



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE A DISTÂNCIA

FRANCISCA DE CÁSSIA MATIAS DUTRA

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERSPECTIVAS APONTADAS NOS DOCUMENTOS
OFICIAIS**

João Pessoa - PB
2018

FRANCISCA DE CÁSSIA MATIAS DUTRA

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERSPECTIVAS APONTADAS NOS DOCUMENTOS
OFICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC,
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba –
UFPB, como requisito parcial à obtenção do grau
de Pedagoga.

Orientadora: Prof.^a Ana Paula Furtado Soares Pontes

João Pessoa – PB
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D978f Dutra, Francisca de Cássia Matias.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS APONTADAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS /
Francisca de Cássia Matias Dutra. - João Pessoa, 2018.
48 f. : il.

Orientação: ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Criança, Formação do professor, Educação Infantil.
2. RCNEI's. 3. BNCC. I. PONTES, ANA PAULA FURTADO
SOARES. II. Título.

UFPB/BC

FRANCISCA DE CÁSSIA MATIAS DUTRA

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS APONTADAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Resultado: _____

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ana Paula Furtado Soares Pontes
Orientadora

Prof.^a Haquel Myriam de Lima Costa Palhari
Membro da Banca

Prof.^a Maria Luciene Ferreira Lima
Membro da Banca

Dedico este trabalho a minha filha Josephyne, meus pais, Maria da Luz e Ozinaldo, aos amigos que me incentivaram e à professora Ana Paula, que me orientou para a realização deste trabalho, à quem muito agradeço, pois foi um grande desafio para mim.

RESUMO

Nosso trabalho tem por objetivo discutir o perfil do professor e o entendimento sobre a criança da Educação Infantil, tomando como parâmetro os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tecemos discussões sobre a concepção histórica de criança e sua infância, os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC e a importância da formação inicial e continuada para compreensão do perfil do professor da Educação Infantil, mediante a análise desses documentos oficiais e os estudos teóricos na área. Nossos resultados apontam para o reconhecimento da existência de diferentes infâncias, compreendendo-se a criança como ser histórico e situado, em constante transformação, que deve ter suas características e desenvolvimento respeitados, sendo garantido o direito de ser e estar no mundo, usufruindo do zelo e da responsabilidade da família e das instituições de Educação Infantil, com vistas à promoção do seu desenvolvimento integral como membro de uma comunidade e inserido em uma cultura. Nossas conclusões apontam que o professor deve conhecer características do desenvolvimento da criança, reconhecer a importância do cuidar e educar, do brincar e das interações com o outro (criança – adulto), apropriando-se de referencial teórico-metodológico que fundamente tais ações, de forma consistente e balizada, entendendo a importância da formação continuada que vise a uma prática docente que atenda de forma efetiva às necessidades da criança e oportunize reais condições de desenvolvimento de suas múltiplas aprendizagens. Por fim, destacamos que a BNCC está provocando diversos questionamentos pelas entidades educacionais, quer pelo processo não democrático de sua formulação, quer pelo risco de influenciar negativamente na política de formação inicial dos professores.

Palavras-chave: Criança, formação do professor, Educação Infantil, RCNEI's, BNCC

ABSTRACT

Our work aims to discuss the profile of the teacher and the understanding of the child in early childhood education, taking as a parameter the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (RCNEI's) and the National Curricular Common Base (BNCC). We discuss the historical conception of children and their childhood, the learning rights proposed by the BNCC and the importance of initial and continuous training to understand the profile of the teacher of early childhood education through the analysis of these official documents and theoretical studies in the area. Our results point to the recognition of the existence of different childhoods, understanding the child as a historical being and situated, in constant transformation, that must have its characteristics and development respected, being guaranteed the right to be and be in the world, enjoying the zeal and the responsibility of the family and early childhood education institutions, with a view to promoting their integral development as a member of a community and inserted in a culture. Our conclusions point out that the teacher must know characteristics of the development of the child, recognize the importance of caring and educating, playing and interactions with the other (child - adult), appropriating a theoretical and methodological framework that supports such actions, understanding the importance of continuing education that aims at a teaching practice that effectively meets the needs of the child and allows real conditions for the development of their multiple learning. Finally, we point out that the BNCC is provoking several questions by the educational entities, both for the undemocratic process of its formulation, and for the risk of negatively influencing the policy of initial teacher training.

Keywords: Child, teacher training, Early Childhood Education, RCNEI's, BNCC

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI's – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Pibid – Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PRP – Programa Residência Pedagógica

RCNEI's - Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 Hierarquia da Normatização da Educação p. 11
- QUADRO 2 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propostos pela BNCC para Educação Infantil p. 22
- QUADRO 3 Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil p. 26

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 1.1. Procedimentos metodológicos..... | 13 |
| 2. CRIANÇA ONTEM E HOJE..... | 14 |
| 2.1. O cuidar e o educar na Educação Infantil..... | 19 |
| 2.2. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular..... | 21 |
| 2.3. RCNEI e BNCC: concepções de infância e a sua formação | 23 |
| 3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 27 |
| 3.1. Docência na Educação Infantil: aspectos a serem considerados.... | 31 |
| 3.2. A crítica à BNCC e o risco da padronização da formação dos professores | 34 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 41 |
| 5. REFERÊNCIAS..... | 44 |

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) tem características muito peculiares, as crianças de 0 a 5 anos por ela atendidas têm um universo amplo de conhecimentos, a serem adquiridos com particularidades que devem ser priorizadas em seu desenvolvimento.

Nos últimos anos tem se ampliado o reconhecimento de que a educação infantil tem importância, seja devido à valorização da criança enquanto ser de direitos e com características próprias, ou porque a sociedade brasileira a partir dessa valorização infantil vem exigindo a concretização de metas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9394/96 que estabeleceram responsabilidades ao Estado e também à sociedade sobre o compromisso com a criança e sua infância.

A história confirma como a criança deixou de ser o adulto em miniatura e com o passar do tempo, ocorreu o reconhecimento de suas particularidades e valorização. Dessa forma, a escola passa a ter um papel importante nesse processo, como afirma Ghiraldelli Jr. (2008, p.18) "A infância surge então, como uma época especial da vida de homens e mulheres – uma fase natural do ser humano, mas que precisa de um ambiente histórico-social para se realizar de modo a ser superada".

À medida que a infância foi sendo valorizada como momento em que as interações e o brincar são fundamentais para o desenvolvimento de capacidades afetivas e cognitivas da criança, a creche deixou de ser o lugar só do cuidar; e a pré-escola, o lugar de preparar o aluno apenas para o Ensino Fundamental. Passou-se a exigir do professor, que trabalha com essa etapa da educação básica, conhecimentos e uma formação inicial mais específica que até pouco tempo não era exigida na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em consonância com o que define a Constituição Federal (1988), no capítulo terceiro, seção I, complementado pela LDBEN que define as normas obrigatórias para a Educação Básica, orientam o

planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, com uma seção dedicada especificamente para tratar da EI.

Já os Referenciais Nacionais de Educação Infantil (RCNEI's) integram a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, que corroboram com esse entendimento em relação à criança, à infância e ao tipo de professor que se quer, para atender a esse público infantil. Esse conjunto de documentos foi organizado em três volumes: (Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi consolidada em abril de 2017, prevista na Constituição de 1988 bem como na LDBEN 9.394/1996. Como o nome mesmo já diz, a BNCC apresenta um conjunto curricular comum a todo o país, reconhecendo a EI como parte integrante da educação básica e necessária à formação inicial da criança. O documento destaca ainda, que as instituições responsáveis por essa etapa devem interagir com as famílias e a comunidade em que está inserida, além de estabelecer às crianças direitos de aprendizagem, considerando-as participantes ativas de seu desenvolvimento. A BNCC foi elaborada à luz dos PCNs e as DCN, entretanto, o MEC destaca:

[...] a Base é mais específica, determinando com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. Ela será obrigatória em todos os currículos de todas as redes do país, públicas e particulares, ao contrário dos documentos anteriores, que devem continuar existindo, mas apenas como documentos orientadores não obrigatórios.

A BNCC promove também, campos de experiências com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da aquisição de saberes e conquista da autonomia, como também as fazendo perceberem-se inseridas em uma cultura. Esses conhecimentos devem ser consolidados a partir de atividades que tenham uma intencionalidade pedagógica, sendo, para tal, necessário um professor com atributos profissionais que possibilitem e facilitem um avanço geral do aluno.

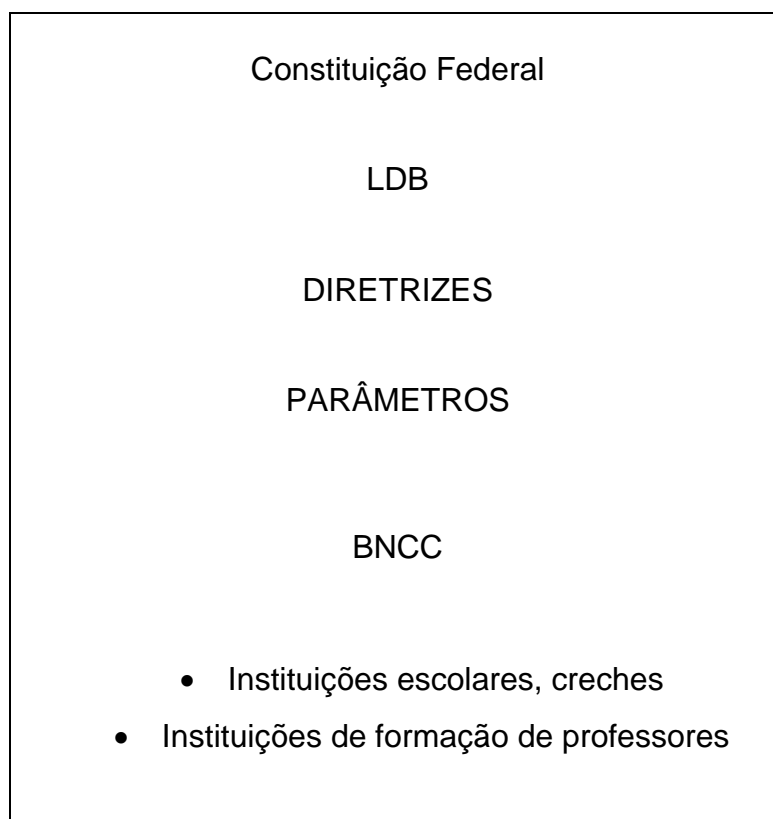
Assim, para empreender um trabalho na EI em consonância com referenciais norteadores para essa etapa tão importante da formação das

crianças, algumas questões nos inquietam: quais serão as características que a docência na educação infantil deve possuir? Será importante uma formação mais específica para esse professor que trabalhará com crianças que estão na fase inicial de seu desenvolvimento?

Essa pesquisa tem o intuito de inteirar-se sobre essas questões e também é possível considerá-la importante, pois contribuirá com a formação profissional do professor e sua prática pedagógica. No entanto, considerando os fundamentos legais da educação Infantil, é preciso delimitar que documentos legais nortearão nossa pesquisa.

Assim, considerando a hierarquia e especificidade das normas que regem a educação brasileira em nosso país, apresenta-se abaixo, quadro com documentos que a legitimam e orientam e as instituições que elas influenciam.

Quadro 1. Hierarquia da Normatização da Educação brasileira



Fonte: Elaboração própria

Em nossa pesquisa, privilegamos o olhar sobre os RCNEI's, por serem orientações recomendadas às instituições que atuam na Educação Infantil, sendo

fruto de um amplo debate nacional. Entretanto, incorporamos ainda a BNCC Etapa Educação Infantil, que após polêmicas em torno do processo pouco legítimo e participativo, o seu conteúdo acabou por ser homologado, passando a ser referência e considerada pelos cursos de formação de professores. Não pretendemos aqui aprofundar tal problemática, apenas iniciar um processo de reflexão sobre o perfil do professor a ser formado para empreender um trabalho na Educação Infantil a partir desses documentos (BNCC e RCNEI's).

Para isso, estabelecemos como **objetivo geral**: discutir o perfil do professor e o entendimento sobre a criança da educação infantil, a partir da análise de documentos legais, RCNEI's e BNCC para essa etapa educacional. E para atingir tal propósito, foi definido como **objetivos específicos**: discutir a concepção de criança e seu desenvolvimento a partir da perspectiva dos RCNEI's e de teóricos da área; apresentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil previstos na BNCC e compreender o perfil do professor necessário ao trabalho na EI a partir das DCNEI's e a BNCC.

O texto está estruturado em três capítulos, sendo o primeiro introdutório, dando conta da problemática e dos objetivos de pesquisa, apresentando a origem do problema e o percurso metodológico.

No segundo capítulo, intitulado "RCNEI's e BNCC: concepções de infância e a sua formação", abordamos um breve histórico sobre a concepção de criança e infância e avançamos para a perspectiva de formação para as crianças, defendida pelo RCNEI's e BNCC etapa Educação Infantil, apresentando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil e tecendo algumas considerações sobre seu conteúdo e abordagem.

No terceiro capítulo, "A formação do professor na Educação Infantil", avançamos para a discussão sobre o perfil do professor de educação infantil a partir do que vem definido pelos RCNEI's e BNCC, situando as exigências postas para a formação inicial desse professor face às mudanças introduzidas com a LDBEN 9394/1996, que institui a EI como primeira etapa da Educação Básica, e a perspectiva de formação que suscita esses documentos e, por fim, apresentamos aspectos críticos em relação ao risco de padronização da formação do professor com a BNCC.

Em nossas conclusões, recuperamos alguns aspectos relevantes de nossa discussão e anunciamos os principais resultados, a partir dos objetivos apresentados na pesquisa.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da análise documental dos RCNEI's e da BNCC etapa Educação Infantil, visando a discussão sobre o perfil do professor necessário para trabalhar com esse nível de ensino, considerando a abordagem pedagógica recomendada e o entendimento sobre a criança e sua formação.

Para tal, realizamos uma pesquisa teórica acerca da concepção de criança e infância e da docência em EI, privilegiando ainda a análise documental (BNCC e RCNEI's) que nortearam nossa discussão acerca do perfil de docência necessário para o desenvolvimento da proposta definida nesses documentos.

Iniciamos com uma discussão sobre o perfil do professor para atuar na Educação Infantil que tem como função principal o cuidar e o educar, levantando-se reflexões sobre a formação inicial necessária a esse professor.

Compreende-se, pois, a importância de se considerar o perfil de formação necessária desse professor para a realização do trabalho com crianças pequenas, de forma que, seu trabalho, possibilite conhecimento teórico e uma prática educativa coerente com sua finalidade e, conseqüentemente, com a convicção de estar atendendo às necessidades do aluno e o seu desenvolvimento integral.

Assim sendo, para subsidiar a nossa pesquisa, utilizamos alguns autores, a exemplo de Kramer (1996) e Flôr e Durli (2002), Pinto (2006), Bezerra; Oliveira (2012).

2 CRIANÇA ONTEM E HOJE

Nesse capítulo, apresentaremos uma discussão sobre a concepção de criança e a evolução desse conceito, desenvolvida a partir dos documentos legais e da contribuição de autores como Silva (2009), Paiva e Oliveira (2006), Lustig et al. (2013), Sônia Kramer (1993), Machado (1999) e Maia (2012).

A ideia que hoje se tem de criança com infância, única, com características e necessidades próprias é bem diferente do adulto. Além disso, considerar a brincadeira e as interações com as outras pessoas (crianças e adultos) como procedimento importante para o seu desenvolvimento é algo relativamente novo, superando a prática pedagógica para além de um assistencialismo ou de uma mera preparação da criança para o ensino fundamental. Por isso, se pode afirmar de acordo com o RCNEI - Volume I, (BRASIL, 1998, p. 21) “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. ”

Conforme Silva (2009, p.133), “ [...] ideologicamente, concebe-se a infância nos seus extremos: ou um “adulto em miniatura” (COMENIUS) ou uma folha de papel em branco” (LOCKE) ” Assim, por muito tempo a criança deveria imitar as ações do adulto, não tinha vida própria, ou mesmo ideias que a conduzissem. Todas as suas ações deveriam ser vigiadas, realizavam trabalhos como o adulto e, quando necessário, eram punidas para que crescessem e assumissem sua posição na sociedade.

A observação da ação do adulto mais próximo dela, era a principal característica para a aprendizagem da criança, como podemos observar em Ariès (2006, p. IX apud PAIVA; OLIVEIRA 2009, p.1205):

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Ao longo do tempo, o conceito de criança foi mudando, o que permitiu melhores cuidados, mais atenção e uma ressignificação do que é ser criança nesse período contemporâneo, como se afirma nas DCNEI's (2010, p.12) e é compartilhado pela BNCC (2017, p. 35):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

De acordo com Lustig et al. (2013), os conhecimentos construídos sobre criança/infância, como já dito, foram diversos: um ser inferior, sem disciplina, mas dependendo da classe social que estava inserida, ou seja, se fosse abastado, deveria ser moldada para ao crescer assumir posições de dominante e atender às necessidades políticas. No entanto, se pertencesse à classe dos menos favorecidos, continuaria sendo o inferior, sem importância.

Lustig et al. (2013), baseado em Ariès (1981), também afirmou que na Idade Média, não havia tratamento diferenciado a adultos e crianças. Eles eram considerados iguais, deveriam realizar os mesmos afazeres, tinham vestimentas parecidas ou não havia interesse ou cuidado pela/com a criança, até mesmo se morresse não havia muita lamentação, pois outra logo viria substituí-la. Entretanto, ainda de acordo com Lustig et al. (2013, p.6), há autores que apresentam aspectos diferentes, como Stearns (2006), ao afirmar que “Todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança” (p.11) e Heywood (2004), quando aponta que o cenário contextual que influencia a sociedade, também promove entendimentos diferentes sobre a infância.

As mudanças na sociedade, o reconhecimento da especificidade de cada criança, o interesse de estudiosos em relação a elas, suscitaram o entendimento de que, há várias infâncias, não havendo homogeneidade em tal conceito, sendo, pois, um conceito histórico e situado, como declara Lustig et al (2013, p. 10):

Frente ao exposto percebemos que não é mais possível concebermos um conceito estático para infância. Se temos culturas, religiões, estratos sociais, capital cultural diferentes em cada família, se as crianças estão em contextos diferentes e as

variáveis de classe social, econômica, política e religiosa que envolve cada criança é diferente, então como é que podemos falar e aceitar a ideia de que existe uma única infância?

Assim, essa multiplicidade de infâncias é uma realidade, há muito existe e interessa, o que pode ser confirmado pela autora através das palavras de Heywood (2004) ao afirmar que a “concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, não é uma construção linear, mas sinuosa” (p. 7) e através da menção de Kramer, (2006, p.14): “A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade”.

Machado (1999, p. 7) apresenta as crianças como seres únicos e, desde que nascem, passa por transformações, físicas, biológicas; além disso, mesmo pequeninas ocorrem fases de desenvolvimento, aprendem a falar, andar e a se relacionar com outras pessoas. E essa interação com sua família, a comunidade onde está inserida, as relações estabelecidas nas instituições infantis que propiciará à criança estabilidade, segurança, oportunidades de aprendizagem, assim, como destaca a própria autora quando afirma que “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade”

E mesmo Rousseau (1712-1778), já naquele tempo, reconhecia a importância da criança e sua infância, o que pode ser certificado através das palavras de Lustig et al (2013, p. 9) quando o expõe em sua obra:

Rousseau refere-se à infância como um tempo agradável em que a criança tem atitudes espontâneas, é feliz e inocente. Para ele a infância é uma fase com características próprias às quais devem ser cultivadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da inteligência da criança. O autor, de uma maneira intuitiva, antecipou teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, quebrou paradigmas e desencadeou novas concepções sobre a criança e a infância, reconhecendo que a criança tem seu próprio mundo e que é preciso compreendê-la a partir dela mesma.

Diante da concepção de criança, como ser histórico e situado, ou seja, com infância, como confirma Lustig et al. (2013 p. 3) quando apresenta a criança “como

uma etapa da vida da pessoa” e, a infância “como sujeito histórico, social e cultural”; faz-se necessário assim, investir de forma peculiar em sua formação, entendida como um processo não apenas de algo assistencial, mas eminentemente pedagógico.

Portanto, como confirma Maia (2012, p. 33):

Estudos contemporâneos buscam mostrar o fato de que as crianças participam coletivamente da sociedade e são sujeitos ativos, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social, histórico, produtor de cultura. Esses estudos buscam, ainda, evidenciar a presença de uma diversidade de infâncias e não uma concepção uniformizadora.

As mudanças no conceito de criança foram exigindo do professor novas competências que atendessem às diversas características infantis. Esse desenvolvimento conceitual, de acordo com Azevedo; Schnetzler (2005), proporcionou esse olhar múltiplo baseado em tendências pedagógicas que se originaram a partir de ideias construídas por profissionais interessados nessa questão.

Dessa forma, como afirma as autoras, temos inicialmente a tendência pedagógica romântica, que baseada nas ideias de Frederico Froebel (1782-1852) 1852), Ovyde Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952). De acordo com essa tendência, mas especificamente, de acordo com Froebel, a criança já nascia com capacidade de desenvolver-se, cabendo ao professor, ou melhor, na mulher, o adulto, a preparação das condições necessárias para essa realização.

Segundo a tendência pedagógica cognitiva, baseada nas ideias de Jean Piaget (1896-1980) e de seus discípulos, a criança, um ser pensante, é construtora de seus próprios conhecimentos e que deveriam ser estimulados a partir de estágios de desenvolvimento proposto por Jean Piaget.

A tendência pedagógica crítica é baseada nas ideias de Célestin Freinet (1896-1966), Lev Vygotsky (1896-1934) com sua abordagem sociocultural, no materialismo histórico e na proposta dialógica de Paulo Freire. Nessa abordagem, são privilegiados os fatores sociais e culturais como os mais relevantes para o processo educativo, cabendo à escola reconhecer e valorizar as diferenças entre

as crianças, beneficiando a todas, de forma a contribuir para sua inserção crítica e criativa na sociedade.

Partindo do ponto de vista de que a criança já foi aquela que nada sabia, temos agora, um ser pensante, com o direito de ser cuidada pela família e atendida por uma instituição que tem como objetivo o cuidar e também o educar, instituição essa que foi se especializando, mas ainda enfrenta muitos desafios.

As mudanças de concepções e abordagens e os desafios ao longo desses anos, desencadearam muitas propostas pelos órgãos oficiais, e vêm exigindo de seus profissionais, o entendimento sobre as diversas características dessa criança com direitos e devem ser concretizados através de interações com o meio em que ela está inserida.

Como podemos perceber nas palavras de Maia (2012, p. 33), “criança vai aprendendo a respeito do mundo em que está inserida, vai conhecendo seus valores, suas culturas”, bem como, metodologias e utilizem-se disso para estimular o seu potencial educativo e “que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” Kramer, (1993, p.37 apud AZEVEDO;SCHNETZLER, 2005, p. 4).

Tal entendimento também pode ser confirmado por Lustig et. al. (2013, p. 11), quando menciona que:

Podemos observar que as formas de ver as crianças vêm se complementando a cada reflexão e a cada novo discurso oficial, nos quais verificamos que a visão se amplia em busca de melhor compreendê-las para melhor expressar ou, até mesmo, traduzir de forma mais peculiar possível o que de fato a criança é.

Portanto, o reconhecimento da existência de diferentes infâncias consolida a criança como ser em constante transformação que deve ter suas características e desenvolvimento respeitados e, paralelamente a isso, o direito de ser e estar no mundo, usufruindo do zelo e da responsabilidade da família e das instituições de Educação Infantil, a fim de promover o seu desenvolvimento integral como membro de uma comunidade e inserido em uma cultura.

2.2. O cuidar e o educar na Educação Infantil

O cuidar já foi o principal objetivo da creche enquanto na pré-escola deveria haver uma preparação da criança para entrar na escola propriamente dita. Com as diversas mudanças ocorridas na Educação Infantil, a importância dada a criança e os objetivos a serem desenvolvidos junto a elas pelos espaços institucionais, como complementação da ação da família, proporcionaram mudanças para que o cuidar e o educar possibilitassem o desenvolvimento das crianças em seus diversos aspectos infantis.

O cuidar e o educar são indissociáveis, fazem parte do desenvolvimento do indivíduo, do respeito consigo e com o outro, da saúde, da atenção dada ao outro que proporciona uma característica afetiva, promove uma relação de interesse e mais do que isso, oportuniza segurança e confiança em si e favorece as aprendizagens a serem desenvolvidas nesse momento da vida da criança.

Porém, em pesquisas realizadas é perceptível a predominância do cuidar em muitas instituições, assumindo uma dimensão assistencialista, como se pode confirmar em Amorim (2015) e Garms e Marin (2011). Há muito dessa perspectiva presente em nosso país devido às inúmeras desigualdades sociais, principalmente em turmas de educação infantil que atendem crianças mais carentes, contando, muitas vezes, com professores com frágil ou insipiente formação.

Também, há muitas instituições que priorizam o educar para salas de pré-escolar, como se a única habilidade a ser desenvolvida durante esse momento, fosse preparar a criança para entrar no Ensino Fundamental.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir do cuidar e do educar em associação com o brincar tornam-se a base do que a instituição de Educação Infantil deve oferecer às crianças de 0 a 5 anos priorizando claramente, as individualidades e diferenças de cada fase em que a criança se encontra, bem como as interações que devem ocorrer entre criança-criança e criança-adulto, não havendo, no entanto, essa separação entre o cuidar e o educar.

Considerando essa afirmação anterior, do professor exigir-se-á uma formação mais aprimorada, consciente do conceito de criança e da necessidade de sua interação com outros e com o mundo, ele, o professor-educador-mediador,

no contexto educacional, deve utilizar-se de saberes para estabelecer esse processo educativo efetivo, definindo a criança como ser de possibilidades e com oportunidades reais de desenvolvimento.

No entanto, faz-se necessário destacar também a importância de um ambiente que atenda às necessidades das crianças e que colaborem com a atividade educativa, como se pode observar nas DCNEI's ao definir a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12):

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

O reconhecimento do cuidar e educar, associado às brincadeiras e interações torna-se desafio para o professor que atua nessa área, objetivando a criação de situações de aprendizagens que promovam a construção do conhecimento do aluno, mas, sobretudo, a sua autonomia em meio à diversidade de experiências que ele deve vivenciar. Então, “o trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem, ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (BRASIL, 1998b, p. 11).

Nesse sentido, ao indagar-se se há como haver separação entre cuidar e educar nas instituições de Educação Infantil, com certeza a resposta seria não, pois isso tornaria essa etapa da educação fragilizada e a função de atender às crianças em seus diversos aspectos seria descaracterizada.

Por isso, a formação de professores dessa fase, se faz necessário, para que ele esteja qualificado à atender às necessidades do cuidar e do educar, das diversas oportunidades de aprendizagem oferecidas à criança, de modo a atender às características de cada faixa etária, ou seja, o professor deve ser consciente da necessidade de dos objetivos a serem alcançados, não havendo priorização de um ou de outro, mas sim, percebendo que ambos são necessários e à medida que essa reflexão ocorre, o professor reconhece o seu papel nessa relação educativa

2.3. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular

Conforme afirmado anteriormente, a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica e necessária à formação da criança, atende crianças de 0 a 5 anos e onze meses e tem o cuidar e o educar como práticas indissociáveis, tendo em vista o desenvolvimento infantil, aspectos contemplados nos objetivos previstos na (BNCC) etapa Educação Infantil.

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi apresentada em dezembro de 2017, com o intuito de ser (p. 7):

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)².

A BNCC é um documento construído recentemente e faz a ampliação dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas proposta pelas DCNEI's, as interações e brincadeiras que promovem experiências e favorecem o aprendizado, a socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança.

A partir deles e das Competências Gerais da Educação Básica propostas também pela BNCC (BRASIL, 2017, p.8) define-se “no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” “a todos os estudantes”, sendo, definidos para a educação infantil, seis direitos de aprendizagem a fim de que “garantam um patamar comum de aprendizagens”, citados a seguir: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Dessa forma, tecemos uma breve apresentação no quadro abaixo, de cada direito de aprendizagem previsto na BNCC (BRASIL, 2017, p.36)

| QUADRO 2 - DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, PROPOSTOS PELA BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
|--|--|
| Conviver | Com pessoas (crianças e adultos) em diversas situações coletivas, mas que experimente nesse processo reconhecer a si, e também ao outro respeitando as diferenças entre eles. |
| Brincar | Em situações diversas, com diferentes pessoas (crianças e adultos), em diversos ambientes, de diferentes formas, expandindo seu conhecimento, sua relação com o outro e desenvolvendo características pessoais e sociais |
| Participar | De momentos que tenham a oportunidade de expressar sua opinião, de escolher brincadeiras e atividades juntamente com o professor e experienciar diferentes linguagens que favoreçam o seu desenvolvimento. |
| Explorar | Características da cultura e atividades relacionadas a ela, a exemplo das “artes, escrita, ciência e tecnologia”. |
| Expressar | Através de diversas linguagens enquanto interage com o meio físico e social suas ideias, opiniões, emoções, interesses, questionamentos, descobertas além de outras coisas. |
| Conhecer-se | Enquanto ser pessoal e social, desenvolvendo a sua identidade, sua autonomia e relações positivas consigo e com seus pares a partir das experiências vivenciadas no cuidar, educar e brincadeiras realizadas na instituição infantil e auxiliados pela família e comunidade. |

Esses Direitos de Aprendizagem devem servir de referência para o professor em sua prática pedagógica, a fim de assumir uma “intencionalidade educativa” (BRASIL, 2017, p.36), que promova experiências diversas, desde hábitos e cuidados com o próprio corpo, como também o contato com outras crianças, adultos e a cultura que está inserido.

Pode-se afirmar, então, que o professor não deve deixar a criança brincando ou realizando atividades sem sentido ou objetivo, deve-se sim, oportunizar a elas brincadeiras, interações e atividades que incentivem, estimulem, provoquem no aluno o interesse pelo novo, pelo conhecimento, mesmo ainda sendo bem pequena, o que pode ser confirmado na BNCC (BRASIL, 2017, p. 37), quando afirma que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. ”

Portanto, percebe-se o quanto a formação se faz necessária ao professor, a fim de atender à criança em suas diversas particularidades e para as experiências realizadas na instituição infantil resultem em uma educação de qualidade, sendo importante que tal formação seja continuada.

De acordo com a BNCC, à medida que as interações e brincadeiras promovem os direitos de aprendizagens, estes por sua vez apresentam cinco “campos de experiências”, que são diversas vivências que deverão ser experimentadas pelas crianças, quais sejam: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esses campos de experiências, desenvolverão múltiplas aprendizagens consideradas dessa forma, de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, e deverão ser alcançados de acordo com as características dos três grupos apresentados no documento: bebês e crianças bem pequenas, relacionados à creche, e crianças pequenas, estes na pré-escola, todos, assim, dispostos na Educação Infantil.

2.3 RCNEI e BNCC: concepções de infância e a sua formação

A educação no Brasil é um direito previsto na CF de 1988. O ECA, de julho de 1990, foi mais um ganho em relação à importância da criança como ser de direitos, pois a partir de sua instauração, há mais clareza em relação a educação

e também ao atendimento em creche e pré-escolas que só seria adquirido como direito social no século XX.

Depois de muitos anos de discussões com a percepção de que a infância é uma fase específica com características marcantes, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, a partir da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterando a LDBEN nº 9394/96, que rege o ensino em nosso país.

Mais especificamente, de acordo com a Constituição Federal de 1988, ao Estado, foi imputado o dever de atender às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Com a nova LDBEN em 1996, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica. Em 2006, quando o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos, as crianças a partir de 6 anos passaram a ser atendidas pelo Ensino Fundamental, continuando as de 0 a 5 anos atendidas pela Educação Infantil.

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tem como foco a universalização das matrículas entre a faixa etária de 4 a 17 anos, é incluída a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos. Essa determinação foi posta a partir de 2013, com a mudança na LDBEN, o que se reflete com destaque no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), em sua meta 1, aspecto a ser destacado posteriormente.

Segundo as DCNEB, a Educação Infantil tem o objetivo de promover o desenvolvimento necessário à criança de zero a cinco anos, em seu caráter físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Em seu art. 206, inciso I é previsto, (BRASIL, 2009, p. 83):

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno

aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas

A oferta da EI se faz em duas fases. Na primeira fase, são atendidas as crianças de zero aos três anos e onze meses em creches ou instituições equivalentes, e a segunda, em pré-escolas para atendimento de criança de quatro a cinco anos e onze meses.

As DCNEI's foram fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, visando à orientação das políticas públicas na área, e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares e também apresenta definições sobre a Educação Infantil, a criança e o currículo a ser vivenciado nessa fase da Educação Básica.

Para o atendimento a essas crianças nas instituições de EI, os professores devem desenvolver a ação pedagógica voltada para o cuidar e educar simultaneamente. Dessa forma, podemos dizer que o professor, que também podemos chamar de educador necessita de formação adequada e de saberes específicos que contribuam para o desenvolvimento desses pequenos, como afirma (PEREIRA; FERREIRA 2012, p.17):

Para um educador, é fundamental compreender a importância de seu papel na garantia dos direitos de todas as crianças, mas particularmente, daquelas que são mais frágeis socialmente. Na educação infantil, o compromisso com os direitos da criança pequena deve ser o mesmo, tendo-se em mente que, na fase pré-escolar, a criança tem o direito de brincar, um direito fundamental para o seu desenvolvimento global.

As DCNEI's destacam propostas que devem ser desenvolvidas para garantir o desenvolvimento pessoal e/ou coletivo da criança. Esse documento, junto aos RCNEI's (Vol. 1, 2 e 3) e a BNCC etapa Educação Infantil foram a base desse estudo, para fins de análise e discussão sobre a proposta dessa respectiva etapa da educação, a partir de sua concepção de criança, que passa a ser compreendida como possuidora de particularidades em seu universo próprio, aspecto a ser discutido em capítulo próprio.

Os RCNEI's foram destinados aos professores da EI em 1998, com o intuito de ser um suporte teórico e uma referência sobre conceitos de criança, cuidar e educar, entre outros. Seu objetivo é auxiliar o professor em sua prática

pedagógica, fornecendo informações sobre o desenvolvimento infantil, o respeito as diferenças e limites, sua inclusão numa coletividade, mas sempre considerando a individualidade, com a intenção de promover o desenvolvimento integral da criança.

O Referencial é composto por três volumes demonstrados no quadro abaixo, porém vale a pena destacar o que cita o Volume I, quando apresenta a coleção como (BRASIL, 1998, p. 6) “um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos”.

Quadro 3 – Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

| Volume 1 Introdução | Volume 2 Formação Pessoal e Social | Volume 3 Conhecimento de Mundo |
|---|---|--|
| Apresenta o que a Educação Infantil deve desenvolver a partir das novas concepções sobre a infância, orienta o professor sobre o que significa e a importância do cuidar e educar, o brincar e a necessidade da interação social. Apresenta ainda, informações sobre a formação do professor e perfil profissional que ele deve apresentar nessa fase da educação, além dos objetivos gerais da Educação Infantil que norteiam os dois outros relacionados. | Refere-se à construção da identidade e autonomia da criança, reconhecendo a si e ao outro, a cultura do local onde vive e participação em experiências e interações que estimulem o seu desenvolvimento pessoal e social. | Apresenta um conjunto de experiências a serem vivenciadas pelas crianças sobre o conhecimento de mundo abordando diversas linguagens e conhecimentos necessários a formação da criança: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. |

Tecidas referências sobre a criança e sua formação, no próximo capítulo trataremos da formação de professores para essa importante etapa educativa.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Até a década de 1970 eram poucas as instituições que atendiam crianças na fase de Educação Infantil e parte delas, estava sob a responsabilidade da assistência social e saúde a fim de amenizar a pobreza e a mortalidade infantil, tanto que, muitas das pessoas que trabalharam nas creches eram médicos, assistentes sociais. Como se pode confirmar com Durli e Flôr (2012, p. 22 apud VIEIRA, 1999, p. 33):

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores (mas, sobretudo, as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

A mulher era a grande responsável pela educação das crianças, durante esse período, não importando se tinha ou não uma formação. Só com a LDB nº 5.692, de 1971, determinou-se que o professor deveria ter o 2º grau, enquanto que a formação do professor de pré-escola só seria regulamentada no ano de 1975.

A valorização da formação do professor de Educação Infantil ocorre lentamente no Brasil, depois das diversas contribuições de teóricos como Jean Piaget sobre as fases do desenvolvimento infantil e Lev Vygotsky destacando a importância da compreensão do desenvolvimento humano e sua interação social, o interesse pela melhoria da qualidade educacional nessa fase de ensino foi sendo reconhecido.

Dessa forma, pode-se destacar o documento apresentado pelo MEC em 1994, denominado "Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil", com propostas sugeridas a partir de debates e relatos de experiências para uma política de formação de professores que atuam nessa área, reconhecendo a importância de condições de trabalho adequadas e a formação continuada.

Ainda sobre a formação docente se pode observar na LDBEN 9394/1996, em seu Artigo 62, destaca-se:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

No Plano Nacional de Educação, através da lei nº 13.00, de 25 de junho de 2014, foi estabelecido como meta nº 1 a necessidade de se buscar consolidar o atendimento universal até 2016 na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e definida a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches que deveriam atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, até o final da vigência deste PNE que terá validade por um período de 10(dez) anos.

Entre outras metas, no Plano Nacional de Educação (2014a, p. 48) podemos citar também aquela que propõe uma política de formação dos profissionais de educação:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

As mudanças ocorridas na sociedade, a exemplo da industrialização crescente e a escalada da entrada da mulher no mercado de trabalho, favoreceram o aumento das instituições de Educação Infantil, exigindo dos governos mais investimentos nessa fase de ensino, além de mais qualidade, proporcionando que os professores obtivessem uma formação mais específica e atendessem às necessidades das crianças.

Ambos, LDBEN 9394/96 e PNE-2014 ratificam a formação em nível superior como necessária ao trabalho docente e sinônimo de educação de qualidade além disso, se percebe a importância que a EI obteve, sendo reconhecida pelo Estado e pela sociedade como necessária ao desenvolvimento

das crianças devendo ser acompanhadas nas instituições por profissionais com saberes inerentes à infância.

A formação do professor se faz necessária para um ensino de qualidade e também apoio pedagógico, ambiente educativo estruturado, valorização profissional, apoio da família, ou seja, tudo que efetive o desenvolvimento integral e característico dessa fase da vida. Mas, se faz necessário perguntar, que tipo de educação será ofertada pela Educação Infantil, preparar as crianças para o Ensino Fundamental ou deixá-las apenas realizando atividades espontâneas sem nenhuma interação ou mediação?

Esse não é o objetivo que apresenta os documentos oficiais de Educação Infantil desse país, embora ocorram muitos exemplos dessa prática nessa fase de ensino, a exemplo de muitas escolas particulares e públicas que optam por priorizar o conteúdo relacionado ao Ensino Fundamental já nesse momento.

De fato, é apresentado pela LDB 9394/96, em seu Artigo 29 a realização de um trabalho que desenvolva todos os aspectos “físico, psicológico, intelectual e social [...]” em que as crianças participem de situações de apropriação de conhecimentos diversos e interações com o meio onde está inserida.

Tudo dentro dessa relação do cuidar e educar exige planejamento e deve ser realizado pelo professor baseado nas características das crianças. Logo, cabe enfatizar a importância e necessidade de uma formação inicial, teórica e prática que atenda às especificidades infantis articulada a uma política de formação continuada.

Mesmo a formação inicial sendo um alicerce para a formação do professor e necessária para se trabalhar com essas turmas iniciais da educação básica, embora alguns acreditem que não, há muitas outras características que influenciam o seu trabalho em sala de aula, como se pode se verificar em Saviani (2009 apud SILVA, 2011 p. 377):

[...] 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.

Ao realizar estudos sobre o RCNEI's, Pinto (2006) aponta a importância da ação do professor como responsável pela educação das crianças na instituição infantil. De acordo com os documentos, os professores devem desenvolver atitudes e posturas desejáveis, pois:

São pontuadas em todo o documento as atitudes e posturas desejáveis do professor, devendo ele “cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças”. Afirma-se também que o professor “é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas...” (v. 3, p. 31). Ainda no volume 3 (p. 37), sugere-se a necessidade de “um trabalho pessoal consigo mesmo” que leve o professor a sensibilizar-se musicalmente, a reconhecer a música como linguagem e a entender e respeitar modos de expressão musical das crianças. O professor é também definido como “um provocador da apreciação da imagem” (p. 103). Inicialmente, podemos concluir que tais competências pressupõem uma formação recheada de vivências e experiências significativas no campo das linguagens artísticas e expressivas além do necessário aprofundamento nas teorias educacionais, filosóficas, linguísticas etc.

Assim, considerando o RCNEI's como um dos primeiros documentos oficiais de orientação para a Educação Infantil, já naquele momento se evidencia a importância da formação específica para a realização do trabalho com crianças.

Ainda segundo Pinto (2006), a educação brasileira há muito tempo não atende aos objetivos que são propostos em relação à aquisição de competências e saberes; as condições de vida econômica, social e cultural são desfavoráveis às crianças e também ao professor de Educação Infantil, que não teria a formação ou experiência adequada ou necessárias à concretização de uma prática significativa que atenda a essa fase.

Entretanto, não é demais lembrar sobre a relevância e a manutenção de um contexto que consolide a Educação Infantil, em que as crianças participem e sejam plenamente auxiliadas pela ação da família e da instituição infantil com o padrão de qualidade necessário ao seu pleno desenvolvimento, como certifica Maia (2013 p. 48 apud MACHADO, 2002):

A regulamentação de uma Educação Infantil de qualidade funda-se primeiramente na formação de professores e professoras, por exemplo, a definição de prazos para que todos tenham a formação mínima; os espaços físicos, estabelecendo parâmetros para assegurar higiene, segurança, conforto e adequação dos espaços

para a educação da criança pequena; a relação entre docente e criança, que, segundo a LDB, deve contemplar a capacidade de atendimento por parte do docente, a faixa etária atendida e a proposta pedagógica a ser desenvolvida, que deve estar em conformidade com a legislação nacional e com as normas internas do sistema local [...].

3.1. Docência na Educação Infantil: aspectos a serem considerados

Na apresentação, as DCNEI's destacam as conquistas pela valorização da Educação Infantil e as mudanças que ocorreriam nos conceitos adotados até então e que provocariam diversos debates sobre o que seria adequado ou não ao atendimento da criança nessa etapa educacional. Dito isso e enfatizando a ação do professor, está implícita a sua importância como mediador na concretização das metas a serem alcançadas nas instituições de Educação Infantil, dessa maneira ela apresenta (BRASIL, 2010 p..9):

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Pág. 9

No item que trata das práticas pedagógicas da educação infantil, as DCNEI's propõem que a base curricular nessa fase da educação tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras a fim de promover experiências que possibilitem o desenvolvimento global da criança dentro do universo em que elas se fortalecem. Logo, ao declarar a importância do currículo na Educação Infantil as DCNEI's também explicitam o conceito de currículo, demonstrando dessa forma, como a sua elaboração se faz necessária (BRASIL, 2010, p.12):

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do

patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade

Considerando a importância do currículo enquanto saberes a serem desenvolvidos como parte da proposta pedagógica de uma escola e quando citado seu conceito nas DCNEI's (BRASIL, 2010 p. 13) como “plano orientador das ações da instituição”, estabelecendo como responsáveis pela sua elaboração, a direção, a comunidade escolar e o professor; não é inverídico anunciar que o professor tem papel significativo nesse processo, pois deverá usar de sua formação, da realidade dos alunos e do recurso material e pedagógico que tem, para contribuir com o currículo e a proposta pedagógica da instituição educacional em que atua. Dessa forma se pode afirmar de acordo com Sacristán (1998 apud FLÔR; DURLI, 2012, p. 103):

[...] qualquer prática curricular passa pela personificação do professor e se configura no interior de contextos pedagógicos, políticos e econômicos, legislativos e administrativos, pela organização escolar e pela prática de superação e controle, o que requer atitudes éticas e políticas desse tipo de prática social.

Entendendo que a criança tem características complexas e dependendo da faixa etária, características específicas a serem desenvolvidas, o docente deverá proporcionar, condições de interações significativas que as estimulem individual e coletivamente, promovendo a aquisição da autonomia, a introdução ao conhecimento das mais diversas linguagens, gestual, verbal, plástica, musical, oral, escrita.

Deve ser considerada ainda, a promoção de diversas experiências culturais às crianças, exigindo do professor o conhecimento de uma cultura geral que aperfeiçoe saberes trazidos de casa por ela e de outros ambientes que ela convive; favorecendo-a, através de uma ação mediadora e proporcionando a criança, aprofundar e especializar o seu conhecimento, como confirma Kramer, (1996 apud BRASIL, 1996, p. 19),

[...]é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral para repensarem sua prática, se

reconstruírem com cidadãos e atuarem na condição de sujeitos da produção de conhecimento.

Os conhecimentos matemáticos, o contato com diversos grupos culturais, o estímulo ao questionamento, à curiosidade, a percepção de si e a aceitação do outro, percebendo-se incluso numa coletividade, além da participação da família, são elementos que também fazem parte das atividades a serem propostas pela instituição de Educação Infantil.

Todos os conhecimentos e competências partem da relação indispensável entre cuidar e educar, como característica peculiar da Educação infantil. Não há como separá-las e o professor deve utilizar-se dessa relação para guiar a criança em seu desenvolvimento.

Outro ponto a ser destacado é a reflexão do professor sobre sua prática citada pela BNCC, uma ação necessária para seu aperfeiçoamento e conseqüentemente ações pedagógicas que oportunizem experiências e aprendizagens mais concretas e que de fato, atendam às necessidades das crianças, preferencialmente se for uma reflexão onde seus pares participem, como aponta Kishimoto (2004 p. 337 apud PEROZA; MARTINS, 2016 p.818):

Somente a reflexão sobre a mesma prática circunscrita por outros olhares, outras concepções, tem o poder da mudança. A cultura docente demorou muito tempo para construir sua solidez. A demolição requererá tempo e persistência, e não é a teoria que fará demolir tal estrutura e sim o diálogo constante com a prática iluminada por novas concepções.

Não há como não notar o valor do professor, o seu comprometimento para que se concretizem os objetivos dessa fase da educação básica que são fundamentais. No entanto, mesmo com a formação inicial, faz necessário ainda, uma formação continuada que assevere reflexões e metodologias específicas, o envolvimento incondicional e responsável da/com a família, a avaliação do aluno e uma autoavaliação constante do profissional para aprimorar o seu trabalho.

Dessa forma como assevera, Flôr e Durli (2012, p. 131):

A prática da educação e cuidado às crianças pequenas na Educação Infantil está fundamentada na atitude incorporada pelos professores de reconhecer-se como educador e cuidador. Para isso devem prever em sua formação o desenvolvimento de

competências que atendam às necessidades biopsicosociocultural das crianças. Pois na educação infantil, outras dimensões da existência humana passam a ser consideradas, tais como o desenvolvimento infantil em todos os aspectos: físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; o bem-estar das crianças e seu direito a um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como a interação entre os pares e as crianças e adultos.

O professor que outrora era apenas o cuidador, agora tem o compromisso de ser o mediador e promotor de relações, o orientador de atividades, ser o educador, o pesquisador e o aprendiz que se fortalece enquanto profissional que traz inovações metodológicas para suas aulas, e o articulador das experiências que a criança vivenciará na escola e como elas, a partir da prática pedagógica vivenciada, promoverão as aprendizagens e o desenvolvimento adequado a criança.

Logo, a formação continuada tanto quanto a formação inicial se faz necessária para que o professor desenvolva competências e habilidades para a realização de atividades com as crianças, ou melhor para desenvolver uma educação de qualidade; ponto que é reconhecido pelo CNE ao estabelecer a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, reconhecendo a importância da ação educativa, das características peculiares de cada instituição, bem como as particularidades e a realidade do público alvo desse trabalho.

3.2. A crítica à BNCC e o risco da padronização da formação dos professores

Como apresentado anteriormente, a BNCC é um documento normativo instituído pelo Ministério da Educação a ser utilizado como referência comum de currículos a serem adotados por escolas privadas e públicas em todo o país, promovendo direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental que integram a Educação Básica.

A BNCC está prevista em diversos documentos oficiais, já citados, sendo:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais [...]. (BRASIL, 2017, p. 8).

No entanto, há pesquisadores que não concordam com esse tipo de alinhamento, a entendem como um risco de “padronização”, como se pode observar em Santos¹ e Pereira¹ (2016, p. 283), quando afirmam que “as padronizações submetem o trabalho docente a determinações tomadas por técnicos e especialistas, desrespeitando a autonomia das escolas e de seus professores, a diversidade cultural dos alunos e seus ritmos de aprendizagem”, a mesma opinião constatada pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional, ao discutir as políticas de formação de professores no contexto da BNCC:

A todos, a escola deve propiciar os conteúdos e instrumentais de acesso ao conhecimento como um todo. E esse é o critério central a ser utilizado na referida seleção. Ele é diametralmente oposto aos habituais critérios de seletividade restritivos e desqualificadores dos não-dominantes empregados na escolha dos conteúdos escolares. Critérios esses, muitas vezes, puramente decorrentes de parâmetros completamente arbitrários, eleitos pelos formuladores das políticas educacionais hegemônicas ou dos currículos delas derivados [...]. (GTPE/ADUFPB, 2016, p. 16).

Essa oposição é enfatizada também por Brito e Medeiros (2016, p.38), ao declarar que “[...] a BNCC, determina um currículo nacional único, desconsidera as diferenças regionais e entre estudantes, a complexidade do cotidiano da escola, retirando a autonomia dos professores e a perspectiva de elaborar coletivamente o currículo”.

Dessa maneira, embora seja uma determinação oficial, será que tornar comum a base curricular em um país com dimensões continentais como o Brasil vai ser benéfico para a educação dos estudantes? A diversidade cultural e as grandes desigualdades sociais que aqui estão presentes, oportunizarão realmente que todos tenham a mesma qualidade e igualdade de oportunidades educacionais? Além disso, como ficam os professores e sua formação? Esse tipo

de padronização curricular promove interferências na ação educativa do professor?

A influência sobre a autonomia do professor e a pressão exercida sobre ele para que resultados quantitativos e imediatos sejam apresentados é uma questão que gera incertezas no sentido de se analisar se estará realmente havendo uma educação de qualidade, afinal o professor está trabalhando para promover a educação ou para treinar os alunos para o domínio das competências definidas na BNCC?

Cóssio (2015 apud GTPE – ADUFF-SSind 2016, p. 3) expressa a influência sobre a formação docente e o controle que a política curricular da BNCC quer estabelecer:

[...]promove uma discussão sobre a formação docente em meio à influência da centralização das políticas curriculares por meio da BNCC. Revelando as intenções subjacentes aos projetos de intercâmbio técnico-científico e de cooperação técnica firmados entre o Brasil e agências multilaterais, como Banco Mundial, notadamente mediadas pelas questões econômicas, a análise de Cóssio (2015, p. 618) foca os documentos produzidos no contexto de influência do Banco Mundial para indicar os projetos políticos colocados em jogo, destacando o interesse por “reformular os sistemas educacionais e implantar uma base de conhecimento, a partir da definição de padrões de qualidade globais, que auxiliem na implementação das reformas”.

Portanto, ao continuar os estudos sobre a influência da BNCC sobre o trabalho dos professores, o GTPE – ADUFF-SSind (2016, p.02) afirma que “a BNCC impactará diretamente nos processos de formação inicial e continuada docentes, refletindo em mudanças a serem realizadas nos cursos de graduação de formação de professores – licenciaturas”. Se assim o for, ela poderá impactar a formação do professor como também a educação enquanto oportunidade de transformação e liberdade, pois estará limitando o docente e também o estudante, mais especificamente as classes que não tem acesso a uma educação de qualidade.

Assim, partindo do princípio de que todos somos iguais, mas temos características específicas e particularidades culturais inúmeras, entendemos que devem ser implementadas políticas públicas que favoreçam condições aos professores para o desenvolvimento de processos pedagógicos emancipatórios e

comprometidos com a superação de desigualdades, garantindo aos professores condições de trabalho, estruturas adequadas e, principalmente, condições reais de desenvolvimento das classes menos favorecidas, como se observa em Santos e Pereira (2016, p. 288):

Se realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação.

Além disso, como afirma Comerlatto (2013, p.75 apud ROSA; PEREIRA, 2016, p.30) “a sociedade que queremos é Emancipatória, Participativa, Dialógica, Crítica, Coletiva. Nela, o sujeito é individual e coletivo simultaneamente”. Como poder-se-á então aceitar um currículo comum e professores com uma formação padronizada?

A vista disso o GTPE – ADUFF-SSind (2016, p. 6) ressalta que:

Embora acreditemos que seja importante a definição de conteúdos escolares para a formação do estudante, acreditamos que o espaço-tempo Escola e o profissional professor devam ser os agentes e sujeitos da discussão sobre política curricular, a despeito da discussão sobre dimensões territoriais e culturais de nosso país e a pretensa garantia democrática de aprendizagem de qualidade a todos, via centralização curricular.

Há que se registrar, nesse processo de questionamento sobre a BNCC e seu impacto na formação dos professores, o movimento das entidades educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre outras¹, que

¹ Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Campanha Nacional pelo Direito à Educação Ação Educativa; Movimento Nacional em Defesa do Ensino

há muito tem se mobilizado, cobrando participação social na definição do currículo a ser adotado na educação brasileira.

Essas entidades, representantes de educadores de todo o país, solicitaram através de ofício, em dezembro do ano de 2017 ao presidente da Comissão Bicameral da BNCC na CNE, Cesar Callegari, respostas mais específicas sobre o debate que ocorreu durante as audiências públicas e nas diferentes regiões do país, durante o respectivo ano. Solicitaram que fosse postergada a votação da BNCC, a fim de que o tema fosse mais aprofundado e promovesse uma “construção curricular mais democrática”, ou seja, mais diálogo entre as entidades educativas, as escolas, os professores, a sociedade e principalmente o currículo a ser adotado.

A partir da aprovação e homologação da BNCC, contrariando as expectativas das entidades educacionais, o Ministério da Educação lançou editais que vêm sendo alvo de críticas por afrontarem diretamente a política de formação dos professores, submetendo os programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em que pese não seja nosso objetivo aprofundar a questão², cabe situar o posicionamento de entidades como a Anped (2018) que rejeitam e preocupam-se com “a imediata vinculação da BNCC, com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes”.

As entidades destacam ainda, que a formação docente, embora fazendo parte das atividades das Instituições de Ensino Superior (IES), seriam então, transferidas para o MEC/Capes, logo essas ações, facilitariam o controle do MEC em relação ao professor, limitando o currículo, e conseqüentemente a educação.

Por fim, as entidades³ concordam que:

Médio (MNDEM); Rede Escola Pública e Universidade (REPU); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

² Não nos propomos a aprofundar o debate, diante do recente lançamento dos editais Capes nº 6/2018 e o nº 7/2018, apresentados pelo MEC como parte da política de formação docente do MEC. É algo muito recente, que merece atenção em pesquisa posterior.

³ ANPEd, ANFOPE, FORUMDIR, ABdC, CEDES, CNTE, ANPAE, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa,

O discurso de MEC/Capes que celebra a sinergia entre escola e universidade encobre o fato de que o Programa de Residência Pedagógica é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso tem efeitos profundamente desprofissionalizantes nos cursos de Licenciatura, seja por induzir que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas, seja porque a vinculação do Programa com a BNCC visa formar professores para uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar. (ANPED, 2018).

Dessa forma, os editais Capes nº 6/2018, que tratam do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o 7/2018, que especifica o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), apresentam-se como parte da política de formação docente do MEC, atualmente. O primeiro tem como uma de suas pretensões “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, e o segundo tem como um de seus objetivos” contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Logo, os objetivos desses programas são considerados um revés para a educação, como apresenta a Anped (2018):

A vinculação dos programas de formação inicial das IES à Base é uma tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, que de referencial curricular da educação básica passa também a ditar as ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente, que já são objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (2015). Na prática, isso representa a transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes, a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES.

Nesse sentido, em que pese haja uma preocupação legítima com a qualidade da formação das crianças da Educação Infantil e o currículo a ser

vivenciado por elas, nessa etapa formativa, a política de formação inicial corre o risco de reducionismos, além de representar um ataque à autonomia universitária, em especial pelo fato de o Programa de Residência Pedagógica, ao prever a vinculação entre o currículo dos cursos de licenciatura e a BNCC, tender a sujeitar a universidade à dinâmica que rege o currículo das escolas, com o risco de tornar-se cada vez mais pragmática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo partiu da análise de documentos oficiais, os RCNEI's e a BNCC, através dos quais e com o auxílio de outros documentos legais a exemplo, da LDBEN 9394/96, e das DCNEI's, bem como de um suporte teórico da área. Tal referencial foi necessário ao alcance dos objetivos definidos, nos permitindo compreender a criança como ser histórico e social, reconhecer seus direitos de aprendizagem definidos pela BNCC, para avançar no sentido de compreender o perfil do professor necessário ao trabalho com crianças pequenas de acordo com os RCNEI's e a BNCC.

Foi muito interessante perceber como o conceito de criança mudou ao longo da história das sociedades, de um ser com pouca importância, considerado um mini adulto a um entendimento de uma fase significativa da vida humana, que requer o cuidar e o educar, a partir das interações e brincadeiras em um ambiente que atenda suas necessidades individuais e coletivas, o que remete ao Estado, para garantir instituições específicas para atendê-las, seja como apoio às mães, mulheres que adentravam no mercado de trabalho ou para atender aquelas advindas de classes sociais mais necessitadas.

Ademais os estudos sobre a criança se intensificaram, destacando-a não só como a primeira etapa da vida, mas com características peculiares, necessitando de estímulos que promovam o seu pleno desenvolvimento, múltiplas aprendizagens e a sua socialização.

Uma questão a ser destacada se refere ao lento reconhecimento dado à criança pequena em nosso país. Só em 1988, com a CF, se reconheceu o direito da criança à Educação Infantil, sendo a responsabilidade do Estado e da sociedade para com a criança e a infância estabelecida com a LDBEN 9394/96. Os RCNEI's e as DCNEI's surgem como documentos orientadores, o primeiro apresentou um conceito de infância e a importância do seu desenvolvimento em diversos aspectos para auxiliar o trabalho do professor e o segundo, além de aperfeiçoar o conceito de infância, apresentou orientações aos professores para elaboração da proposta curricular e pedagógica das instituições infantis.

A BNCC, apresentada recentemente pelo Ministério da Educação, veio propor uma base curricular que prioriza direitos de aprendizagem, que segundo ela, promoverão o desenvolvimento e atenderão às necessidades de aprendizagem baseadas em brincadeiras e interações, destacando a indissociabilidade do cuidar e educar na Educação Infantil.

É certo que foram estabelecidos os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças de acordo com seu grupo e características específicas, porém, embora não tenho me aprofundado no assunto, não ficou claro, tão específico como será o trabalho do professor, ou seja, como se dará o trabalho cotidiano com as crianças, no dia a dia. Sabe-se que é proposto ao professor ter características reflexivas, de pesquisador, mas acredito ainda na necessidade de muitas e muitas discussões para que essa proposta da BNCC se concretize.

Esses pontos destacados anteriormente auxiliaram à compreensão sobre o perfil do professor que deve atender às crianças nas instituições infantis. Esses profissionais se relacionam diretamente com elas e, como educadores, são colaboradores de uma educação que complemente a ação da família. Tornam-se motivadores, promotores, mediadores de ações que proporcionem a sua autonomia e identidade e, conseqüentemente, a aquisição de competências. Mas, para isso, percebemos o quanto a formação inicial do professor é necessária para habilitá-lo a compreender como se dá o desenvolvimento infantil, bem como reconhecer a importância do brincar e da interação com outros, seja para seu desenvolvimento físico, social, o contato com as diversas linguagens e reconhecer-se e perceber-se como parte de uma comunidade, uma cultura.

Assim, o professor também deve desenvolver competências, saberes, sobre a criança que lhe auxiliem em sua docência, na rotina da instituição, nas atividades individuais e coletivas a serem realizadas com elas, de forma prazerosa e atrativa e que promovam aprendizagens concretas em sua vida.

Porém, sendo a infância dinâmica, a formação do professor também deve promover a sua valorização como orientador, educador, formador de opiniões, complementando a formação inicial com a formação continuada que oportunize uma formação científica séria que o oriente em sua prática e possibilite muito mais

que o cuidado com as crianças, mas uma educação de qualidade a fim de beneficiar a todas, sem distinção de raça, cor, sexo ou condição social.

Mesmo o CNE, reconhece a importância dessa valorização profissional inicial e continuada do professor para o desenvolvimento de atividades que realmente atendam às necessidades e oportunizem condições e avanços de aprendizagem, especialmente aqueles que mais precisam de uma educação de qualidade.

Faz-se necessário reconhecer também, os impactos que a BNCC produzirá na formação do professor, se foram determinados currículos a serem estabelecidos, como o professor em relação aos estudante atenderá as vivências e características do ambiente, da comunidade, da cultura em que ele está inserido e oportunizará aprendizagens que favoreçam a formação crítica do aluno, se haverá um padrão curricular e até mesmo uma padronização do professor, que é questionada por diversas entidades educacionais contrárias às medidas do MEC, devido à pouca transparência e em relação aos objetivos por ele estabelecidos sobre a PRP e o Pibid, questões que precisam ser aprofundadas em estudos posteriores, para o futuro da educação brasileira.

5 REFERÊNCIAS

ANPED. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! Mar.2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia> ACESSO EM: 08/06/2018

AMORIM, Ana Luisa Nogueira. Educar e Cuidar na Creche: Mudanças e Continuidades. **XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22082_9292.pdf ACESSO EM: 11/05/2018

AZEVEDO, Heloísa; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O cuidar-educar na formação de profissionais da Educação Infantil. In: **28ª Reunião Anual da Anped**, 2005, Caxambu, 2005. p. 1-15.) Disponível em: <http://www.unimep.br/~rpschnet/binomio-criar-educar.pdf> ACESSO EM: 14/05/2018

BRASIL, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> ACESSO EM: 03/05/2017

_____. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 03/05/2017

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação conselho pleno. 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. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf ACESSO EM: 26/06/2018

BRASIL. EDITAL CAPES nº 06/2018.PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> ACESSO EM: 08/06/2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf ACESSO EM: 08/04/2018

E DO BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994 92p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva; OLIVEIRA, Stella Maria Gaspar de (Organizadoras). **Pensamento, Linguagem e Ludicidade na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 188p.

DOURADO, Luis Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em: 27/06/2018

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (organizadoras). **Educação infantil e formação de professores** – Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2012. 256p.

FUNDAÇÃO CAPES. **Pibid- Programa Institucional de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> ACESSO EM: 08/06/2018

GARMS, Gilza Maria Zauhy; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. A qualidade do cuidar e educar na educação infantil: ressignificação das concepções teóricas dos profissionais. **CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, 2. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12. 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 5062-5074. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141739/ISSN2357-7819-2014-5062-5074.pdf?sequence=1&isAllowed=y> ACESSO EM: 11/05/2018

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira** – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. 272p.

GTPE – ADUFF-SSind Associação de docentes da UFF Políticas de formação de professores no contexto da BNCC. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf> ACESSO EM: 01/06/2018

HERMIDA, Jorge Fernando; SILVA, Roza Maria Soares da. (Organizadores). **Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: Formação de Professores. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. 228p.

LUSTIG, A. L. et. al. **Criança e Infância**: CONTEXTO HISTÓRICO. UNEMAT/Cáceres- MT. Disponível em: <http://www.grupecei.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf> ACESSO EM: 24/05/2018

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 8S - 98, jul./dez. 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/10549-31881-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/10549-31881-1-PB%20(1).pdf) ACESSO EM: 24/05/2018

MAIA, Janaína Nogueira. Concepções de criança, infância e de educação dos professores de educação infantil. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB - P2013. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf> ACESSO EM: 25/05/2018

NUNES PINTO, Rubia-Mar. **A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade** - Pensar a Prática, [S.l.], v. 4, p. 135-148, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/82/2678>. ACESSO EM: 14 maio 2018.

OFICIO_CNE_04-12-17.PDF. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-educacionais-solicitam-suspensao-de-votacao-da-bncc-no-cne-por-falta-de-resposta> ACESSO EM: 08/06/2018

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes e OLIVEIRA, Ana Arlinda. A LITERATURA INFANTIL E O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO PENSAR CRÍTICO. **IX Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR. 2009. Disponível em: <https://slidex.tips/download/a-literatura-infantil-e-o-papel-da-escola-na-formacao-do-pensar-critico>. ACESSO EM:11/05/2018

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. Martins, Pura Lúcia Oliver. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO LIMÍAR DOS VINTE ANOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, out./dez. 2016 p. 809-829, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2860/2782> ACESSO EM:17/05/2018

SANTOS¹, Lucíola Licínio de Castro Paixão. PEREIRA¹, Júlio Emílio Diniz. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil.2016. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1911394078.pdf> ACESSO EM: 01/06/2018

SILVA, Andréia Ferreira da. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. 2011. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 5, n. 9,

p. 371-383, jul./dez. 2011. Disponível em: Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/19/183> ACESSO
EM: 13/05/2018