

PEDAGOGO GENERALISTA – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO

*Maria Carmen Silveira Barbosa**

*Viviane Ache Cancian***

*Noeli Valentina Weshenfelder****

RESUMO

O curso de Pedagogia vem ampliando seu espectro formativo nos últimos 30 anos. Da formação de especialistas para as escolas e o sistema educacional, aderiu à formação do pedagogo generalista e licenciado para o magistério nos Anos Iniciais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. A mudança da exigência de habilitação de professores do Ensino Médio para o Ensino Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) com ênfase na docência não acompanharam necessidades de aprofundamento de formação docente. Este artigo propõe analisar as DCNP e as diretrizes de formação de professores, e a formação generalista do pedagogo licenciado em Pedagogia, em relação às capacidades profissionais exigidas do docente da Educação Infantil, definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). A metodologia baseia-se na análise de conteúdo dos documentos legais balizadores da formação docente e da Educação Infantil. Observou-se que essas diretrizes, com suas múltiplas funcionalidades, não têm atendido às expectativas que as DCNEI apontam para o exercício qualificado da docência em creche e pré-escola. **Palavras-chave:** Formação de professores. Curso de pedagogia. Educação infantil. Docência.

ABSTRACT

Education has been expanding its formation spectrum in the last 30 years. From the formation of school specialists for the educational system, it turned to the formation of generalist educators, licensed to teach in the first years of elementary school and in education programs for young adults. The change in the qualification requirements for teachers, from high school to higher education, and the national curriculum guidelines for education, with an emphasis on teaching, did not follow the need for deepening the teachers' formation. This article proposes an analysis of the DCNP, of the teachers' formation guidelines, and of the general education of the pedagogue graduated in education, in relation to the required professional abilities of the elementary school teacher, defined by the DCNEI. The methodology is based on content analysis of the

* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS). E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

** Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM). Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM). Presidente Nacional da Associação das Unidades Universitárias de Educação Infantil. E-mail: vica.acancian@gmail.com

*** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: noeli@unijui.edu.br

legal documents that validate teacher education and elementary school education. It was observed that these guidelines, with their multiple functionalities, have not met the expectations pointed by the DCNEI to the qualified exercise of teaching in kindergarten and preschool.

Keywords: Teachers' formation. Education. Elementary school. Teaching.

RESUMEN

El curso de Pedagogía, en Brasil, viene ampliando su espectro formativo en los últimos 30 años. De la formación de especialistas para las escuelas y el sistema educativo, se adhirió a la formación del pedagogo generalista y licenciado para el magisterio en los Años iniciales, Educación Infantil y Educación de Jóvenes y Adultos. El cambio de la exigencia de habilitación de profesores de la Enseñanza Media para la Enseñanza Superior y las Directrices Curriculares Nacionales de la Pedagogía (DCNP) con énfasis en la docencia no acompañó necesidades de profundización de formación docente. Este artículo propone analizar las DCNP y las directrices de formación de profesores, y la formación generalista del pedagogo licenciado en Pedagogía, en relación a las capacidades profesionales exigidas del docente de Educación Infantil, definidas por las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Infantil (DCNEI). La metodología se basa en el análisis de contenido de los documentos legales balizadores de la formación docente y de la Educación Infantil. Se observó que estas directrices, con sus múltiples funcionalidades, no han atendido las expectativas que las DCNEI apuntan al ejercicio cualificado de la docencia en guardería y preescolar.

Palabras-chave: Formación de maestros. Curso de pedagogía. Educación infantil. Docencia.

1 Introdução

A formação de professores unidocentes¹ e, em geral, polivalentes² para a Educação Infantil (EI) é um tema recente nas discussões sobre formação de licenciados no Ensino Superior, tendo em vista que, durante várias décadas, essa formação foi realizada basicamente no nível médio e/ou

pós-médio, por meio de estudos adicionais ou cursos propostos por organizações civis, como a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) e outros (GATTI, 2010; GOMES, 2012; VALDUGA, 2005). Historicamente, o curso de Pedagogia ofertado pelas faculdades de Educação teve apenas vínculos com a formação de professores para a docência no âmbito do antigo ginásio e/ou para as disciplinas pedagógicas do curso Normal/Magistério do Ensino Médio.

Nas décadas de 1980 e 1990, essa situação se modificou, a partir de um importante movimento de profissionais da educação nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE). Os estudantes de Pedagogia se mobilizaram, em seus encontros nacionais – Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEP) –, com o apoio de várias entidades docentes, para que o curso constituísse outra possibilidade de formação, mais vinculada ao exercício do magistério, especialmente com

1 Na Educação Infantil, o termo *professor unidocente* está consagrada, pois a ação pedagógica do professor de EI não está centrada nas disciplinas curriculares. Os professores estão atentos a práticas educativas diversificadas, como acolhimento de bebês e famílias na creche, acompanhamento de práticas de cuidado pessoal, compartilhamento de brincadeiras, organização de uma hora do conto ou oficina de culinária ou ainda uma roda cantada. Considera-se importante preservar essa característica na EI, pois ela define, a ideia de que *não deve haver* a divisão do trabalho entre quem educa e/ou cuida, ou um professor para cada área de conhecimento.

2 “A denominação de *polivalente* se refere ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que marca a atuação profissional desde as origens da então Escola Normal de Ensino Médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas [...]. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira [...] e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes” (PIMENTA, 2017, p. 24).

crianças.³ Muitas alunas⁴ chegavam ao curso de Pedagogia sem a habilitação *Magistério*, e tinham grande dificuldade, tanto de inserção no mercado de trabalho – pois concursos e contratos exigiam essa habilitação –, como com a continuidade dos estudos na Graduação – uma vez que a realização das disciplinas estava vinculada à experiência docente pregressa. Essa demanda histórica dos acadêmicos, egressos e professores universitários apontava para que a legislação que autoriza os cursos de Pedagogia começasse um movimento, deslocando-a da formação específica do pedagogo (nas habilitações voltadas à escola e ao sistema educacional), e passando a envolver-se com a licenciatura e a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Básica no curso superior de Pedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com a ambiguidade que caracteriza as disputas de interesses diversos (e, às vezes, antagônicos) no Conselho Nacional de Educação (CNE), apontava que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deveria ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Todavia, também admitia, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62).⁵ Naquele momento, não havia indicação legal de que a formação deveria ser feita em um curso de Pedagogia, apenas que seria uma licenciatura superior para a formação dos docentes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, o Art. 64 afirmava que o curso de Pedagogia deveria formar profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica,⁶ e que essa formação seria realizada

em cursos de Graduação em Pedagogia ou na Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação a Base Comum Nacional.⁷ O prazo de dez anos, proposto pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), para esse ajuste resultou em mudanças em diversos marcos legais, no campo da formação e da ampliação das vagas, sem controle de qualidade.⁸

De acordo com Durli (2007), entre 1980 e 1988 foram construídas as principais teses do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) promoveu, entre 1983 e 1990, encontros nacionais. A autora destaca que a história desse movimento pode ser subdividida em três períodos: 1) sob a forma de Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980 e 1983); 2) como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1983 a 1990); 3) e, por fim, em 1990, com a instituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que foi a interlocutora na discussão nacional sobre a formação docente. As posições teóricas firmadas desde a década de 1980, no âmbito do movimento, influenciaram e estiveram presentes nos documentos produzidos e encaminhados ao MEC/CNE (DURLI, 2007).

Ainda para essa autora, as proposições da ANFOPE expressaram resistências e contraposições às políticas governamentais, no campo da formação professores, isto é, a imposição de currículos mínimos, de caráter tecnicista e conteudista, configurando aligeiramento, fragilização e degradação da formação de professores (DURLI, 2007). Campos (2004) afirma que os posicionamentos críticos de pesquisadores da educação sobre as consequências das “reformas” neoliberais, em relação às proposições de formação, na década de 1990,

3 No final dos anos 1980, houve a demanda para a expansão da formação para a docência com jovens e adultos.

4 Usaremos os termos no feminino, pois o curso de Pedagogia tem um predomínio relevante de alunos do sexo feminino.

5 A definição para a formação em curso superior, mesmo não universitário, teve como consequência o fechamento das escolas de Magistério, assim como a ampliação das vagas nas instituições privadas superiores.

6 Esses especialistas emergiram no país a partir da influência norte-americana, dos acordos entre o MEC e a USAID com a agência de

Desenvolvimento Internacional (EUA), presente desde a Reforma Universitária de 1968.

7 A questão dos especialistas e do bacharelado em Pedagogia permanece em aberto até o presente momento, não devendo ser ignoradas; também deveriam pautar as discussões e reflexões sobre a formação de professores, carreiras e contratos, numa perspectiva abrangente e relacionada às realidades educacionais do país.

8 Hoje assistimos a uma segunda onda na formação docente: a da transformação de grande parte da oferta de vagas para as licenciaturas em Educação à Distância, especialmente em instituições privadas.

referem-se tanto à diferenciação e diversificação das instituições (universidade e instituto normal superior), como à expansão e à privatização do Ensino Superior, e ao aprofundamento da concepção técnico-instrumental do curso: “O projeto de reforma circunscreve a formação dos professores ao campo do pragmatismo, colocando-se na contramão das aspirações que historicamente tem marcado as reivindicações do movimento docente.” (CAMPOS, 2004, p. 43).

Importantes movimentos apoiavam essa redefinição do curso de Pedagogia. Por um lado, o pensamento crítico que apontava para a importância da superação da divisão do trabalho na escola, entre profissionais docentes e especialistas, isto é, a divisão do trabalho intelectual e do manual, que retirava do professor a capacidade de decidir sobre sua ação pedagógica. Para esses críticos, a divisão poderia ser superada pela centralidade do curso na docência,⁹ para, assim, criar a possibilidade de não hierarquizar o trabalho no interior da escola. Por outro lado, as escolas e as Secretarias de Educação reivindicavam a necessidade de qualificar a formação inicial dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com estudos mais aprofundados do que os realizados nos cursos de Magistério. Então, as diretrizes para a graduação em Pedagogia começaram a assumir a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como o seu grande vetor formativo.

Em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), desencadeando um intenso debate na comunidade universitária responsável pela formação de licenciados. É importante considerar que essa medida foi tomada no contexto de reformulação de todas as licenciaturas, a partir da crítica ao modelo de formação 3 + 1 (três anos de bacharelado mais um de licenciatura), e no bojo das críticas ao privilégio designado para a formação do bacharel, em detrimento do licenciado.

Em 2006 foram apresentadas as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, com ênfase na docência e com denominação de licenciatura, deslocando a tradição do curso de Pedagogia como um bacha-

relado. Essas diretrizes procuraram desvincular a formação em nível superior em Pedagogia da concepção de habilitações de especialistas para o sistema educacional, como inspetor, administrador, supervisor e orientador, centrando-se na formação docente (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, numa ação bicameral, por meio da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, atribuindo ao curso de Pedagogia, em seu Artigo 4º, a formação de professores para exercer a função de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, além da formação de gestores (BRASIL, 2006). Segundo Gatti (2010, p. 1.357), “Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização”.

Se as Diretrizes Nacionais anunciavam que o curso de Pedagogia devia ter em vista a formação de docentes para a faixa de 0 a 10 anos e a Educação de Jovens e Adultos, as indicações curriculares continuavam encaminhando para a formação de um pedagogo generalista, que tinha como foco de formação a atuação na pesquisa, a gestão e, por fim, a docência. Logo, apesar de nominalmente ter sido assumido como uma licenciatura, defendendo como centro formativo a docência, a concepção geral do curso e a oferta de disciplinas apontavam para um bacharelado em gestão educacional, para um pesquisador da educação¹⁰ ou, ainda, para um educador de espaços não escolares, não dirigido à formação do professor de escola.

Nos diferentes cursos de Pedagogia, a implementação dessas indicações curriculares teve efeitos distintos: em alguns lugares, foram oferecidas pela primeira vez disciplinas de Educação Infantil, mas em outros as cargas horárias de disciplinas de formação docente para os Anos Iniciais e a Educa-

⁹ Mesmo na área educacional, houve várias polêmicas sobre essa concepção.

¹⁰ De acordo com Fiorentini e Crecci (2016, p. 77), “Ainda que estejam sendo investidos esforços importantes a partir da investigação educacional tradicional para construir um campo de conhecimentos rigoroso e sistemático sobre o ensino, pouco se tem dedicado ao papel que o professor joga na produção de conhecimento pedagógico”. Essa ideia pode ser complementada: trabalha-se muito com a gestão dos sistemas educacionais e muito pouco com a gestão da sala e das relações e aprendizagens das crianças.

ção Infantil foram diminuídas, a fim de dar atenção às cargas horárias do pedagogo generalista. Essa proposta de pedagogo generalista, com um currículo flexível, corroborou as demandas e exigências do mundo do trabalho, pois permitiu ao egresso a atuação em mais de uma etapa e modalidade de ensino, como também sugeriu a abertura de novos espaços de atuação do pedagogo, para além da escola. Segundo a pesquisa de Gatti (2010), as disciplinas relativas às temáticas da Educação Infantil, por exemplo, representavam apenas 5,3% do conjunto das disciplinas do curso de Pedagogia, em uma amostra bastante representativa das universidades públicas ou privadas do estado de São Paulo.

Outras pesquisas (PIMENTA, 2014) corroboram essa análise, mostrando o impacto das DCNP sobre os cursos de Pedagogia e evidenciando que o enfoque permanece disciplinar, com grades curriculares fragmentadas e apenas 2% de disciplinas expressando uma organização curricular mais integradora entre áreas do conhecimento, oriundas de diferentes saberes ou interdisciplinares. Segundo Pimenta (2014), isso leva à fragilização da formação do pedagogo docente para atuar nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, e ao deslocamento da responsabilidade de uma ação inerente à formação do professor polivalente para os estudantes, assim como a aprendizagem da unicodência e suas características pedagógicas.¹¹

Ensinar é um processo que vai muito além da transferência de informações de um sujeito adulto para um sujeito criança. Como afirma Alliaud (2017, p. 32), ensinar pode ser compreendido como um desafio: “Para ensinar hoje precisamos de saberes que nos deem abertura necessária para assumir o desafio da criação, da inovação, [...] ensinar segue implicando intervir com outros e sobre outros num sentido formador, transformador e emancipador.”

Portanto, se as mudanças propostas para a formação dos professores em 2002, em diferentes cursos

11 Pimenta (2014) ilustra a difusão e dispersão na formação do pedagogo, e o quanto isso inviabiliza uma sólida formação do professor polivalente, fragilizando o estatuto de profissionalidade dos docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a autora, “formados com essas fragilidades dificilmente estarão em condições de propor processos de ensinar e de aprender, capazes de resultar em qualidade formativa e emancipatória para todas as crianças desses níveis de escolaridade” (PIMENTA, 2014, p. 10).

de formação de professores, tiveram como consequência uma maior ênfase na licenciatura, isso não ficou evidente no curso de Pedagogia. Criou-se um curso híbrido: um currículo amplo, para formar o pedagogo generalista (ou o “intelectual” da educação) e o licenciado (o professor), com uma parcela irrisória de formação específica. O objetivo de superação do modelo de relação entre trabalhador intelectual – o pedagogo especialista ou generalista – e trabalhador manual – professor ou docente – não foi superado, apenas havendo uma substituição do pedagogo especialista pelo pedagogo generalista. E o professor? A formação do trabalhador “manual”, aquele que forma para atuar na prática docente, foi promovida nominalmente para uma formação superior e/ou universitária, mas seguiu em segundo plano dentro das faculdades de Pedagogia – como também tem sido o seu lugar na hierarquia educacional, nas decisões relacionadas às políticas educativas e de formação, assim como nos espaços universitários.

Fica claro, então, que o curso de formação em Pedagogia passou da ênfase na formação do pedagogo *especialista*, com foco na burocracia das escolas e no sistema educacional e escolar, para a ideia de um pedagogo *generalista*, vinculado à educação como processo político e social, e não apenas escolar. Essa foi uma excelente escolha no momento em que a questão foi colocada, nos anos de 1990, pois sair de uma formação tecnocrática para uma vinculada à educação social e popular foi um avanço real.

Contudo, algumas das questões permaneceram: como ficou a formação para a docência com bebês e crianças até 10 anos, ou para a complexidade da Educação Básica de jovens e adultos, quando as escolas normais ou de magistério passaram a ser substituídas pelo curso de Pedagogia? A docência dos Anos Iniciais é a mesma para a Educação Infantil ou EJA?¹² Qual a posição da discussão de uma docência não compreendida como instrumento neutro, mas como ação política, reflexão e argumentação compartilhada, como possibilidade de criar (na articulação entre) artesanato, ciência e

12 As diretrizes têm na docência dos Anos Iniciais a sua referência. Na Educação Infantil, ela tem provocado a escolarização e a antecipação da alfabetização, e no EJA, uma infantilização dos processos de ensino e aprendizagem, centrada em proposições metodológicas que não consideram as experiências culturais dos jovens e adultos.

técnica – intervenções na realidade e modos de fazer compartilhados e legitimados pela reflexão teórica e prática recontextualizada (BARBOSA, 2016). Onde estão as práticas teóricas da Pedagogia (MEIRIEU, 2016) e as discussões didáticas e metodológicas?

Em 2015, o Conselho Pleno do CNE, em cumprimento à meta 15 do Plano Nacional de Educação, revisou e redefiniu as diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica, mas elas novamente não contemplaram as questões problematizadas acima e a especificidade da formação docente dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de crianças ou de EJA na Pedagogia. Apesar de o texto legal das Diretrizes de Formação e Capacitação de Professores apontar para a necessidade de diálogo – ou uma relação intrínseca – entre as Diretrizes da Educação Básica e as Diretrizes da Formação do Professor das licenciaturas, essa interlocução não está evidenciada no texto legal, mesmo ambas tendo sido aprovadas em um ato bicameral.

Todo o trabalho de discussão e de deliberação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica, e especialmente das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, não surtiu efeito na discussão das diretrizes para o curso de Pedagogia. Se havia uma expectativa com a nova reformulação das diretrizes do curso de Pedagogia em direção à docência, elas não foram realizadas. A ênfase no pedagogo como *generalista* se manteve, e a ausência de um espaço qualificado – e qualificador – de profissionalidade docente para Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA segue vigente em nosso país.

O que leva à ideia de que a formação docente não exige, na contemporaneidade, estudos teóricos e práticos extremamente aprofundados? O século XX teve um imenso avanço nas discussões relativas à epistemologia, ao papel do conhecimento, à função social da escola, à configuração das teorias de aprendizagem e às diversas possibilidades de organizar a educação das crianças nas escolas. Mesmo assim, estabeleceu-se uma “naturalização” das funções relativas a essa profissão. Parece estar presente a ideia de que, como todos os alunos universitários passaram pela escola de Educação Infantil ou pelo Ensino Fundamental, isso os dei-

xaria aptos a ensinar aquilo que aprenderam, ainda que sem reflexão crítica sobre sua experiência e revisão das concepções teóricas e metodológicas.

Alguns autores relacionam essa depreciação do trabalho docente ao fato de ele estar ligado a sujeitos que não têm poder social, como as crianças – vistas como excluídas da linguagem e da participação social (BARBOSA; GOBBATO, 2017) – e os jovens e adultos pobres e excluídos (GOTTLIEB, 2009; ARTES; UNBEHAUM, 2015). Outros afirmam que, em razão de grande parte dos alunos do curso de Pedagogia serem mulheres, há uma expectativa implícita de que elas saberão “intuitivamente” educar as crianças (CARVALHO, 1999), pois os “conhecimentos” referentes à educação de bebês e crianças pequenas são intrínsecos às mulheres e considerados fáceis. Portanto, as profissionais deveriam saber ensinar, mesmo que não revisem e discutam os temas em seus cursos de formação. Essa postura vem desvalorizando o exercício dessa profissão, tão necessária quanto socialmente desprezada e declinada (SANTOS, 2008).

Todas essas suposições indicam que há muito de não dito em questões fundamentais na área da educação. Isso ocorre principalmente no que diz respeito à formação inicial, à formação do professor de Educação Infantil e ao direito a uma educação que respeite as especificidades da infância e os direitos de todas as crianças brasileiras em suas experiências iniciais de educação em espaços coletivos, em especial com a pluralidade de culturas com as quais se relacionam na escola (origem social e religiosa, etnia), como também com os conhecimentos sistematizados. A questão é fomentar a pergunta sobre a formação de professores no curso de Pedagogia: o que se quer – e o que se necessita – neste momento na sociedade brasileira? Assim, este artigo procura analisar as DCNP e a formação generalista do pedagogo licenciado em Pedagogia, em relação às capacidades profissionais exigidas do docente da Educação Infantil, definidas pelas DCNEI. Pretende-se, dessa forma, contribuir com a reflexão sobre qual seria a necessidade, neste momento histórico da sociedade brasileira, de repropor ou refundar a formação do professor de Educação Infantil no curso superior de Pedagogia. Obviamente não há respostas prontas, mas é possível pautar uma série de perguntas indicativas e de

proposições para a formação docente.¹³

A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo dos documentos oficiais e legais, balizadores da formação docente (BRASIL, 2006) e da Educação Infantil (BRASIL, 2009e). O texto inicia com uma breve recorrência histórica das mudanças, definições e exigências legais para o curso de Pedagogia, procurando verificar a compreensão de docência e pedagogia expressas nas legislações de formação de professores e na legislação da Educação Infantil. Posteriormente, busca-se compreender a sua relação com as práticas docentes exigidas na especificidade de ação pedagógica e as características para a formação de um pedagogo generalista. A partir dessa primeira fase, a discussão se organiza, sob a forma de ensaio, sobre a questão da formação do professor de Educação Infantil num curso de Pedagogia generalista, bem como a indicação de outras direções para a política formativa.

2 Relações entre a Pedagogia e a formação de professores

Historicamente, o pedagogo era o escravo encarregado de conduzir as crianças à escola – até os mestres. No século XVIII, o termo *pedagogo* passou a ser compreendido como a pessoa que emprega a pedagogia, aquela que ensina, isto é, o professor que tem a prática de ensinar; portanto, o pedagogo passou a ser aquele que exerce a função docente. Assim, grande parte do discurso pedagógico foi constituído por preceptores e professores de escola – pessoas que atuavam diretamente com as crianças em ambiente educacional: “O pedagogo, de certo modo, entrou na sala de aula para se confrontar com as práticas de ensino, e o próprio magister tornou-se reitor e quis educar o aluno e não mais apenas instruí-lo.” (HOUSSAYE et al, 2004, p. 20).

O pedagogo, o professor e o docente tornaram-se um mesmo personagem, eram indissociáveis. Todavia, na complexidade da vida no século XXI, a educação como processo sociocultural exige mediadores sociais dos processos educativos e, com isso, novas perguntas foram colocadas ao pedagogo e à Pedagogia. Logo, nada mais atual do que pensar

que se configurou a exigência de dois personagens pedagogos: o pedagogo professor e o pedagogo social. O primeiro, que pode ser denominado professor pedagogo ou pedagogo da docência, é o docente que trabalha nas escolas, acompanhando as crianças em seu processo formativo integral. O segundo é o pedagogo social, pedagogo especialista ou pedagogo generalista, que atua nos espaços não escolares, na pesquisa, na gestão de projetos, nos movimentos sociais, em editoras, no *design* de jogos pedagógicos ou na produção audiovisual. Trata-se de um articulador fundamental numa sociedade na qual a comunicação do conhecimento tem lugar de destaque.

No curso de formação em Pedagogia, as temáticas pedagógicas são muitas vezes consideradas como questões simples, secundárias ou, como dizia Manuel de Barros (2011), “desimportantes”. Como uma disciplina prático-teórica, com espaço de abertura, incerteza e territorialidade, a Pedagogia é vista como um campo de estudos frágil, numa universidade que afirma uma ciência verdadeira: mensurável, quantitativa, de resposta certa. A didática é apenas compreendida como prescrição e base para metodologias disciplinares, e os dispositivos criados e recriados pelos professores em seus cotidianos não têm nenhum valor, nem são objeto de conhecimento.

Perguntas como ensinar ou não uma língua estrangeira para bebês, quando retirar as fraldas de uma criança pequena, ou enviar ou não tarefas para casa são muito objetivas, simples, pouco “arrojadas”, mas as suas respostas envolvem grande complexidade, pois não há resposta pronta ou única. Construir respostas abertas, abrangentes, contextualizadas e criativas é a tarefa pedagógica do professor de Educação Infantil, que constantemente inventa e reinventa respostas com seus coletivos, num tempo e espaço definido, saindo do lugar comum educacional e indo em direção à reflexão e à conceitualização.

Trata-se de uma profissão que se faz nos desafios da prática, na urgência das tomadas de decisões, na criação e recriação contínua, a todo momento. Ao mesmo tempo, é uma profissão que só faz sentido se nossas propostas teóricas forem construídas a partir dela, dentro dela, se estas tiverem como problemática as relações pedagógicas, a ação docente e o trabalho docente, se conhecerem a realidade da “máquina escolar”, de suas funções sociais, a partir

13 O texto, nesse ponto, passa a centrar sua análise na discussão da formação do professor de Educação Infantil, pois não há condições de realizar também a análise da docência nos Anos Iniciais e EJA.

da experiência, da leitura crítica e propositiva. Conforme Nóvoa (2014), é preciso que os professores regressem ao cenário educacional. Portanto, a formação dos professores é uma profissão complexa, com processos formativos interdisciplinares, e vinculada ao cotidiano, ao cuidado, à atenção ao Outro – ao corpo, à brincadeira, às relações.

Por essas características, os professores de Educação Infantil acabam sofrendo um imenso desprezo e desconsideração no próprio curso de Pedagogia. Southwell (2007, p. 3) comenta que “Durante muito tempo, o docente foi visto como uma figura de autoridade, que possuía um manejo privilegiado do saber letrado”. Isso o distinguia, uma vez que era reconhecido pelo privilégio de deter conhecimentos inacessíveis aos demais. Hoje, a formação docente precisa avançar, incluindo conhecimentos diversos e atualizados, mas é outorgada pela sua capacidade de autoria pedagógica.

Muitas alunas dos cursos de Pedagogia, ao serem questionadas sobre a atuação na docência com crianças de 0 a 10 anos, respondem que não querem assumi-la, pois não aceitam a desvalorização do magistério, seus salários e suas condições de trabalho. A questão que precisa ser respondida então, é como enfrentar as exigências contemporâneas do curso e, ao mesmo tempo, o não desejo pela docência (uma docência desprestigiada), ou como enfrentar o distanciamento entre a legislação, suas exigências e a realidade educacional brasileira: “O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância, e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade.” (CAMPOS, 2005, p. 27).

Muitos são os desafios que se colocam para os processos formativos nos cursos de Pedagogia. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, o perfil do graduado em Pedagogia é a docência, a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, áreas inerentes e complementares umas às outras (BRASIL, 2005). Para Libâneo (2006, p. 861), formar esse profissional num único curso significa “implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional”.

O curso de Pedagogia se diferencia das demais licenciaturas pela abrangência de saberes que são necessários para dar conta da complexidade dos diferentes espaços e tempos de atuação do pedagogo. São saberes básicos de todas as ciências humanas, das ciências da saúde, da pedagogia e da didática, além da revisão das áreas do conhecimento e suas respectivas metodologias. Para Triches (2010, p. 6), o licenciado em Pedagogia se tornou um “superprofessor”, com muitas atribuições e competências, e escassa formação teórico-prática. Para Pimenta (2014, p. 12), “o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, não se formando (bem) nem o pedagogo nem o docente”.¹⁴

Para Evangelista e Triches (2008, p. 6), seria impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições e de atuação do licenciado em Pedagogia:

O documento final das DCNP (2006) se caracterizou por uma grande imprecisão, em especial a ausência de conceitualização sobre a pedagogia e a docência. Considerada esta como base da formação, ora parece ser a base, ora a identidade profissional, ora a própria ação docente.

Sem essa definição, ainda que explicitando suas articulações, torna-se muito difícil a demarcação, nas discussões, da especificidade da docência nos processos formativos. As diretrizes para a formação de um profissional estão vinculadas a uma historicidade e são sempre provisórias. O que se pretende realçar neste texto são alguns elementos que precisam ser cuidados nas Diretrizes, para que elas não se transformem apenas em rupturas curriculares e adequações aos desejos e às competências dos formadores disponíveis, mas em conhecimentos que sustentam o campo de conhecimento necessário aos estudantes da Pedagogia e, portanto, uma exigência de qualificação dos processos formativos docentes.

Para Marques (1990), a Pedagogia, consciente de seu âmbito e de seus limites, precisa estabelecer

14 A exigência sobre a docência está presente nas DCNP (BRASIL, 2006, p. 1): “Art. 2º - Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.”

permanente comunicação com as demais ciências, buscando superar os antagonismos e vinculando as práticas educativas a uma sólida condução teórica. É preciso dar unidade de coerência aos processos da educação, em que se comuniquem as ciências empíricas, as bases racionais em que assentam e os elementos cognitivos, práticos, normativos, emancipatórios, estéticos da cultura e da linguagem ao universo da ação histórica dos círculos organizativos em luta (educadores, educandos, profissionais da educação, famílias, sociedade civil, organizações políticas, organizações e movimentos de classes).

A Pedagogia não é apenas conhecimento *da* educação feita ou *para* a educação a fazer-se, mas conhecimento que se constrói audazmente ao fazer-se a educação como diretriz, sempre provisória, para as decisões exigidas a cada passo e momento e no interior do próprio processo da educação. As relações entre prática e teoria são referência obrigatória em qualquer ciência, mas no caso da Pedagogia, tornam-se elas fundantes, constitutivas. (MARQUES, 1990, p. 87, grifo do autor).

Ao analisar as relações históricas, evidencia-se uma descontinuidade entre aqueles que pensam o discurso Pedagógico, os que decidem sobre legislação, os que propõem os cursos de formação, aquilo que é realizado nos currículos das instituições e as práticas docentes implementadas com os futuros professores nos processos formativos – algumas vezes sem a compreensão epistemológica do curso. Estabelecer relações entre os distintos níveis pode responder às exigências contemporâneas da Pedagogia. Pode-se responder às dúvidas, incertezas e contestações com um apelo à reflexão teórica e ao debate sobre a natureza epistêmica da Pedagogia, que indicará um fazer cotidiano como uma prática exigente de reflexões coletivas, pesquisas e vivências.

Compreender o que é fundante, isto é, o que é constitutivo da Pedagogia, passa por colocar a serviço da educação o resgate do que a humanidade já acumulou em sua história, numa função epistêmico-instrumental (de saberes, práticas sociais e culturais cotidianas, conteúdos, relações de ensino e aprendizagem, reflexões e proposições didáticas), para um entendimento de que a Pedagogia se constrói ao fazer-se, voltada para a própria prática. Portanto, ela não pode derivar da implan-

tação de posturas teóricas prévias, da aplicação de teorias, métodos, técnicas e da idealização de sujeitos reduzidos a padrões estabelecidos pelos poderes hegemônicos; precisa, sim, perceber o que emerge da prática e das situações concretas, e responder reflexivamente às exigências teóricas que se colocam. Para Meirieu (2017), a Pedagogia deve ser, na formação docente, tanto um “objeto de investigação” como um “objeto de trabalho”.

Para exercer a docência, necessita-se de uma prática que vai demandar professores que compreendam o que significa infância, que saibam o que é uma escola de Educação Infantil, e que conheçam as crianças que estão presentes em cada contexto. Para Marques (1990, p. 111):

[...] na dialética das experiências vivenciadas no cotidiano da educação com lições que delas extraem para guiá-las em sua continuidade de comunicação emancipatória e com a ampliação do discurso argumentativo da palavra e da ação no seio dos coletivos ampliados pela livre participação de todos os interessados na educação.

Os desafios das práticas concretas são o ponto de partida e chegada, e se dão nas relações entre os diferentes sujeitos professores, nos diferentes espaços, tempos e instituições, nas relações de poder, de recursos e controles, gestão, dominação econômica, hegemonia ideológica-política e dominação burocrática-formal. Isso requer uma releitura do que se apresenta como real, numa pedagogia da palavra-escuta, do acolhimento à palavra que se faz viva na interlocução, numa leitura crítica reflexiva e capaz de traçar respostas com novas trajetórias e possibilidades.

Então, como pode ser compreendida a “prática concreta”? Em geral, a prática concreta é compreendida como a experiência direta do sujeito professor; por esse motivo, os cursos de formação dão grande ênfase aos estágios. Entretanto, também é possível compreender que, na Pedagogia (uma prática teórica), “nada mais prático que uma boa teoria”. O curso de formação de professores tem tempo reduzido para a formação em temas de Pedagogia. A leitura e a discussão dos clássicos da área, geralmente baseados em experiências pedagógicas, nos dilemas e nas alternativas criadas pelos pedagogos, são um fator fundamental para superar o lugar de senso comum (*doxa*) da

área. Com a ausência de estudos pedagógicos e epistemológicos, há muitos equívocos, confusões e lugares-comuns na formação dos professores. É preciso não apagar as diferenças entre os autores, observar onde eles estão em acordo e onde estabelecem suas diferenças, confrontar, argumentar, construir um debate, ampliando, aprofundando e assumindo posicionamentos e posturas políticas e pedagógicas.

Cabe aos cursos de formação de professores transmitir o patrimônio pedagógico construído, pois é ele que fundamenta as práticas pedagógicas. Discutir ideias, teorias, experiências pedagógicas antigas ou atuais, comprometendo-se com a análise, interpretação, compreensão e crítica rigorosa destas, é também um modo prático de formar um professor. É preciso comparar, indagar, estabelecer relações, imaginar, construir possibilidades de respostas múltiplas. Aprender a refletir sobre a experiência do outro, ver seus limites e pensar em alternativas forma um professor reflexivo, capaz de realizar aquilo que Houssaye e colaboradores (2004, p. 10) aponta como função do pedagogo:

O Pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa, é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a Pedagogia.

3 As concepções de Educação Infantil definidas nas normativas legais e nas DCNEI como referência para a formação docente do professor de Educação Infantil

No Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) definiu que o atendimento das crianças de 0 a 5 anos deveria ser ofertado obrigatoriamente pelo Estado, como ação educacional. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), estabeleceu que a Educação Infantil seria o primeiro nível da Educação Básica, ofertada em creches (0 a 3 anos) e em pré-escolas (4 e 5 anos).

Desde a LDB, em 1996, já se definia a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral

da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. O texto indicava a garantia de atendimento gratuito em creches (para crianças de até 3 anos) e pré-escolas (para as crianças de 4 e 5 anos), com a complementariedade entre a ação de escola, família e comunidade. Esses dois importantes princípios, que dão substrato à Educação Infantil, parecem não ter lugar de destaque nas propostas formativas legais, pois nem os aspectos que fundamentam a ideia de integralidade (forte compreensão das crianças e das infâncias), nem as relações da escola com as famílias (como fazer um trabalho pedagógico relacionado com as culturas familiares) vêm sendo contemplados na formação.

Nas últimas décadas, observou-se a ampliação da oferta de atendimento às crianças de 0 a 5 anos, por meio da construção de escolas e centros de Educação Infantil. Muitas unidades do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) foram inauguradas em vários municípios brasileiros, e houve a abertura de turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental. Mesmo com essa expansão, ainda não se atingiu, efetivamente, a meta prevista pelos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001).

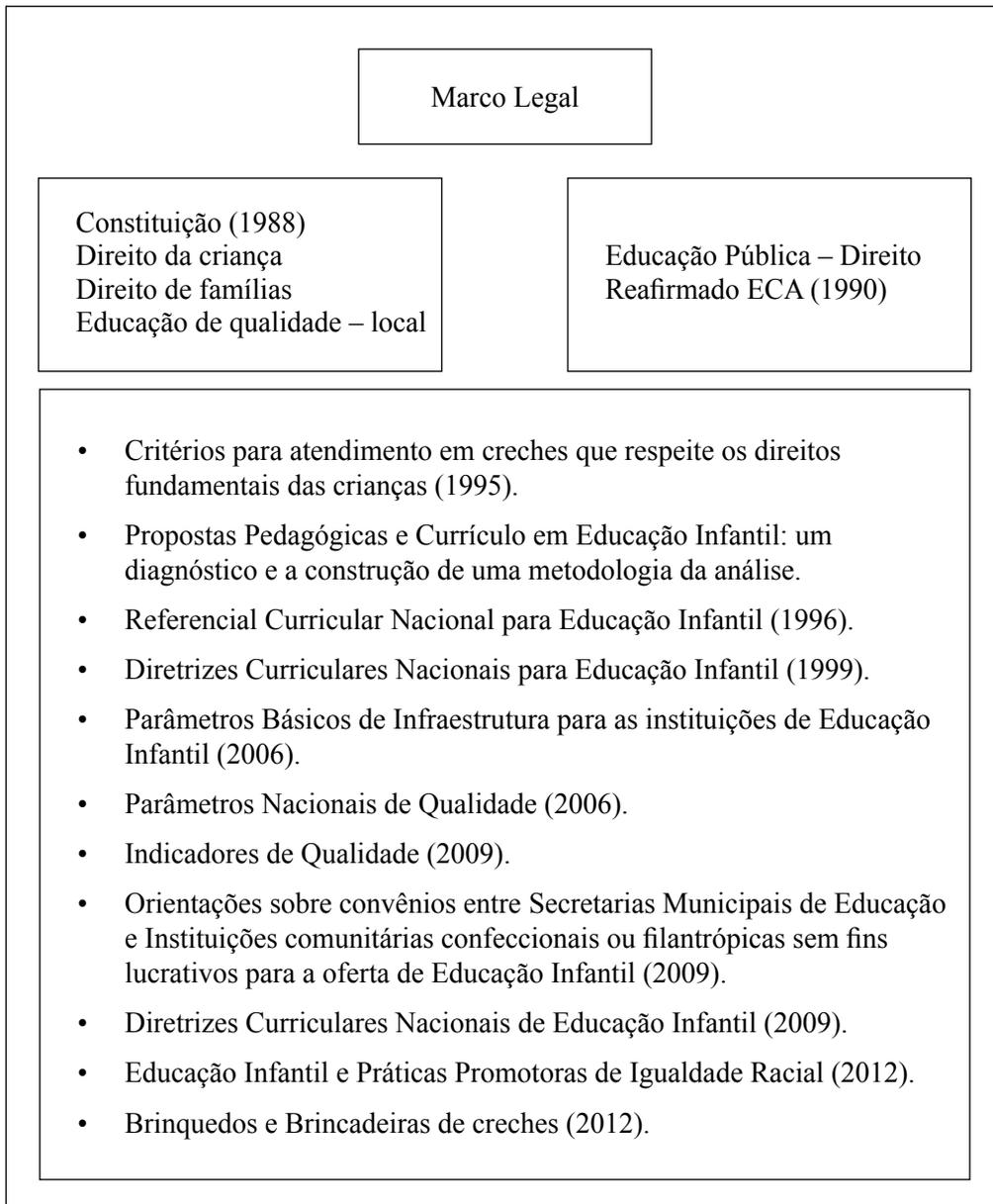
A obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, determinada pela Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013) e pautada pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), demandou a ampliação da oferta. Em 2016, com a obrigatoriedade da frequência, várias mudanças foram implementadas nas redes municipais – algumas delas muito polêmicas, como a parcialização do horário e a expansão do atendimento via criação de turmas nas escolas de Ensino Fundamental (CAMPOS; BARBOSA, 2017). Contudo, se o sistema educacional brasileiro tem como objetivo ofertar uma educação de qualidade, torna-se fundamental estabelecer políticas públicas e definir financiamento para constituir uma boa infraestrutura e condições de trabalho para os professores, com a intenção de qualificar as instituições e os sistemas que ofertam a Educação Infantil.

Caso não se repense a qualificação de professores para o exercício dessa docência, estaremos reafirmando a tendência – atualmente predominante – de constituir, na Educação Infantil, um trabalho

dirigido apenas à antecipação e/ou preparação para a alfabetização. Nessa perspectiva, a cultura escolar do Ensino Fundamental ganha centralidade e, com ela, a concepção estrita de ensino como instrução, com uma didática linear, na qual se diagnostica, planeja, aplica e avalia, ou se reproduzem os métodos indicados em livros didáticos e formações empresariais ou apostilas, objetificando as crianças e os professores.

Nos últimos 30 anos, constituiu-se, a partir da militância, das discussões científicas e dos processos legais, um discurso político e pedagógico sobre as características e as funções da Educação Infantil brasileira. Na Figura 1 estão presentes alguns importantes marcos legais e documentos oficiais que foram criados no âmbito do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Figura 1 – Quadro de legislações da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Muitos desses documentos tiveram participação de um número significativo de pesquisadores, professores universitários, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e gestores e professores municipais. Se esse discurso já oferece certa coerência ao projeto educacional da Educação Infantil e configurou uma proposta brasileira de educação de crianças pequenas (BRASIL, 2009e), neste momento do processo é fundamental realizar a consolidação da concepção e a sua implementação no cotidiano das escolas. Assim, ele precisa estar presente, ser discutido e aprofundado nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior, nos Cursos de Pedagogia.

Todos esses documentos legais na área de Educação Infantil, com as orientações e com o caráter mandatário das normativas, passaram a dar uma identidade para a área, buscando a sua consolidação e mudanças formativas que acompanhem esses avanços. Entretanto, algumas pesquisas realizadas no Brasil (BRASIL, 2009c; BRASIL, 2009d; BARBOSA; FERNANDES, 2011; BARBOSA; FERNANDES, 2013; BARBOSA; RICHTER, 2013; RICHTER; BARBOSA, 2013) apontam para a fragilidade na formação do pedagogo que atua na creche e na pré-escola, tanto na sustentação teórica para a compreensão do que significa o ato político e pedagógico de educar bebês e crianças pequenas em ambiente de educação coletiva, quanto nos fazeres pedagógicos cotidianos (MARTINS FILHO, 2013).

A complexidade que envolve a formação docente para esse nível da educação tem sido discutida, atualmente, em vários estudos e pesquisas, entre elas as realizadas por Raupp (2012), Gatti (2010) e Azevedo (2013). A necessidade do debate sobre a formação do professor de Educação Infantil – creche e pré-escola – vem recebendo atenção não apenas no Brasil, mas em diversos países, diante do aumento da demanda de atendimento educacional para bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Consequentemente, urge a necessidade de formar profissionais qualificados para o exercício dessa docência. Afinal, como afirmam Mantovani e Peroni (1999) e Barbosa (2016), a profissão de professor de Educação Infantil ainda está sendo inventada: uma profissão interdisciplinar e de grande complexidade.

No entanto, o que encontramos nos cursos de Pedagogia, em pesquisas, artigos, dissertações e teses, é uma discussão da Pedagogia como a articulação entre teoria e prática, alicerçada basicamente na docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais textos se centram, invariavelmente, nas questões da alfabetização e nas metodologias de ensino das áreas de conhecimento tradicionais: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática.¹⁵

Essa centralidade da docência está vinculada à transmissão de conteúdos disciplinares e encaminha ao seguinte paradoxo: se a formação do professor pedagogo é o centro, ele precisa de formação humanista, uma formação integral, para que a utilize isomorficamente com as crianças na escola (NÓVOA; MARCELINO; RAMOS DO Ó, 2015). Formar não pode ser apenas a construção do conhecimento na dimensão cognitiva. Ofertar somente conhecimentos sobre os conteúdos disciplinares – ou áreas – e suas metodologias significa assumir um caráter reducionista do processo educativo escolar. Ao mesmo tempo, se a proposta tiver em vista o pedagogo generalista, a ênfase no ensino das diferentes disciplinas, com seus respectivos conteúdos e métodos, fica sem sentido. Não sendo ele um professor, mas um generalista, essa formação em disciplinas torna-se muito inadequada.¹⁶

Além disso, a Diretriz Curricular Nacional, especialmente o Parecer nº 02/2015 (BRASIL, 2015a), indica que a formação do curso de Pedago-

15 Um exemplo disso se expressa no Art. 5º das DCNP (BRASIL, 2006): o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar as disciplinas regulares, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Na Resolução nº 2, Art. 7º, isso é retomado: “O cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos” (BRASIL, 2015b).

16 Por que o pedagogo generalista, para espaços não escolares, essenciais numa sociedade complexa como a que se vive, precisa conhecer a “didática da matemática dos Anos Iniciais” ou aprender a realizar “planejamentos de aula”, se não pretende ser professor? Ao mesmo tempo, pode-se perguntar como um currículo de formação de um professor de Educação Infantil pode ter tão pouca ênfase nas disciplinas ligadas ao jogo e à brincadeira, à corporeidade, à infância como fenômeno cultural e social. Novamente, a educação brasileira encontra-se frente ao impasse de escolher entre a formação do pedagogo generalista e a formação do pedagogo como docente.

gia considera que as “[...] disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos já estão estabelecidas, negando a necessidade de reinventar esta formação”. O parecer segue afirmando que o curso de Pedagogia pode, e deve:

[...] oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Pode um curso de quatro anos dar conta de tantos atravessamentos? Talvez de fato seja preciso fazer escolhas. Ao mesmo tempo, é inquietante pensar que o professor dos primeiros anos da Educação Básica precisa ter formação em todos esses conhecimentos, mas os professores do Fundamental II e do Ensino Médio não precisam. Será então que esses conhecimentos sociais, culturais, tecnológicos, de inclusão e das relações com a comunidade são exclusivos aos professores de crianças?

Talvez seja interessante recolocar a questão: esses são conhecimentos da formação inicial da docência com crianças e/ou EJA, ou são conhecimentos fundamentais para todos os professores da Educação Básica, num programa de formação continuada em contexto? São conhecimentos do professor de escola, de um pedagogo generalista ou de um pedagogo social?

Em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009e), construídas após intenso debate com movimentos sociais, comunidade universitária, professores e gestores, na perspectiva de qualificar a oferta de Educação Infantil nas instituições brasileiras. As diretrizes apontam a necessidade de profissionais com excelência na formação, e indicam quais campos de formação específica pre-

cisam ser discutidos para uma adequada docência na Educação Infantil.

As DCNEI são compostas por dois documentos: o Parecer nº 20/2009a, aprovado em 11 de novembro de 2009, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), apresenta e situa os argumentos para a definição do campo da Educação Infantil na educação brasileira; a Resolução CEB nº 5, aprovada em 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009e), por sua vez, sintetiza de modo objetivo e prescritivo o que foi discutido e deliberado no parecer. A revisão e a atualização das DCNEI publicadas em 1998 foram “essenciais para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (BRASIL, 2009e, p. 83).

Analisando as DCNEI, é possível vislumbrar um currículo, ainda que oculto, de qual perfil formativo se está falando. É uma formação que transita entre a aprendizagem de funções relativas sobre que sujeito docente formar e para qual sociedade, a aprendizagem de análise e elaboração de políticas públicas, a compreensão sobre a gestão educacional – sistema educacional, escolar, coordenação pedagógica – e também a capacitação para a realização da docência nas práticas cotidianas com bebês e crianças pequenas da Educação Infantil. Portanto, elas indicam vários caminhos para a “formação de professores e demais profissionais da educação”, os quais não têm sido contemplados nas proposições de diretrizes para o curso de Pedagogia.

A leitura atenta do Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) indica os principais pontos sobre aquilo que é fundamental para a formação político-pedagógica de professores e profissionais da Educação Infantil. Certamente essa formação, por limite de tempo e pelo estabelecimento de prioridades, não poderá contemplar, na mesma intensidade, o grande espectro das disciplinas “convencionais” do curso de Pedagogia. O descompasso entre o que define a diretriz curricular de formação do pedagogo generalista e a diretriz para a organização e o funcionamento da Educação Infantil é imenso. Estão fora da formação os resultados de investigações em Educação Infantil dos últimos anos, que encaminham para a definição de especificidades da ação

docente nessa etapa do ensino, a compreensão e a consolidação do marco legal da Educação Infantil brasileira – suas concepções teóricas, políticas, pedagógicas e operacionais. A produção e publicação de documentos oficiais, especialmente os produzidos nas últimas décadas, implicam uma reconfiguração dos saberes e conhecimentos sobre criança, infância e Educação Infantil em ambientes coletivos. É preciso muito trabalho pedagógico, muita informação e debate para superar as ideias por vezes preconceituosas, ou ainda o senso comum sobre esses temas.

Nessa perspectiva, a especificidade dessa ação educacional e os atributos necessários para a formação docente tornam-se questões que precisam ser discutidas com profundidade. Acolher crianças desde muito pequenas (0 ou 4 meses, de acordo com o sistema educacional), por um período de tempo maior que a escola regular (em torno de 8 a 12 horas), fora do ambiente familiar – isto é, em educação de turno integral – é uma situação que emergiu na vida contemporânea e necessita, portanto, de atenção reflexiva e de uma proposição responsável, com o acompanhamento das opções realizadas em sua implantação e implementação. Exige, sim, do professor um referencial teórico abrangente e uma imensa capacidade interpretativa e interdisciplinar. São muitas as áreas que têm compromisso com a educação de crianças pequenas, e a designada para o trabalho docente do professor é a interpretação, a partir de um referencial teórico amplo, e a construção da mediação pedagógica. Todavia, esse não é um problema apenas da Educação Infantil: Pimenta (2017, p. 23), após analisar currículos de diferentes instituições paulistas, mostra que os resultados evidenciam, no curso de Pedagogia, uma inadequação para formar professores: “Ausência de aderência à docência e às questões próprias dos anos iniciais da educação básica. Isso sugere um perfil amplo. Disperso e impreciso do egresso dos cursos analisados.”

4 Alguns desafios e questões para as políticas públicas de formação de professores para a Educação Infantil

Como vimos, a estratégia constituída para a formação do pedagogo nesses últimos 30 anos apontou

para uma formação ampliada, não circunscrita a um campo de ação laboral institucional como a profissão de professor de escola, especialmente aquela voltada à formação educacional de bebês e crianças para o exercício qualificado da docência na creche e na pré-escola.

Por um lado, a abrangência da formação favorece os profissionais, no sentido de ampliação de mundos (teorias analíticas diversas, oriundas das ciências da educação, como psicologia, sociologia, antropologia, filosofia e campos de ação pedagógica expandidos) e oportunidades de emprego. Por outro, também é possível observar que a ausência de definição sobre o campo de trabalho, a etapa (infantil ou fundamental) ou a modalidade em que essa prática será realizada dificulta a construção teórico-prática da concepção de docência e torna frágil a formação operativa do professor, pela ausência de aprofundamento teórico, metodológico e reflexivo, a partir de uma prática pedagógica num campo mais específico.

Os atuais pedagogos não têm sido formados para conhecer os sujeitos crianças, as diversidades culturais brasileiras, a organização pedagógica intercultural, as experiências pedagógicas em EI ou, ainda, conhecer as culturas infantis. Além disso, têm dificuldades de saber analisar e compreender a importância da mídia e dos artefatos culturais contemporâneos na formação das crianças, realizando uma leitura crítica dos contextos. Também a ausência de domínio dos saberes, dos conhecimentos e das linguagens simbólicas que estruturam os sujeitos crianças e fazem da escola o lugar das suas experiências primeiras estão ausentes do processo formativo. Finalmente, o profundo desconhecimento das discussões pedagógicas na cultura universitária faz com que os professores tenham de enfrentar a situação de início da profissão com uma bagagem limitada de conhecimentos pedagógicos, didáticos, metodológicos, bem como de conhecimentos políticos da realidade educacional brasileira, da sociedade e da cultura, isto é, daquilo que é essencial na tarefa docente: realizar uma pedagogia que seja uma teoria prática, uma produção cultural elaborada em contexto.

A formação do pedagogo generalista foi uma importante escolha política e pedagógica, tendo em vista uma resposta ao pedagogo especialista

e tecnicista. Todavia, esse profissional, com sua formação abrangente, não responde à questão sobre se essa é a melhor opção para a passagem da formação do professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais para o Ensino Superior. O modelo generalista não é a única possibilidade de pensar o curso de Pedagogia. É preciso sair da polaridade pedagogo generalista, como intelectual orgânico, e formação do professor como unicamente instrumental e tecnicista. Há algo nesse “entrelugar” para ser inventado. É necessário pensar um curso que supere a racionalidade técnica instrumental e de aplicabilidade (ir, observar, voltar à universidade para planejar e depois voltar à escola e à sala para aplicar). Não nos esqueçamos de que a escola é viva, é movimento, e não para por duas a três semanas, esperando nossos acadêmicos planejarem. As disciplinas têm de emergir da prática. Temos um problema a ser superado: um curso generalista e um curso de formação têm de produzir conhecimentos nas suas diferentes fases processuais e metodológicas, e devem servir para lidar com as questões diárias e os desafios da docência.

Como vimos, as políticas formativas implantadas requerem atenção redobrada. As respostas possíveis em um contexto podem não ser suficientes para responder aos problemas constatados algum tempo depois. As questões políticas e pedagógicas se reconstróem permanentemente. Nas reformas curriculares, tem sido muito difícil consolidar um curso em quatro anos com tanta abrangência. Apesar disso, a formação do pedagogo generalista tem lugar importante na sociedade contemporânea, na qual os processos políticos, sociais e tecnológicos demandam educação continuada, mas não são suficientes para configurar um professor ou um docente para a Educação Infantil.

Nesse momento histórico, encontramos uma disputa importante entre duas alternativas políticas e pedagógicas para a educação, que se manifestam em modelos para a formação dos professores. De acordo com Nussbaum (2015), há pelo menos dois grandes projetos educativos disputando a hegemonia nas sociedades ocidentais: uma educação para o lucro e uma educação para a democracia. Cada modelo educativo exige um tipo de escola e uma *profissionalidade* docente.

As reivindicações voltadas a uma preparação docente com foco no mercado de trabalho estão cada vez mais presentes e exigentes. A reinserção do país no programa de desenvolvimento econômico imposto pelos processos de globalização e modernização tecnológica apontam principalmente para a formação de um profissional que transfira informações e conteúdos de maneira preestabelecida. A questão da democracia, da cidadania, da ética, da subjetividade não está presente. Há uma profunda alienação técnica.

Por outro lado, não se trata apenas de buscar políticas e currículos formativos “neutros”, mas de refletir se o compromisso da formação é somente qualificar mão de obra para atender às demandas do mercado, do avanço tecnológico e das mudanças nas relações internacionais, mantendo a subordinação, ou se é preciso pensar e propor outro modelo paradigmático de educação. Deve-se cogitar uma formação de professores com maior consistência teórico-prática, a partir de práticas teorizadas, que possa construir uma ação pedagógica menos seletiva e excludente, que considere as diferenças, as diversidades sociais e as singularidades humanas, que lute contra a indiferença e que forme para a liberdade de participar ativamente na construção do mundo comum. Essa circunstância política e econômica dificulta uma avaliação despida de preconceitos e posicionamentos.

As diretrizes para a formação inicial de professores apontavam para a ideia de constituir competências docentes e capacidades. Nesse sentido, é preciso entender que não se pode discutir esse tema sem trazer à tona elementos teóricos; caso contrário, torna-se impossível ultrapassar as fronteiras da racionalidade, tão presente nos documentos oficiais. É inaceitável continuar com um curso de formação de professores baseado em competências e habilidades, com uma formação minimalista, como se apresentam diversos cursos de Pedagogia atualmente no Brasil, em especial aqueles desenvolvidos por EAD. Essa proposta tenta formar o superpedagogo: um professor polivalente, altamente qualificado, com um número mínimo de aulas, cargas horárias cada vez mais reduzidas, sem laboratórios, sem extensão, sem pesquisa, sem práticas pedagógicas acompanhadas e realizadas em contextos adequados, e sem com-

preensão político-pedagógica da Educação Infantil brasileira e das implicações nos desafios da prática concreta. Qual o objetivo real de uma formação de pedagogos com tão pouca força política, pedagógica e técnica?

É preciso entender que a construção de capacidades, compromissos e responsabilidades não é igual à competência para a produtividade, pelo receituário neoliberal. Construir capacidades docentes, portanto, não pode vir desarticulado de um projeto político-pedagógico, da concepção de educação, infância, conhecimento. Caso contrário, estaremos enfatizando competências individuais, e não capacidades construídas e pensadas num projeto de autoformação humana, cooperação, construção social e uma política democrática e de sustentabilidade do planeta, no coletivo dos educadores e expressa no âmbito das práticas educacionais. De acordo com Chauí (1994, p. 47):

Se reunirmos o discurso competente da organização e o discurso competente dos especialistas, veremos que estão construídos para assegurar dois pontos indissociáveis do modo de produção capitalista: o discurso da Organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado; o discurso do especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem vence a competição.

Pensar um curso de formação passa por questões organizacionais, legais e de gestão pública. É preciso formar para que os estudantes de Pedagogia possam compreender o que está instituído na discussão das políticas educacionais, e não apenas reproduzi-las ou aplicá-las, mas compreendê-las e transformá-las. Os instituintes não podem perder de vista que o objetivo primeiro é a educação, as questões político-pedagógicas, a historicidade da educação. Nesse sentido, é fundamental definir o que se entende por formação, que tipo de professores se quer formar e qual proposta político-pedagógica com foco no processo de formação pode ser construída na profissão docente.

É necessário destacar a responsabilidade da formação de docentes, pois pensar e propor um curso demanda uma proposta séria, cheia de sentidos e significados, que tenha seus princípios, seus espaços–tempos de formação, identidade e autonomia. Frente à exigência legal, espera-se que os cursos de formação preparem seus acadêmicos para também

colaborar com a superação dos problemas nacionais da Educação Básica. Há um compromisso e uma responsabilidade ética na educação.

Pensar nas normativas legais e suas propostas institucionais demanda um trabalho sério e engajado de envolvimento entre os profissionais dos cursos de formação e os das instituições escolares de Educação Básica. Um exemplo disso refere-se a um número significativo de acadêmicos que se inserem nas instituições de Educação Básica, para observações e estágios — muitas vezes sem sequer conhecer a realidade da educação brasileira — e realizam leituras equivocadas ou não contextualizadas. Essas leituras, ao voltarem para a universidade e encontrarem professores que também desconhecem tal realidade, passam a ser aceitas sem questionamentos ou investigação, e analisadas com base no senso comum (*doxa*).

Compreendemos que se faz necessário uma discussão conceitual, fundamentada sobre o porquê das escolhas, das tomadas de decisões. Caso contrário, cai-se no senso comum (*doxa*), e este não possibilita saber, conhecer, pelo contrário os mantém numa mesma condição de conhecer. A questão que se coloca é que este saber do senso comum reprime muitas vezes a pergunta, a possibilidade de serem sujeitos nas instituições, e da história. (CANCIAN, 2009, p. 241).

Para Gadamer (1997), Platão mostra-nos em que consiste a dificuldade de sabermos o que não sabemos. É o poder da opinião, contra o qual é tão difícil chegar ao reconhecimento de que não se sabe. A opinião é o que reprime o perguntar.¹⁷ “Como é possível, então, chegar ao saber e ao perguntar?” (GADAMER, 1997, p. 539). Pensa-se ser de fundamental importância um trabalho entre a instituição formadora e a instituição escolar, num pensar conjunto da formação e da atuação dos acadêmicos da Pedagogia. Para Cancian (2009), é preciso dialogar, interpretar e compreender os sentidos que se gestam no campo empírico e que nos colocam diante da finitude do conhecimento, entendendo o que aponta Platão, pois a pergunta é plena de sentido, processos investigativos, possibilidade de várias respostas e de outras perguntas, desvelamento, descobertas e abertura.

17 Entre os gregos, a palavra que designava opinião era *doxa*.

Frente ao distanciamento entre políticas, legislação brasileira e realidade educacional na Educação Infantil, é necessária a atenção para o conhecimento dos documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação nos cursos de formação de professores, pois estes são condição para que os professores possam inserir-se no Projeto Nacional de Educação. Não há educação escolar sem um projeto de sociedade e formação humana coletiva. Pode-se perguntar se o conhecimento desses documentos no curso de formação garantiria a inserção dos professores no Projeto Nacional de Educação. Consideramos que esta inclusão exige muito mais que conhecimento: demanda leitura crítica e criteriosa, num coletivo, para que diferentes posicionamentos possam ser formulados, e argumentações e proposições sejam desenhadas. Nem todas as futuras acadêmicas formadas nas instituições de Ensino Superior deverão falar a linguagem oficial, mas todas devem conhecê-la e compreendê-la.

Nesse sentido, acredita-se ser fundamental que os órgãos formadores possam acompanhar as mudanças vividas pela Educação Básica e pela Educação Infantil no país, tanto no quadro legal quanto nas reais necessidades. A questão que se coloca é se precisamos conhecer e entender o contexto educacional no qual estamos inseridos, e ter clareza das demandas institucionais e locais, ou se nos adequamos, numa espécie de seguimento da cartilha da proposta de formação de professores e da política educacional de Educação Básica. Tais políticas e normativas legais propõem uma “ampla autonomia”, desde que sejam respeitadas as políticas educacionais de Educação Básica e de formação de professores propostas pelo governo. Logo, poderíamos nos perguntar: com que fins essas políticas são propostas?

A formação inicial e continuada de professores não poderá dar conta das questões referentes à política educacional brasileira, mas se o professor for bem formado, com uma profunda relação com aquilo que pode ser a *profissionalidade* docente, uma das pontas da rede de mudanças necessárias se institui. Não resolveremos tantos problemas lançando a responsabilidade apenas aos órgãos formadores, e sim com a colaboração, um trabalho conjunto com quem administra a Educação Básica

e com as instituições escolares.

As pesquisas e contribuições de pesquisadores da área, assim como as DCNEI (BRASIL, 2009e), procuram construir uma identidade brasileira para o atendimento educacional das crianças pequenas. Brasileira porque está situada em um contexto e um espaço-tempo definido. Pensar politicamente exige compreender os princípios do Estado, a sociedade civil, a estruturação legislativa e jurídica. É preciso compreender a Educação Infantil como ato político de ingresso na vida pública e na diversidade das sociedades contemporâneas, uma entrada no mundo dos direitos humanos – não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação *lato sensu*) e à proteção (contra violência, discriminação, negligência), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e ter liberdade para expressar-se individualmente. Para isso, também é preciso muita formação de posicionamento, tanto pedagógica quanto didática.

Nossas pesquisas e atuações como professoras de cursos de Pedagogia em diferentes espaços e tempos, nossas extensões e diálogos com as normativas e com as escolas de Educação Básica, assim como com a área de Educação Infantil, permitem-nos indicar que um curso de Pedagogia, nas mais variadas instituições, necessita ter uma formação que contemple a especificidade da área de Educação Infantil, ou seja, tenha em sua perspectiva formativa o estudo, a discussão e as práticas em temas presentes desde as DCNEI, como: a concepção de infância e criança; os eixos da Educação Infantil; a contextualização da Educação Infantil; uma docência inventada nas relações sociais; a dimensão pedagógica, didática e metodológica; o compromisso ético, político; e o privilégio de educar/formar bebês e crianças pequenas.

Como vimos anteriormente, ser professora de Educação Infantil é conhecer, se apropriar desses e de outros temas pertinentes à Educação Infantil, exercer uma profissão nova, ainda em construção, que acontece entre teorias, especificidades da prática em creche e pré-escola e conhecimentos da área de Educação Infantil. Trata-se de uma docência indireta e relacional, por não ministrar aula, não estar centrada nos conteúdos disciplinares. É uma docência que parte da experiência complexa das crianças,

seus territórios, e um olhar aprofundado sobre a infância e a Educação Infantil, uma profissão que tem o caráter híbrido, com uma artesanania (SENETT, 2009) que se constrói em conjunto (SENETT, 2012), entre a ciência e a arte, de um saber que se produz em contexto e cooperativamente.

Essa atividade profissional implica pesquisar e militar, estar informado e compreender os direitos e o contexto no qual vivem as crianças, e tomar posicionamentos. Militar pela defesa das crianças é a tarefa de uma professora *Criancista*,¹⁸ ser uma docente *Criançóloga* é estudar crianças pequenas, acompanhando suas vidas, seus começos, suas primeiras vezes, seus desejos e suas necessidades.

A docência na Educação Infantil não é uma docência convencional: ela está em processo de invenção. A formação deveria partir da prática e dos contextos reais vivenciados em suas múltiplas linguagens (prosa, poesia, diários, imagens, experiências, filmes, fotos, desenhos, entrevistas, práticas), do diálogo com as diferentes áreas de estudos da infância e da criança, do conhecimento interdisciplinar (estudos das crianças) e da convergência das diferentes disciplinas. Construir essas articulações é:

[...] o desafio de uma docência que não aprisiona, que não direciona, que não ‘ensina um conteúdo conformista, sexista, racista, classista, adultocêntrico, homofóbico, dito neutro, para todas as crianças, sejam elas da elite, das camadas populares, negras, indígenas, brancas e trabalhadoras...’ (FARIAS, 2011, xiv), mas que reconhece a diversidade e liberta em todos os sentidos; que tece sempre outros fios, outras tessituras dos fios da infância e das crianças. (CANCIAN, 2016, p. 38-39).

É um ato político, uma construção social e geracional, uma luta para que a docência na Educação Infantil não seja aprisionada por uma legislação formativa em modelos teóricos do Ensino Fundamental. Estabelecer o compromisso de exercer uma profissão nova, cujas características estão sendo formuladas, num contexto novo – a escola da infância (BRASIL, 2009b) – é fundamental neste momento histórico da sociedade brasileira. A demanda é de repropor ou refundar a formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia, já que as diretrizes de formação docente nesse curso, com suas múltiplas funcionalidades, não têm conseguido atender às expectativas que as DCNEI apontam para o exercício qualificado da docência na creche e na pré-escola.

18 De acordo com Ana Lúcia G. de Faria, ser professor de Educação Infantil implica tornar-se *Criancista* e também *Criançólogo*.

REFERÊNCIAS

- ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza**: acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015.
- AZEVEDO, H. H. O. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: UNESP, 2013.
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências**. Livro 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 131-140.
- BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. **Diversidade no ambiente escolar**: ênfase na educação de crianças de 0 a 10 anos. Porto Alegre: Evangraf, 2011.
- _____. Educação infantil e educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Reflexão e Ação**, v. 21, p. 299-315, 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; GOBATTO, C. A. (Dupla) Invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, n. 17, p. 75-92, 2013.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 05**, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20**, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/UFRGS, 2009c.

_____. **Relatório de pesquisa**: mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil. Projeto de Cooperação Técnica MEC-UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/UFRGS, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009e. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Parecer CNE/CP nº 2**, aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-33.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: ANPEd, 2017.

CAMPOS, R. F. O curso de pedagogia em debate: perspectivas para a formação e atuação profissional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANFOPE, 12., 2004, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: ANFOPE, 2004.

CANCIAN, Viviane Ache. Unidades Universitárias Federais: Espaços de Ensino, Pesquisa e Extensão? In: CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Org.). **Unidades de educação infantil nas universidades federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás/FUNAPE, 2009.

CANCIAN, V. A. Processos formativos e docências na educação infantil: indagações do vivido. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências**. Livro 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 27-40.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DURLI, Z. O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador: embates na construção de um projeto coletivo de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 199-218.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: ANPEd Sul, 2008.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200505&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009.

HOUSSAYE, J. Et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

MANTOVANI, S; PERONI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999.

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí, RS: Unijuí, 1990.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

MEIRIEU, P. **Recuperar la pedagogia: de lugares comunes a conceptos claves**. Buenos Aires: Paidós, 2016.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP, 2014.

- NÓVOA, A.; MARCELINO, F.; RAMOS DO Ó, J. **Sérgio Niza**: escritos sobre educação. Lisboa: Tinta da China, 2015.
- NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- PIMENTA, S. G. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ENDIPE, 2014. p. 1-18.
- PIMENTA, S. G. Et al. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Org.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-48.
- RAUPP, M. D. Concepções de formação das professoras de educação infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 139-156.
- RICHTER, S. R.; BARBOSA, M. C. S. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventar. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 27-48.
- SANTOS, E. A. Profissão docente: uma questão de gênero. **Fazendo Gênero**, v. 8, p. 1-7, 2008.
- SENNETT, R. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.
- _____. **Juntos**: rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona: Anagrama, 2012.
- SOUTHWELL, M. **Docentes**: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.
- TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.
- VALDUGA, D. A. F. **Processo de formação docente das educadoras leigas de creches comunitárias**. 2005. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

Recebido em: 26/01/2018

Aprovado em: 11/03/2018

APÊNDICE 1

ALGUMAS TEMÁTICAS QUE NÃO PODEM SER DESPREZADAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Concepção de infância e criança

- a história, a legislação e a garantia dos direitos das crianças;
 - os bebês e as crianças pequenas como sujeitos históricos com direito a participação, ao protagonismo e à liberdade;
 - os bebês e as crianças pequenas como sujeitos a quem o processo pedagógico está endereçado;
 - o compromisso, o privilégio e a responsabilidade de educar bebês e crianças pequenas;
 - o respeito à singularidade de cada criança, seus tempos, suas formas de ser e estar no mundo.
- o contato crítico com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), com manifestações artísticas e com elementos da natureza;
 - o olhar à diversidade, às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os eixos da Educação Infantil

- as interações, relações e práticas cotidianas;
- a brincadeira como atividade central das crianças;
- a construção e reconstrução de culturas pelas crianças.

A contextualização da Educação Infantil

- a diversidade cultural das crianças, de suas famílias e comunidades;
- a visão plural de mundo e apropriação das contribuições histórico-culturais (indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e sul-americanos), reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos;
- combate aos preconceitos: dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas;
- a valorização da natureza e dos espaços públicos, e o respeito a todas as formas de vida;

Uma docência inventada nas relações sociais

- a dimensão filosófica do cuidado, no seu caráter ético, e a indissociabilidade do educar e cuidar;
- práticas sociais e culturais compartilhadas e saberes cotidianos das diversas culturas.

Dimensão pedagógica, didática e metodológica

- o conhecimento e a compreensão da Pedagogia, sua história, suas teorizações e seus compromissos;
- currículo flexível, concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico, ambiental e tecnológico;
- práticas e metodologias que considerem a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças;
- planejamento, avaliação e apropriação de diferentes linguagens e saberes;
- planejamento das situações de vivência e aprendizagem garantindo acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos;
- diversidade de procedimentos comprometidos com a vida coletiva e a emancipação das crianças;

- práticas educativas que promovam a formação participativa e crítica das crianças, a expressão de sentimentos, opiniões, ideias, questionamentos, dúvidas;
- busca do bem-estar coletivo e individual;
- práticas de valorização das conquistas e das produções das crianças;
- a documentação pedagógica dos processos, a fim de acompanhar e comunicar o que acontece nas escolas para a infância;
- a avaliação da Educação Infantil na perspectiva de avaliação em/de contexto, e

não centrada em processos cognitivos das crianças.

Compromisso ético e político

- a qualidade na oferta, no acesso, na permanência e na oportunidade de aprendizagem das crianças, reduzindo as desigualdades sociais;
- a admissão de tarefas de gestão democrática das escolas, tanto administrativa como pedagógica, com a participação de todos os segmentos.