

Considerações sobre a qualidade na educação pré-escolar no Brasil

Denise Rangel Miranda, UERJ/PROPEd, Brasil
Alesandra Maia Lima Alves, UFJF, Brasil
Patrícia Maria Reis Cestaro, SE/Juiz de fora, Brasil

Resumo: Pretendemos apresentar algumas considerações sobre o atendimento e a qualidade da educação Pré-Escolar no Brasil. Partiremos de algumas perspectivas advindas de estudos dos grupos de pesquisas: Infância e Saber Docente UERJ e Grupo de Estudos Sistema de Ensino UFJF. O foco das pesquisas do primeiro grupo é a formação e a produção de conhecimento nas creches universitárias e, também, infância e sua diversidade e como esta é vista na recente produção de conhecimento. Já o Grupo de Estudos Sistema de Ensino/UFJF estuda questões relativas às relações entre os sistemas de educação federal, estaduais e municipais. Enfatizaremos, em nossa escrita, a expansão do Pré-escolar no país, bem como, os avanços e retrocessos na busca do atendimento de qualidade nessa modalidade de educação. Baseamo-nos em pesquisas a partir da produção de conhecimento, nesse campo de estudos, além de analisarmos as legislações vigentes e alguns dados estatísticos, onde percebemos que há um distanciamento entre o que está proposto em lei e o atendimento, propriamente dito, à infância brasileira.

Palavras-chave: qualidade, políticas públicas, educação pré-escolar

Abstract: We intend to present some considerations about the treatment and the quality of pre-school education in Brazil. Departing from some perspectives that come from studies of research groups: Childhood and Teacher Knowledge UERJ and Study Group UFJF Learning System. The focus of the first group research is the formation and the production of knowledge in the university day care center and also childhood and their diversity and how it is seen in the recent production of knowledge. However the Study Group Learning System / UFJF study issues concerning the relations among the federal education systems, state and municipal. We will emphasize in our writing the development of Pre-school in the country as well as the advances and setbacks in search of care of quality in this teaching modality. We work on research from the knowledge production in this field of study, in addition we analyze the current laws and some statistical data, where we realize that there is a gap between what is proposed in the law and the care by itself to Brazilian child.

Keywords: Quality, Public Policy, Pre-School Education

Introdução

Pretendemos apresentar algumas considerações sobre o atendimento e a qualidade da Educação Pré-Escolar¹ no Brasil. Para tal, trataremos, inicialmente, da expansão dessa modalidade de ensino possibilitando ao leitor o acesso a algumas questões acerca da realidade brasileira considerando o histórico de constituição do Pré-escolar, a formação de professores para a infância, bem como os avanços e retrocessos na busca do atendimento de qualidade nessa modalidade de ensino. Para os grupos de pesquisas aos quais estamos vinculadas a educação Pré-escolar é tida como temática central. Somos pesquisadoras dos grupos de pesquisas Infância e Saber Docente (PROPEd/ UERJ) que funciona, desde 2010, vinculado à Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Campus Maracanã). Como locus de análise o grupo privilegia as instituições educacionais destinadas à criança, em especial, as creches e pré-escolas, reconhece nos profissionais docentes sujeitos fundamentais da ação educativa dessas

¹ No Brasil a educação Pré-escolar é chamada de Educação Infantil. Por isso neste trabalho utilizaremos mais a expressão Educação Infantil ao nos reportarmos a modalidade de ensino relativa a educação das crianças de zero a cinco anos.



instituições. As análises se dão numa abordagem multidisciplinar considerando as relações entre os estudos da infância, do saber docente e políticas educacionais no Brasil.

O Grupo de Estudos Sistema de Ensino (GESE /NESCE/ UFJF) GESE está vinculado ao Núcleo de Estudos do Conhecimento e da Educação- NESCE/ Faculdade Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Criado no ano de 1999 tem desenvolvido seus estudos sobre questões relativas ao Sistema Nacional de Educação. Nos estudos realizados foram desenvolvidas pesquisas sobre autonomia municipal, criação de sistemas municipais de ensino e a construção da identidade nacional na escola brasileira. Os estudos e pesquisas contribuíram para o debate acerca de questões relacionadas à construção de um Sistema Nacional de Educação no Brasil: a relação entre o poder central e os poderes locais; a dificuldade de se definir um projeto nacional; a inserção do país no contexto das nações num mundo globalizado; as diferenças regionais e sociais historicamente construídas e a dificuldade de constituir uma sociedade democrática. A seguir, foca-se na expansão da educação Pré-escolar no Brasil.

Expansão do Pré-escolar no Brasil

Com o intuito de que o leitor possa compreender a atual configuração da educação Pré-escolar brasileira, necessário se faz a elucidação de suas origens acerca de suas primeiras instalações, ideias pioneiras sobre a sua necessidade, as concepções de infância presentes em cada momento. Isso tudo sem perder de vista a necessidade de considerarmos diversos contextos: econômicos, políticos e sociais de cada época.

A modernidade faz surgir uma nova forma de pensamento sobre a criança. Ao se pensar o que é ser criança na sociedade moderna passou-se à compreensão da necessidade da criação de instituições próprias para educá-las ou protegê-las. Esse contexto de mudanças das sociedades medievais fez despertar o sentimento da infância. O “despertar” para infância desencadeou, entre outros, a sua escolarização, religiosidade, sua segregação da comunidade adulta. Pensar a infância permite-nos entender não somente a sua história, mas também as diversas relações construídas em torno de sua concepção.

Com o século XV começa a se instalar a Idade Moderna trazendo consigo transformações em relação à vida feudal. A partir de então ocorreram mudanças em toda a estrutura da sociedade, tais como a instalação do homem no espaço urbano; a influência do humanismo renascentista; o indivíduo começa a buscar a conciliação entre o prazer e o temor a Deus; cresce a preocupação com a arte, a estética e a razão; o lucro começa a ser considerado como aceitável; mudam-se os meios de produção; as tecnologias são avançadas o suficiente para oportunizar deslocamentos para continentes desconhecidos, entre outras mudanças que demandam novas concepções de homem e de vida (Alves, 2013).

Esse novo olhar para o “sentimento” da infância é tratado por Áries (1991), cujos estudos sobre a história social da família revelam que a ideia da infância como um período peculiar de nossas vidas não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. Para ele esse olhar diferenciado sobre a infância teria começado a se formar com o fim da Idade Média, surgindo assim a “cumplicidade sentimental da família”, termo utilizado pelo autor para demonstrar como o pensamento relacionado à infância começou a mudar.

Parte também desse autor, a revelação de que em muitas sociedades antigas e medievais, o meio onde as crianças se desenvolviam era bastante amplo. Elas faziam parte de habitações coletivas e famílias numerosas, sendo que, aos 6 ou 7 anos de idade começavam a inserir-se no mundo dos adultos e passavam a exercer um papel produtivo, a partir do momento em que deixavam de necessitar dos cuidados físicos mais efetivos e ultrapassar a fase crítica de mortalidade, que naquelas sociedades se mostrava altíssima, principalmente entre as crianças com idade inferior a essa faixa etária (Belém, 2001).

O sentimento moderno de infância se caracteriza pela separação da criança de um convívio mais coletivo com os adultos e pela preocupação com sua preparação para a vida em sociedade que se encontrava em processo de industrialização. Foi esse “novo olhar sobre a infância” que possibilitou a idealização e a projeção de instituições próprias para os pequenos, quais sejam: as creches e as pré-

escolas dada a entrada no mundo do trabalho das mulheres-mães absorvidas, em sua maioria, pelo trabalho fabril. *Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.* (Paschoal, 2009. p.79)

Aqui ressaltamos a importância de destacar que essas mudanças chegaram ao Brasil, bem depois, devido ao sistema colonial e por sua tardia industrialização. O atraso da chegada de tais mudanças se relaciona ao fato do sistema econômico agrário não exigir que os indivíduos se escolarizassem para o trabalho nas lavouras. Dessa forma, os filhos, geralmente, acompanhavam os pais, desde a tenra idade, nesse trabalho. Como no Brasil o modelo de sociedade era escravocrata verificou-se uma ausência de políticas do Estado para criança pobre, mesmo depois do fim da escravidão. (Alves, 2008)

Mesmo com a diferenciação entre a realidade do Brasil e o contexto europeu, a mudança na forma de “olhar” para a infância foi algo em comum, a imagem da infância se modificou, despertando, entre outros, a necessidade de se criar instituições próprias para ela.

No final do século XIX apareceu no Brasil o atendimento às crianças de 0 a 6 anos pois, antes deste período, praticamente não havia o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches. Na zona rural, onde vivia a maior parte da população, o cuidado das crianças abandonadas era assumido pelas famílias de fazendeiros. Geralmente essas crianças eram fruto da exploração sexual da mulher negra e índia, pelo senhor branco. Enquanto isso, na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos². Sobre essa instituição Aquino (2001) expressou que:

a roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava. (Aquino, 2001, p. 31)

Tal situação modifica-se com a migração para a zona urbana; as cidades crescem, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância pobre, orientadas a combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando entidades de amparo.

A criação e manutenção de espaços para a “guarda” de crianças desvalidas se constituía em medida emergencial e, segundo Kramer (1987), foram as creches que se constituíram nesses espaços, cujo caráter era assistencialista e tinha como intuito afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças.

Em termos de Brasil, há a necessidade de se esclarecer que há diferença entre creche e pré-escola, como a atual legislação LDB 9394/96. Essas instituições foram diferenciadas por Kuhlmann Jr (1999) como o jardim de infância, criado por Froebel, como uma instituição educativa, enquanto a creche e as escolas maternas – ou instituições similares seriam assistenciais e não educariam para a emancipação, mas para a subordinação.

Uma nova função passa a ficar a cargo das instituições criadas, que era a de compensação das carências infantis. Já no cenário do século XIX percebe-se que uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de educação do que do cuidado ou assistência.

Até as primeiras décadas do século XX, as instituições infantis foram organizadas, principalmente, com base numa proposta assistencial, recebendo apoio de médicos, juristas e religiosos. Nesse contexto, o atendimento à infância era entendido mais como uma dívida do que como um direito do trabalhador, sua ênfase se concentrava na alimentação, na higiene e na segurança física.

² Espécie de caixa giratória onde se colocavam as crianças enjeitadas, nos asilos e orfanatos. Para a compreensão desse conceito consultar a obra História das Crianças no Brasil de Mary Del Priore.

Nesse sentido, enfatizamos que havia, e pode-se dizer que ainda há, uma dualidade no atendimento: creches mais assistencialista e pré-escolas com ênfase no educativo. Tal caráter era normalmente definido pela classe social das crianças atendidas. Assim, enquanto os filhos das classes média e dominante eram inseridos em instituições voltadas para o desenvolvimento cognitivo, as crianças pobres eram enviadas para instituições que tinham como objetivo atender às necessidades de guarda, higiene e alimentação.

Da década de 1960 aos dias atuais: dados que mostram a expansão no atendimento à infância brasileira

Em 1961, a Lei nº. 4.024 (LDB), além de definir que os sistemas de ensino seriam responsáveis por estimular as empresas a criarem jardins de infância, determinava também que elas deveriam zelar para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Cabe ressaltar que as determinações legais citadas não definiam nem a responsabilidade do atendimento enfocado, tampouco quais seriam os recursos financeiros para a sua viabilização. Tal postura expressou as indefinições das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

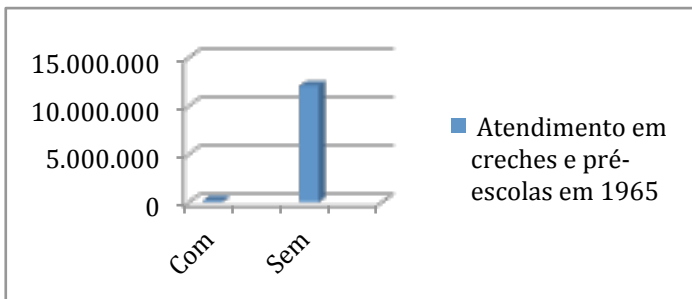
Os artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 indicavam que as esferas governamentais do país começaram a atentar para a questão do atendimento infantil. No entanto, não se revelava nenhum direito da criança e dever do Estado, apenas se retratava onde as crianças deveriam ser atendidas, estimulando os donos de indústrias a construir instituições para atender à criança menor de sete anos.

No período dos governos militares pós-1964, as políticas sociais adotadas em nível federal, através de órgãos criados pela Legião Brasileira de Assistência - LBA, e em nível estadual continuaram a acentuar a ideia de creche como equipamento de assistência à criança carente, como um favor prestado a esta e sua família, intensificando-se ainda mais a ajuda governamental às entidades filantrópicas. Muitas destas, gradativamente, passaram a esboçar uma orientação mais técnica em seu trabalho, incluindo preocupações com aspecto da educação formal da criança dentro dessa instituição.

Para exemplificar, a proporção dos atendidos em instituições voltadas para crianças em idade pré-escolar, até o ano de 1965, foram utilizados dados estatísticos mencionados por Kramer (1984) que demonstravam como esse tipo de atendimento era deficitário no Brasil. Em 1965 havia 12.308.638 crianças em idade pré-escolar no Brasil, entre as quais, apenas 199.200 eram atendidas pelos 3.120 jardins de infância – públicos e privados-, com um déficit de 12.109.438 crianças sem qualquer atendimento (Kramer, 1984).

Com esses dados e com o histórico revelado, é possível observar que a questão do atendimento às crianças pequenas não era muito considerada. As atitudes para construir instituições eram muito escassas, ficando mais a cargo de iniciativas privadas e filantrópicas, como já mencionado. O gráfico 1 representa o número reduzido de crianças atendidas na Educação Infantil na década de 1960.

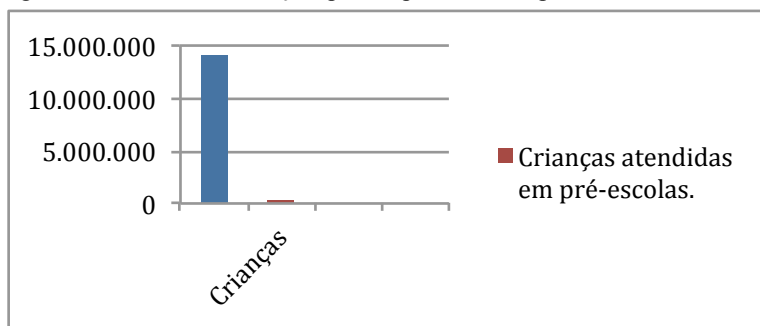
Figura 1: Número de crianças que frequentavam o pré-escolar na década de 1960



Fonte: Elaborado por Alves, 2014. Dados numéricos de Kramer, 1984.

A despeito de nessa década ter havido grande euforia e expectativa com relação ao atendimento infantil, a pré-escola era privilégio de alguns. O Brasil possuía 14.139.159 crianças em idade pré-escolar (2 a 6 anos), mas apenas 346.656 estavam matriculadas no ensino pré-escolar, representando 2,45% da população daquela faixa etária; de 1970 a 1974, esse índice cresceu para 3,51%. Apesar do aumento, tal índice era extremamente baixo. Em termos regionais, os maiores índices de atendimento foram registrados junto às regiões Sudeste (5,69%), Sul (3,64%) e Centro Oeste (2,72%). O Norte e o Nordeste ficaram com apenas 1,89% e 1,48%, respectivamente³. O gráfico 2 expressa a inexpressividade, apesar do crescimento, do atendimento à infância menor de 7 anos nesse período.

Figura 2: Número de crianças que frequentavam o pré-escolar na década de 1970



Fonte: Elaborado por Alves, 2014. Dados fornecidos por Ferrari e Gaspary, 1980.

Ferrari e Gaspary (1980) também mostraram que, a partir da década de 1970, o atendimento infantil para crianças pertencentes às famílias com baixa renda, começava a se expandir. No início, o principal objetivo dessa ampliação era equalizar as oportunidades educacionais, não apenas no sentido de acesso, mas também no intuito de garantir a permanência dessas crianças na escola, fornecendo-lhes uma formação mais consistente, que compensasse a marginalidade e a carência cultural a que estavam submetidas em seu meio.

A educação pré-escolar se tornou, nos anos de 1981 e 1982, prioridade para o MEC e MOBREAL, sendo que esse último voltava-se para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, além de manter seus tradicionais programas para os adultos. Essa ação teve grande repercussão, tanto que, em 1982, o Mobral era responsável por cerca de 50% do atendimento de crianças de 4 a 6 anos na rede pública. O Mobral atendia a 600 mil crianças das 1.079.176 atendidas nas instituições públicas (Kramer, 1984 e Rosemberg, 1999).

Assevera Kappel (2006), que acesso às instituições de EI para crianças de 4 a 6 anos de idade, matriculadas na pré-escola, ampliou-se consideravelmente no Brasil entre os anos de 1999 a 2004. Passando de 44,4%, em 1999, para 55,1%, em 2004, correspondendo a um crescimento de 24,1%, influenciado, principalmente, pelo aumento ocorrido nas Regiões Norte e Nordeste.

Tabela 1: Percentual de crianças atendidas no Pré-escolar (1999 a 2004)

Região	Ano		Variação
	1999	2004	
Brasil	44,4	55,1	24,1
Norte	34,2	46,5	36,0
Nordeste	42,1	57,1	35,6
Sudeste	52,1	60,7	16,5
Sul	39,6	45,6	15,2
Centro-Oeste	35,6	46,2	29,8

Fonte: Kappel, 2006.

³ Conforme dados Censitários de 1970 a 1975 e da Sinopse Estatística do ensino de 1º Grau 1969/75 (MEC/SEEC).

Ao observar o quadro 4, percebe-se que as proporções encontradas para as Regiões Norte e Nordeste são maiores do que as do Sul e Centro-Oeste. Para Kappel (2006), isso ocorre devido à existência de programas socioeducativos infantis, na perspectiva de políticas compensatórias para a faixa etária de 0 a 6 anos. Porém, no Sul, o nível econômico-cultural proporciona melhor atendimento institucional e no âmbito familiar, como determina o Plano Nacional de Educação (2001) ao tratar da EI. Além disso, segundo Rosemberg (2010), no Sul, a maioria das crianças de 6 anos de idade encontram-se matriculadas no Ensino Fundamental, que, em 1998, passou a ter nove anos de escolaridade. Uma das explicações dada pela autora está relacionada à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, o qual levou muitas prefeituras a focarem nesse segmento de ensino e retraírem suas ações em relação à EI.

O Ministério da Educação (MEC) publicou em portaria no Diário Oficial da União, no dia 23 de setembro de 2013, dados preliminares do Censo Escolar de 2013. Segundo os números, estavam matriculados no ensino regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), em escolas públicas, 39,7 milhões de brasileiros, uma queda de mais de 1%. O valor é inferior ao verificado no ano de 2012, que fora de 40,4 milhões de estudantes matriculados na rede pública.

A Educação Infantil foi a única etapa da Educação Básica que registrou aumento de matrículas em relação ao ano anterior, como apresenta o quadro 4. Em 2012, estavam matriculados 5,1 milhões de alunos em creche e pré-escolas. Em 2013, esse número subiu para 5,3 milhões de matrículas, um aumento de aproximadamente 4,4%.

A seguir, destacaremos a situação do atendimento oferecido aos menores de 5 anos, no que diz respeito à qualidade.

Perspectivas da educação para a infância brasileira

Apesar de percebermos inúmeras mudanças positivas na legislação brasileira e no aumento expressivo do número de instituições, nos últimos vinte anos, vale ressaltar a importância de se avaliar estas mudanças a fim de refletir sobre o impacto das mesmas na melhoria da qualidade.

Um documento publicado pelo MEC em 2009⁴ foi elaborado com o objetivo de “auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de auto avaliação da qualidade das creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador” (BRASIL, 2009, p.14). Ou seja, um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidades – das instituições de Educação Infantil “a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (idem). Essa procura deve se dar a partir da consideração de aspectos como o respeito aos direitos humanos fundamentais, o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e aos portadores de necessidades especiais.

Ao evidenciarmos a preocupação com a qualidade da educação infantil, logo nos questionamos como caracterizar ou mensurar a qualidade de uma instituição que oferece educação para as crianças pequenas, ou em que medida essa caracterização seria possível e a partir de quais critérios ou ainda compreender como os diversos atores envolvidos (crianças, responsáveis, educadores, comunidades e governantes) podem contribuir para que haja melhorias na qualidade das instituições de educação infantil?

Nem mesmo uma infinidade de respostas não daria conta de todas essas questões, uma vez que a qualidade demanda uma série de critérios/fatores constituídos num determinado tempo, numa determinada cultura. Em conformidade com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, para que haja qualidade também se faz necessário considerar valores, tradições

⁴ Ver documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, (Brasil, 2009).

culturais, conhecimentos científicos sobre diferentes áreas do conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como o contexto histórico, social e econômico da escola, além de outros especificamente em relação a responsabilidade da sociedade e da mulher sobre a educação para crianças pequenas (Brasil, 2009).

Considerações sobre a qualidade na educação pré-escolar no Brasil

A Educação Infantil no Brasil registrou muitos avanços nas últimas décadas. Ela tem se firmado enquanto campo de conhecimento, de pesquisas e de políticas públicas, especialmente a partir das contribuições de estudos sobre o desenvolvimento da criança e do reordenamento da legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988, passou a conceber a criança como sujeito de direitos. Essa condição foi reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).

A trajetória da educação de crianças no Brasil é marcada inicialmente por ações caritativas e filantrópicas, pautadas em fins assistenciais e, posteriormente, voltadas para uma perspectiva “educacional”, cujo objetivo principal era preparar a criança para obter sucesso no processo de escolarização. Constituiu-se, portanto, um atendimento à criança pequena associado exclusivamente ao combate à pobreza, à compensação das carências das crianças das camadas populares, à diminuição da mortalidade infantil, à necessidade de liberar a mulher para o trabalho. Esse atendimento resultou em dois tipos de instituições: creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), as quais tiveram orientações de diferentes esferas administrativas. A creche vinculou-se aos setores assistenciais, tendo como foco de trabalho as crianças das camadas populares. A pré-escola, por sua vez, destinou-se, a princípio, às crianças oriundas das famílias das elites (Kulmann Jr, 1998).

A discussão sobre a dicotomia entre assistência e educação ainda figura com bastante ênfase na área acadêmica e nas práticas no interior das instituições, como já mencionado anteriormente. Contudo, como afirma Bujes (2002), uma não pode prescindir da outra, pois há uma dimensão puramente educativa no cuidado e vice-versa. Tais dimensões são, pois, indissociáveis (Aquino, 2008).

O atual momento histórico que legitima a Educação Infantil como “ação complementar da família e da comunidade”, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, linguístico e social” (LDB/96), demarca a necessidade da adoção de metodologias dinâmicas, envolventes, interativas e contextualizadas nas especificidades do desenvolvimento infantil, baseadas em práticas que reconheçam a infância como um tempo em si e garanta a indissociabilidade das funções de educar e cuidar, tal como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999/2009). Esse documento legal define princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e assume como foco central a formação de sujeitos que descubrem e exploram o mundo, reinventam o cotidiano, produzem conhecimentos não apenas a partir das interações e vínculos que estabelecem, mas do brincar, do sentir, do expressar-se, do relacionar-se, do organizar-se, do cuidar-se, partilhando afetos e significados da cultura vivida.

Ao tratar da Educação Infantil, lida-se com pontos muito nevrálgicos, ainda mais arraigados nas creches, tais como: a falta de vagas para milhares de crianças brasileiras; a desvalorização profissional das educadoras, com salários baixos e sobrecarga na jornada de trabalho, resultando, assim, em intensa rotatividade dos profissionais; a necessária formação; as condições materiais; o arranjo espaço-temporal inadequado, dentre outros.

Na pré-escola, nota-se uma conquista no campo do atendimento. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024, Lei 13.005/2014), até 2016, todas as crianças de 4 e 5 anos de idade devem estar matriculadas na Pré-escola.

A meta estabelece, também, a oferta de vagas em creches. Esta deve ser ampliada de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

Do ponto de vista quantitativo, pode-se considerar um significativo avanço no atendimento das crianças na Pré-escola no Brasil. Mas, e o aspecto qualitativo?

A melhoria da qualidade na educação brasileira e questões voltadas para a valorização e formação dos(as) profissionais são debates muito presentes no cenário atual brasileiro. Porém, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), não podemos responsabilizar somente os (as) professores (as) pelo baixo desempenho educacional. São múltiplos os fatores que convergem para isso, tais como: o financiamento da educação básica, as desigualdades sociais, culturais, regionais, econômicas, educacionais do Brasil, a formação e o exercício do gestor nas unidades educacionais, a estrutura de gestão e também a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de salários, a carreira dos docentes da educação básica e as condições de trabalho nas escolas.

As concepções de Educação Infantil fundamentadas por diversas pesquisas nacionais e internacionais e reconhecidas pela LDB /96 (Seção II, Artigos 29, 30 e 31) afirmam que essa é a primeira etapa da Educação Básica e tem a função de educar e cuidar de modo integral, o que exige uma formação específica do profissional que atua nesse segmento. Faz-se necessário, portanto, que políticas públicas invistam tanto na formação inicial como na formação continuada para se buscar uma melhor qualificação e, conseqüentemente, um melhor atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

A LDB/96 demarca a necessidade da formação inicial e da formação continuada para os(as) professores(as). Legalmente, é estabelecido que o(a) professor(a) tenha concluído pelo menos o ensino médio, na modalidade magistério, sendo considerada mais apropriada a formação em nível superior (Artigo 62 da LDB, ratificado por vários outros documentos).

A mesma Lei (nº 9.394/96), em seu artigo 87 institui, ainda, a Década da Educação, que define que somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A formação mínima exigida para atuar neste segmento educacional é a de nível médio na modalidade normal (Art. 62).

No entanto, historicamente a formação desses profissionais se configura como um dos fatores que comprometem a qualidade do atendimento ofertado à infância brasileira. Essa se relaciona ao caráter dual que o atendimento à infância no Brasil recebeu, qual seja creche para a infância pobre com caráter assistencial e pré-escola com viés educacional para as mais abastadas, já mencionado anteriormente.

A falta de qualificação adequada entre as profissionais que lidam com a Educação Infantil era situação recorrente e que, quanto menor fosse a criança, menos qualificação possuía a profissional. Até antes LDB de 1996, a profissional de creche não era exigida a qualificação específica para o trabalho com crianças pequenas. Já para o que atuava com a pré-escola, a formação no curso de Magistério, modalidade normal, era o requisito mínimo necessário.

No tocante especificamente a formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais o decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que regulamentou os artigos 61 a 63 da LDBEN 9394/96, possibilita a formação de professores em nível superior, também em Institutos Superiores de Educação (ISE) e não apenas em Universidades como era tradição. A necessidade em elevar os índices de “qualificação”, implantou-se uma profunda dicotomia entre qualidade e quantidade.

Para Silva (2011), tal fato, que a princípio fora reconhecido como avanço no sentido de definir que todos os professores terão que ter formação superior, a posteriori reflete o retrocesso, ao permitir tal formação em Institutos Superiores, conforme Goergen e Saviani (2000), os mesmos preveem um currículo com baixa carga horária, fora das Universidades e longe das pesquisas.

Portanto, a ênfase na formação de professores, e de forma especial no que diz respeito às competências por eles a serem desenvolvidas, refletem o caráter de responsabilidade transferido aos docentes neste contexto de reformas, objetivando respostas de eficiência e eficácia às demandas das “novas” tarefas da educação (Silva, 2011, p. 11).

A legislação apenas propõe o que deve ser feito quanto à formação profissional dos que atuam na educação infantil, cabendo aos governos competentes a execução do que está sendo proposto. A situação de distanciamento entre o que diz a lei e a atual realidade dos professores da Educação Infantil reafirma a falta de formação adequada, remuneração baixa e condições precárias de trabalho.

A formação dos profissionais da Educação Infantil deveria merecer uma atenção mais do que especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa etária de zero a seis anos inclui o conhecimento

das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, para o que se exige formação permanente e renovação constante.

De acordo com Cruz (2010), ainda há um número significativo de docentes atuando em creches e pré-escolas, inclusive públicas e conveniadas com o poder público que não atendem aos requisitos mínimos de formação. Segundo dados do Censo de 2007, cerca de 17,8% dos(as) educadores(as) de creches e 13,1% dos(as) professores(as) que atuavam na pré-escola não tinham a formação requerida pela legislação.

Para atender a exigência de formação desses profissionais, o Ministério da Educação elaborou uma proposta de formação para os(as) professores(as) leigos(as) da Educação Infantil. O Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) foi implementado em 2005 e utiliza como estratégia, a educação a distância com tutoria, incluindo a formação básica de nível médio e a específica de magistério da educação infantil.

O PNE/2014, também traça metas que versam sobre a política de formação e valorização do(a) professor(a) da escola básica brasileira.

Cabe salientar aqui, que a função de educar e cuidar, de modo integral, exige uma formação específica do profissional que atua nesse segmento. Entretanto, faz-se necessário refletir sobre a maneira como se dá essa formação, para evitar a alienação e a automatização. É preciso (re) significar conceitos e concepções para atender às crianças em seus direitos básicos. Refletir sobre quais saberes serão eleitos ou devem ser privilegiados na formação inicial e continuada dos (as) profissionais. O que dizer de práticas que tendem a demarcar o mesmo tempo para as crianças realizarem as atividades sabendo que o tempo de cada uma delas é diferente? O que dizer de práticas que insistem em utilizar os momentos de brincar para ensinar? Quais saberes possibilitam a construção de práticas que priorizam a criança e suas experiências? A questão é como garantir que tais indicadores possam, de fato, significar qualidade no atendimento às crianças na Educação Infantil.

O nosso foco até esse item foi de situar o leitor sobre a caracterização da Educação Infantil no Brasil, destacando aspectos históricos, políticos, sobre qualidade, além de ressaltar a necessidade de investimento na formação dos profissionais para infância.

Considerações finais

Nos princípios norteadores das políticas brasileiras acerca da Educação Infantil na atualidade, incidem concepções de infância influenciada pelo advento da Modernidade.

Percebemos, com relação ao atendimento à infância no Brasil, no decorrer de sua existência, avanços e também alguns entraves. Em relação aos avanços consideramos como ganhos efetivos o direito da criança à Educação Infantil, expresso na Constituição, ratificado na LDB (N.º 9.394/96) e a inserção desse segmento educacional como parte integrante da educação básica. Como entraves elencamos, a permanência do caráter dual de sua função, ora voltada para a assistência, ora para a educação; a falta de investimentos financeiros de forma efetiva e a fragilidade da formação profissional, quer seja inicial ou continuada.

REFERÊNCIAS

- Aquino, L. (2001). As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: Romam E. D. Steyer V. E., *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Rio Grande do Sul: Ulbra.
- Alves, A. M. L. (2008). Educação Infantil em Juiz de Fora/MG: Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e suas políticas públicas de 1980 a 1996. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG.
- Aries, P. (1991). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Belém. (2001). Caderno de Educação Infantil: política para garantir o tempo de Infância. *Caderno da Educação*, 4. Secretaria Municipal de Educação. Belém.
- Bujes, M. I. E. (1998). *Parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS (mimeo).
- (2002). *Infância e maquinaria*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, CNE; CEB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.pho?catid>. Acesso em: 01 jul. 2014.
- (1998). Constituição da República Federativa do Brasil.
- (1990). Congresso Nacional. Estatuto da Criança e do Adolescente_Lei n.º 8.069.
- (1996). Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil . Brasília.
- (1999). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: D.O.U., 13 abr.
- (2005). ProInfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. MEC\Brasília.
- (2009). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução do CEN/CEB nº5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Brasil. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB.
- (2014). Lei Nº 13.005. Plano Nacional de Educação – PNE. Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2014.
- Decreto 3.276 de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. MEC. Brasília.
- Cruz, S. H. (2010). A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: Frade, Isabel Cristina Alves da Silva (Org), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de Sá e André, M. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, MEC.
- Kappel, D. B.; Aquino, L. M. L. de; Vasconcelos, V. M. R. de. (2008). Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: Vasconcelos, V. R. de (org), *Educação Infância: História e política*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kramer, S. (1987). *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- (1999). Educação Infantil e Currículo. In Faria. A.L.G, Palhares. M. S. *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados.

- Paschoal, J.D. (2009). A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, 33, pp. 78-95. Disponível: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em 10/09/2013.
- Silva, S. das G. O. (2011). *O perfil profissional do professor de educação infantil*. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/o-perfil-profissionaldo-professor-de-educacao-infantil-481125.html>. Acesso em: 13 mar.

SOBRE A AUTORA

Denise Rangel Miranda: Professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de Juiz de Fora, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2009) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.