 3+ 1”. Para os bacharéis, em geral, de qualquer área, que quisessem obter o título de licenciados, havia a possibilidade de fazer o curso de Didática e para os alunos de Pedagogia que realizassem essa formação complementar, garantia-se a formação para a docência no Curso Normal, nível médio.

A formação para a docência na pré-escola, à época, e no ensino primário, ocorria no Curso Normal, conforme o Decreto Lei nº 8.530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal). A Lei Orgânica (Brasil, 1946), em seu artigo primeiro, indicava o Curso Normal como responsável em prover a formação docente necessária às escolas primárias e também em habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. A formação, no entanto, para atuar no ensino primário não era atribuída ao curso de Pedagogia, o que impedia o pedagogo de atuar nessa modalidade de ensino (Romanowski e Pinheiro, 2010).

Desde o início observa-se certa confusão entre a formação e a atuação do pedagogo, o que incide sobre o perfil do profissional. Uma situação contraditória: formava-se professores no ensino Normal para a docência na pré-escola e para a antiga escola primária, sem tal profissional poder atuar como docente nesses níveis educacionais. Ensinava-se, portanto, um saber que não se conhecia na prática.

Na década de 1960, o Parecer nº 262/69 (Brasil, 1969) do Conselho Federal de Educação tentou resolver esse impasse com a inclusão de disciplinas no curso de Pedagogia de Prática e Metodologia do Ensino do 1º Grau e Estágio Supervisionado e incluiu as Habilitações para as áreas de Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional, como especificidades da formação do pedagogo, indicando que a formação dos professores e para os níveis elementares deveria ocorrer no Curso de Pedagogia, com um currículo mínimo e a duração de quatro anos, o que não foi respeitado pelos sistemas de ensino que continuaram a contratar professores formados nos Cursos Normais.

Os anos que se sucederam, no Brasil, foram de debates no campo educacional sobre a vocação dos cursos de Pedagogia e da formação de professores em geral, até a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso, no final da década de 1990 (sendo o Curso de Pedagogia uma das últimas áreas profissionais a ter tal definição legal, exatamente pelos calorosos embates, e embates, que se criaram). O Conselho Nacional de Educação (CNE) à época, convidou entidades representativas

do campo educacional para efetuar uma análise do Curso e apresentar proposta para as referidas Diretrizes.

É importante ressaltar que essa forma de organização de cursos de formação de professores de crianças pequenas, em nível superior, organizado à parte dos demais cursos de formação de professores é tradição em vários países da Europa, entre eles, a França, com os IUFM (Institute Universitaire de Formation de Maîtres).

A reformulação do Curso de Pedagogia no Brasil data de 2006, portanto, dez anos pós a promulgação da LDB(EN) 9.394/96 (Brasil, 1996), por meio da Resolução n. 1/2006 do CNE (Brasil, 2006), em um contexto de forte mobilização de educadores, desde a década de 1980, um período social e político de democratização da escola pública e busca de autonomia e de superação das tendências tecnicistas da Educação (Aguiar *et al.*, 2006).

Nas orientações para a formação de professores de crianças pequenas dos organismos internacionais (tais como a Unesco, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico na Europa), Banco Mundial, Unicef e outros) que vêm influenciando as políticas sociais dos países em desenvolvimento, pelas recomendações de um conjunto de reformas educacionais, visando a melhoria da qualidade da educação básica, observamos que as políticas de formação de professores está ligada à forma como se concebe a educação (e os cuidados) com a criança pequena em ambientes institucionais.

Importante também ressaltar o cenário e os campos em disputa no que se refere à educação dos primeiros anos de vida atualmente e que apresenta impactos na formação dos educadores e nas políticas e práticas educacionais nesse campo. Nesse sentido, identificamos dois cenários com fundamentações distintas.

Um cenário refere-se à educação da infância como direito da criança no campo dos direitos humanos, com centralidade na própria infância e na concepção das crianças como sujeitos de direitos. Outro cenário vê a criança em uma perspectiva preparatória, instrumental, com argumentos econômicos e de retorno nos investimentos feitos nas crianças pequenas, quanto à aprendizagem futura bem-sucedida, com vistas à produtividade e à empregabilidade na idade adulta. No primeiro cenário as políticas são mais duradouras e concentradas na área da Educação. No segundo, o que está em causa é a relação custo-benefício, de maneira geral, com políticas fragmentadas e compensatórias e não assumidas, do ponto de vista do financiamento e da aferição da qualidade, pela área da Educação. As recomendações da OCDE se situam no segundo cenário.

A dinâmica de embates políticos no Brasil, no âmbito das políticas educacionais, se faz presente sempre que os

interesses de grupos políticos estão em jogo. A maneira de considerar de forma conjunta a formação do professor de crianças de 0-10 anos (na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) foi a conciliação possível nos debates que envolveram a definição do documento das atuais Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, em 2006.

À guisa de conclusão

O Brasil se distancia de Portugal e demais países europeus que optaram por uma reforma universitária que alterou a estrutura da educação superior em nível nacional. O tema da reforma universitária ou da existência de uma perspectiva nacional para a educação superior brasileira foi ensaiada, em várias oportunidades nas últimas décadas, sem contudo não haver uma reflexão aprofundada sobre as finalidades da educação superior e sobre o papel social das Universidades.

Tal fato pode se explicar pela democratização tardia da educação básica no Brasil e de uma expansão recente no ensino superior, diferente de países mais desenvolvidos que já haviam universalizado esse nível educacional no início do século XX e as recorrentes mudanças nas administrações públicas que têm dificuldades na concretização (e avaliação) dos programas governamentais para além do tempo de duração dos mandatos políticos.

No caso dos professores no Magistério público no Brasil (em todos os níveis educacionais), o ingresso ocorre por concurso público de provas e títulos, sendo obrigatório, por parte dos Estados e Municípios, a existência de Planos de Carreira do Magistério, elaborados com a participação dos docentes e aprovados por lei da respectiva jurisdição.

Em Portugal, de um profissional generalista presente nos cursos Normais de nível médio (também uma formação específica e profissionalizante) passou por uma formação mais especializada (nos cursos de educação de infância) em nível superior, retrocedendo, posteriormente, para um profissional mais generalista e com alguma especificidade com formação no 2º ciclo, em nível de Mestrado Profissionalizante, que, guardadas as proporções, se assemelham às antigas Habilitações que existiam nos cursos de Pedagogia no Brasil ou ainda, de forma mais genérica, podemos compará-los ao conhecido “Esquema 3 + 1”, criado na década de 1930 para os Cursos de Licenciatura em geral (cursos que formam professores, no Brasil), em que o Licenciando de uma determinada área estudava o conhecimento específico em três anos, acrescido de mais um ano de formação pedagógica. Aparentemente, uma formação academicista/generalizante, distante das necessidades

formativas de um profissional de desenvolvimento humano (Formosinho, 2011).

No Brasil, de uma formação em Cursos Normais de nível médio mais específica e profissionalizante, evoluiu para uma formação em nível superior de caráter generalista, mas com alguma especificidade (primeiro com as Habilitações nos Cursos de Pedagogia, entre elas, a Habilitação para a Educação “Pré-Escolar”, alterando posteriormente para a denominação “Educação Infantil”) e atualmente, o campo da educação infantil se apresenta sem nenhuma especificidade ou com pouca especificidade, no conjunto da formação geral nos currículos dos cursos de Pedagogia, situação que nos aproxima de Portugal, pela generalidade da organização desses cursos, na atualidade em nosso país.

O debate atual sobre a forma como as crianças pequenas produzem suas culturas, traz uma outra perspectiva acerca dos conceitos clássicos de criança, de infância e de socialização infantil. Trata-se de concretizar a ideia de criança como sujeito de direitos – tanto na realidade quanto nas práticas das instituições de educação infantil e conseqüentemente, nos cursos que formam professores para atuar em creches e pré-escolas. Além desse fato, é importante refletir acerca da contradição da formação dos pedagogos/professores pela organização dos cursos de Pedagogia no Brasil (a maioria disciplinar) com pouca ou nenhuma integração das áreas de conhecimento, quando se pretende que o egresso desses cursos atue de forma polivalente e interdisciplinar em creches e pré-escolas.

A trajetória feita por Portugal, no contexto europeu de formação de professores, pode nos auxiliar a melhor entender as perspectivas que se apresentam no cenário brasileiro para a formação de professores nos Cursos de Pedagogia, em um campo (da educação infantil) de natureza ainda frágil. As realidades distintas (de Portugal e Brasil), porém próximas, no que se refere às contingências sócio-políticas e econômicas do mundo atual em seus desdobramentos, não acompanharam a dinâmica histórica dos direitos sociais conquistados pelas crianças pequenas no mundo, a partir do século XX.

A pesquisa aqui relatada intencionou compreender as perspectivas de formação de professores de educação infantil nos dois países, destacando as aproximações e os distanciamentos das ações de formação orientadas pelas políticas educacionais desses contextos. De igual importância será, em futuras pesquisas, analisar o impacto dessas políticas formativas no cotidiano de instituições de educação infantil nesses países, com base nos desafios colocados para as políticas sociais em tempos de globalização, de mercantilização da educação e de redução de investimentos sociais, de forma geral.

A concretização do direito à Educação pelas crianças pequenas e de uma formação de qualidade de seus professores, de fato, tanto no Brasil, quanto em Portugal, parece ainda ser uma meta a alcançar.

Referências

- AGUIAR, M.A.S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, L.C.; SILVA, M.S.P.; PINO, I.R. 2006. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional do pedagogo. *Educação & Sociedade*, 27(96):819-842. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>
- BORDIEU, P. 1983. O campo científico. In: R. ORTIZ (org.), *Pierre Bordieu: Sociologia*. São Paulo, Ática, p. 122-155.
- BRASIL. 1996. Ministério da Educação. Lei Federal n. 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>. Acesso em 10/09/2016.
- BRASIL. 2010. Ministério da Educação. Lei Federal n. 8.035/2010. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 12/05/2014.
- BRASIL. 2006. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1/2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10/06/2014.
- BRASIL. 1946. *Decreto Lei n. 8.530/46*. Institui a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>. Acesso em: 03/04/2014.
- BRASIL. 1969. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 262/1969*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 03/05/2014.
- BRASIL. 1939. *Decreto-Lei 1.190/1939*. Institui a Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01/04/2014.
- CARDONA, M.J. 2011. Educação pré-escolar ou Pedagogia da Educação Infantil: fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21):144-162. <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- CARDONA, M.J. 2008. Contributos para a história do grupo de profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, 4(9):4-31.
- CARDONA, M.J. 2006. *Educação de Infância: formação e desenvolvimento profissional*. Lisboa, Cosmos, 89 p.
- CERISARA, A.B. 1996. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, Cortez, 86 p. (Coleção Questões de Nossa Época).
- FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. 2008. *Working with Young Children in Portugal. Working with Young children in Europe*. Munchen, Staatsinstitut fur Frupadagogik, 102 p.
- FORMOSINHO, J.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO, D.; NIZA, S. 2013. *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto, Porto Editora, 196 p.
- FORMOSINHO, J.M. 2011. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: S.G. PIMENTA; M.I. ALMEIDA (orgs.), *Pedagogia*

- Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, Cortez, p. 128-158.
- GOMES, M.O. 2013. *Formação de professores na educação infantil*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 240 p.
- KISCHIMOTO, T.M. 2005. Pedagogia e a formação de professores de educação infantil. *Pro-posições*, 16(3):81-193.
- LOPES, A.C.T.; GOMES, M.O. 2013. Educação Infantil: tempo de vivência de direitos e da infância. In: U.A. PINTO; S.G. PIMENTA (org.), *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. São Paulo, Loyola, p. 51-74.
- MAGALHÃES, J.P. 1997. Por uma história da educação de infância em Portugal. *Revista Saber e Educar*, (2):21-26.
- OLIVEIRA, Z.M.R.; PEREIRA, A.C.; AUTUORI, C.; PULINO, L.H.C.Z.; PERALTA, M.V.; MARTINS, M.F.; ALMEIDA, O.A.; KEBACH, P.F.C.; ARAGÃO, R.O.; MENDES, R.; SIMONSTEIN F, S.; PEREIRA, S.T. 2011. *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*. Brasília, Unesco/GERDAU, Fundação M. S. Sobrinho, 188 p.
- OLIVEIRA e SILVA, I. 2001. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. *Em Aberto*, 16(73):112- 121.
- PORTUGAL. 2013. Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. *Educação em números*, 2013. Disponível em: www.dgeec.mec.pt/np4/96/. Acesso em: 12/05/2014.
- PORTUGAL. 1997. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/1997*. Institui a organização da educação pré-escolar em nível nacional. Disponível em: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/10/8-de-outubro-de-2007-bases-do-sistema-de-educacao-e-de-formao.pdf>. Acesso em: 12/03/2014.
- PORTUGAL. 1986a. *Lei nº 46/1986*. Estabelece a Lei Quadro do Sistema Educativo em Portugal. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf. Acesso em: 10/04/2014.
- PORTUGAL. 1986b. *Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986*. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf. Acesso em: 10/04/2014.
- ROMANOWSKI, J.; PINHEIRO, G.C. 2010. Curso de Pedagogia: formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores*, 2(3):2-10.
- SERRALHEIRO, J.P. (org). 2005. *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto, Profedições, 97 p.
- VASCONCELOS, T. 2000. Educação de infância em Portugal. Perspectivas de desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Ibero Americana de Educação*, (22):32-65.

Submetido: 26/06/2014

Aceito: 21/10/2016