

## **EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO SOCIAL: UMA PROPOSTA DE ESPECIALIZAÇÃO PARA EDUCADORES QUE ATUAM EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

Yolanda Dantas de Oliveira<sup>1</sup>  
Departamento de Educação/ UFS  
E-mail: [yolandadantas@yahoo.com.br](mailto:yolandadantas@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

O foco deste trabalho é a formação docente para a Educação Infantil, na perspectiva da inclusão social. A legislação brasileira, em vigor, comporta avanços que sugerem novas formas de se pensar a criança e a infância, contudo, ela, ainda, configura-se como uma carta de intenções. Quanto à Educação Infantil, em especial, foi reconhecido o valor formativo de creches e pré-escolas, mas, ainda é grande a distância entre os avanços realizados e as práticas em relação a essa educação, o que implica na exclusão de muitas crianças, de 0 a 5 anos, dos benefícios que dela poderão advir. Considera-se que, a questão da formação docente é também parte do conjunto de fatores que favorecem esse desencontro de intenções que resulta na exclusão referida.

Palavras-chave: Educação Infantil – Formação docente – Criança

### **ABSTRACT**

The focus of this work is the teacher training for early childhood education from the perspective of social inclusion. Brazilian legislation, in force, which includes advances that suggest new ways of thinking about children and childhood, however, it also appears as a letter of intent. For early childhood education, in particular, it has been recognized the formative value of child care and preschools, but there is still a gap between the achievements and practices in relation to such education, which implies the exclusion of many children, from 0 to 5 years old, of the benefits which may arise. It is considered that the issue of teacher training is also part of the set of factors that favor this mismatch of intentions, that results in exclusion.

Keywords: Childhood Education – Teacher training– Children

As duas últimas décadas do século XX, sobretudo a de 1980, são sempre realçadas como um divisor de águas, no que se refere às políticas de atendimento à criança e, em especial, no que tange à sua educação, embora tenha sido a década de 1930 que marcou a entrada gradual do Estado na condução de tais políticas – devendo-se, contudo, relativizar tal afirmação, posto que, até então, a questão da infância foi tratada no âmbito da filantropia, predominantemente, como questão de caridade passando, nessa década, a ser tratada como objeto da assistência, mas não, ainda, como questão de direito, conforme expressa a legislação.

Nas décadas, inicialmente referidas, se intensifica o interesse pela criança e pela infância e um “novo” ordenamento legal promove avanços significativos no tratamento das questões que lhe dizem respeito, com destaque para aquelas que se relacionam à educação. A Constituição de 1988 é a expressão maior desses avanços, estabelecendo “como dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de educação infantil – creches e/ou pré-escolas – às crianças de 0 a 6 anos”, embora no presente, uma mudança na legislação tenha antecipado esse patamar de 6 para 5 anos.

Sob diferentes perspectivas, nessas décadas, foi marcante o debate sobre o tema da infância, dando ênfase à singularidade da criança e afirmando o seu papel social. No plano da legislação, verificam-se significativos progressos no que tange ao tratamento da problemática que as envolve, como evidenciam a “nova condição sócio-jurídica da infância e da juventude”, estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) /1990 (Oliveira, et. al., p.23), a ampliação da rede de proteção à criança, pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/1993), “estabelecendo como objetivo da Assistência Social a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência, e o amparo à criança e ao adolescente”, sobretudo, àqueles em situação de risco social e pessoal (Oliveira, et. al., p.23), a criação de Conselhos tutelares, a inserção do atendimento à criança em idade de 0 a 6 anos no capítulo da Educação Básica, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como primeira etapa dessa educação.

O aparato legal referido é sugestivo de que novas formas de se pensar a criança e a infância estão em curso na sociedade brasileira, devendo-se, porém, relativizar tais avanços que, pelo menos em parte, configura-se ainda como um programa de intenções. Os efeitos dessa nova ordem legal e social ainda não se fazem sentir sobre parcela importante da população infantil, como denotam relatórios de organismos internacionais como o UNICEF (2001; 2003a; 2003b) e estudos nacionais, regionais e estaduais, a exemplo do *Diagnóstico da situação da criança em Sergipe: desafios para um novo tempo* (Oliveira, et. al., 2004),

realizado pela Universidade Federal de Sergipe com o apoio do Governo do Estado e do organismo citado. Tais estudos revelam que grande parte das crianças brasileiras são ainda mantidas à margem dos direitos conquistados: de proteção, de saúde, de educação e, em especial do direito à infância.

No que diz respeito à educação da criança no período que antecede a escolaridade formal, a legislação, ao promover os avanços destacados, reconhece o valor social e, sobretudo, o valor educativo da escola de educação infantil para ela (a criança) – embora se deva ressaltar a distorção, ou o aspecto conservador dessa lei, ao manter a segmentação “creche” e “pré-escola”. A Lei 9.394/96 estabelece que a educação infantil ou primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em idade de 0 a 6 anos – devendo-se lembrar, mais uma vez, que no presente esse patamar retroagiu para 5 anos –, nos “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (Art. 29/Lei 9394/96).

O reconhecimento referido se apóia no entrelaçamento de dois princípios fundamentais: o da relevância da educação da criança, nos primeiros anos de vida, em espaços coletivos, adequados às suas características e necessidades e aquele que define a educação infantil como um direito dela, no que diz respeito, tanto ao acesso, quanto à qualidade dos serviços ofertados.

Em relação a tal reconhecimento, verifica-se que ele ampara-se, de modo específico, em pressupostos teóricos que afirmam a competência da criança, desde o momento em que nasce, o papel crucial dos primeiros anos de vida no desenvolvimento das potencialidades do ser humano e as interações sócio-culturais como o *locus* constituidor do sujeito; é reconhecido, assim, como de especial importância a participação do outro no processo de desenvolvimento da criança, principalmente, daqueles adultos com os quais ela interage de forma mais imediata.

Desse modo, se evidencia, cada vez mais, o papel formativo das instituições destinadas ao atendimento à criança, desde os primeiros anos de vida, em contraposição à visão assistencial/custodial que, historicamente, predominou em relação a essa etapa da educação, sobretudo, no que se refere à atuação da creche.

Relaciona-se a esse entendimento a afirmação da educação infantil como etapa importante nos projetos de Estado, a exemplo do Plano Nacional de Educação / PNE de 1988, e nos projetos de governo – ainda que se deva reconhecer que o alcance de tais projetos precisa ser relativizado. O PNE, estabelece a distribuição de recursos financeiros e metas de

cobertura para essa faixa etária da população, embora algumas dessas metas não tenham sido atingidas, pelo menos em sua totalidade.

Devem ser lembrados, também, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e os programas de formação docente – a exemplo do Proinfantil<sup>2</sup> –, que nessa primeira década do século atual, foram desencadeados, no âmbito do governo federal, com o objetivo de atender as metas estabelecidas no referido PNE.

Mas, ao mesmo tempo, é importante ressaltar que as “realizações” elencadas ainda se apresentam incipientes em face às demandas dessa área. A realidade da educação infantil no Brasil, conforme evidenciada nas pesquisas que vêm sendo realizadas (Campos, 2002; Kappel, Aquino e Vasconcellos, 2005; Kramer, 2005) põe à descoberto o distanciamento entre tal realidade e o ordenamento legal e social em vigor, o da década de 1980. Os efeitos das mudanças previstas na legislação ainda não se fazem sentir sobre parcela importante da população infantil, no que diz respeito, tanto ao acesso a creches e pré-escolas, sobretudo, às primeiras, quanto no que se refere à qualidade das propostas de educação que tais instituições apresentam, o que indica ineficácia das políticas adotadas<sup>3</sup>.

Ainda é grande o distanciamento entre os avanços legais realizados e as práticas que dizem respeito à educação infantil, em âmbitos diversos: desde a gestão política – nos planos federal, estadual, municipal – e administrativa – no plano institucional, ou seja, o da gestão de creches e pré-escolas – à ação cotidiana dos professores/educadores. São verificadas ainda tendências e tensões, conforme aponta Campos (2002), no que se refere à realidade dessa etapa da educação, no Brasil, configurando o distanciamento referido, o que implica na exclusão, ainda, dos possíveis benefícios dessa modalidade de educação, de uma grande parcela da população de crianças em idade, hoje de 0 a 5 anos, sobretudo aquelas filhas da população pobre.

A incursão sistemática, por mais de dez anos, em creches e pré-escolas públicas e filantrópicas, das cidades de Aracaju e São Cristóvão/Se, na orientação do Estágio curricular em Educação Infantil, para alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, permite afirmar que o Estado de Sergipe apresenta, ainda, situações que são ilustrativas desse distanciamento entre o que prescreve a lei e o que, efetivamente, se tem conseguido realizar.

Os prédios onde funcionam, especialmente, as creches, não raro, se apresentam deteriorados; os espaços existentes são inadequados para se atender às necessidades das crianças de movimento, brincadeira e de expressão, de modo geral; são inadequados para estimular a curiosidade, para favorecer as interações entre crianças e adultos e entre as

próprias crianças. Não existem áreas de ventilação nem locais para brincadeiras. Faltam brinquedos, materiais didáticos e equipamentos básicos ao desenvolvimento de atividades diversas.

No que diz respeito às propostas de trabalho, no caso da creche, pode-se afirmar que predominam aquelas, exclusivamente, centradas nas ações de cuidado, realizadas como tarefas/favores/concessões para o atendimento às supostas “carências” dos filhos da população pobre. Evidenciam-se, ainda, em tais propostas, questionáveis concepções em relação à educação da criança pequena.

No caso da pré-escola, mais notadamente, o intuito é de assemelhá-la à escola de ensino fundamental, ao se privilegiar uma metodologia que escolariza conteúdos, atividades e as relações dos adultos com as crianças, como observado por Bretas e Martins (2009) no estudo que realizaram em creches e pré-escolas públicas de Aracaju. Uma perspectiva pedagógica que contribui para descaracterizar, na prática, a educação infantil como, de fato, uma etapa de educação voltada para a infância.

A persistência, no presente, de realidades como essa – a qual não se deve deixar de somar os problemas relacionados à saúde, à exploração sexual e pelo trabalho infantil, entre tantos outros que são, diariamente, relatados nos telejornais que invadem nossas casas – contraria frontalmente o que aqui se aponta como conquistas do final do século XX, em relação à criança e à sua educação. A ela continua sendo negado o direito constitucional a uma educação pública de qualidade, desde 0 ano.

A realidade de creches e pré-escolas, tal como acima descrita, desfavorece uma proposta de educação de fato comprometida com a criança: que proporcione bem-estar, segurança e ofereça desafios ao seu pleno desenvolvimento; que considere suas necessidades e que respeite a sua especificidade, a qual se relacionam aspectos como a emoção, a brincadeira e a fantasia.

Orienta este trabalho o pressuposto de que, a persistência de tal realidade decorre, ou se relaciona, a um conjunto de fatores, no âmbito das políticas públicas para a educação da infância, no qual a questão da formação docente pode ser considerada, também, como peça fundamental.

Faltam creches e pré-escolas bem equipadas e adequadas à natureza de uma pedagogia dirigida à criança, mas, ao mesmo tempo, é importante reconhecer que “a atuação do professor é decisiva no que concerne ao impacto das práticas educativas em creches e pré-escolas sobre as crianças” (Oliveira, Martins e Lima, 2010, p. 4).

Assim, no que diz respeito à educação infantil, faz-se cada vez mais necessário que se leve em conta o pressuposto de que

“a perspectiva de construção de uma escola de educação infantil que tenha identidade com a criança/infância exige profissionais com sensibilidade para ver e escutar a criança e entender a infância como um tempo humano que interessa em si, um tempo preñado de possibilidades presentes e não apenas futuras. Embora seja necessário valorizar os saberes produzidos na prática, essa condição para atuar na educação de crianças pequenas não pode prescindir de uma formação científica, cultural e política que possibilite valorizar também a teoria, o conhecimento e saber como este último é produzido” (Oliveira, Martins e Lima, 2010, p. 5).

Em face dessa perspectiva indicada, não mais se sustenta o pressuposto de que gostar de criança e ter vocação para ensinar são as condições para ser professor de creches e pré-escolas. Mais do que isso, é imprescindível ao professor, além de uma concepção de educação infantil afinada com os pressupostos teóricos que orientam o debate atual sobre o tema,

“conhecer a criança: sua condição de sujeito histórico social e de cidadã; sua capacidade de criação e imaginação; é preciso conhecer como ela cresce, se apropria do mundo e se desenvolve mas, é preciso também conhecer as interfaces desse desenvolvimento do ponto de vista da história, da psicologia, da antropologia, da filosofia, entre outros campos do saber” (Oliveira, Martins e Lima, 2010, p. 5).

Considera-se que à construção de tais condições exige esforços específicos tendo em vista uma formação consistente do professor. A formação que se realiza na prática cotidiana da creche e/ou pré-escola é importante, mas por si só não basta. Para atuar na educação de crianças pequenas, no que se refere à questão em apreço, não se pode “prescindir de uma formação científica, cultural e política que possibilite valorizar também a teoria, o conhecimento e saber como este último é produzido” (Oliveira, Martins e Lima, 2010, p. 5).

A educação infantil é a etapa da educação básica que apresenta “o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência” (MEC, 2009), ainda que se possa afirmar que, no presente, 82,2% dos professores que atuam nas creches e pré-escolas brasileiras apresentam a formação exigida pela atual legislação – destes, 45% apresentam a formação mínima, magistério, na modalidade Normal e 37,2% apresentam formação superior com licenciatura. É importante considerar que apenas 11,8% do total de professores possuem curso específico, de formação continuada, para atuar em

creches. Significando, assim, que 88,2% dos profissionais dessa etapa da educação, mesmo que uma parcela significativa destes apresente formação superior, não têm conhecimento específico sobre esse tema.

É, portanto, nesse contexto, que se justifica o Curso de Especialização em Educação Infantil, proposto pelo Ministério da Educação, que será realizado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Esse curso é dirigido aos profissionais da educação que já atuam na Educação Infantil, da rede pública: professores, diretores, coordenadores e equipes centrais das secretarias de educação. A pretensão é formar, em nível de especialização, 300 educadores e, nessa formação, possibilitar o estudo e o aprofundamento de questões relativas às “especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil”; às “políticas nacionais e locais de educação infantil e seus impactos”; às contribuições à educação infantil advindas das ciências sociais e humanas”; às relações entre as culturas, subjetividade e currículo na educação infantil” e aos “estudos e pesquisas na área da educação infantil” (MEC, 2009).

O estudo dessas questões será contemplado pelas diversas disciplinas que integram o currículo do referido curso, organizadas de modo a atender a três eixos fundamentais: História, Políticas para a Educação Infantil no Brasil; Cultura, cotidiano e ação docente na educação infantil e Pesquisa na Educação Infantil. Esse currículo, desse modo, abrange o estudo dos fundamentos teóricos que explicam a infância, o desenvolvimento da criança, a prática de pesquisa e as pesquisas na área, e o estudo do cotidiano da creche e da pré-escola, da ação docente nesses espaços de educação, na sua especificidade.

A duração do curso é de dezoito meses com previsão de início para outubro de 2010. Com o intuito de atender a professores de todas as regiões do Estado de Sergipe, ele foi pensado para seis pólos, que funcionarão nas cidades de São Cristóvão, Itabaiana, Lagarto (nos Campi da UFS), Nossa Senhora da Glória, Propriá e Estância.

Por fim, deve-se ressaltar a perspectiva inclusiva desse curso. Ao se elevar os patamares de qualidade da ação educativa em creches e pré-escolas, pela ressignificação das práticas cotidianas nesses espaços de educação, de modo a se respeitar a criança na sua diversidade, interesses, cultura, curiosidade e necessidade de se expressar e conhecer, estarão sendo abertas, especialmente às crianças pobres, possibilidades de inclusão no mundo social, simbólico e cultural; um mundo do qual ela é parte, embora historicamente, no Brasil, não tenha sido cuidada/educada como tal.

Em síntese, a inclusão social das crianças na primeira infância, no que diz respeito ao acesso, à permanência e ao usufruto dos benefícios da Educação Infantil, exige uma ação sistemática e competente do professor, que por sua vez, precisa ter uma formação científica, cultural e política que o instrumentalize para o exercício da docência, em conformidade com a especificidade que precisa ter a ação educativa de creches e pré-escolas. É nessa perspectiva, pois, que se coloca a importância do Curso de Especialização de que trata este trabalho.

## NOTAS

<sup>1</sup>Profª. Dra. em Educação pela Universidade Católica de São Paulo, lotada no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe; ministra disciplinas relacionadas à infância e à sua educação e integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas de História da Educação de Sergipe, na referida Universidade.

<sup>2</sup>O Proinfantil é um curso de nível médio, à distância, na modalidade Normal.

<sup>3</sup>Uma ineficácia que resulta de distorções quanto ao que se elege como prioridade na destinação dos recursos financeiros e que, ao mesmo tempo, pode ser, também, favorecida por distorções da própria Lei maior da educação (Lei 9.394/96), como por exemplo, no que diz respeito ao financiamento; o que a LDB dá com uma mão tira com a outra: estabelece que os municípios deverão destinar à educação 25% da sua arrecadação, define que destes, 15% se destinem ao ensino fundamental e deixa um pouco órfão a educação infantil e, com isso, cria imensas dificuldades à incorporação das creches ao sistema de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRETAS, Silvana Aparecida e MARTINS, Maria Cristina. 2009. Avaliação de crianças sobre as ações e serviços voltados para garantia de direitos e ampliação de cidadania. O que dizem as crianças sobre a escola? (Relatório de pesquisa/digitado).

CAMPOS, Maria Malta . 2002. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). 2002. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez Editora, pp.63-78.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 1996. Lei nº. 9.394/96.

KAPPEL, Dolores G.; AQUINO, Lígia Maria de; VASCONCELLOS, Vera R. de. 2005. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, Vera R. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp.117-146.

KRAMER, Sônia. 2005. Histórias de formação: as entrevistas, seu contexto e procedimentos. In: KRAMER, Sônia. (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, pp.16-36.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2009. Projeto Básico do Curso de Especialização em Educação Infantil (*lato sensu*). Brasília.

OLIVEIRA, Yolanda; LEAL, Etelvina M. Campelo; ARAGÃO, Judite O. et al. 2004. Diagnóstico da situação da criança em Sergipe: desafios para um novo tempo. Aracaju.

OLIVEIRA, Yolanda Dantas de. MARTINS, Maria Cristina e LIMA, Iara Maria Campelo. 2010. Curso de Especialização em Educação Infantil (*lato sensu*). São Cristóvão/SE.

UNICEF-Brasil. 2001. Situação da infância brasileira. Brasília/DF.

\_\_\_\_\_. 2003. Informações diagnósticas Bahia e Sergipe (versão preliminar). Salvador.

\_\_\_\_\_. 2003. Relatório da situação da infância e adolescência brasileira. Brasília/DF.