

O ProInfantil e a formação do professor

IVONE GARCIA BARBOSA*

RESUMO: Desde a década de 1980, a formação dos profissionais da educação infantil tem ocupado posição de destaque na educação brasileira, ampliando-se sua ênfase na legislação, nas políticas públicas, na atuação dos movimentos sociais e na produção científica. A historicidade e as contradições na formação de professores para a educação de crianças de zero a seis anos, o ProInfantil, seus desafios e perspectivas na formação de professores são objeto deste artigo para o qual atingir todos os objetivos propostos nesse programa não depende do empenho dos professores cursistas e da dinâmica da formação no curso, pois são necessárias ações também no âmbito político e social.

Palavras-chave: Educação infantil. ProInfantil. Formação de professores.

Introdução

A formação de professores ocupa espaço de destaque nos discursos e propostas da educação brasileira e, frequentemente, é associada à qualidade. Nas reformas educativas, desde a década de 1990, a ênfase nessa temática ampliou-se, gerando legislação e ações nos processos formativos. A atuação de movimentos sociais e a ampliação de pesquisas na educação infantil têm favorecido significativas mudanças nas políticas públicas – como o reconhecimento de creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado e sua inserção na educação básica, assegurados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996

* Doutora em Educação. Professora dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). E-mail: <ivonegbarbosa@hotmail.com>.

–, evidenciando que o trabalho com crianças de zero a seis anos exige dos professores amplo conhecimento político, cultural e social, bem como a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A luta pela formação dos profissionais da educação infantil é mais antiga do que se tem anunciado, porém importantes premissas e desafios aparecem de modo mais sistemático ao longo dos anos de 1980 até os dias atuais, entre os quais, destacam-se: a educação infantil como direito social e cultural; a educação infantil pública de qualidade para todas as crianças brasileiras; a formação do professor como ponto determinante para a melhoria da qualidade educacional das instituições que atendem às crianças de zero a seis anos. Esses pontos aparecem neste presente artigo, em que abordamos o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, conhecido como ProInfantil, como um programa emergencial, em nível médio, que, desde 2005, está entre os programas do Ministério da Educação (MEC) que visam a superar a falta de professores formados para atuar na educação básica. Discorreremos, ainda, sobre alguns dados históricos que demarcaram a contraditória condição da educação infantil e de seus educadores, ampliando as análises sobre o programa.

A formação de professores: historicidade e contradições

Alguns parâmetros do debate sobre o ensino, as possibilidades de organização dos serviços educacionais e a formação de professores constituíram a base para um campo educacional no Brasil (FERNANDES, 1987; CATANI, 1989), expressando o atrelamento da educação a diferentes projetos políticos e sociais, decorrentes de modificações nas relações de trabalho e produção e na distribuição de bens materiais e culturais.

A esses projetos ligou-se um perfil de profissional específico, que atendesse às expectativas de cada época e grupos. Assim, por exemplo, as educadoras das escolas maternas e jardins de infância, até as quatro primeiras décadas do século XX, foram tradicionalmente comparadas à figura materna, cabendo-lhes ensinar às mães e educar as crianças. As características de mãe, enfermeira, professora e assistente social deveriam, dessa ótica, possibilitar um trabalho efetivo de “jardineira”, termo utilizado em várias regiões do Brasil. Essa denominação, inspirada na teoria froebeliana, já acentuava a atitude esperada: proporcionar recursos e situações para que as crianças crescessem e se desenvolvessem naturalmente. A formação dessas educadoras era oferecida em escolas normais ou nos institutos de educação, em cursos intensivos, estágios e palestras. O sucesso dos jardins de infância foi, então, colocado em relação direta com a formação das professoras em escolas normais, reeditando modelos de

formação estrangeiros, que, em algumas escolas, ofereciam cursos de ciências, literatura, psicologia e história da educação para as futuras professoras.

As formulações sobre a prática educativa em instituições pré-escolares refletiam as tendências teóricas do momento histórico, destacando-se as concepções de educação nova e liberal, em escritos de autores europeus e americanos como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Ferrière, Claparède, Kilpatrick, Dewey, entre outros (BARBOSA, 1991). A perspectiva sobre a pedagogia nova perpassava, também, os cursos de formação das professoras de jardim de infância, com experiência docente no magistério primário, que tinham estudos especiais da matéria ou revelado alguma aptidão para a educação. Das professoras de escolas maternas, muitas retiradas do quadro efetivo de magistério primário, exigiam-se estudos especializados sobre educação infantil, além de curso regular de educadora sanitária no Instituto de Higiene. Exceto o curso no Instituto de Higiene, a formação das professoras das escolas maternas não se diferenciava daquela exigida para atuar nos jardins de infância e na escola primária (PINAZZA, 1997).

Essa exigência na formação tinha uma razão de ser que não era meramente por questões pedagógicas. Muitas professoras dedicadas à educação de crianças menores de sete anos eram da classe média e alta, e acabavam por assumir uma função de maternagem, considerada “nobre” e aceitável como trabalho para a mulher. Nesse caso, algumas exigências mínimas eram feitas na seleção de professoras pré-primárias, tais como: tempo mínimo de exercício no magistério primário; aprovação em prova de cultura geral; realização de curso de especialização; e esforço, eficiência, espírito de observação, pesquisa e consciência profissional. Tais exigências, entretanto, não eram pensadas para educadoras de creches ou outras instituições para o atendimento de crianças pobres, cujas mães – solteiras, abandonadas, viúvas, pobres – eram obrigadas a assumir trabalhos fora do ambiente doméstico.

Dados de diversos estudiosos brasileiros (OLIVEIRA, 1988; KUHLMANN JR., 1998; CAMPOS, 1999; BARBOSA, 2008) demonstram um tratamento historicamente desigual no atendimento às crianças de alta, média e baixa renda, e, também, junto às profissionais que se propõem educar essas crianças. As creches e outras instituições passaram a ter em seus quadros mulheres voluntárias, as quais, por já atuarem nos movimentos sociais ou por algum tipo de necessidade pessoal, aceitavam ser mão de obra barata, sem qualquer formação profissional, assumindo longas jornadas de trabalho e poucas condições de transformar essa realidade. Foram criadas várias creches “pobres” para atender à população pobre; o que, segundo mostra Campos (1999, p. 122), constituiu e alimentou uma “rede educacional paralela e segregada”, sendo visível a discriminação das crianças e dos próprios funcionários e professores.

Paradoxalmente, o foco das atenções recaía cada vez mais sobre a criança e a culpa de sua situação de pobreza e de marginalidade era apontada para a família, à qual

se dirigiam ações de órgãos oficiais, muitas delas de modo sobreposto (KRAMER, 1982; BARBOSA, 2008). Não eram considerados, na análise, as diferenças e os conflitos entre as classes sociais, acirrados pela situação econômica e social e pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de exploração de uma classe ou de grupos sobre outros, acentuando a precariedade nas condições de vida da maioria da população.

Ações conservadoras continuaram a ser implementadas, a fim de promover a normatização da família no molde nuclear e patriarcal, com a mulher responsável pela educação das crianças no lar, preparando-as para assumir uma futura cidadania, adequando-se a uma sociedade urbano-industrial. Contraditoriamente, o discurso pela liberação da mulher para o mercado de trabalho teve de conviver com os argumentos contrários, que a culpavam pelo abandono das crianças, reforçando um ideal de mulher e mãe para permanecer em casa, dedicando-se exclusivamente aos cuidados dos próprios filhos.

Essa concepção apresentou-se no discurso acadêmico e político dos anos de 1950 a 1970, defendendo aquele espaço como um “mal indispensável” (KISHIMOTO, 1986; VIEIRA, 1988), local de custódia e guarda, de edificação da saúde física e mental da criança de baixa renda, validado em uma perspectiva assistencialista e compensatória, prevendo a possibilidade de atendimento de crianças de zero a doze anos. Os inconvenientes dessa mistura no atendimento foram debatidos, à medida que também as mães de classe média incorporavam o mercado de trabalho, reivindicando seus direitos e o atendimento diferenciado para os filhos. Passou-se, daí, a considerar que a idade limite para a creche deveria ser de dois anos de idade, a partir do que a criança frequentaria a escola maternal (de dois a quatro anos), seguida pelo jardim da infância (de quatro a seis anos), até atingir a idade escolar. As crianças deveriam ser separadas pela idade, não se podendo agregar crianças mais novas e mais velhas.

A importância dos primeiros cinco anos de vida e a possibilidade de prevenção dos desajustes físicos e mentais a partir do controle das experiências da criança foram fortemente influenciadas pelas teorias psicológicas. Discussões dessa natureza, associadas ao debate teórico-prático no campo didático-pedagógico por educadores brasileiros e à vivência de experiências educativas no Brasil e no exterior, contribuíram para o aumento da preocupação com as bases educativas na infância. Isso acarretou certa modificação na perspectiva sobre a função social da creche, encarada como local de veiculações intelectuais e com finalidades sociais, mantendo-se, porém, o projeto educativo essencialmente para o desenvolvimento de bons hábitos. Nesse caso, a instituição era compreendida como espaço disciplinar de mães (pobres), de cuidados físicos e de educação moral de crianças. A palavra ‘educação’ ganhava, dessa ótica, um sentido genérico, como sinônimo de algo “não escolarizado”, antagônico à formalização e sistematização; a ênfase recaía na puericultura e na noção de natureza infantil, essa última concebida como algo imanente, desconsiderando-se os processos

interativos e a dialeticidade das relações humanas em que a criança encontra-se envolvida, desde o nascimento.

Diferenciando-se dessa realidade, as pré-escolas, escolas maternais e jardins de infância continuaram a cumprir, sobretudo, o papel de educar crianças de origem de classe média ou alta, revelando, no plano pedagógico, uma preocupação de caráter preparatório para o início da escolarização chamada “formal”, sustentando-se, no caso de parcelas da população de crianças pobres, a ideia de “privação cultural”.

Todas as iniciativas, nos diferentes estados brasileiros, nas décadas de 1950 até 1980, foram, sem dúvida, marcos importantes na constituição do campo da educação infantil. Em relação aos profissionais que assumiam a tarefa pedagógica (atividades de cuidados e educação das crianças) exigia-se apenas uma reprodução de conhecimentos elaborados, na maioria, valores e comportamentos. Alimentou-se, desse ponto de vista, a necessidade de uma formação adequada, no máximo, em nível médio, chegando-se a considerar, por exemplo, que o curso de pedagogia formasse apenas especialistas da educação, responsáveis pela direção, supervisão, orientação e coordenação educacional. E apesar de se configurar o consenso sobre a educação como dimensão fundamental na luta pela melhoria da qualidade de vida das classes trabalhadoras, defendia-se, ainda na década de 1980, a prioridade ao ensino básico, considerando desnecessária a expansão da educação infantil (BARBOSA, 1997).

Isso persistiu até a primeira década dos anos 2000, apesar de significativas modificações no campo da legislação, especialmente após as décadas de 1980 e 1990. O caráter de trabalho voluntário, baseado nas noções de “dom”, “vocaçãõ”, “doaçãõ”, “instinto de maternidade” e “espontaneidade”, permitiu manter no campo da formação um enorme hiato na discussão sobre a formação de professores para a educação infantil. À maioria das pessoas que assumiu a tarefa cotidiana nas instituições públicas e privadas não era exigida uma formação em magistério, quer em nível do ensino médio, chamado “curso normal”, quer em cursos de pedagogia, apesar deste último já existir desde 1939. Dessa maneira, permitiu-se chamá-la das formas mais diversas: tia, mãezinha, vizinha, criadeira, monitora, pajem, babá, madrinha, recreadora, educadora, agente educativa, colaboradora, auxiliar, professorinha e, em alguns casos, professora.

Assim, o caráter “doméstico” indicado no tratamento e a desqualificação do trabalho permitiram, historicamente, preconceitos e discriminação quanto à trajetória da educação infantil, exigindo, contraditoriamente, dos profissionais envolvidos no debate e nos projetos educativos dessa etapa educativa uma clareza política quanto aos horizontes a serem almejados, a fim de superar a condição marginal. Colocou-se, então, o debate do direito da formação articulado à preocupação com a qualidade da educação, a ser garantida para as crianças de zero a seis anos, sobretudo, as de baixa renda.

Os anos de 1980 a 2000: ProInfantil e formação de professores

A admissão da necessidade de formação dos profissionais da educação infantil deve ser compreendida no bojo das lutas em um campo específico dos educadores brasileiros e nas esferas mais amplas: na luta por direitos sociais e por políticas públicas que assegurem o direito à cidadania plena e à educação com qualidade social. De fato, a temática integra as lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade, desde o final dos anos de 1970, quando os mais diferentes governos da América Latina elegeram a formação de professores como um dos pontos nodais da implantação de reformas políticas e educacionais, desconsiderando o próprio movimento dos educadores.

Na formação de professores, os mais diversos estudos e movimentos sociais têm reconhecido a expressão de contínua e complexa luta de forças entre grupos sociais e políticos, cujos projetos para a educação – escolar e de outras naturezas – são desiguais e dirigidos a finalidades sociais por vezes antagônicas (ANFOPE, 2002), expressando-se no nível de ações (muitas de caráter neoliberal) e, inclusive, no nível da legislação.

Quanto à educação infantil, é preciso destacar a importância da Constituição Federal de 1988, do ECA, de 1990, da LDB – Lei nº 9.394, de 1996 – e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, na configuração da defesa em prol da infância e da educação como direito público subjetivo inalienável da criança de zero a seis anos. Pode-se destacar, nesse processo, a modificação no discurso sobre a importância da educação infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, integrando-se à pré-escola e à creche em um mesmo campo temático (“educação infantil”) e à defesa da cidadania. A legislação colocou sob a responsabilidade dos municípios, em regime de cooperação com o poder público estadual e federal, garantir, prioritariamente, o ensino fundamental e a educação infantil (BRASIL, 1996).

As alterações da Constituição e da própria LDB, decorrentes de interesses governamentais e de pressões exercidas por diversos movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), versaram, entre outros aspectos, sobre a formação de professores, como no caso da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que trata da valorização e admissão de profissionais da educação escolar, do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação básica (educação escolar pública), nos termos de lei federal, da gestão democrática do ensino público, na forma da lei, e da garantia do padrão de qualidade. O art. 62 da LDB prevê a formação dos docentes da educação básica em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; admite, ainda, para as primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil, uma formação mínima

em curso de magistério de nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996). Em 2009, a Lei nº 12.056 acresceu três parágrafos no citado artigo da LDB, determinando a promoção da formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério pela União, Distrito Federal, estados e municípios, em regime de colaboração. Além disso, indica que a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, admitindo que a formação inicial e continuada, bem como a capacitação dos profissionais de magistério, possa fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009b).

É nesse contexto de proposições legais e localizadas que se gestou o ProInfantil. Trata-se de um curso semipresencial, em nível médio, na modalidade normal, destinado a professores da educação infantil, em efetivo exercício em creches e pré-escolas das redes públicas municipais e estaduais e em instituições privadas sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não), porém vários estados optaram por oferecer o curso apenas às instituições públicas.

O programa foi constituído pelo MEC em 2005, em caráter emergencial, a partir de grupos e pessoas interessados em buscar alternativas para a precariedade na formação de professores da educação de crianças de zero a seis anos, tendo sido o projeto e o material impresso elaborados por especialistas, material que atualmente está sendo revisado por outros colaboradores. A sua criação considerou as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 – como a de elevar o nível da qualidade do ensino no País e garantir a formação dos professores, entre outras –, a determinação da LDB – para que os municípios e, supletivamente, os estados e a União realizassem programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação a distância (art. 87, § 3º, III) – e a Resolução nº 01, de 2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que determinou que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na modalidade normal, até que todos os docentes dessa etapa educativa tivessem, no mínimo, essa habilitação.

As ações do ProInfantil foram, desde o início, coordenadas pelas secretarias da Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED)¹, em parceria com estados e municípios, correspondendo a cada ente federado diferentes responsabilidades definidas nas diretrizes gerais do programa e estabelecidas em um acordo de participação, assinado pelas três instâncias envolvidas².

Foram oferecidas várias versões ou grupos do ProInfantil: de 2005 a 2007, ocorreu o Grupo Piloto, abarcando ações nos estados de Goiás, Ceará, Sergipe e Rondônia. No período de 2006 a 2007, ocorreu o Grupo I, no Ceará, Piauí, Rondônia, Alagoas, Amazonas e Bahia. Desde dezembro de 2007, foram convidadas a participar do programa as universidades federais de Goiás (UFG), de Mato Grosso do Sul (UFMS), do Pará (UFPA) e do Rio Grande do Norte (UFRN), as quais, de modo pioneiro, buscaram implantar, com o apoio do MEC, novo direcionamento às discussões sobre as

especificidades da educação infantil. As quatro universidades definiram, junto ao Ministério, que, além da tarefa de formar professores formadores, em nível estadual, e professores tutores, em nível municipal, caberiam às equipes de formadores e pesquisadores das universidades o acompanhamento e a orientação pedagógica de todas as atividades desenvolvidas pelos participantes do programa, realizando, ainda, a avaliação deste.

Durante o Grupo II, de 2008 a 2010, essas universidades responsabilizaram-se pelo atendimento de nove estados, a saber: Goiás e Maranhão (UFG), Bahia, Sergipe e Alagoas (UFMS/UFG), Amazonas e Rondônia (UFPA), Ceará e Pernambuco (UFRN). No Grupo III, de 2010 a 2012, foram dezoito estados atendidos, contando-se com a participação de treze universidades: UFG (Goiás), UFMS/UFG (Alagoas, Mato Grosso do Sul e Sergipe), UFPA (Amazonas e Pará), UFRN (Pernambuco e Rio Grande do Norte), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Rondônia (UFIR – Rondônia e Roraima) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um, o curso confere diploma com validade nacional para o exercício da docência na educação infantil. Cada módulo é desenvolvido por meio de atividades coletivas presenciais (fase presencial, encontros quinzenais e fase presencial intermediária); atividades individuais (leitura dos livros de estudo e realização dos exercícios no *Caderno de Aprendizagem*, prática pedagógica e elaboração do portfólio – planejamento diário, memorial, registro da atividade); e parte diversificada do currículo do ensino médio (projeto de estudo e língua estrangeira). A matriz curricular do programa apresenta, ainda, o Núcleo Comum Nacional, estruturado em seis áreas temáticas, que congregam uma base nacional do ensino médio: Linguagens e Códigos (língua portuguesa), Identidade, Sociedade e Cultura (sociologia, filosofia, antropologia, história e geografia), Matemática e Lógica (matemática), Vida e Natureza (biologia, física e química), além da formação pedagógica – Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. Sua proposta pedagógica propõe o trabalho com base em eixos integradores e na interdisciplinaridade, havendo a expectativa de se articular os conteúdos do curso às experiências dos professores cursistas e às especificidades do trabalho docente em educação infantil.

As universidades responsabilizaram-se pelo planejamento e execução de atividades para a formação: da equipe de gerenciamento do ProInfantil de cada estado; de coordenadores e articuladores pedagógicos (APEI) e de professores formadores das Agências Formadoras (AGF); e de tutores (TR). Além disso, assumiram todas as

ações necessárias para: a operacionalização dos módulos I a IV do programa; a emissão de certificados de cursos de extensão aos professores formadores e tutores; a elaboração, impressão e distribuição de provas bimestrais realizadas pelos professores cursistas; a criação e orientação de grupos de estudo de professores formadores e tutores; o acompanhamento técnico-pedagógico; a elaboração de relatórios; a revisão de instrumentos, avaliação e aprimoramento do programa nos referidos estados, acrescidas de providências necessárias à sua plena execução, como a realização de licitações para a compra de materiais, contratação de serviços, entre outras.

A postura das equipes das universidades foi a de apreender todo o conteúdo repassado pelo MEC quanto à estrutura, organização, funcionamento e instrumentos do ProInfantil, a fim de desenvolver com seriedade e competência as ações previstas. Tudo isso sem perder de vista o importante papel da universidade nas discussões com os diferentes atores quanto às posições teóricas e práticas, podendo contribuir para a ampliação do formato do programa, formulando novas proposições na gestão pedagógica com as coordenadoras locais; promovendo a aprendizagem dos envolvidos em áreas específicas da educação infantil; construindo planos de ação em conjunto com os professores e tutores; participando efetivamente do apoio e direcionamento dos grupos de estudos obrigatórios; e orientando diretamente os trabalhos dos tutores durante as visitas aos municípios – visitas às AGF, aos encontros quinzenais, às provas obrigatórias, às práticas pedagógicas dos professores cursistas e às instituições em que atuam.

Conforme a diretriz nacional do ProInfantil, o professor, para ser matriculado no curso, deve ter idade mínima de 18 anos completos até o final do primeiro semestre letivo do curso, estar atuando há pelo menos seis meses como docente de educação infantil e permanecer em exercício durante os dois anos do curso, tendo vínculo estabelecido com instituição de educação infantil (BRASIL, 2005). Todavia, no decorrer da implementação e execução do programa, pudemos analisar a dificuldade dos professores de educação infantil no que concerne à estabilidade profissional, presenciando demissões e consequências da precarização do trabalho docente. No cotidiano, percebe-se a motivação destes para assumir atitudes positivas com as crianças e a instituição, convivendo em um campo tensionado entre os deveres e a luta por direitos, tanto profissionais quanto civis. Esse tensionamento mostrou-se importante foco de debate, além da problematização do exercício docente e das interações com as crianças e suas famílias, a fim de valorizar os vínculos institucionais e socioculturais.

Foi preciso considerar os objetivos do programa para auxiliar estados e municípios a cumprir a legislação vigente, habilitando e profissionalizando seus professores em um curso de magistério; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos e para a valorização dos docentes; oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; e elevar o nível de conhecimento e da

prática pedagógica dos docentes. Assim, de acordo com o projeto, ao final do curso, os professores cursistas devem apresentar domínio do instrumental necessário para o desempenho de suas funções de educar e cuidar das crianças, comprometendo-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral destas; apropriar-se do conhecimento de teorias e pesquisas na área da educação e do desenvolvimento de crianças de até seis anos; compreender a instituição de educação infantil como espaço coletivo de educar e cuidar – ações indissociáveis – das crianças de zero a seis anos, em parceria com a família e a comunidade; desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças, refletindo sobre sua própria prática; buscar coerência entre o fazer pedagógico e as concepções teóricas, dominando princípios científicos e tecnológicos que sustentem a moderna produção de conhecimento da vida contemporânea; e promover ações que assegurem um ambiente saudável e ecológico na instituição (BRASIL, 2005).

Diante disso e tendo por base as avaliações das experiências pelas equipes das universidades e pela equipe do MEC, a Coordenação Nacional do ProInfantil (CNP) enviou aos estados, no segundo semestre de 2011, uma nova versão dos critérios de inscrição dos interessados. Entre as preocupações explicitadas em diversas reuniões executivas e de avaliação do programa, esteve a busca pela qualidade da educação infantil, diretamente ligada à formação dos professores, não sendo possível admitir que os diferentes municípios brasileiros continuem a contratar leigos para o trabalho com as crianças de creches e pré-escolas, contrariando os parâmetros estabelecidos pela LDB.

Pelo que foi possível constatar – considerando os vários anos de experiência à frente de uma das equipes da universidade e tendo atuado diretamente nos estados de Goiás e Maranhão, por exemplo –, a maioria do professorado continua a ser constituída por mulheres, muitas delas com participação ativa na receita familiar, quando não assumem a função de provedor principal de família; inúmeros professores (formadores e cursistas do ProInfantil) são contratados de modo precário e não têm assegurados todos os seus direitos; vários permanecem na educação infantil e se ligam aos programas propostos pelo MEC por uma questão histórica ligada à empregabilidade; ainda há, nos municípios, quadros de apadrinhamento político; e, no início do curso, foi possível presenciar uma dificuldade em apreender de modo crítico os processos educacionais nas suas relações com a esfera política e cultural. Além disso, nem todos os municípios que aderem ao programa têm consciência de sua fundamentação, com declarações positivas sobre a mudança na postura e prática profissional dos professores que o cursaram, indicando, aparentemente, que passam a compreender a importância da formação. Apesar disso, vários municípios continuam a contratar leigos, ora demitindo professores que terminaram o ProInfantil, ora mudando seu contrato para o ensino fundamental, abrindo novas vagas no quadro já deficitário, ora substituindo os professores formados por auxiliares, merendeiros,

porteiros, professores formados em licenciaturas diversas que não a pedagogia. Mantém-se, pois, o grave quadro já constatado desde as décadas anteriores, em que prevalece a distorção do papel da instituição de educação de crianças de zero a seis anos e de seus profissionais, sobretudo, de seus professores.

O que origina esse quadro não é a existência de programas como o ProInfantil, mas a base das relações sociais, desigual e excludente segundo os preceitos capitalistas, que opera nas mais diferentes dimensões do social para manter projetos de educação assentados na destituição da dignidade e poder, na precariedade das relações com os diversos conhecimentos e linguagens a que crianças e professores têm direito. No caso da educação infantil, os dados da realidade indicam que a formação de qualidade não parece ser um objetivo e serve para constituir projetos diferenciados de sociedade e de políticas socioculturais. O ProInfantil aparece como emergente do sistema, que ainda tem de construir uma política efetiva de formação de professores, garantindo, por exemplo, a valorização de todos os profissionais da educação e a formação em nível superior como um direito de todos os professores brasileiros.

Diante dessa realidade e considerando, ainda, as ofertas de cursos de graduação em pedagogia e segunda licenciatura gratuitos a professores das redes municipais e/ou estaduais pelo MEC, os municípios e estados foram orientados a proceder às inscrições seguindo os critérios: realização de uma única inscrição (que ocorreu no final de 2011) e, enquanto todos os municípios da lista não forem atendidos, o MEC não realizará novas inscrições; estas serão válidas para atendimento nos anos de 2012 a 2014, priorizando-se os municípios de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e aqueles que ainda não tenham participado do programa. Os requisitos exigidos do cursista abrangem: ter concluído, no mínimo, o ensino fundamental; constar no censo escolar como professor, auxiliar de sala ou monitor de sala; estar em sala da educação infantil desde 2007; e não possuir qualquer diploma de graduação (caso seja licenciado, deve procurar titular-se em segunda licenciatura). A tentativa é, pois, de estabelecer algumas barreiras impeditivas às novas contratações de professores sem a devida formação, conduzindo a outro momento na história da educação infantil.

Considerações finais

Como se observa, o ProInfantil colocou-se como uma tarefa árdua e complexa, posto que todos os seus objetivos e finalidades – muitos deles expressos nas DC-NEI de 1999 e, posteriormente, de 2009 – dependem não apenas de boa intenção dos próprios professores cursistas e da dinâmica da formação no curso, mas também de ações no campo político-social.

Por tradição econômica, política e cultural, os professores que atuam nessa etapa são, em sua maioria, pertencentes às famílias de baixa renda e considerados de modo discriminatório; a formação, então, não só deve implicar a aprendizagem de conteúdos e conceitos, mas, sobretudo, de valores, princípios e revisões críticas sobre o sistema capitalista e o lugar social e cultural que ocupam, inclusive como professores, resgatando seu autoconceito positivo e suas ações. A grande defesa dos movimentos sociais, hoje assumida em alguns setores do MEC, é de que o professor de educação infantil deve ser formado nos cursos de pedagogia, nas faculdades ou centros de educação, com uma formação articulada à formação continuada e aos cursos de pós-graduação, mudando o perfil dos professores e outros profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica, pactuando com necessidades emergentes no novo cenário educacional, que prevê a obrigatoriedade da educação pré-escolar e que coloca em discussão um novo PNE (DOURADO, 2011). Esta é a utopia que nos move a participar de modo interessado das lutas cotidianas no campo da formação de professores.

Pode-se perceber, ainda, a dubiedade com que as propostas estruturadas de educação de crianças de zero a seis anos apresentam-se em sua finalidade e função social. Diante desse quadro, podemos concluir sobre a importância de ações conjuntas no campo da formação, destacando o papel da universidade e das equipes estaduais e municipais, tendo a certeza, no entanto, que os programas emergenciais não resolverão as contradições no campo da educação infantil no nosso país, na expectativa de que novas proposições sejam assumidas com seriedade e coragem de mudar o cenário histórico, reafirmando os professores e as crianças como partícipes da história em movimento, de construção de políticas públicas.

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

Notas

- 1 A SEED, que respondeu pela coordenação do programa a partir de 2008, foi extinta em 2011, sendo o ProInfantil coordenado atualmente pela SEB.
- 2 A estrutura organizacional do curso conta com os componentes nacional, estadual e municipal, sendo as atribuições de cada um descritas no *Guia geral* (BRASIL, 2005), o qual não foi modificado pelo MEC, faltando citar as universidades federais como componentes nacionais.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE).

Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Documento final do XI Encontro Nacional. Florianópolis, 2002.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética:** contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

_____. **Pré-escola e formação de conceitos:** uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. **Inter-Ação** – Revista da Faculdade de Educação, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-394, jul./dez. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. 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.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 ago. 2003.

_____. Ministério da Educação. **ProInfantil** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 out. 2009b.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CATANI, Denise B. **Educadores à meia luz (um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público do estado de São Paulo: 1902-1918)**. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-38.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1982.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil – uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

PINAZZA, Mônica Appezato. **A pré-escola à luz das idéias de Pestalozzi e Fröbel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

Proinfantil and teacher formation

ABSTRACT: Since the 1980s, the formation of personnel in the field of early childhood education has occupied a prominent position in Brazilian education, and has received more attention in legislation, public policies, in the action of social movements and in scientific production. Historicity and contradictions involved in the formation of teachers for children up to six years of age, within the *ProInfantil* program, and the challenges and perspectives for teacher formation are the subject of this article. According to the article, reaching all the objectives proposed in this program does not depend on the performance of participant teachers or the dynamics of formation in the course, because action is also needed in the political and social spheres.

Keywords: Early childhood education. ProInfantil. Teacher formation.

Le Pro Infantile et la formation du professeur

RÉSUMÉ: Depuis la décennie 1980, la formation des professionnels de l'éducation infantile a occupé une position prioritaire dans l'éducation brésilienne, accentuée dans la législation, dans les politiques publiques, dans l'action des mouvements sociaux et dans la production scientifique. L'historicité et les contradictions dans la formation des professeurs de l'éducation des enfants de zéro à six ans, le Pro Infantile, ses défis et perspectives dans la formation des professeurs sont l'objet de cet article, qui allègue qu'atteindre tous les objectifs proposés dans ce programme ne dépend pas de l'engagement des professeurs apprenants et de la dynamique de la formation dans le cours car des actions dans le domaine politique et social sont également nécessaires.

Mots-clés: Education infantile. Pro Infantile. Formation des professeurs.

El Pro Infantil y la formación del profesor

RESUMEN: Desde la década de 1980, la formación de los profesionales de la educación infantil ha ocupado una posición de destaque en la educación brasileña, ampliando su énfasis en la legislación, en las políticas públicas, en la actuación de los movimientos sociales y en la producción científica. La historicidad y las contradicciones en la formación de profesores para la educación de niños de cero a seis años, el Pro Infantil, sus retos y perspectivas en la formación de profesores, son objeto de este artículo que para lograr todos los objetivos propuestos en ese programa no depende del empeño de los profesores de cursos y de la dinámica de la formación en el curso, ya que son también necesarias acciones en el ámbito político e social.

Palabras clave: Educación infantil. Pro Infantil. Formación de profesores.