

Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA*

RESUMO: O artigo analisa a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que expandiu a educação obrigatória da pré-escola ao ensino médio, seus possíveis desdobramentos para a educação infantil e os desafios à formação dos profissionais dessa etapa. O texto resulta da revisão da bibliografia que examina a formação de profissionais para a educação infantil e do exame da legislação educacional. O objetivo é contribuir para o debate acerca das possibilidades da ampliação da educação obrigatória e dos desafios e riscos para a formação dos profissionais dessa etapa.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Ampliação da escolarização obrigatória.

Este artigo analisa a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, que expandiu a educação obrigatória da pré-escola ao ensino médio, seus possíveis desdobramentos para a educação infantil e os desafios à formação dos profissionais dessa etapa, resultando da revisão da bibliografia que examina a formação de profissionais para a educação infantil e do exame da legislação educacional, com destaque para a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). As reflexões pretendem contribuir para o debate das possibilidades e riscos da ampliação da educação obrigatória e dos perigos para a formação dos profissionais dessa etapa.

* Doutora em Educação, docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e integrante do Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB). *E-mail:* <silvaandrea@uol.com.br>.

Direito à educação infantil: uma análise da legislação

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, a educação da criança de zero a seis anos foi reconhecida como dever do Estado e direito da criança, mediante o estabelecimento do atendimento gratuito em creches e pré-escolas (art. 208, inciso IV). A inscrição desse princípio no texto constitucional resulta da luta e da mobilização de setores da sociedade brasileira, que vêm reivindicando, desde o final da primeira metade do século XX, o direito da criança à educação. De acordo com Corrêa (2002), a década de 1980 foi marcada por importantes debates teóricos acerca do papel da educação infantil e pela organização da sociedade civil, sobretudo por movimentos de mulheres em defesa dos direitos da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) também consiste em referência central dos direitos da infância e da adolescência, ao reafirmar os princípios do texto constitucional. Além disso, segundo Oliveira (2007), disciplina as ações que visam à proteção judicial dos interesses difusos e coletivos da infância e juventude, estabelecendo, explicitamente, mecanismos para a sua garantia.

Por sua vez, a LDB (BRASIL, 1996) avança nas prerrogativas do direito da criança à educação, ao estabelecer a educação infantil como etapa da educação básica, bem como determina como objetivo dessa etapa propiciar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29). Institui, ainda, a organização da educação infantil em creches, para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (art. 30). Em relação à avaliação, prescreve que ela será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (art. 31).

O direito e a ampliação da escolarização obrigatória

Em 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, ampliou para nove anos a duração do ensino fundamental, definindo que a matrícula, obrigatória, no ensino fundamental deveria ocorrer a partir dos seis anos de idade. Estipulou, ainda, que os municípios, os estados e o Distrito Federal teriam até o ano de 2010 para a implantação dos nove anos de escolarização obrigatória (art. 5º). Essa lei impactou na duração da educação infantil, reduzindo-a em um ano. Questionamentos em relação à ampliação do ensino fundamental para nove anos, tais como as relações entre cuidado e educação, as especificidades dessa faixa etária, os dilemas da escolarização e alfabetização precoce, as dúvidas entre “o brincar” e “a aprendizagem”, revelam os dilemas no campo da educação infantil (MARCELLO; BUJES, 2011).

Arelaro (2005), ao buscar compreender o que levou à expansão da escolarização obrigatória para nove anos, aponta que o autor da lei parece ter pretendido transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil, incorporando-o ao ensino fundamental, como se fosse possível uma passagem tranquila entre as duas etapas e como se as duas instâncias educacionais fossem semelhantes. A autora afirma que se pode supor que essa lei buscou assegurar a possibilidade do uso dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para a educação infantil, “uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil, sem contar com o *aporte* dos recursos do FUNDEF.” (p. 1047, grifo da autora).

No entanto, antes mesmo do fim do prazo para que estados e municípios se adequassem à obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, a aprovação de uma EC alterou a legislação educacional e ampliou, mais uma vez, a escolarização obrigatória. A EC nº 59, de 2009, resultado da aprovação das Propostas de Emenda à Constituição (PECs) nº 96, de 2003 (proposição originária) e nº 277, de 2008, estabeleceu a extensão da duração da escolarização obrigatória de nove para 14 anos¹.

Especificamente, a PEC nº 277, de 2008, aprovada inicialmente no Senado, tratava unicamente da redução gradual do percentual da incidência da Desvinculação de Recursos da União (DRU) sobre os recursos da educação. Entretanto, na Câmara dos Deputados, foi acrescentada ao projeto original a proposta da extensão da escolarização obrigatória para a pré-escola e para o ensino médio. Além desses temas, ela propunha que o Plano Nacional de Educação (PNE) deveria ter duração de dez anos e que, nesse plano, a vinculação da aplicação dos recursos da educação deveria ser feita mediante uma proporção do Produto Interno Bruto (PIB). Sem dúvida, a extinção da DRU é fundamental para que o financiamento da educação retome os percentuais definidos na Constituição de 1988 e a União assuma sua responsabilidade com a educação básica e superior, com mais recursos. De acordo com o ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, os recursos da DRU devem ser investidos na universalização da pré-escola e do ensino médio para a efetivação da EC nº 59, de 2009 (FOLHA.COM, 2009).

Para ampliar a escolarização, a EC nº 59, de 2009 define a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, a ser implantada progressivamente até 2016. Além disso, estende a abrangência dos programas suplementares de material didático-escolar, de alimentação, de transporte escolar e de assistência à saúde para todas as etapas da educação básica e estipula que União, estados e municípios deverão definir normas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório e que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório.

Sobre a EC em estudo, Didonet (2009) afirma que a extensão da obrigatoriedade ao ensino médio, prevista no texto constitucional aprovado em 1988, embora posua polêmicas, caminha para uma maior aceitação da sociedade. Entretanto, a matrícula e a frequência compulsória à pré-escola envolvem questões conceituais e pedagógicas que merecem ser analisadas. Nesse sentido, pergunta por que obrigar os pais a colocar seus filhos de quatro e cinco anos numa pré-escola se, sem serem obrigados, eles já estão demandando educação infantil para seus filhos. O autor assegura que são os sistemas de ensino que não estão conseguindo atender a toda a demanda pela pré-escola e não os pais que estão se recusando a matricular seus filhos nessa etapa da educação básica.

Didonet (2009) afirma ainda que, na EC nº 59, de 2009, a creche, mais uma vez, encontra-se excluída da prioridade do financiamento, o que poderá contribuir para a contenção da oferta pelos municípios, a estagnação das matrículas e até a sua redução, podendo significar uma “exclusão velada” das creches. Para ele, os municípios defendem a obrigatoriedade da pré-escola sob o ponto de vista do embate orçamentário, ou seja, a definição da obrigatoriedade da pré-escola decorre, sobretudo, da pressão dos municípios para garantir mais recursos na divisão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com os estados. Em outras palavras, diante das novas atribuições que os estados teriam que assumir para assegurar a ampliação da oferta do ensino médio, que também passou a ser obrigatório, os municípios compreenderam a obrigatoriedade da pré-escola como argumento para a defesa dos recursos do fundo (DIDONET, 2009).

De fato, o maior desafio para a expansão da oferta da educação básica situa-se na creche, que, para atender à população na faixa etária até três anos, deveria ter uma ampliação de cerca de 56,5%. Entretanto, essa etapa foi definida pela EC nº 59, de 2009, como não prioritária na utilização dos recursos públicos, em decorrência da primazia da escolarização obrigatória. Ao analisar a ampliação da obrigatoriedade da educação escolar, Corrêa (2011) afirma que “nossa história é pródiga no que se refere à aprovação de leis sem a garantia de condições objetivas para a implementação do que nelas está contido [...]” (p. 9) e aponta como um dos desafios para a implantação dessa lei a garantia de vagas a todas as crianças de quatro e cinco anos e da qualidade dessa oferta.

De acordo com Campos (2009), no Brasil, a exclusão social também se repete na educação das crianças pequenas. Para fundamentar a afirmação, a autora apresenta os seguintes dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2008:

Apenas 10,4% das crianças entre 0 e 3 anos pertencentes às famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo frequentam a creche; já nas famílias com renda *per capita* de mais de três salários mínimos, esse percentual sobe

para 43,6%. Considerando esses mesmos patamares de renda, os indicadores são mais positivos e menos discrepantes quando se trata das crianças entre 4 e 6 anos: 71,4% para o primeiro grupo e 94,7% para o segmento mais favorecido. (CAMPOS, 2009, p. 6).

Esses números comprovam uma exclusão maior das crianças pobres ao direito à educação infantil e uma maior oferta da pré-escola, o que demonstra, segundo Campos (2009), uma “focalização no atendimento educativo às idades mais próximas da escolarização [...], fortalecendo a exclusão das crianças menores.” (p. 6). A EC nº 59, de 2009, ao priorizar a oferta da pré-escola, pode dificultar a alteração dessa situação. Segundo o IBGE (2008 apud CAMPOS, 2009), em 2007, 59,5% das crianças em idade entre zero e três anos frequentavam alguma instituição pública, ao passo que 40,5%, instituições privadas. O percentual se inverte, quando se trata da pré-escola: 75,3% estavam matriculadas em estabelecimentos públicos, enquanto 24,7%, em instituições privadas.

Segundo Pinto e Alves (2010), para atender à ampliação da escolarização obrigatória, considerando a população de 2008, o poder público deveria matricular na educação básica cerca de 3,96 milhões de novos alunos na faixa etária dos quatro aos 17 anos. Para atender a esse aumento da matrícula, seriam necessários, aproximadamente, R\$ 7,94 bilhões, para manter inalterado o valor/aluno do Fundeb em cada estado, em valores estimados para 2010.

Outro desafio para a implantação da obrigatoriedade da pré-escola consiste na formação dos profissionais que atuem (e atuarão) na educação infantil. Diante do imperativo da ampliação da oferta de vagas, haverá, também, a necessidade premente de mais profissionais qualificados para essa área. Entretanto, além de um número maior de profissionais, é preciso a definição do perfil do profissional necessário para atuar nessa etapa da educação básica.

De acordo com Campos (1994), “quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças.” (p. 32). Se, de um lado, o objetivo da educação infantil consiste em “garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar [...]” (p. 32), e, de outro, em preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, sendo capaz de desenvolver com as crianças “atividades de lápis e papel” e habilidades e hábitos que as preparem para a dinâmica escolar (CAMPOS, 1994).

No País, a educação infantil tem como objetivo central assegurar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29). Desse modo, os dois perfis de profissional são inadequados para atingir o proposto,

sobretudo quando se considera a necessidade de assegurar o caráter integrado do cuidado e da educação nesse atendimento. Para Campos (1994), há a necessidade

de um novo tipo de formação, baseado numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes. (p. 37).

Machado (2000) destaca que os projetos de formação dos profissionais para a educação infantil deverão “integrar o enfoque no cuidar/educar, dando ênfase numa pedagogia calcada nas interações de crianças e adultos.” (p. 196). Para ela, a “postura ideal” do profissional deve situar-se na combinação da garantia ao respeito às necessidades e interesses da criança, aos padrões e aos valores da cultura e da sociedade em que ela vive com a ampliação constante das fronteiras de seu universo.

Para propiciar a garantia dos direitos da criança e a existência de profissionais qualificados para atuar nessa fase, é preciso que se tenha clareza das especificidades das crianças pequenas e das instituições de educação infantil. Machado (2000) esclarece que a inclusão dessas instituições no sistema formal de ensino não pode colocar em risco “a importância do jogo e da criatividade, da aquisição de conhecimentos, da abertura das estruturas informais e da descentralização em direção à família e à comunidade, da participação intensa dos pais e do respeito à diversidade local” (p. 197), características próprias da etapa. Não se pode reduzir a educação infantil ao modelo do ensino fundamental, à rigidez dos horários, do calendário letivo e das programações e, muito menos, aos tradicionais processos de avaliação utilizados (MACHADO, 2000), mesmo reconhecendo que, entre essas etapas, não existe uma linha divisória rigidamente definida.

A formação de professores: aspectos e desafios

Quando são analisadas as especificidades da educação da criança pequena e das instituições de ensino responsáveis por seu atendimento, o tema da formação inicial de professores nos cursos de pedagogia e normais de nível médio e nos cursos de formação continuada surge como fundamental, sobretudo em um momento em que são discutidas a ampliação da escolarização obrigatória e a aprovação do novo PNE.

No debate acerca da formação dos professores para a educação infantil, vários aspectos e desafios são evidenciados, e este artigo discute três deles. O primeiro refere-se, de acordo com Campos (1999), à importância atribuída à formação prática e à formação teórica. A concepção que enfatiza a formação prática defende que

a preparação do professor deve ser feita nas escolas, “aprendendo fazendo”; por sua vez, o modelo que confere mais peso à formação teórica compreende o professor como um profissional liberal, devendo sua formação ocorrer na universidade, com sólida base. Para a autora, o Brasil não soube equacionar o lugar e a forma que a formação prática deve ocupar nos projetos de formação docente, o que tem feito com que ora se privilegie a formação teórica e ora a prática, com sérias consequências para a formação e atuação desses profissionais².

De acordo com Saviani (2009), no Brasil, “as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação de professores revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas.” (p. 148). O autor afirma que a precariedade das políticas formativas, mesmo com contínuas mudanças, não conseguiu “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (p. 148). Ele identifica a existência de dois modelos de formação: o dos conteúdos culturais-cognitivos, que prioriza a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento em que irá lecionar, e o modelo pedagógico-didático, que valoriza o efetivo preparo pedagógico-didático. A raiz desse dilema, para Saviani (2009), pode estar situada na dissociação de dois aspectos indissociáveis da função docente: forma e conteúdo, ou seja, o que ensinar e como ensinar.

A existência desses modelos também está presente nessa formação, apesar de, no caso do docente da educação infantil, não ser marcada pela dualidade: institutos de conhecimento específico, responsáveis pelos conteúdos, e faculdades de educação, responsáveis pela didática e metodologia. Essa situação manifesta-se, também, no interior das faculdades de educação e nas escolas normais, por meio da dualidade *conteúdos pedagógicos* (didáticas, metodologias de ensino e estágios) e *fundamentos da educação* (história, sociologia, antropologia, psicologia, filosofia), a qual precisa ser superada com projetos de formação que busquem a associação entre teoria e prática, mediante uma profunda compreensão do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, em suas várias dimensões (físicas, psicológicas, afetivas, culturais e sociais), suas necessidades e características, e sua articulação à capacidade de elaboração e implementação/vivência de propostas/projetos de intervenção, de acompanhamento e de avaliação de seu desenvolvimento.

O segundo aspecto relacionado à formação de docentes para a educação infantil consiste no nível de ensino em que os profissionais que atuam nessa etapa devem ser formados. A LDB (BRASIL, 1996) definiu a exigência da formação superior de professores em cursos de licenciatura plena para a atuação na educação básica; entretanto, continuou admitindo a formação nos cursos normais de nível médio, como preparação mínima para o desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil³.

Para Saviani (2009), há dois aspectos que se contrapõem em relação à elevação do nível para a formação de professores da educação básica no país. Para ele,

por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental. (SAVIANI, 2009, p. 150).

Apesar de reconhecer as possibilidades de ampliação da preparação teórica e pedagógica da formação do professor em nível superior, alicerçada sobre uma formação em nível médio, Saviani (2009) aponta o risco de essa formação não privilegiar as exigências pedagógicas, em decorrência da forte presença do modelo cultural-cognitivo nas instituições de ensino superior. Para ele, esse risco é mais real, considerando a estrutura da formação superior do professor no País, em que duas unidades universitárias distintas “justapõem”-se na tarefa de formar os novos professores: institutos ou faculdades, que oferecem os conteúdos específicos da área a ser ensinada, e as faculdades de educação, que devem oferecer o preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009).

Essa situação de justaposição na formação de professores, no geral, não ocorre nos cursos de pedagogia, em que a maioria das disciplinas é oferecida por docentes das próprias faculdades de educação, o que não significa a ausência de dualidades e hierarquias entre as diferentes áreas de conhecimento. Essa situação pode significar uma possibilidade, ainda pouco explorada, de construção de acordos, consensos e propostas mais articulados para a formação dos docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, visto envolver mudanças em uma única unidade universitária. Para que isso ocorra, são necessárias a constituição de um ambiente aberto para o debate acerca das necessidades formativas dos profissionais que atuarão nos anos iniciais de escolarização e a revisão das propostas em curso.

Mesmo reconhecendo os riscos, apresentados por Saviani (2009), de que as exigências pedagógicas podem ser secundarizadas na formação superior dos professores e de que essa situação pode causar grande dificuldade nos profissionais formados para o atendimento das necessidades específicas das crianças pequenas, a formação dos profissionais deve ser realizada nesse nível, pois, somente no nível superior de formação, nos cursos de pedagogia, pode ser assegurada uma profunda compreensão do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, em suas várias dimensões, articulada aos fundamentos teóricos e à implementação/vivência de projetos/experiências na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, a formação superior do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deve partir do nível básico de, no mínimo, doze anos de escolarização, ensino fundamental e ensino médio, de modo a ampliar a formação geral e assegurar uma preparação teórica e pedagógico-didática intimamente articulada. Em muitos cursos de pedagogia, torna-se necessária a ampliação dos momentos, conteúdos e disciplinas que tratam da educação infantil e das práticas do cuidar-educar desenvolvidas na instituição⁴. Certamente, não é uma tarefa fácil, mas necessária, considerando a realidade de várias instituições de educação superior que terão que realizar essa discussão⁵. Há, ainda, a situação de vários sistemas de ensino com um número expressivo de profissionais sem, sequer, o curso normal. Esses desafios precisam ser enfrentados, considerando o imperativo da melhoria da qualidade da educação, diante do aumento da oferta da educação básica nas duas últimas décadas, com destaque para o processo de ampliação da escolarização obrigatória, definido pela EC nº 59, de 2009, e a necessidade da valorização desses profissionais frente aos demais da educação básica e à sociedade.

O terceiro aspecto consiste na não separação entre as políticas de formação e as de valorização docente, que compreendem as condições do exercício da profissão, a carreira e os salários. De acordo com Saviani (2009),

as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (p. 153).

Segundo Vieira (2010), a educação infantil concentra os professores mais jovens, mulheres, não brancas, com menor escolaridade⁶, que recebem os menores salários e executam jornadas de trabalho diárias e semanais mais extensas. Os dados demonstram a necessidade de mais discussões e investimentos públicos na formação e na valorização da profissão. Sem dúvida, a oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho e que compreendam a importância de sua atuação junto às crianças pequenas.

Muitos são os desafios para a ampliação da oferta e da garantia da qualidade da educação infantil. A melhoria na formação dos profissionais nessa etapa da educação, vinculada à implantação de medidas para a valorização da profissão, é fundamental para a afirmação das especificidades do atendimento na creche e na pré-escola. Quanto à ampliação da educação obrigatória, os riscos necessitam ser transformados em possibilidades de aumento da oferta da pré-escola e da creche, com a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento infantil.

Recebido em setembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

- 1 Com essa modificação constitucional, o país definiu na lei mais anos de escolarização obrigatória do que a França (11 anos) e a Alemanha (13 anos) (PINTO; ALVES, 2010).
- 2 Gatti (2010), ao analisar os cursos de formação de professores no Brasil, observou nas ementas dos cursos de pedagogia investigados um “evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.” (p. 1372). De acordo com a autora, “pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.” (p. 1372).
- 3 Em minha tese de doutorado (SILVA, 2004), analiso os debates sobre a formação de professores no processo de aprovação da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e do PNE (2011-2011). Na Constituinte, a preocupação das entidades e parlamentares que se articularam na defesa da escola pública centrou-se na garantia da dignidade profissional do professor, sendo secundarizadas as discussões sobre sua qualificação e a responsabilidade do Estado nesse processo. O tema central dos debates consistiu na destinação dos recursos públicos às escolas públicas, de modo que o texto constitucional não faz qualquer referência à formação de professores. Nas discussões da LDB, o Fórum em Defesa da Escola Pública apresentou uma proposta que buscou uma conciliação entre as propostas existentes em seu interior: manutenção da formação em nível médio para os docentes das séries iniciais da escolarização e formação em nível superior para os demais. O mesmo deu-se em relação às discussões para a aprovação do PNE.
- 4 No que se refere às creches, Campos (2008) afirma que “os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos.” (p. 127). Essa situação necessita ser alterada.
- 5 A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) impeliu várias instituições de educação superior a iniciar ou aprofundar seus debates e elaborar seus projetos para a formação do pedagogo como docente dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.
- 6 O maior número de professores sem a formação em nível superior situa-se nas regiões Nordeste (95.581 professores de um total de 124.123) e Norte (21.083 docentes de um total 27.520) (GATTI; BARRETO, 2009).

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 out. 2009.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e

dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 96**, de 9 de dezembro de 2003. Acrescenta novo parágrafo ao artigo 73 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para estabelecer, a partir de 2005, a regressividade da Desvinculação das Receitas da União (DRU) no cálculo da aplicação de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o artigo 212 da Constituição Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006b.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 277, de 7 de setembro de 2008**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação de Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2009**.

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

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2011.

_____. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, Roselane Fátima. Políticas públicas para a educação infantil: notas para uma análise das iniciativas governamentais em países do Mercosul. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO/ CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24/1, 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE, 2009. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2009/306.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2011.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO,

Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

_____. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO/CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25/2, 2011, São Paulo, **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

DIDONET, Vital. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008**. 2009. (Digitado).

FOLHA.COM. Senado aprova proposta que aumenta orçamento para educação. **Saber**, 28 out. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u644797.shtml>>. Acesso em: 2 nov. 2009.

GATTI, Angelina Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

GATTI, Angelina Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2011.

MARCELLO, Fabiana de A.; BUJES, Maria Isabel E. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde? **Educação & Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

PINTO, José Marcelino; ALVES, Thiago. Educação básica obrigatória e gratuita: estratégias e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 13 nov. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Andréia Ferreira da. **A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

Compulsory Schooling and Teacher Formation for Early Childhood Education

ABSTRACT: This paper analyzes the November 11, 2009, Constitutional Amendment 59, which extended compulsory education from preschool to high school, its possible repercussions for early childhood education and challenges for the formation of personnel for this phase. The text results from a review of the literature analyzing the formation of personnel for early childhood education and an examination of educational legislation. Its aim is to contribute to the debate on the possibilities for the expansion of compulsory education and the challenges and risks involved for the formation of professionals at this phase.

Keywords: Early child education. Formation of teachers. Extension of compulsory schooling.

Scolarisation obligatoire et formation des professeurs de l'éducation infantile

RÉSUMÉ: L'article analyse l'Amendement Constitutionnel n° 59, du 11 novembre 2009, qui a étendu l'obligation de scolarité de la maternelle à l'enseignement secondaire, ses possibles conséquences pour l'éducation infantile ainsi que les défis relatifs à la formation des professionnels chargés de cette phase. Le texte résulte de la révision de la bibliographie indiquée pour la formation des professionnels de l'éducation infantile et de l'examen de la législation de l'éducation. L'objectif est de participer au débat sur les possibilités d'expansion de l'enseignement obligatoire et sur les défis et les risques pour la formation des professionnels de cette étape.

Mots-clés: Education infantile. Formation des professeurs. Expansion de la scolarité obligatoire.

Escolarización obligatoria y formación de profesores para la educación infantil

RESUMEN: El artículo analiza la Enmienda Constitucional n° 59, del 11 de noviembre de 2009, que expandió la educación obligatoria del preescolar a la enseñanza media, sus posibles desdoblamientos para la educación infantil y los retos para la formación de profesionales de esa etapa. El texto es resultado de una revisión bibliográfica que examina la formación de profesionales para la educación infantil y del análisis de la legislación educacional. El objetivo es contribuir para el debate acerca de las posibilidades de ampliación de la educación obligatoria, así como de los retos y riesgos para la formación de los profesionales de esa etapa.

Palabras clave: Educación infantil. Formación de profesores. Ampliación de la escolarización obligatoria.