



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CÂMPUS DO PANTANAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO SOCIAL**



**VALÉRIA APARECIDA BENITES DE OLIVEIRA CABRAL**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O PROINFANTIL NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS**

**Corumbá – MS**  
**2018**

**VALÉRIA APARECIDA BENITES DE OLIVEIRA CABRAL**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O PROINFANTIL NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal (PPGE/CPAN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração em Educação Social, pela linha de pesquisa Formação de Educadores e Diversidade, sob orientação da Prof. Dr. Anamaria Santana da Silva.

**Corumbá – MS  
2018**

## **VALÉRIA APARECIDA BENITES DE OLIVEIRA CABRAL**

Dissertação intitulada “Formação profissional para a Educação Infantil: o PROINFANTIL no município de Corumbá/MS”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Anamaria Santana da Silva (Orientadora)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (UFMS/CPAN))

---

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza (Membro Titular)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

---

Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira (Membro Titular)  
(Universidade Federal do Pará – UFPA)

Como não dedicar esse trabalho àquela pessoa tão especial, amiga, dedicada, competente e comprometida com a educação da criança pequena e com a formação de seus profissionais? Pesquisadora, defensora dos direitos da criança e orientadora, me fez enxergar que por trás de uma dissertação existe mais do que pesquisadores e resultados, existem vidas humanas. Isso é uma característica singular de sua pessoa, a qual tomo como referência profissional e pessoal para meu crescimento. Obrigada, Profa. Dra. Anamaria Santana da Silva, por estar ao meu lado e acreditar em mim, mesmo diante de minhas várias dificuldades!

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela força espiritual e fortalecimento de ânimo dispensados nos momentos mais difíceis desse caminho; meu agradecimento, também, por ter colocado pessoas tão especiais ao meu lado.

A minha mãe, Joana, que soube, com suas palavras, me acalantar e me encorajar nos momentos mais árduos desta caminhada. A meu pai, Antônio (*in memoriam*), que mesmo distante fisicamente sempre esteve presente em meu pensamento e em minha formação como pessoa, pelos valores éticos e humanos ensinados.

Ao meu esposo, Jorge, que aos poucos foi compreendendo que o processo de escrita era uma tarefa trabalhosa, e que eu necessitava de colaboração e divisão de tarefas em casa, e assim o fez: orgulho-me disso! Aos meus filhos, Renan e Douglas, e minha filha Dayanne, amor incondicional sempre.

A todos os meus familiares, que somaram esforços e auxiliaram em minhas dificuldades durante a pesquisa, principalmente aos meus irmãos Stefferson, Pedro, Joluisse e Luana, pelo apoio constante, e também ao meu cunhado, Luízio. Obrigada a todos vocês.

As minhas queridas amigas: Francisca, Elielma, Judith, Telma, Lene, Lílian, Nadir e Jesuína, pelo apoio, pelos risos, pelo companheirismo, pela força e pela amizade.

À Cristine, amiga de mestrado, que se foi tão inesperadamente e acabou deixando marcas profundas de dor e de saudades, agradeço imensamente pelo carinho, contribuições e apoio nos momentos em que necessitei.

A minha orientadora, Professora Dra. Anamaria Santana da Silva, por seu apoio e amizade, além de sua dedicação, competência e especial atenção nas revisões e sugestões, fatores fundamentais para a construção deste trabalho.

Às Professoras Dra. Ordália Alves de Almeida (UFMS), Dra. Nancy Nonato de Lima Alves (UFG), Dra. Regina Aparecida Marques de Souza (UFMS) e Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira (UFPA), pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e na de defesa.

Aos docentes e pesquisadores do PPGE/CPAN/UFMS, que nos mostraram os passos mais importantes e necessários da construção de uma pesquisa científica.

Às turmas do mestrado 2013 e 2017, pessoas contribuições singulares, provenientes de muita bagagem intelectual que compartilharam, agregando conhecimentos, opiniões e experiências. Obrigada a todos vocês!

Aos coordenadores, professores formadores, tutoras e professoras cursistas do PROINFANTIL realizado em Mato Grosso do Sul e com os quais tive a oportunidade de

conviver em meu trabalho como Tutora. Agradecimento a todos por contribuírem não só para a realização deste trabalho, mas, por participarem de minha formação. A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena. Com todos vocês divido a alegria desta conquista!

E aprendi que se depende sempre  
De tanta muita diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente  
Onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho  
Por mais que a gente pense estar.  
(GONZAGUINHA, 1982)

## RESUMO

Nos últimos trinta anos, a Educação Infantil vem sendo tema de amplo debate, evidenciando a necessidade de conhecermos a história de construção das propostas educativas e da formação profissional para essa etapa da Educação Básica. Sendo assim, este trabalho tem como objeto de estudo o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, que tem como propósito oferecer a formação mínima exigida pela legislação vigente aos professores desta etapa. O principal objetivo desta pesquisa é analisar como o PROINFANTIL foi desenvolvido no município de Corumbá/MS e quais foram os seus impactos na formação de professores sob a ótica das cursistas. Para o desenvolvimento deste estudo, dialogamos com o referencial teórico de autores como Barbosa (1991; 2003; 2011), Silva (1997), Kramer (2006), Oliveira (2010), Kuhlmann Jr. (2011), dentre outros. Como metodologia, optamos por uma pesquisa qualitativa que consistiu em levantamento bibliográfico, análise documental, entrevista com a coordenadora local da Secretaria de Educação e aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas a 29 cursistas do Programa. Os resultados obtidos possibilitaram o conhecimento de aspectos sobre o perfil do profissional de Educação Infantil, tais como: idade avançada, muitos anos de experiência profissional e todas com formação em Ensino Médio. As cursistas destacaram o investimento na formação após a conclusão do PROINFANTIL, mas também apontaram a falta de concurso público para o profissional de creche, a dificuldade na definição da função e a desvalorização profissional por parte do órgão municipal. Algumas cursistas sinalizaram, ainda, algumas contribuições: a possibilidade de articulação teoria/prática; a ampliação de conhecimentos sobre a criança; a motivação pessoal e profissional. Outras afirmaram que o Programa não trouxe os impactos esperados, manifestando uma revolta com a desvalorização profissional, pois não houve mudança no trabalho, no salário e nem na função desempenhada por elas. Como conclusão, observamos que o Programa apresentou indícios de formação bem-sucedida e de cumprimento com o papel formativo, no entanto, no âmbito das políticas de formação, não criou ações que garantissem a valorização do trabalho dessas cursistas formadas.

**Palavras-chave:** PROINFANTIL. Formação Profissional. Educação Infantil.

## ABSTRACT

Over the past thirty years, Early Childhood Education has been theme of broad debate, emphasizing the need of knowing the history of construction of the educational proposals and professional teacher education for this stage of Basic Education. Therefore, this paper has as object of study the Brazilian Program of Initial Education for In-Service Teachers in Early Childhood Education – PROINFANTIL, which has the purpose of offering the minimal professional teacher education mandatory by the current legislation of teachers in this stage. The main research objective is analyzing how PROINFANTIL was developed in the city of Corumbá/MS and what were the impacts on the professional education from the point of view of the course participants. For the development of this study, we dialogued with a theoretical reference of authors like Barbosa (1991; 2003; 2011), Silva (1997), Kramer (2006), Oliveira (2010), Kuhlmann Jr. (2011), among others. As methodology, we opted for a qualitative research which constituted in bibliographic search, document analysis, interview with the local coordinator of the Secretary of Education and application of questionnaire with open-ended and closed-ended questions with the 29 all-female course participants of the Program. The obtained results provided the knowledge of aspects regarding the profile of the professional in Early Childhood Education, such as: advanced age, many years of professional experience and all with high school education. The course participants emphasized the investment in the professional education after the conclusion of the PROINFANTIL, but also pointed out the lack of civil service examination for the daycare professional, the difficulty in the definition of job position and the professional depreciation by part of the city board. Some course participants even indicated some contributions: the possibility of theory/practice articulation; the broadening of knowledge about the child; the personal and professional motivation. Other affirmed that the Program did not bring the expected impacts, expressing an uprising with the professional depreciation, since there was not any change in the work, in the salary nor in the job position fulfilled by them. In conclusion, we observed that the Program presented signs of well-succeeded professional education and of compliance of the educational role, however, within the scope of the professional education policies, did not create actions which guaranteed the appreciation of the work of these educated course participants.

**Keywords:** PROINFANTIL. Professional Education. Early Childhood Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Tempo de atuação na Educação Infantil.....	84
<b>Gráfico 2</b> – Estado civil das cursistas .....	85
<b>Gráfico 3</b> – Grau de escolaridade (antes de ingressar no curso PROINFANTIL) .....	85
<b>Gráfico 4</b> – Grau de escolaridade (após cursar o PROINFANTIL) .....	87
<b>Gráfico 5</b> – Função que exerce atualmente.....	87

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dissertações Defendidas com a Temática PROINFANTIL.....	22
<b>Quadro 2</b> – Agência Formadora de MS.....	69
<b>Quadro 3</b> – Agência Formadora de Aquidauana.....	70
<b>Quadro 4</b> – Apresentação do perfil da entrevistada.....	78
<b>Quadro 5</b> – Faixa etária das cursistas.....	83
<b>Quadro 6</b> – Categorias Funcionais, Funções, Requisitos e Padrão Salarial.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AGF</b>	Agência Formadora do PROINFANTIL
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>APEI</b>	Articulador/a Pedagógica da Educação Infantil
<b>ASD</b>	Auxiliar de Serviços Diversos
<b>ATP</b>	Assessoria Técnico- Pedagógica do PROINFANTIL
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>CA</b>	Caderno de Aprendizagem (componente do sistema de avaliação do PROINFANTIL)
<b>CAIC</b>	Centro de Atenção Integral à Criança
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>CBIA</b>	Centro Brasileiro da Infância e da Adolescência
<b>CEBAS</b>	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
<b>CEDCA</b>	Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis de Trabalho
<b>CMDCA</b>	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
<b>CNP</b>	Coordenação Nacional do PROFORMAÇÃO
<b>CONANDA</b>	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
<b>COEDI</b>	Coordenação Geral de Educação Infantil
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>DEMEC</b>	Delegacia Regional do MEC
<b>DNCr</b>	Departamento Nacional da Criança
<b>DPE</b>	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>EEG</b>	Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EQ</b>	Encontros Quinzenais
<b>FAM</b>	Ficha de Avaliação Mensal
<b>FETEMS</b>	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
<b>FP</b>	Fase Presencial
<b>FMIS</b>	Fundo Municipal de Investimento Social
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IAC</b>	Projeto Festival Infantil de Arte e Cultura
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
<b>GEC</b>	Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias

<b>GEPIEI</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (UFMS/Corumbá)
<b>GEPLEI/THC</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância/ Teoria Histórico-Cultural
<b>GEPROIN</b>	Grupo de Estudos do PROINFANTIL
<b>GEPSEX</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero –
<b>GREEI-MS</b>	Grupo de Estudos em Educação da Infância
<b>HEM</b>	Habilitação Específica para o Magistério
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBA</b>	Legião Brasileira de Assistência Social
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LOAS</b>	Lei Orgânica de Assistência Social
<b>MDS</b>	Ministério do Desenvolvimento social e Combate à Fome
<b>ME</b>	Memorial (componente do sistema de avaliação do PROINFANTIL)
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MIEIB</b>	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
<b>MS</b>	Mato Grosso do Sul
<b>OME</b>	Órgão Municipal de Educação
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>OMEP</b>	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
<b>ONGs</b>	Organizações não governamentais
<b>PAC</b>	Programa de Atenção à Criança de 0 a 6 anos
<b>PB</b>	Provas Bimestrais
<b>PC</b>	Professor/a Cursista
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PF</b>	Professor/a Formador/a
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNBE</b>	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PP</b>	Prática Pedagógica
<b>PROFORMAÇÃO</b>	Programa de Formação de Professores em Exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
<b>PROINFO</b>	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
<b>PROINFANTIL</b>	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
<b>PROMOSUL</b>	Fundação de Promoção Social de Mato Grosso do Sul
<b>PRONAICA</b>	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>RA</b>	Registro de Atividades
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SciELO</b>	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>

<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação a Distância
<b>SED</b>	Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul
<b>SEMCAS</b>	Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SESC</b>	Serviço Social do Comércio
<b>SIGPROJ</b>	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
<b>SIP</b>	Sistema de Informações do PROINFANTIL/PROFORMAÇÃO
<b>SMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação de Comunicação
<b>TR</b>	Tutor/a
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMS</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UNICEF</b>	<i>(United Nations Children's Fund)</i> Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	<i>(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)</i> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Da trajetória pessoal e profissional ao tema da pesquisa.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Apresentação das seções.....</b>	<b>26</b>
<b>2 A CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE SEUS PROFISSIONAIS: CONTORNOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 As origens das instituições infantis no Brasil.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Marcos legais e os novos significados para a Educação Infantil.....</b>	<b>32</b>
<b>3 PROINFANTIL: A NECESSIDADE DO PROGRAMA E SEU DESENVOLVIMENTO..</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Educação Infantil e formação de seus profissionais.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Breves discussões sobre formação e primeira infância no Estado de Mato Grosso do Sul..</b>	<b>55</b>
<b>3.3 Bases legais e teóricas do programa.....</b>	<b>60</b>
<b>3.4 PROINFANTIL no Estado de Mato Grosso do Sul.....</b>	<b>69</b>
<b>4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 Situando a Educação Infantil no Município de Corumbá/MS.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 O PROINFANTIL no Município de Corumbá/MS.....</b>	<b>78</b>
<b>4.3 Sobre o PROINFANTIL em Corumbá/MS: quem são e o que pensam as cursistas..</b>	<b>81</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
<b>Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido para as pessoas entrevistadas.....</b>	<b>112</b>
<b>Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>113</b>
<b>Apêndice C- Roteiro de perguntas do questionário aplicado.....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (PPGE/UFMS/CPAN), na Linha de pesquisa “Formação de Educadores e Diversidade”, com área de concentração em Educação Social, analisa o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, no período compreendido entre novembro de 2009 e dezembro de 2011, com a intenção maior de compreender como se deu o processo de implantação e desenvolvimento deste Programa no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul, e os principais impactos na formação de professores, sob a ótica das cursistas.

O interesse pela educação infantil e por atividades desenvolvidas junto à criança pequena provém de anos de estudos e de atuação na área, como acadêmica, professora, coordenadora e, sobretudo, enquanto tutora do PROINFANTIL: minha<sup>1</sup> maior motivação, experiência e resultado profissional. Ao mesmo tempo, acompanhar a trajetória do atendimento à criança de zero a seis anos de idade e as significativas mudanças, em termos legais, com relação aos profissionais e suas práticas nas instituições, tem me proporcionado a chance de aprofundar e refletir constantemente sobre as singularidades e especificidades da criança, de forma a respeitá-la enquanto cidadã de direitos, produtora de cultura e sujeito de sua história. Tais questões têm trazido desafios a serem superados cotidianamente, sobretudo, no campo da formação dos profissionais da área.

Ao tomar o PROINFANTIL como objeto, temos como principais objetivos compreender as suas propostas, analisando como foi implantado em Corumbá/MS a fim de identificar como as cursistas avaliam o curso na sua formação e profissionalização.

Contudo, para apresentar o meu encontro com o tema deste trabalho, creio ser importante fazer um recorte voltado ao passado, para conhecer um pouco de minha história de vida e compreender que, desde muito cedo, já nos tempos de infância, o meu desejo de ser professora se desenhava. Neste momento, observo o quanto o papel da brincadeira foi importante. É por isso que considero necessário registrar passagens de minha trajetória de vida, pois foram estas que deram sentido às minhas escolhas.

---

<sup>1</sup> Ao tratar de experiência pessoal da autora, é usada a primeira pessoa do singular. Nos demais casos, a primeira pessoa do plural.

## 1.1 Da trajetória pessoal e profissional ao tema da pesquisa

Ao lembrar minha infância, não tive a oportunidade de frequentar uma escola de Educação Infantil, recordo-me, de forma muito presente, das brincadeiras realizadas no fundo do quintal, nas quais as imitações e fantasias faziam representações da vida real. Foram muitos os personagens e, com tantas opções, nós (meus coleguinhas e eu) podíamos escolher qual personagem queríamos representar naquele cenário. Isso me traz recordações do personagem principal que eu gostava de representar: a professora. Dessa forma, com um quadro pequeno que havia ganhado de meu pai, organizava meus primos/as e coleguinhas no fundo de minha casa e “dava minhas aulas”. Foram inúmeras imitações. Sem dúvida, essa vivência foi algo muito significativo para mim, pois, como apontam os estudos de Sanches (2003):

É pelo brincar que criança aprende a expressar ideias, gestos, emoções, a tomar decisões, a interagir e viver entre pares, a conhecer e integrar-se no seu ambiente próximo, a elaborar imagens culturais e sociais de seu tempo e, em decorrência, desenvolver-se como ser humano dotado de competência simbólica. (SANCHES, 2003, p. 11).

A citação nos revela o quão essencial é a brincadeira na vida da criança, uma vez que estabelece relações sociais, constrói conhecimentos e a faz desenvolver-se integralmente.

O tempo foi passando e chegou o tão esperado momento: minha entrada na escola, aos sete anos de idade, visto que as instituições que ofertavam o ensino pré-escolar, no final da década de 1970, eram quase que inexistentes e ainda pouco valorizadas pelos pais. Posso registrar, rapidamente, que ao ingressar na escola, talvez pelo meu desejo e expectativas, vivenciei situações positivas, nesse primeiro momento de aprendizagem formal, nas quais tive a colaboração de minha primeira professora, que deu sequência e certezas aos meus sonhos e conquistas. Com seu jeito meigo e paciente, essa professora ensinou-me as primeiras letras e, ao mesmo tempo, despertou-me o gosto pela leitura, talvez por incluir em sua metodologia muita afetividade e por desenvolver um trabalho que priorizava a literatura infantil, sem imposição tradicional da escrita. Nesse sentido, considero pertinente ressaltar a importância da formação do/a professor/a:

A formação do professor, seja ele do nível que for, deve ser compreendida sempre como um conjunto de processos, destinado à finalidade específica de dar ao docente as habilidades e as competências culturalmente exigidas para o exercício da profissão [...] Dessa forma, a identidade profissional se constrói

permanentemente e no compasso de evolução da própria significação social da profissão, por reiteradas revisões dos seus significados sociais e adequado aproveitamento das práticas e tradições culturalmente consagradas como referências identitárias dos alunos, de suas famílias e comunidades, bem como das sociedades – e respectivos dimensionamentos em termos de localidade, regionalidade, nacionalidade e intencionalidade, nas quais as escolas e os alunos se inserem [...] A identidade profissional do professor se constrói, ainda e permanentemente, pelo papel que cada profissional da educação confere à sua atividade diária, evidentemente, também contextualizada nos âmbitos, por um lado, de sua história de vida - aí compreendida os seus anseios, as suas representações, os seus saberes e as suas posturas – e, por outro, do relacionamento interativo com outros profissionais dentro e fora da escola. (RUSSEFF; BITTAR, 2003, p. 54-55).

Sendo assim, entendemos que a formação do/a professor/a se constrói pelas competências e habilidades exigidas culturalmente e, também, a partir de sua experiência de vida, portanto, trata-se de um amplo processo de construção de identidade. Construção essa que envolve tanto questões específicas de sua formação como fatores de dimensão cultural, social, política, dentre outros.

Assim, saliento que em meu percurso escolar não tive grandes dificuldades de aprendizagem e atribuo isso, em grande medida, aos bons profissionais que fizeram parte desse trajeto.

Quando chegada a hora da escolha profissional, eu não tive dúvidas de que optaria pelo magistério e assim o fiz. Esse curso, atualmente conhecido como antigo magistério, foi um curso de 2º Grau (hoje reformulado) com habilitação para o magistério de 1º grau – 1ª a 4ª série; realizado nos anos de 1987 a 1989, de acordo com o Artigo 16 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com a nova redação dada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Convém lembrar que a Lei nº 5.692/1971, foi desenvolvida num contexto conturbado, pois o país vivia o período da Ditadura Militar em que: de um lado, o governo Médici utilizava-se dos meios de comunicação para exaltar o Estado brasileiro; do outro, adotava-se uma política econômica atrelada ao capital internacional dentro de um discurso perpassado pela ideologia desenvolvimentista e de exaltação do “milagre econômico”, reforçado pela importância dada à educação de cunho tecnicista, conforme descreve Xavier (1994, p. 248, grifos do autor): “Dentro do espírito do ‘desenvolvimento com segurança’ foi elaborada a Lei nº 5.692/71 completando o ciclo de reformas que tinha como propósito ajustar a política educacional à ‘estabilidade’ desmobilizadora e excludente empreendida de 1964 em diante”.

Segundo o autor, foi por meio desta Lei que a dualidade se tornou mais evidente, ou seja, a educação passou a ser determinada como preparação para o trabalho. Trata-se de uma lei educacional elaborada em consonância com interesses presentes na sociedade capitalista,

havendo, neste caso, uma grande influência do capital internacional. No que concerne especificamente à formação de professores, o Artigo 30 da Lei 5.692/1971 estabelece:

Art. 30 - Formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries – Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM);
- b) no ensino de 1º grau, da 5ª à 8ª séries – Habilitação Específica de Grau Superior, ao nível de Graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus – Habilitação Específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à Licenciatura Plena. (BRASIL, 1971).

Como observamos, essa norma deixou a formação de professores para as séries iniciais restritas ao nível de 2º grau, que passou a ser chamada de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), fazendo parte, assim, do rol de habilitações profissionalizantes que começaram a ser organizadas no Brasil, tendo duração de três anos. Com a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, a Lei nº 5.692/1971 sofreu uma alteração. No entanto, continua a falta de integração entre as disciplinas do núcleo comum e do núcleo profissionalizante e o estágio segue o mesmo padrão do Curso Normal, com as etapas de observação, participação e regência.

A partir desse entendimento consigo compreender e confirmar que essa formação, de Habilitação Específica para o Magistério, a qual cursei, esteve pautada num modelo tecnicista que priorizava o desenvolvimento individual e a formação profissional. Uma formação focada no “fazer pedagógico”, voltada ao preparo técnico com vistas à inserção imediata do estudante no mercado. Mesmo a entendendo, hoje, como uma formação fragmentada, considero que foi um passo dado que me oportunizou persistir na profissão e a optar pela continuidade de meus estudos.

Com formação no magistério, fui chamada para participar de um Projeto de alfabetização e reforço, realizado pelo município, que incluía crianças de faixa etária de sete a 16 anos, por um período de quatro meses, em um local improvisado: uma sala reservada em um Posto de Saúde. Foi o meu primeiro desafio profissional e o meu primeiro emprego com carteira assinada. Essa curta experiência motivou-me ainda mais, estimulando-me ao ingresso no curso de Pedagogia, anos depois.

Foi a partir do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que defini minha área de atuação profissional, por meio do estágio supervisionado orientado pela professora Anamaria Santana da Silva. Professora que teve total participação em minhas escolhas, pela propriedade e competência com que desenvolveu suas disciplinas voltadas à

educação infantil, formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas, oferecendo um cenário encantador e de possibilidades de atuação com crianças pequenas. Foi uma experiência significativa que me fez optar definitivamente pelo trabalho com crianças de zero a três anos de idade, e a modificar o meu objeto de concurso (ensino fundamental) para a área de Educação Infantil, creche (na qual atuo até hoje).

Com a experiência de alguns anos, atuando na função de coordenadora, em 2009 surgiu o PROINFANTIL em minha vida profissional, com o convite para exercer a função de Tutora (TR), durante os anos de 2009 a 2011. Conforme descrito nas Diretrizes Gerais do Programa (2005a), nossa função seria de acompanhamento pedagógico sistemático ao Professor Cursista (PC) nas atividades autoinstrucionais, na sua prática pedagógica e demais atividades do curso. Segundo o Guia Geral (2005), o TR tinha um papel fundamental, já que deveria atuar junto ao Professor/a Cursista, por isso, seria considerado como elemento-chave no acompanhamento do desenvolvimento desse/a professor/a tanto nas atividades individuais quanto coletivas. Outra exigência do programa PROINFANTIL era de que o profissional escolhido deveria ter, preferencialmente, nível superior, com formação na área de educação, experiência em magistério e na Educação Infantil e com disponibilidade de 40 horas semanais para o Programa. Aceitei o convite e esta oportunidade implicou, profundamente, em meu percurso profissional pois, naquele momento significou superar desafios, ampliar conhecimentos e, talvez, romper com as deficiências de minha própria formação.

Certamente que participar do Programa, de estudos e pesquisas, aprofundou meus conhecimentos quanto à concepção de criança, infância, formação, educação infantil, prática pedagógica etc. Foram temáticas que embasaram a aprendizagem das cursistas e deram um novo sentido à atuação com crianças pequenas e suas exigências.

Outra questão que merece destaque refere-se à participação da UFMS na Coordenação do Programa no Estado, tendo à frente as Professoras Doutoras Ordália Alves Almeida e Regina Aparecida Marques de Souza, que começaram a articular algumas ações em parceria com o Ministério da Educação (MEC), para viabilizar a implantação do PROINFANTIL no Estado, vindo, posteriormente, a atuarem diretamente com a nossa formação e com o acompanhamento da formação dos/as participantes de modo a contribuir grandemente com o processo formativo de seus participantes.

Além disso, a proximidade com os/as professores/as cursistas estreitou laços tanto profissionais quanto afetivos, marcados por momentos de muitas superações, tecendo histórias que fizeram muita diferença na vida e na profissão, das cursistas e minhas.

Fiz questão de registrar estas passagens de minha história de vida, a fim de destacar o quanto essas vivências foram importantes na construção de minha identidade e na compreensão do quanto o meu encantamento pela infância e pela figura do/a professor/a uniram-se às minhas experiências profissionais para definir meu foco de pesquisa.

A partir de experiências e aprendizagens vivenciadas no Programa, enquanto Tutora (TR), algumas inquietações relativas às cursistas surgiram. Inquietações estas que se configuraram, mais tarde, no problema desta pesquisa, norteada pela seguinte indagação: Onde estão as cursistas participantes do PROINFANTIL? Quais atividades profissionais elas exercem atualmente? Quais as contribuições do PROINFANTIL na formação dessas profissionais? Como elas avaliam esse processo de formação? O que elas pensam sobre os impactos do curso?

Desse modo, a presente pesquisa visou responder as questões acima traçadas, salientando que o estudo dialogou e analisou as participantes do curso no município de Corumbá/MS, tendo como objetivos identificar como elas avaliam o Programa na sua formação e profissionalização e refletir sobre as propostas do Programa, conforme registrado anteriormente.

## **1.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Consideramos relevante – antes de descrevermos os procedimentos tomados nessa pesquisa – refletir sobre o tratamento dado à palavra Metodologia. Conforme Luna (1988), o sentido da palavra Metodologia tem variado ao longo dos anos e, mais do que isso, tem variado o status atribuído a ela no contexto da pesquisa. Sendo assim, afirma o autor, em alguns âmbitos profissionais a Metodologia é associada à Estatística.

Compreender a Metodologia associada à Estatística ou à Filosofia da Ciência faz uma grande diferença na pesquisa, pois, ainda segundo Luna, quando associada historicamente à Filosofia e intimamente relacionada à Sociologia do Conhecimento, já traz a marca da conceituação e, nesse caso, tem status próprio e o processo da investigação científica constitui-se em seu objeto de estudo, ou seja, quando vista sob este ângulo, a Metodologia examina o processo da investigação científica como um movimento do pensamento humano, do empírico ao teórico e vice-versa. É também nesse contexto que sua tarefa busca explicitar a relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, resultando, dessa interação, o conhecimento (LUNA, 1988).

Para o mencionado autor, a Metodologia, quando associada à epistemologia do conhecimento, numa perspectiva histórica e crítica, pressupõe um processo de construção que

leva em conta a apreensão da realidade como um momento indissociável da intenção prática do sujeito ao apreendê-la. Assim, para que ultrapassar o nível descritivo e atingir um nível explicativo na pesquisa, é necessário que haja um movimento dialético do pensamento que parta do “empírico para o concreto e, uma vez os conceitos claramente estabelecidos com recurso da teoria, volta ao empírico para compreendê-lo em toda complexidade de suas determinações” reflete Franco (1988, p. 78), logo, esse movimento, do empírico para o concreto e novamente do concreto como ponto de partida, é o movimento da parte para o todo e do todo para a parte; em outras palavras, do fenômeno para a essência e desta para o fenômeno. (KOSIK, 1976 apud FRANCO, 1988, p. 79). Uma essência que não se mostra no caráter aparentemente estático e visível do fenômeno, mas que deve ser apreendida em sua concretude, ou seja, em sua contextualização histórica, determinada e produzida no conjunto das relações sociais, comenta Luna (1988). Abaixo, destacamos a importância da opção metodológica de uma pesquisa:

Sendo a realidade concreta caracterizada pela interdependência ativa entre as diversas partes do real que não se somam, que não são dadas, mas que se constroem historicamente a partir de contradições intrínsecas, esse movimento (que caracteriza o método dialético) é, também, o movimento que vai da totalidade para a contradição e desta para a totalidade; do objeto para o sujeito e deste para o objeto. Essa compreensão do processo de produção do conhecimento implica decisões metodológicas que, uma vez deflagradas, permitam evidenciar conflitos entre diferentes tendências. Em primeiro lugar, pressupõe a prática social como critério de verdade do saber produzido. Portanto, é nela que se deve buscar os referenciais explicativos dos fenômenos para poder extrapolar o caráter meramente descritivo dos mesmos (FRANCO, 1988, p. 78-79).

Tomando por base este entendimento, optamos por analisar nosso objeto de pesquisa dentro dessa abordagem, ou seja, a partir da perspectiva histórico-dialética, que reconhece o caráter desse movimento, que envolve a contradição, a historicidade e a construção do conhecimento aliadas aos seguintes objetivos metodológicos:

- a) Caracterizar, com rigor e clareza, o objeto de estudo, de forma que ele possa contribuir para o avanço do conhecimento da área estudada;
- b) Articular dialeticamente a fundamentação teórica aos instrumentos técnicos em um processo de construção intelectual e material realizando, na prática, uma síntese entre a ciência e a técnica.

Isso significa optar por uma pesquisa exploratória e de campo, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (1999), esse tipo de pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito ou

construir hipóteses. Podemos dizer que a pesquisa-qualitativa-exploratória tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de determinadas concepções. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, permitindo a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Referente à pesquisa de campo, Gil (2008) destaca que:

[...] os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população, segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. Outra distinção é a de que no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação [...] a ênfase poderá estar, por exemplo, na análise da estrutura do poder local ou das formas de associação verificadas entre seus moradores. (GIL, 2008, p. 57).

Tendo isso em mente, construímos nossa pesquisa a partir destas premissas, numa tentativa de análise acerca das múltiplas determinações que influenciam um dado fenômeno oriundo de determinado momento histórico. Nesse sentido, preliminarmente, a fim de compreender a dimensão da temática em estudo, realizamos o levantamento de produções sobre o PROINFANTIL nos anos de 2011 a 2015, nas bases de consulta da Biblioteca de Dissertações e Teses da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Com os dados obtidos – ano, autoria, títulos, objetivo e instituição –, elaboramos o Quadro 1, apresentado a seguir:

**Quadro 1** – Dissertações Defendidas com a Temática PROINFANTIL (2011-2015) - CAPES

Ano	Autor/a	Título	Objetivo	Instituição
2011	Flávia de Figueiredo de Lamare	Avanços e contradições nas políticas de Formação de Professores no Brasil Contemporâneo: o caso do PROINFANTIL	Analisar as políticas atuais de formação de professores de Educação Infantil avaliando o Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL).	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2011	Marina Pereira de Castro e Souza	O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?	Discutir a formação de professores no âmbito do Rio de Janeiro.	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2011	Kátia Silene Barbosa de Carvalho	As contribuições do PROINFANTIL na Identidade do Professor de Educação Infantil	Investigar as contribuições do PROINFANTIL na construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil.	Universidade Federal de Alagoas

<b>2012</b>	Miriam Mônica Loiola da Cruz Souza	Inclusão, Educação Infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do PROINFANTIL	Apresentar, analisar e discutir o tema da inclusão no contexto da Educação Infantil, a partir de um diálogo estabelecido com PROINFANTIL.	Universidade Federal da Bahia
<b>2012</b>	Rosimeire Dias de Camargo	PROINFANTIL: Ressignificando as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	Verificar as relações entre os fundamentos teóricos fornecidos pelo PROINFANTIL e seus desdobramentos na prática pedagógica das professoras	Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>2012</b>	Karina Moreira Menezes	Sentidos produzidos sobre as TIC por professores formadores do PROINFANTIL	Investigar sentidos produzidos sobre as Tecnologias de Informação de Comunicação (TIC) no Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil PROINFANTIL.	Universidade Federa da Bahia, Salvador
<b>2012</b>	Laís Caroline Andrade Bitencourt	Formação de Professores: contrapontos e paradoxos no PROINFANTIL da Bahia 2010/2012	Compreender as diversas linguagens estabelecidas pelos educadores das creches.	Universidade Federal da Bahia
<b>2012</b>	Ludimila Santanna Fernandes	O portfólio na formação docente como um espaço de produção curricular na Educação Infantil: o PROINFANTIL em Mesquita	Investigar e analisar a produção curricular e docente do referido programa no município de Mesquita (RJ) entre os anos de 2009 a 2011.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Duque de Caxias
<b>2013</b>	Juliana Bernardi Petek	O PROINFANTIL em Mato Grosso do Sul: uma análise do manual didático dirigido ao ensino de identidade, sociedade e cultura	O objetivo geral é analisar o manual, levando em consideração ser este o elemento central na organização do trabalho didático.	UFMS - Unidade Universitária de Paranaíba
<b>2013</b>	Ana Rubia Menezes Barbosa	Ludicidade e Aprendizagem na Educação Infantil: um estudo de caso no PROINFANTIL em Rondônia	Verificar qual abordagem teórica o PROINFANTIL adotou sobre a ludicidade na educação infantil e qual foi sua influência na construção dos planejamentos diários dos professores cursistas do grupo três de Rondônia.	Fundação Universidade Federal de Rondônia
<b>2014</b>	Dorilene Pantoja Melo	O PROINFANTIL e a formação de professores ribeirinhos: uma análise memorial dos professores do município de Ponta Pedras-Pará	Identificar as contribuições do PROINFANTIL na formação dos professores no município de Ponta Pedras- Pará.	Universidade Federal do Pará
<b>2014</b>	Maiara de Oliveira Nogueira <sup>2</sup>	Formação de Professores para a Educação Infantil e o PROINFANTIL	Conhecer e analisar o PROINFANTIL enquanto programa de formação inicial de professores da Educação Infantil compondo uma política pública de âmbito nacional	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fonte: Pesquisa realizada nas bases de dados CAPES<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Pesquisa não disponível na base de dados CAPES (encontrada no Google Pesquisa).

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Os resultados comprovaram que, apesar de sua abrangência, ainda são poucos os trabalhos que analisam o Programa. Foram encontradas 12 dissertações que, quando analisadas, revelam que seus enfoques e temáticas interessantes e que se diferenciam, variando em suas análises e objetivos.

Após o levantamento de produções, a presente pesquisa percorreu os seguintes passos:

- a) Levantamento bibliográfico;
- b) Aprofundamento teórico;
- c) Análise documental;
- d) Aplicação de entrevista semiestruturada e de questionários com perguntas abertas e fechadas;
- e) Tabulação dos dados.

Podemos considerar que esse momento se refere a uma forma teórica e prática de compreensão do mundo, dos homens e dos objetos. Trata-se de um processo que buscou entendimento das relações dos sujeitos entre si e deles com o ambiente em que vivem, em variadas, múltiplas e detalhadas dimensões e, talvez por isso, podemos considerá-lo fundamental, uma vez que envolve a pesquisa *in loco* que, sem dúvida, trará maior solidez para o objeto investigado.

Como síntese desse momento, destacamos a seguinte citação que reforça as nossas discussões até aqui tecidas:

A pesquisa é desenvolvida mediante o conjunto dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 17).

Além de estudos sobre a temática PROINFANTIL buscamos conhecer, em termos legais, os avanços contidos essencialmente na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/1996 e na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº 8.742 de 7/12/1993, que abordam a educação e o cuidado para com a criança de zero a seis anos e estabelecem condições para esses fins, sobretudo, no que se refere à formação dos profissionais da área.

Mediante entrevista semiestruturada e questionário aprovados pelo Comitê de Ética de Pesquisa do Sistema de Informação e Gestão de Projetos – SIGPROJ da UFMS, buscamos o conhecimento do processo de implantação do Programa e seu desenvolvimento, além de evidenciar os impactos do Programa na formação profissional sob o olhar das cursistas participantes.

Consideramos que o terceiro importante momento deste trabalho de investigação corresponde à análise dos dados, que demandou um estudo intenso dos mesmos e sua organização em categorias de análise. Após a análise e interpretação dos dados, discutimos e apresentamos os resultados obtidos.

A redação final da dissertação ora apresentada encerrou-se com a elaboração da redação final deste estudo, que consistiu no nível de investigação apreendido.

Ressaltamos que a pesquisa está pautada nas contribuições de autores como Barbosa (1991; 2003; 2011), Silva (1997; 2003), Kramer (2006), Oliveira (2010), Kuhlmann Jr. (1998) e outras produções científicas relacionadas aos temas políticas públicas e formação dos profissionais de educação infantil; além da utilização de fontes de ordem legal correspondente ao amparo e proteção à infância já citado.

Tais fontes apresentam registros históricos e revelam algumas contradições presentes no campo da educação da criança pequena e da formação dos/as professores/as e seus profissionais.

Neste ponto, frisamos que foi imprescindível a correlação entre as disciplinas proposta pelo curso de mestrado, oferecidas pelo PPGE/CPAN/UFMS, mormente as disciplinas Pesquisa em Educação I e II e Políticas Públicas para a Infância e Adolescência, que, aos poucos, foram contribuindo, primeiramente, para o delineamento de meu objeto de pesquisa e aprofundamento em temáticas como Infância, Políticas Públicas e Formação dos Profissionais que atendem crianças de zero a seis anos. No âmbito dessas correlações, fomos processando as buscas sobre o objeto de pesquisa no sentido de dar uma compreensão histórica e dialética para essa articulação.

Cabe destacar que procuramos, neste estudo, nos pautar nos direitos da criança e na Constituição legal que a ampara. Também no campo deste estudo, optamos pela abordagem e discussão da pesquisa sob a ótica da esfera pública de atendimento, visto que o objeto de estudo resulta de um Programa proposto pelo Governo Federal em parceria com os estados e municípios.

### 1.3 Apresentação das seções

Estruturamos a nossa dissertação por seções. A seção 1 corresponde à Introdução e apresenta três subseções: “Da trajetória pessoal e profissional ao tema da pesquisa”; “Procedimentos metodológicos da pesquisa” e “Apresentação das seções”.

A seção 2, apresenta os contornos teóricos, históricos e legais, situados nos séculos XIX e XX, que envolvem as políticas de atendimento à criança de zero a seis anos e as legislações que foram constituídas ao longo do tempo, aliadas à visão do padrão de serviços necessários ao atendimento da criança pequena e à formação do professor de Educação Infantil.

A Seção 3 expõe um breve histórico sobre a formação de professores da Educação Infantil no Brasil e no estado de MS. Discutimos a criação/reestruturação dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e evidenciamos os grupos de estudos e sua contribuição à formação continuada dos professores. Salientamos, também, a importância do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a participação e contribuição da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) no Estado. Por fim, descrevemos alguns pontos específicos do PROINFANTIL, tais como a população-alvo, base legal, objetivos gerais, proposta pedagógica, matriz curricular e financiamento. A intenção é tratar do processo de implantação do PROINFANTIL no estado de Mato Grosso do Sul e os municípios em que o mesmo foi desenvolvido (com apresentação do quantitativo de participantes no Estado).

Na seção 4, enfocamos o processo de implantação do Programa no município de Corumbá-MS e os resultados da entrevista (uma) e dos questionários (29), realizados com os participantes desse Programa, no sentido de avaliar o que eles pensam sobre os impactos do referido curso, além de trazer dados sobre seu perfil (identificação/formação, idade/sexo, estado civil/tempo de atuação), experiência profissional, vivências no PROINFANTIL, contribuições do Programa na atuação profissional e descrição da relevância das temáticas trabalhadas no curso para as mesmas.

## **2 CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE SEUS PROFISSIONAIS: CONTORNOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS**

Nesta seção, discutimos sobre a formação das instituições de Educação Infantil, assim como de seus profissionais, com destaque às importantes mudanças e exigências para o atendimento da criança pequena. Abordamos sobre a formação de professores da Educação Infantil no estado de MS, criação/reestruturação dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a contribuição de seus grupos de estudos à formação teórico/prática de seus profissionais.

### **2.1 As origens das instituições infantis no Brasil**

Alguns autores brasileiros, em estudos sobre a história das instituições infantis, já apontaram a dupla trajetória das redes de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos, constituídas pelas creches, escolas maternais, jardins de infância e similares. Além disso, ressaltam que a tradição assistencial é visualizada na trajetória das creches e escolas maternais destinadas, sobretudo, às crianças oriundas das famílias pobres. Vieira (1999) afirma que esta tendência é observada quando se trata dos jardins de infância ou escolas infantis, mais tarde chamados de pré-primário e depois de pré-escolas, voltadas, inicialmente e de forma predominante, para as crianças nascidas de famílias das elites. Nesse sentido, a autora traz uma importante contribuição sobre o surgimento das instituições de atendimento à criança no Brasil e, ao mesmo tempo, aponta para uma diferenciação desse atendimento:

No Brasil, como em outros países do mundo ocidental, as creches, enquanto modo de guarda diário de crianças pequenas, nascem vinculadas às necessidades do trabalho feminino industrial fora do domicílio, visando também responder a questões diversas como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias operárias. É possível dizer que a creche é uma instituição que nasce no campo da filantropia ou da “assistência científica”, articulando iniciativas da benemerência patronal (ou assistência patronal do final do século XIX e até os anos 1920 deste século, no Brasil); os aportes da pediatria e da puericultura, bem como a ação de médicos e outros notáveis; e elementos da fé e da ação cristãs, nucleados pelas obras sociais de bispos da igreja católica apoiados pela organização de damas patrocinadoras, senhoras da sociedade (VIEIRA, 1999, p. 29, grifo da autora).

Sem dúvida, essa citação nos reporta para um significativo marco que contextualiza o surgimento das creches no Brasil a partir de seus interesses e necessidades claramente identificados. Kuhlmann Jr. (1998) acrescenta que há uma diversidade de opiniões sobre as causas e os temas que teriam influenciado a constituição das instituições pré-escolares-creches, escolas maternais e jardins de infância, como, por exemplo, questões relativas à infância, à maternidade e ao trabalho feminino. Para ele:

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. (KUHLMANN JR., 1998, p. 77).

A grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, com propostas modernas, científicas, palavras utilizadas fartamente na época de exaltação do progresso e da indústria, afirma o autor.

E reforça, dizendo que, por muito tempo, a creche, para crianças de zero a três anos, foi vista muito mais como um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos<sup>4</sup>, que recebiam as crianças abandonadas, porém, seu objetivo era se opor a essas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, o projeto de educação das classes populares, nesses estabelecimentos, enfatizava a disciplina e a aprendizagem da norma sanitária. (KUHLMANN JR., 1998).

Por outro lado, dos registros sobre as primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil, Kuhlmann Jr. (1998) pontua que, no ano de 1899, ocorreram dois fatos que podem ser considerados como marco inicial desse período: o primeiro, a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, que foi uma instituição pioneira, de grande influência e que, posteriormente, abriu filiais por todo o país. O segundo momento foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro. Entretanto, o autor acrescenta que “é

---

<sup>4</sup> Segundo a moral cristã dominante, os filhos nascidos fora do casamento não eram aceitos e, com frequência, estavam fadados ao abandono. A pobreza também levava ao abandono de crianças, que eram deixadas em locais públicos, como nos átrios das igrejas e nas portas das casas. Muitas eram devoradas por animais. Essa situação chegou a preocupar as autoridades e levou o Vice-Rei a propor duas medidas no ano de 1726: esmolas e o recolhimento dos expostos em asilos. Foi assim que a Santa Casa de Misericórdia implantou o sistema da Roda no Brasil, um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitadas ou *expostas* (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 19).

possível identificar momentos anteriores a essa data, quando ocorreram manifestações importantes em relação às instituições pré-escolares” (KUHLMANN JR., 2011, p. 79).

Conforme Kuhlmann Jr (2011), já em 1879, no Rio de Janeiro, foi lançado um jornal chamado “A Mãe de Família”, destinado às mães burguesas, às senhoras fluminenses, tendo como redator principal o Dr. Carlos Costa, médico especialista em moléstias das crianças. Segundo autor, na primeira publicação do jornal, em um artigo, apareceu uma das primeiras referências à creche em nosso país. Tal artigo, escrito pelo Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, narra como a creche estava sendo apresentada à sociedade naquele momento:

O artigo, publicado em partes até o número seis do jornal, intitulava-se A Creche (asilo para a primeira infância). Vinelli apresentou a creche de forma peculiar, pois, enquanto na França e nos países europeus, ela era proposta em nome da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui, ainda não havia uma demanda efetiva daquele setor. O autor, embora se referindo a essa característica da nova instituição, mostrou-se preocupado com a lei do Ventre Livre, que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas. (KUHLMANN JR., 2011, p. 80).

Conforme visto, esse dado já apresenta características da criação de uma creche popular. E para ilustrar a compreensão desse pensamento, Kuhlmann Jr. (1998) reflete, ainda, sobre a preocupação com a situação relacionada aos filhos das escravas:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra! (KUHLMANN JR, 2011, p. 80).

De acordo com o mencionado autor, a creche popular foi criada no final do século XIX e ainda mantém muito dessa característica: mais para atender mães trabalhadoras domésticas do que as trabalhadoras industriais (KUHLMANN JR, 1998). Ao mesmo tempo, para reforçar a diferenciação entre as instituições (creche e o pré-escolar), o autor apresenta, em seu livro, um tópico intitulado “O jardim de infância dos ricos”. Nele, faz referências ao ano de 1883, quando houve a tentativa de se realizar um Congresso da Instrução, que não se concretizou, mas que resultou na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro e na publicação dos textos que haviam sido elaborados para apresentação no congresso. Explica ele que a Exposição Pedagógica se

caracterizou, na questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados, e, embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender à pobreza, ressalta, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas:

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. O inspetor geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho - e também membro da comissão que, naquela exposição, atribuiu a Menezes Vieira o diploma de primeira classe pelos trabalhos relativos ao seu jardim de infância-, publicou um relatório sobre a viagem que havia realizado para obter informações sobre o ensino pré-escolar em diversos países da Europa (França, Suíça, Áustria e Alemanha), no qual o Kindergarten, por suas características, era apresentado como uma instituição procurada pelas famílias das elites (KUHLMANN JR., 2011, p. 81).

Cabe destacar que essas crianças do ensino pré-escolar eram educadas conforme os preceitos de orientação froebeliana. Kuhlmann Jr. (1998) traz um enfoque interessante para essa pesquisa, quando argumenta que o pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados, pois insiste na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a essas instituições.

O autor ressalta que isso pode ser observado em relação à Educação Infantil e explica que o jardim de infância concebido por Froebel (1782-1852) seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado à instituição com características semelhantes – seriam assistenciais e não educacionais; entretanto, essas últimas também educavam, não para a emancipação, mas para a subordinação, registra Kuhlmann Jr. (2011). O excerto abaixo sintetiza como as instituições têm sido classificadas e, ao mesmo tempo, chama a atenção para alguns equívocos:

As instituições têm sido classificadas como educacionais ou não, a partir da identificação de *origens* diferentes das propostas. É um raciocínio que parte de um ponto de vista interno a cada uma delas e não as situando dentro da história. Entretanto, caso fossemos seguir esse pensamento com rigor, seria necessário considerar como jardim de infância apenas aquele criado e dirigido pelo próprio Froebel. Na França, na Itália, na Inglaterra, também se criaram estabelecimentos para educar a criança pequena, com diferentes denominações. Mas o nome Kindergarten e as propostas de Froebel obtiveram

ampla penetração internacional, passando a ser uma referência em vários países, de modo que chegamos a encontrar diversos estabelecimentos de Educação Infantil que se autointitularam jardins de infância, uns mais, outros menos coerentes com as ideias e práticas propostas por aquele educador. Marc Bloch alerta para os ricos de confundir uma filiação com uma explicação, como se as origens bastassem para explicar (KUHLMANN JR, 2011, p. 69-70, grifo do autor).

É bastante pertinente esta citação, pois essa situação frequentemente ocorre no campo da Educação, tendo, como exemplo, a questão do método adotado pela escola, como se optar por um método já suprisse toda a questão prática de ação pedagógica de uma instituição. Dessa forma, enquanto abordagem histórica, procuramos destacar o contexto em que foram configurando-se as instituições infantis e sua expansão.

Salientamos, também, que as diferentes instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII. No entanto, as evidências históricas mostram que elas encontraram condições favoráveis de surgimento na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar.

Conforme Kuhlmann Jr. (2011), certas concepções e propostas educacionais para a criança pequena não são frutos da história recente dessas instituições, como fazem crer as interpretações que não levaram em conta essas evidências nas fontes documentais. Para o autor:

Não precisamos mais inventar a roda da Educação, nem basta anunciarmos a sua existência: é preciso dizer se a roda apenas gira em torno de si, ou a que lugar se dirige; é preciso qualificar qual educação queremos proporcionar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e a democracia. A interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambiguidade e não, o da polaridade entre passado e presente (KUHLMANN JR, 2011, p. 177).

Além disso, para Carvalho e Carvalho (2002):

As mudanças sociais e políticas iniciadas na década de 1920, em estreita relação com o cenário internacional, culminaram com a Revolução de 1930, com a instauração de um Estado forte e autoritário e refletiram-se na configuração das instituições voltadas às questões de educação e saúde, como também em suas políticas. (CARVALHO; CARVALHO, 2002, p. 4).

É interessante que, ao assinalar a expansão das instituições infantis no Brasil, ocorrida no final dos anos 1970, as autoras salientam o contexto histórico daquele momento:

Somente no final dos anos 70, que se observa uma expansão das creches e pré-escolas no Brasil, em função de diversos fatores como a crise do regime militar, o crescimento urbano, a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, a reconfiguração do perfil familiar, a intensificação dos movimentos sociais organizados, em especial de grupos de mulheres, e a influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS para países de terceiro mundo (CARVALHO; CARVALHO, 2002, p. 5).

Se a expansão das instituições infantis ocorreu no final dos anos de 1970, sua intensificação se deu nos anos de 1980 e 1990, inclusive com a efetivação do dever do Estado, na criação e manutenção dos equipamentos voltados à educação e ao cuidado da criança pequena. Sobre isto, discorreremos no próximo item.

## **2.2 Marcos legais e os novos significados para a Educação Infantil**

A Educação Infantil, em nosso país, vem se expandindo e ganhando expressão, sendo a década de 1980 um marco bastante significativo, com o aparecimento de conquistas resultantes de lutas pela democratização da escola pública, junto às pressões feministas e de outros movimentos sociais que possibilitaram o reconhecimento das creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado, na Constituição Federal (CF) de 1988.

Foi a partir da Constituição que a Educação da Infância foi sendo evidenciada no âmbito dos direitos e garantias fundamentais, em que se integram os princípios de legalidade e igualdade. Consequentemente, não assegurar esses direitos e/ou agredi-los será a indignidade maior. (DEMO, 1994 apud MIEIB, 2002, p. 20).

Assim, no que compete especificamente à educação, a Constituição Federal (1988) em seu Art. 205, delibera que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010, p. 122).

Já em seu Art. 206, inciso VII, a CF determina que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles, a garantia de padrão de qualidade. Ribeiro e Ribeiro (2014) asseguram que:

O reconhecimento do direito à educação pública de qualidade pela Constituição de 1988, somado às recomendações e acordos internacionais, da década de 1990, fizeram com que a questão com a qualidade estivesse presente, direta ou indiretamente, como elemento chave nas políticas públicas para a educação infantil no Brasil. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2014).

Este dado oferece-nos elementos para a compreensão desse processo de implantação das políticas públicas direcionadas às crianças de zero a cinco anos<sup>5</sup>. Machado e Campos (2004, p. 60) esclarecem que, de acordo com a versão preliminar do documento “Parâmetros de qualidade na educação infantil”, a Constituição de 1988 propiciou um grande impulso nesta área “tanto no plano das pesquisas e do debate teórico” como “no plano propositivo e de intervenção da realidade”.

A partir de então, o discurso da criança enquanto “sujeito de direitos” ganhou força e espaço tanto no cenário nacional como internacional e a aprovação do ECA, em 1990, destacou o Brasil como o primeiro país a adequar sua legislação interna aos princípios consagrados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989).

Conforme o MEC (BRASIL, 2006) o ECA, para muitos especialistas, foi considerado uma das legislações mais avançadas do mundo em relação ao direito deste público específico, pela afirmação de direitos e pelo estabelecimento de mecanismos de participação e controle social na formulação e implementação de políticas para a infância. Vale lembrar que o ECA foi aprovado em julho de 1990, contém 267 artigos e dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Em seu Art. 54, reafirma o direito da criança pequena em frequentar instituições de educação específica à sua faixa etária, estabelecendo como dever do Estado a sua oferta: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1990, p. 40).

Considerado como “a carta dos direitos da criança” pelo seu avanço, o ECA consagra esse princípio enfatizando a vida, a educação, a saúde, a liberdade, convivência familiar, lazer, para tanto, cria uma dinâmica de atendimento resultante da descentralização administrativa e do princípio da democracia participativa, tendo assento representações dos órgãos públicos e das organizações não governamentais. (MIEIB, 2002, p. 15).

Para Silva (2003, p. 20) a década de 1990 foi um período bastante rico para o aprofundamento das discussões em torno da construção de uma política de educação infantil e de uma proposta pedagógica para o trabalho educativo nas creches e pré-escolas brasileiras. Para a autora, a inclusão do direito das crianças menores de sete anos de idade, na Constituição, como dever do Estado, ao mesmo tempo em que foi fruto da organização e mobilização de diversos setores sociais, também, ocasionou a mobilização de professores e pesquisadores da

---

<sup>5</sup> O inciso IV do Art. 208 da Constituição Federal teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, passando a vigorar “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2010, s/p).

área em torno de propostas a serem incorporadas na nova LDB. Organizados pelas entidades de professores e pesquisadores, congressos e seminários, emergiram pesquisas e publicações a respeito da situação da educação infantil brasileira no sentido de garantir que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – então, em processo de elaboração – contemplasse os recentes avanços que a educação das crianças de zero a 6 anos vinha conquistando, e, sobretudo, garantisse formas de efetivá-los (SILVA, 2003, p. 20-21).

Ainda conforme a autora, essa mobilização forçou o reconhecimento da importância e da necessidade de se aprofundar o debate a respeito da educação infantil, com o envolvimento da sociedade civil e da esfera governamental. A partir de então, o MEC organizou uma série de encontros e publicações – o I e II Simpósio Nacional de Educação Infantil, respectivamente, em 1994 e 1996, e os cadernos do MEC, que tratam da situação da educação infantil, apontando os avanços e as carências em nível nacional<sup>6</sup> (SILVA, 2003, p. 21).

Sobre a série de publicações, conhecida como “cadernos das carinhas”, Silva (2003), pontualmente, explica:

As carinhas eram desenhos de rostos de crianças negras, índias, brancas que ilustravam as capas dos cadernos e que procuravam simbolizar a diversidade e a heterogeneidade da realidade da educação infantil brasileira, apontando para a necessidade de formulação de uma pedagogia da diferença. Esses cadernos foram publicados durante a gestão de Ângela Barreto junto ao COEDI e que foi um período marcado pela busca da participação de várias entidades ligadas à educação infantil como ONG's, universidades (SILVA, 2003, p. 21).

Para a autora, essa série de publicações exerceu papel fundamental (a partir do início dos anos 90), no sentido de que tais publicações sistematizaram e apresentaram dados estatísticos sobre a situação da educação infantil e dos profissionais atuantes nas creches e pré-escolas das instituições brasileiras, dados que, até então, eram raros, pouco conhecidos e desconhecidos, apresentando grandes discrepâncias entre os dados do MEC e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (ROSEMBERG, 1989 apud SILVA, 2003, p. 21).

Palhares e Martinez (2005) também salientam a importância desse parecer, conhecido pelo formato de cadernos que traziam, na capa, diferentes rostos de crianças. Para elas, naquele

---

<sup>6</sup> Os cadernos publicados pela Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI/MEC são: “Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (1996), “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995), “Educação infantil: Biografia Anotada” (1995). “Por uma política de formação profissional de educação infantil” (1994), “Educação infantil no Brasil: situação atual” (1993), Política de educação infantil (1993) (SILVA, 2003, p. 21).

momento, a partir de 1994, esta inclusão consistia (e até hoje consiste) em um grande desafio para a Educação Infantil. Contudo, estas mesmas autoras explicam que as novas publicações do MEC buscaram um novo símbolo para este momento da educação infantil no Brasil, desconsiderando tudo o que já havia sido construído. E, na tentativa de explicitar os pressupostos a respeito da concepção de criança, do educar, do cuidar e da aprendizagem, o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), conforme apresentaremos mais adiante no texto. Portanto, segundo Palhares e Martinez (2005, p. 8) “o documento com o qual trabalhamos é uma segunda versão do referencial, já que não tivemos acesso aos documentos definitivos”.

Sobre a formação dos profissionais, Silva (2003) esclarece que o documento “Política Infantil”, divulgado pelo MEC, em 1993, traz as seguintes determinações:

- Criação de formas regulares e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de educação infantil deverão ser assegurados;
- A formação inicial em nível médio e superior dos profissionais de educação infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional;
- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de educação infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo mínimo de 8 anos. (SILVA, 2003, p. 22).

Observamos, por meio deste documento, determinações importantes voltadas à formação e qualificação dos profissionais da Educação Infantil, além da determinação de prazos. Isso já aponta a relevância e dimensão desse documento para esses/as profissionais, que atendem a criança de zero a seis anos.

Por conseguinte, em 1994, aconteceu o Encontro Técnico, organizado pelo MEC, denominado “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” que reuniu especialistas da área com intenção de fornecer subsídios para a elaboração de uma política de formação de profissionais da Educação Infantil. Participaram profissionais do sistema de ensino, agências de formação e profissionais da Educação Infantil, gerando, assim, um Relatório Síntese (KRAMER, 1994 apud SILVA, 2003, p. 22). Nele estão contidos os subsídios para uma política de formação profissional de Educação Infantil que apontam algumas orientações que servem de referências até hoje.

Outro importante documento para a Educação Infantil, publicado pelo MEC, foi “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais

das crianças”, de 1995), que estabelece critérios de qualidade na Educação Infantil, definidos a partir dos direitos e das necessidades das crianças:

direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro, e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação na creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (SILVA, 2003, p. 23).

De fato, ao conhecermos esses critérios, concordamos plenamente com a autora quando considera esse documento como de fundamental importância para o atendimento à criança nas instituições infantis. Acreditamos que conhecer e respeitar tais direitos e necessidades, nesses espaços, é obrigação dos profissionais que com ela atua. No entanto, esse entendimento tem implicação com sua formação profissional.

De acordo com Silva (2003, p. 23) a definição dos critérios de qualidade é um marco, pois desloca os objetivos da Educação Infantil, tanto de uma concepção assistencialista, que prioriza o atendimento ligado aos cuidados com o corpo e com a saúde, como também da visão escolar que limita a educação infantil ao treinamento das habilidades. Ela avalia que, nas duas perspectivas, a criança é vista como um ser incompleto, seja porque é pobre, seja porque sua família não ‘pode’ se responsabilizar pelo seu cuidado e educação. Objetivos esses que assumem um caráter muito mais amplo, definido a partir da concepção de criança enquanto sujeito de direitos, ressalta a autora, reforçando que os Centros de Educação Infantil passam a ser espaços de garantia a uma infância digna, de direito de todas as crianças brasileiras.

Essa trajetória de construção da política de Educação Infantil que, pelo menos em parte, estava sendo tecida com a participação de pesquisadores da área, foi interrompida pelo MEC de uma forma arbitrária e centralizadora, com o lançamento do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), uma publicação em três volumes: Volume I - Introdução; Volume II - Formação pessoal e social; e Volume III - Conhecimento de mundo. O Referencial se propõe a ser um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (SILVA, 2003, p. 13).

Sobre o lançamento do RCNEI, Moreira e Lara (2012, p. 83), destacam que precisamos compreender que o mesmo emergiu no contexto das reformas educacionais promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, através do MEC, destinadas a integrar a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Outro fato assinalado pelas autoras acima citadas, refere-se à publicação e distribuição de centenas de milhares de exemplares deste documento, para professoras de creches e pré-escolas em todo o país, sem que as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem aprovadas, configurando “um momento de interesse políticos para futuros resultados eleitorais”, afirmam. (MOREIRA; LARA, 2012, p. 87).

No RCNEI (BRASIL, 1998, p. 07), destaca-se que: “A organização do referencial possui caráter instrumental e didático [...] é 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”.

Ainda segundo o documento, “o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 05).

Moreira e Lara (2012) descrevem que na análise do volume 1 é possível observar importantes conceitos como criança, educar, cuidar, brincar e interação social, além de informações sobre o perfil do profissional dessa área, constatando que as referências bibliográficas no RCNEI são, em grande parte, as produções recentes dessa área, porém, nem sequer foram citadas no texto do documento.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 197), denomina esta continuidade de aparente, porque o RCNEI expressa uma concepção semelhante à do Ensino Fundamental, desvirtuando o que propunham os estudos da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI. Segundo o autor (1999 apud SILVA, 2003, p. 24) uma das críticas mais apontadas pelos pareceristas refere-se à tendência de antecipação da escolarização que predomina nas orientações do documento, conforme cita: “O aspecto de maior consenso e preocupação entre pareceristas foi o de que a educação infantil é tratada como ensino, trazendo para a área, a forma de trabalho do ensino fundamental [...] alguns pareceristas afirmam que o referencial considera a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, mas acaba tratando a educação infantil como algo subordinado ao mesmo”.

Para Silva (2003) a adoção do modelo do ensino fundamental na Educação Infantil só pode ser superada com a construção de uma proposta pedagógica que inclua a participação dos diversos profissionais que atuam na área e, ao mesmo tempo, com formação e qualificação pessoal, para que tal proposta respeite as especificidades da criança da faixa etária atendida. Contudo, a crítica da autora é justamente pela falta de discussão do RCNEI, sobre quem é esse profissional da Educação Infantil, indicando uma quase omissão no documento. A autora evidencia que apenas em duas páginas o documento chama a atenção para a situação de precária formação do profissional.

Cerisara (1999 apud SILVA, 2003) salienta que o Referencial foi elaborado num processo centralizador e autoritário, que não respeitou o processo de construção da pedagogia da educação infantil (que estava em curso no país e que apontava para uma pluralidade de ideias e experiências que estavam sendo realizadas) e que precisavam ser socializadas e avaliadas pelo conjunto de pesquisadores e professores da área, antes de se produzir e publicar um documento único, padronizado e que pretende ser referencial para uma profissão que estava sendo inventada coletivamente.

Desta forma, para Silva (2003), o Referencial se insere numa série de documentos produzidos e publicados pelo MEC e que apresentam propostas pedagógicas para a educação básica nas diferentes áreas do conhecimento, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o Referencial para Cursos de Formação de Professores (1998), o Referencial para a Educação Indígena (1998). Segundo a autora, esses materiais visam apresentar, ao conjunto de professores, as diretrizes e propostas curriculares a serem implementadas nas escolas de todo o país, em todos os níveis de ensino. Contudo, apesar de o discurso oficial destacar a participação, democratização e o respeito às diferenças regionais, tais documentos foram elaborados por equipes de especialistas que, em nome da eficiência e da qualidade, impuseram ‘pacotes’ de propostas para que os professores as executassem. Cumpre esclarecer que o termo ‘pacote’ é utilizado por manter o caráter de exclusão da participação dos professores na elaboração do referido material, explica Silva (2003).

Palhares e Martinez (2005) argumentam que, à medida em que a leitura do Referencial vai nos seduzindo e remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com uma criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras. Podemos afirmar que essa colocação é verdadeira, tendo em vista que convivemos com colegas de profissão que agiram dessa maneira ao receber o RCNEI. Ficamos tão encantadas que não conseguíamos identificar falhas nesse documento, e, desse

modo, passamos a fielmente seguir as orientações contidas em seus três volumes. Isso revela a nossa própria limitação teórica, ocultada pela falta de conhecimento (implicada pela formação fragmentada na qual estávamos inseridas naquele momento).

Como contribuição a essa discussão, Gentili (1996, p. 27) citado por Silva (2003), explica que o contexto no qual se delineiam essas publicações é a política neoliberal que se caracteriza por uma dinâmica aparentemente paradoxal: as lógicas articuladas de descentralização-centralizante e centralização-descentralizada:

O estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, os professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (GENTILI, 1996 apud SILVA, 2003, p. 26).

Essa citação aprofunda nossa reflexão e, ao mesmo tempo, amplia a nossa visão, oportunizando-nos olhar para além das aparências e sair da superficialidade em termos de análise de uma política de governo.

Para Silva (2003), é no âmbito de política de governo que, em termos de financiamento, houve um retrocesso sem precedentes na história da educação infantil, uma vez que

[...] o acúmulo de ‘forças’ que professores, pesquisadores e militantes da educação infantil vinham consumindo durante o decorrer dos anos 80 e 90 foi seriamente ameaçado com a promulgação da Lei do FUNDEF [...] que além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do ensino fundamental, contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que as matrículas da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio não são contabilizadas para efeitos das distribuição dos recursos ( SILVA, 2003, p. 28, grifo da autora)

Certamente, a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF), os Estados deixaram de investir em educação infantil. Em termos de política de financiamento à educação básica, é consenso entre diversos autores e pesquisadores da área que o FUNDEF foi absolutamente omissivo no sentido da alocação de verbas à educação infantil. Hoje, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB<sup>7</sup>, aprovado no Congresso, embora inclua a modalidade, apresenta percentuais acanhados no sentido do financiamento, uma vez que os recursos destinados se mostram insuficientes. Ainda devemos considerar o fato de que a complementação da União se manteve no mesmo percentual, comparativamente ao FUNDEF. Em outras palavras, permanece um hiato nas responsabilidades para com a educação infantil entre os entes federativos. A União pouco participa na divisão dos custos (PINTO, 2007).

Ainda sobre o RCNEI Palhares e Martinez (2005) faz um destaque importante quando reforça que:

É necessário que a leitura deste referencial, rico, mas distante da realidade da maioria das crianças e instituições brasileiras, seja feita de forma crítica para não correr o risco de responsabilizar as relações que ocorrem no microsistema (profissionais de educação infantil/mãe/criança) por falhas que ocorrem no macrossistema (políticas públicas para a infância). A leitura é importante como subsídio para o debate nacional sobre a criança e sua educação. Ressaltamos, entretanto, que o referencial não contempla a questão das diversas camadas sociais. Em especial da idade de 0 a 3 anos, para a qual se tem um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 13).

Assim, em face a tantas discussões, este “guia” de orientações curriculares causou – e ainda causa – impacto na área educacional, trazendo elementos para concebermos a dimensão curricular e pedagógica da educação infantil, servindo como ponto de partida para os municípios elaborarem suas propostas curriculares, e as escolas, seus projetos político-pedagógicos, afirmam Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 64), e, por isso, não podemos descartá-lo.

Com a aprovação, em 1996, da LDBEN nº 9.394/96, o processo de regulamentação desse atendimento (da criança de zero a cinco anos) e de todo o processo de educação escolar se inicia em nosso país. Dentre suas deliberações, destacamos o Art. 4º:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

---

<sup>7</sup> O FUNDEB atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. O FUNDEF vigorou de 1997 a 2006 e o FUNDEB entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 15 nov. 2017.

II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;  
[...]

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, se insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996, s/p).

Portanto, a nova LDBEN 9394/96 passou a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que prevê atendimento gratuito e sua integração definitiva ao Sistema Escolar Brasileiro. Além disso, ao situar a oferta da Educação Infantil, o artigo 4º destaca que esse atendimento passou a ser obrigação do poder público e por isso, atribui à esfera municipal a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil conforme seu Art. 11:

Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

[...]

V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, s/p).

Apesar de identificarmos avanços nestas definições, podemos observar a priorização do ensino fundamental e a não efetuação de uma fonte de recursos específica para a educação infantil, sem a explicitação clara das responsabilidades e das competências de cada uma das esferas. Desse modo, a LDBEN traz o princípio equalizador de superação das desigualdades sociais e princípios constitucionais do ensino, com proposta muito flexível de organização dos sistemas, contudo, ela deixa lacunas, na educação infantil, no tocante à garantia de recursos.

É nesse cenário que cabe destacar a importância dos esforços da sociedade, dos representantes dos sistemas de ensino, das organizações não governamentais, da participação dos Conselhos de Educação Infantil, dentre outros, que lutam pelos direitos da criança.

Com base nessas novas definições sobre a educação infantil, conforme já discutidos, marcos legais foram estabelecidos com vista ao processo de integração das creches e pré-

escolas ao setor educacional: o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI-1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - 1999), o Plano Nacional de Educação (PNE - 2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - 2006).

Ao publicar esses documentos, o MEC estabeleceu as normas, as responsabilidades e os critérios necessários para esse processo, afirma Ruiz (2009, p. 47). Segundo a autora, em 1998 o MEC publicou o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, contendo dois volumes, objetivando contribuir com a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil. Para que as instituições infantis fossem regularizadas no sistema de ensino, de acordo com o documento, seria necessária a criação (nos municípios) do Conselho Municipal de Educação, órgão deliberativo, normativo e consultivo que deveria regular o seu sistema de ensino.

É também nesse processo que a Câmara de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação criam o Parecer n 04/2000, estabelecendo as “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil”, reafirmando alguns aspectos normativos da LDB.

Outro documento considerado importante para a educação infantil é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (Lei nº 10.172/2001) criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e pela Constituição Federal de 1988, que estabelecem ao Ministério de Educação (MEC) a obrigatoriedade de elaboração do mesmo. Essa obrigatoriedade encontra-se nos seguintes artigos da LDB (2005, p. 10):

Art. 9º – A união incumbir-se-á de:

I – Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 87º – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º – A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei encaminhará ao Congresso nacional o Plano nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No PNE (2001-2011) foram previstos metas e encaminhamentos a serem alcançados no prazo de dez anos. Ao todo, foram 26 objetivos e metas elaboradas para a educação infantil, que tratam das seguintes questões: ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de padrões mínimos de qualidade e infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil; autorização de funcionamento dessas instituições; formação dos profissionais da área (o que justifica o investimento em cursos de formação); garantia da alimentação escolar para

crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniados etc. Dentre as 26 metas, destacamos a meta 2, sobre a regulamentação da estrutura física das instituições:

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo [...]. (BRASIL, 2001, s/p).

Em relação a esta meta, Nunes, Corsino e Didonet (2011) ressaltam:

Uma das metas do PNE é a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado da educação infantil. Esta meta foi atingida em 2006, quando, depois de vários seminários regionais e fóruns de discussão promovidos pelo MEC, foram publicados dois documentos: “Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil” – volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006), que tem como finalidade orientar os sistemas na construção e na adaptação de espaços adequados à educação infantil e subsidiá-los na regulamentação das instituições que estão sob sua gestão e fiscalização; e “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” – volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006), que discute a qualidade na educação infantil de forma abrangente, trazendo resultados de pesquisas sobre o tema, as competências dos sistemas de ensino em relação ao compromisso com a qualidade da oferta, chegando a parâmetros de qualidade a serem atingidos pelas instituições. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 69).

Em relação à outra conquista da educação infantil, Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 71) apontam a inclusão dessa etapa, em 2008, no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), que distribuiu 1.948.140 livros de literatura para 85.179 creches e pré-escolas públicas. Os acervos eram compostos por textos em verso, em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos, contemplando diferentes títulos, entre os quais havia, por exemplo, obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público infantil. Vale ressaltar que essa é apenas uma ação prevista em meio a tantas outras prioridades, mesmo com fixação de diretrizes os investimentos e recursos ainda são insuficientes.

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, delimita a faixa etária, trazendo mudanças:

Art. 5º [...]

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

Além disso, nessa Resolução está destacado o currículo da Educação Infantil concebido como um 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, bem como reafirmar que, nas propostas pedagógicas, a criança deve ser considerada como sujeito histórico e de direitos.

No entanto, no tocante à Educação Infantil, decorrente das mudanças na legislação, Nunes, Corsino e Didonet (2011) registram que a integração entre a creche (zero a três anos) e a pré-escola (quatro e cinco anos), após a Emenda Constitucional nº 59, reconfigura-se, aproximando a pré-escola do ensino fundamental e distanciando a creche do que tem sido defendido como direito das crianças. Ressaltam, ainda, o fato de que, segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD, em 2009, a taxa de frequência para a população de até três anos foi de 18,4%. Este percentual é considerado baixo e ainda distante do previsto pelo PNE (2001) para a faixa etária (30%), permanecendo desiguais as condições de acesso entre as regiões.

É importante destacar que para subsidiar a elaboração das Diretrizes o MEC e o CNE demandaram projetos de cooperação técnica a especialistas da área, os quais foram debatidos em diversos seminários antes de serem encaminhados ao Conselho.

Em relação à avaliação da educação infantil, o MEC publicou, também em 2009, o documento intitulado “Indicadores da qualidade na educação infantil”, que é um instrumento de auto avaliação das instituições, amplamente discutido nos fóruns de educação infantil no Brasil. A proposta é que esta avaliação possa subsidiar práticas educativas democráticas, que respeitem os direitos fundamentais das crianças, considerando a importância da participação de todos para o respeito desses direitos.

Com o encerramento da vigência do PNE (2001-2011) entra em tramitação o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, enviado ao Congresso como Projeto de Lei nº 8.035/2010, onde constam, no documento, anexo ao projeto, 20 metas e mais de 170 estratégias que discorrem sobre os diferentes níveis e modalidades de ensino, tratando do atendimento escolar, da ampliação do acesso e da qualidade, da formação dos docentes, dentre outros temas.

No entanto, o atraso na tramitação reflete o processo democrático de construção do projeto e também conflitos, tensões, coalizões e negociações no jogo de forças da política educacional. Cenário este que nos faz refletir sobre toda a complexidade existente entre a

conquista dos direitos da criança e sua concretização no plano das ações, sobretudo no que compete à qualidade do atendimento e à formação de seus profissionais.

Uma questão sublinhada por Campos (1994) é que, ao lado dos sistemas de concessão de autorização dessas instituições infantis, os órgãos governamentais municipais, estaduais, nacionais e, inclusive, internacionais, também podem formular e incentivar a implantação de programas de melhoria processual de qualidade. Nos exemplos internacionais, os pontos comuns entre os critérios propostos são o foco no desenvolvimento da criança, a importância do papel do adulto/educador – sua formação, qualificação e profissionalização, bem como a ênfase no papel da família e da comunidade.

Assim, após a apresentação e discussão dos marcos legais que amparam a educação infantil no país, abordaremos, no próximo item, a questão da formação dos profissionais da educação infantil no Brasil, debruçando-nos, mais detidamente, nos estudos sobre o PROINFANTIL.

### **3 PROINFANTIL: A NECESSIDADE DO PROGRAMA E SEU DESENVOLVIMENTO**

Nesta seção, objetivamos discutir sobre as propostas de formação dos profissionais da Educação Infantil no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul, com destaque à formação dos profissionais da primeira infância que foram se constituindo ao longo das décadas. Apresentamos, também, os principais fatores que impulsionaram a criação do Programa PROINFANTIL, de forma a salientar os documentos oficiais referentes a sua formulação em nível nacional e a descrever o processo de implantação do mesmo no estado em tela.

#### **3.1 Educação Infantil e formação de seus profissionais**

Temáticas sobre a formação de profissionais têm obtido significativo espaço em discursos oficiais e em movimentos sociais no Brasil. Em determinados contextos e momentos históricos, a formação aparece associada ao debate sobre a qualidade do ensino e da educação, sendo concebida como um dos fatores que contribuem com a promoção ou ausência da qualidade, afirma Barbosa (2011).

Isso significa que a formação do professor é, reconhecidamente, um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade tido como adequados na Educação, seja em qualquer grau ou modalidade.

Barreto (1994b) cita que, no caso da educação da criança pequena, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do/a profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento.

No Brasil, a relevância da questão tem levado vários/as estudiosos/as e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação do/a profissional de Educação Infantil, especialmente daqueles/as que trabalham em creches (BARRETO, 1994 apud ROSEMBERG, 2002, p. 11). Sobre essa questão, Kramer (2008) pondera:

[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como direito a todos os professores/as: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? Considero que (como disse em outros lugares) as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. E elas são sempre feitas em conjunto. (KRAMER, 2008, p. 128).

Assim, por também considerarmos a formação como ponto determinante para a melhoria da qualidade educacional das instituições que atendem crianças de zero a seis anos, pretendemos, aqui, contextualizar historicamente as primeiras instituições infantis no Brasil apresentando, ao mesmo tempo, a trajetória dos profissionais envolvidos em diferentes contextos. Esta contextualização constitui uma abordagem teórica com recortes dos séculos XIX e XX, que registraram a formação dos profissionais de Educação Infantil.

Por sua vez, Flor e Durli (2012) destacam que a política educacional tem vigência desde 1964, incluindo a constituição de uma extensa rede de creches de origem comunitária, por meio de convênios com entidades sociais filantrópicas, comunitárias ou poder público, e que traziam, dentre outras características, a contratação de pessoal sem habilitação para trabalhar com crianças.

A rede expandiu-se na esteira das políticas sociais do regime militar, pautadas no baixo custo, um modelo de atendimento que não previa professoras com formação especializada, dando origem a um grande contingente de professoras leigas. Esse processo de expansão das unidades de Educação Infantil seguiu percursos diferenciados e marcou a dupla trajetória dos/as profissionais de creches e daqueles/as que trabalhavam nos jardins de infância/pré-escolas, como descreve Vieira (1999):

Se, para as creches, o/a profissional requerido/a vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o/a profissional era o/a professor/a. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos/as ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com “educadoras” leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas da saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores (mas, sobretudo, as professoras normalistas) os/as profissionais destinados/as à tarefa de educar e socializar os pequenos. É ilustrativo observar que, em Minas Gerais, as normas existentes nos anos 1920 definiam o professor para o jardim de infância e a “educadora” para a escola maternal, que também fazia parte da categoria “escola infantil”, na legislação da época. Da “educadora” exigiam a execução de funções maternais de cuidado e higiene, sendo a escola maternal destinadas aos filhos/as de trabalhadores/as. Não havia referência quanto à escolaridade dessa mulher trabalhadora. (VIEIRA, 1999, p. 29, grifos da autora).

Tal citação traz consigo o detalhamento da função e características desse profissional com clara diferenciação de papéis, bem como o entendimento, desde já, da dupla trajetória das redes de cuidado e educação de crianças de zero a seis anos, sinalizada por Kuhlmann Jr. (1998) nos estudos sobre a história das instituições infantis.

Como continuidade a esse entendimento, Barbosa (2011), ao analisar a formação de professores/as, enfatiza que alguns parâmetros de debate sobre o ensino, as possibilidades de organização dos serviços educacionais e a formação de professores/as constituíram a base para um campo educacional, no Brasil, expressando o atrelamento da Educação a diferentes projetos políticos e sociais, decorrentes de modificações nas relações de trabalho e produção e na distribuição de bens materiais e culturais.

A autora segue afirmando que a esses projetos ligou-se um perfil de profissional específico, que atendesse às expectativas de cada época e grupos. Isso reforça o quanto as questões políticas e sociais estão relacionadas e envolvidas em cada processo de nossa história, sobretudo, o da Educação.

Assim, foram desencadeadas políticas de cunho compensatório e emergencial que articulavam ampliação quantitativa do atendimento e pouco investimento público (ROSEMBERG, 2002). O que, sem dúvida, resultava na baixa qualidade das condições físicas e materiais oferecidos, tendo em vista que a formação dos/as profissionais se caracterizava por falta de exigências, considerando-se o aproveitamento de voluntárias da comunidade, ou de contratação de profissionais de baixo custo, em sua maioria, leigas, ou com escolaridade e qualificações restritas, conforme analisado.

Dessa forma, mesmo sob a tutela do Estado, a Educação Infantil pública continuou com forte caráter assistencialista<sup>8</sup> e compensatório, respaldada na quase omissão da legislação em vigor.

Vieira (2001 apud CARVALHO; CARVALHO, 2002) salienta que a Lei 5.692/1971 atribuía ao Estado “velar” para que os sistemas de ensino, diretamente ou por meio de convênio, oferecessem conveniente atendimento em jardins de infância ou similares para menores de sete anos. Na realidade, o que vemos são atribuições superficiais ao Estado, sem a menor exigência de garantias e responsabilidades por parte do mesmo. Quanto à formação dos profissionais, podemos dizer que ela veio a ser contemplada apenas no Parecer 1.600/1975, do CFE, que fundamentou a regulamentação para habilitação em Pré-escola, acrescentando uma quarta série ao curso de magistério.

---

<sup>8</sup> “Apesar de termos legislações que avançaram no sentido do direito social, muitas ações desenvolvidas, segundo a ótica dos interesses de dirigentes do Estado, têm-se caracterizado como assistencialistas, ou seja, ações que não emancipam os usuários, pelo contrário, reforçam sua condição de subalternização perante os serviços prestados. Estas ações constituíam-se com base na troca de favores, principalmente no que se refere às políticas partidárias, em que parte da população torna-se receptora de “benefícios” não no sentido do patamar do direito e sim na perspectiva da troca votos e favores” (FIDELIS, 2005, p. 1, grifos da autora).

Ferreira, Ramon e Silva (2002 apud CARVALHO, 2002, p. 6) afirmam que estudos têm demonstrado que sob um discurso de “proposta alternativa” e de “envolvimento da comunidade”, essas estratégias de atendimento caracterizavam-se como emergenciais e provisórias, e buscavam legitimar, por meio da “divisão com a família” a responsabilidade para com a educação das crianças, e a redução do papel do Estado na oferta desses serviços. Tais estratégias e discursos não são fatores distantes de nossa realidade.

Além disso, a concepção de formação do profissional que atuava na educação das crianças de zero a seis anos, nas diretrizes elaboradas pelo MEC, referentes à década de 1970, incluindo a década de 1980, veiculava: “[...] a imagem do profissional para a Educação Infantil por intermédio da mulher ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p. 182, grifo da autora). Essa questão provoca reflexões sobre o modelo de educação que se impunha nesse momento, implicando na pouca preocupação com a formação desse/a profissional.

Segundo Vieira (1999), a expansão das creches e pré-escolas coincide com o final dos anos 1970 e obedece a vários determinantes, dentre eles, podemos citar: demanda social crescente pela escolarização de crianças menores de sete anos; novo perfil demográfico da população brasileira; emergência de novos movimentos sociais, lutando por melhorias na vida urbana; início da crise política; influência de propostas para políticas sociais nos países de Terceiro Mundo; presença de organizações internacionais intergovernamentais como a UNESCO, a UNICEF e a Organização Mundial da Saúde – OMS no Brasil, a necessidade de novo formato para as políticas sociais e estratégias governamentais etc.

Assim, Vieira (2000) destaca:

A Constituição Federal, ao reconhecer a autonomia dos municípios para organizar sistemas próprios de ensino, e ao definir a prioridade municipal para com a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, instaurou a necessidade de atuação de Conselhos Municipais de Educação na regulamentação da oferta pública e privada de Educação Infantil, ao lado dos Conselhos Estaduais, em consonância com a legislação nacional e as diretrizes normativas do Conselho Nacional. Com isso, algumas condições e critérios de atendimento foram estabelecidos, visando ao bem-estar das crianças, das famílias e dos profissionais, sob o impulso de parâmetros e indicadores de qualidade, de padrões mínimos da educação básica, bem como de diretrizes curriculares emanadas do Governo Federal. (VIEIRA, 2000, p. 18).

Todos esses determinantes se complementaram, culminando no surgimento de mudanças substanciais no plano da legislação educacional brasileira a partir de 1988, trazendo,

assim, importantes mudanças e exigências para o atendimento da criança pequena e, sobretudo, para o adulto que atua com essa criança.

Contudo, ao integrar a educação infantil à educação básica, ainda que destaquemos o avanço da legislação, é preciso “aclarar o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos”, principalmente sobre a inclusão que a LDBEN 9.394/96 suscita em relação aos profissionais da Educação Infantil onde sua abrangência circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao professor.

Nascimento (2005, p. 101) aponta que, em consequência, continuam à margem deste parâmetro legal os demais agentes educativos que, hoje, encontram-se incorporados ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, tais como: monitores, crecheiros, recreacionistas, pajens etc. Concordamos com a autora quando revela que apesar de a educação infantil estar integrada à educação básica, “sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer, que é desconsiderada”. Sobre isso, enfatiza:

A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade. O profissional que passa a ser privilegiado é àquele com um perfil de professor; o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares que devem observar diretrizes que enfatizam a ‘difusão de valores sociais, direitos e deveres da cidadania, respeito à ordem e ao bem comum [...] à orientação para o trabalho’. (art. 27). (NASCIMENTO, 2005, p. 107, grifo da autora).

Tais reflexões evidenciam as contradições da Lei e seus efeitos, especificamente no que diz respeito ao atendimento da criança pequena e à atuação dos/as profissionais envolvidos/as.

Outra questão enfatizada por Nascimento (2005) diz respeito ao risco de a própria LDB desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o aspecto educativo por meio do viés da escolarização, tendência muito presente nas discussões atualmente e apresentada nos últimos documentos do MEC, como o Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores/as da Educação Infantil e Séries Iniciais (1997), que parece ter como alvo de atenção somente os/as professores/as, desconsiderando, mais uma vez, os/as demais profissionais.

Nesse sentido, Nascimento (2005, p. 108) problematiza: “Uma qualificação que privilegia um perfil de professor/a é apropriada para a especificidade da educação infantil que pressupõe o educar e o cuidar? Não estaria, na verdade, sendo enfatizada uma leitura escolar da educação infantil?”.

Sendo assim, a autora afirma ser visível a contradição entre a atuação do MEC e os documentos anteriormente acordados e cita, como exemplo, os documentos “Política nacional de educação infantil” e “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” os quais reconhecem que os mecanismos atuais de formação não contemplam a dupla função do cuidar e educar. Consoante Kramer (1994 apud NASCIMENTO, 2005), isso só seria possível por intermédio de:

Uma diretriz política que tenha seu eixo calcado na formação permanente para os/as profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, e que seja desenvolvida através de atividades que têm periodicidade e que estão organizadas num projeto mais amplo de qualificação, com o avanço progressivo de escolaridade para aqueles/as que necessitam. (KRAMER, 1994 apud NASCIMENTO, 2005, p. 109).

Segundo Nascimento (2005), tais diretrizes, no entender dos documentos do MEC, datados de 1993 e 1994, significariam a intensificação de ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil, constituindo-se como prioridade o investimento, em curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade.

Resumidamente, o que houve foi a elaboração de diretrizes fundamentadas nas definições da LDBEN 9.394/96 que, em seu Art. 62, enfatiza apenas ações institucionais sobre os/as professores/as:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2007, s/p).

Porém, os documentos anteriores “enfatizam a exigência de que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar reconhecendo a diversidade de qualificação e de agentes em exercício na educação infantil”, compara Nascimento (2005, p. 110).

Há também um contraponto da própria Lei, em seu Art. 87, parágrafo 4º, estabelecendo que “até o fim da Década da Educação, a iniciar-se a partir da publicação da LDBEN (dezembro de 1996), somente serão admitidos/as professores/as em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2007, s/p). Isso significa que a medida vem abranger apenas professores/as e, a partir do prazo estabelecido, professores/as leigos/as não serão mais

admitidos; quanto aos/as demais profissionais que exercem a função docente sem a citada habilitação, fica a responsabilidade de formação/profissionalização dos/as mesmos/as.

Assim, sob a responsabilidade do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, foi criado o novo Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em janeiro de 2001, tornando-se o primeiro do país com força de lei, trazendo um diagnóstico da realidade educacional brasileira em todos os seus níveis e modalidades, especificando diretrizes, objetivos, metas e prazos.

Com isso, o PNE (2001-2010) estabeleceu metas de qualificação mínima, a formação em serviço e a escolaridade mínima dos profissionais. Neste plano, a União, os estados e municípios criaram um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil que, de acordo com Nascimento (2005), impôs exigências e prazos que culminaram com o surgimento do PROINFANTIL:

O programa deverá viabilizar, em 5 anos, a formação em nível médio de todos os dirigentes e professores/as de educação infantil. Além disso, em 10 anos, todos os dirigentes e 70% dos professores/as deverão contar com formação superior (meta 5). [...] No prazo de 3 anos, cada município ou grupo de municípios deverá colocar em funcionamento um programa de formação em serviço, de preferência com articulação com as universidades e instituições de ensino superior e por meio de cooperação técnica da União e dos estados (meta 7). (NASCIMENTO, 2005, p. 117)

Todos os sistemas educacionais ensaiaram a elaboração de um novo Plano abrindo novas discussões e avaliações por meio de conferências estaduais e do Distrito Federal, além da organização de vários espaços de debate, resultando na realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. (ARAGÃO; KREUTZ, 2012, p. 5).

A partir desta conferência e de muitos debates e emendas posteriores, foi redigido o Plano Decenal Nacional de Educação 2011-2020, aprovado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei 13.005. Dentre as metas do novo Plano, a formação e qualificação de professores/as voltam ao palco de discussões. Especificamente, sobre a formação dos professores/as para atuar no âmbito da educação infantil, Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam as seguintes metas:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os/as professores/as da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...]

Meta 16: Formar 50% dos professores/as da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos/as formação continuada em sua área de atuação. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 85)

Contudo, precisamos enfatizar que há interesses diversos nas agendas políticas, seja em discursos coerentes, seja em discursos contraditórios, uma vez que, na política pública educacional, a ausência de uma ação ou equívoco de uma decisão pode perdurar por várias décadas (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Sob essa ótica, os autores expõem dados do Relatório de Observação nº 2, do Observatório da Equidade:

Em 2007, havia ainda 11% de docentes sem formação de magistério ou licenciatura em exercício na educação infantil. Este percentual refere-se a professores/as, sem incluir os profissionais que são contratados como auxiliares, berçaristas, recreadores, agentes, monitores, estimuladores, babás, entre outras designações dadas aos que são de fato professores/as, para os quais, porém, para o ingresso em creches e pré-escolas, não se exige formação. Muitos exercem função docente, especialmente nas creches, mas, pelo enquadramento funcional, não recebem o piso salarial de professor, nem se constituem como categoria profissional com poder de reivindicação. Segundo dados do MEC/Inep, no Censo Escolar de 2009, foram registrados 95.630 auxiliares, sendo 13,24% destes sem escolaridade de ensino médio. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 88-89).

Segundo os autores, o PROINFANTIL, até 2011, não tinha conseguido vencer a meta de ter todos/as os/as professores/as em exercício com a formação mínima exigida por lei, havendo necessidade de um novo grupo. O Programa foi interrompido, sem possibilidades de continuidade.

Nesse cenário, observamos o quanto as propostas educacionais são contraditórias, pois, ao mesmo tempo que se tem uma intenção, uma meta, uma estratégia, deparamo-nos com a descontinuidade, a falta de vontade política e a interrupção daquilo que havia sido proposto, ficando somente no discurso.

Por outro lado, a grande defesa dos movimentos sociais é de que:

O/a professor/a de educação infantil deve ser formado/a nos cursos de pedagogia, nas faculdades ou centros de educação, com uma formação articulada à formação continuada e aos cursos de pós-graduação, mudando o perfil dos/as professores/as e outros/as profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica, pactuando com necessidades emergentes no novo cenário educacional, que prevê a obrigatoriedade da educação pré-escolar e que coloca em discussão um novo PNE (DOURADO, 2011 apud BARBOSA, 2011, p. 396).

A partir desse contexto, Nunes, Corsino e Didonet (2011) ressaltam que, conseqüentemente, o desafio desta política, no que concerne à educação infantil, está

justamente na compreensão das especificidades do trabalho docente em creches e pré-escolas, com repercussões nos cursos de formação inicial, especialmente na Pedagogia e nas diferentes modalidades de formação continuada. Sobre a Pedagogia, asseguram:

[...] é preciso que as instituições de ensino superior (IES) garantam nos seus currículos disciplinas que atendam às especificidades, que o próprio curso seja capaz não apenas de certificar o/a professor/a de educação infantil, mas de legitimar a profissionalização do/a docente da primeira etapa da educação básica. Isso se articula à universidade e aos seus três eixos: ensino, pesquisa e extensão. O campo se fortalece na medida em que pesquisas fundamentam o ensino e a extensão, e vice-versa (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 90).

Segundo Kishimoto (apud Barbosa, 1999, p. 388), nas últimas décadas, a Pedagogia vem sendo reformulada em processo de revisão curricular, procurando ajustar seu projeto pedagógico, com o propósito de atender a padrões de qualidade, e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 1990, tem conduzido esse movimento nos vários encontros nacionais.

Para Silva (2003), a década de 1990 colocou a formação de professores/as em debate e, após treze anos de discussões, foi promulgada a Lei nº 9.394, de 21 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao se referir à formação de professores/as, com a proposição de elevá-la ao nível superior. Segundo a autora, as discussões continuaram e, considerando as definições da LDBEN, bem como as demandas da sociedade e dos movimentos organizados, em 2003, foi instituída uma comissão para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas como um todo, e, em maio de 2006, foi, então, aprovada, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, atualmente em vigor.

Conforme Silva (2003), no intervalo entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC, com relação à formação de professores/as e ao próprio curso de Pedagogia, através do Parecer CNE/CES nº 133/01 e Resoluções nº 01 e 02/2002, instituem Diretrizes para a Formação de Professores/as, que causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos. Para a autora, a criação de uma nova modalidade de curso de formação só se justificaria para ofertar alternativas para o acesso ao ensino superior, divergindo do modelo da Pedagogia, de quatro anos, para intensificar a formação nas áreas pouco privilegiadas, dentro de uma política de profissionalização que garanta a continuidade dessa formação. Todavia, parece que não foi essa a proposta atingida até o momento.

### **3.2 Breves discussões sobre formação e primeira infância no Estado de Mato Grosso do Sul**

O Estado de Mato Grosso do Sul foi pioneiro na implantação de um fórum destinado a promover e discutir estratégias de ação voltadas para a Educação Infantil (EI).

Nos dias 20 e 21 de outubro do ano de 1994 foi realizado, no anfiteatro da Delegacia do MEC, o Seminário “Criança Cidadã”, cujos participantes representaram instituições diversas (UFMS, Legião Brasileira de Assistência – LBA, Delegacia Regional do MEC – DEMEC, Centro Brasileiro da Infância e da Adolescência – CBIA, Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social – SEMCAS, SEBEM, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, Associação Pestalozzi, Secretaria de Educação à Distância – SEED, SEMED, OMEP/BR/MS, Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA, Serviço Social do Comércio – SESC, 1ª Vara da infância e da Juventude, Secretaria Municipal de Educação – SMEC-Corumbá), na qual, fora criado o “Fórum Permanente de Educação Infantil-MS” sob a coordenação da Professora Ordália Alves de Almeida (MIEIB, 2002).

Tal iniciativa resultou de um desejo coletivo das instituições envolvidas com a educação infantil em MS de realizar estudos, pesquisas, seminários, encontros e projetos de extensão, criando espaços de discussão sobre a criança de zero a seis anos, seus direitos, desejos e necessidades enquanto cidadãs, contribuindo, também para a fomentação de discussões sobre políticas de financiamento para a educação infantil, formação do profissional de educação infantil, dentre outros.

O Fórum Permanente de Educação Infantil de MS tem desenvolvido papel relevante, sobretudo posicionando-se na necessidade de estruturação de políticas que enfatizem a formação de professores/as e a melhoria da qualidade do atendimento na educação infantil.

Sendo assim, no que tange à formação de professores/as, ao longo dos anos, o Fórum tem refletido sobre o fazer docente atrelado à relação estabelecida entre conhecimento escolar e vida sociocultural. Trata-se do entendimento de que não basta realizar uma melhor formação, mas de realizá-la de maneira diferente, contextualizada, exigindo mudança do próprio formador, de modo que ele exerça um papel desencadeador de reflexões sobre esse fazer. (MIEIB, 2002).

Mato Grosso do Sul também se destaca no cenário nacional como um dos primeiros Estados a oferecer um curso superior para professores/as de Educação Infantil, o curso de Pedagogia da UFMS, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de MS e da UFMS. Assim, A SEE-MS enviou um ofício (nº 6071/1030/SE/80) ao Reitor da UFMS, solicitando o

estudo da viabilidade de criação de cursos de 3º grau na área pedagógica, em período noturno, que pudessem absorver clientela em potencial.

Em atendimento à solicitação da Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul – SED, no dia 21/10/1980, na Reitoria da UFMS, os membros do Comitê de Integração e Coordenação Executiva aprovaram a criação do curso de Pedagogia – Habilitação Magistério de 1º grau – Séries Iniciais e Habilitação Magistério da Pré-Escola, para o campus de Campo Grande – MS. No entanto, desde o ingresso da primeira turma, o curso vem sofrendo algumas reestruturações com vistas a adequar-se às exigências sociais e legais.

Ao ser criado, o curso tinha como função básica formar professores/as para atuar junto à criança de quatro a seis anos, contemplando disciplinas de formação específica, e voltava-se para as características e necessidades dessa faixa etária. Segundo o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2002, p. 56), “algumas dificuldades foram enfrentadas no início do seu funcionamento, dentre elas, a falta de professores/as habilitados, principalmente para trabalhar com disciplinas sobre os fundamentos teórico-práticos da pré-escola”.

Assim, em função das exigências do mercado de trabalho, representado pelas redes pública e privada, houve uma junção das habilitações oferecidas pela UFMS. E, com isso, aos poucos, os demais Centros Universitários vinculados à UFMS, localizados nas cidades de Aquidauana, Corumbá, Dourados e Três Lagoas, reformularam seus cursos de Pedagogia, oferecendo, também, cursos de formação de professores para atuar tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais do antigo primeiro grau.

Já em 1995, o curso foi reestruturado, tendo por base o Artigo 208 da Constituição Federal, que garante à criança de zero a seis anos o direito à educação infantil e, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estava em tramitação no Congresso Nacional, mas já incluía a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Em sua estrutura, ficou garantida uma abordagem voltada para os fundamentos teórico-práticos da educação infantil (zero a seis anos). (MIEIB, 2002).

Nesse processo de ênfase à primeira infância, as contribuições dos grupos de Estudos e Pesquisas desenvolvidas no âmbito das Unidades de Educação, na Capital e nos Campus do interior, da UFMS, têm sido fundamentais na ampliação de debates, na união de forças e na reflexão de eixos temáticos comprometidos com a área.

Dentre os vários grupos do campo da Educação Infantil, existentes no Estado, podemos citar:

- Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância/Teoria Histórico-Cultural – GEPLI/THC, coordenado pelas Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza e Profa. Dra. Ana Lucia Espíndola (2017);
- Grupo de Estudos em Educação da Infância – GREEI-MS, coordenado pela professora Ordália Alves de Almeida (UFMS/Campo Grande);
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero – GEPSEX, coordenado pela Profa. Dra. Constantina Xavier Filha;
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (UFMS/Corumbá) – GEPIEI, coordenado pelas professoras do curso de Pedagogia Dra. Anamaria Santana da Silva e Dra. Sílvia Adriana Rodrigues.

Esses grupos de Estudos e Pesquisas da UFMS têm desenvolvido papel relevante em nosso Estado e dentro de cada município, com ações que reafirmam o direito das crianças e contribuem com a criação de espaços de estudos e reflexões sobre práticas docentes e formação de professores/as propiciando, assim, novos olhares investigativos sobre os contextos educativos da infância.

Também merece destaque a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), que desenvolveu, e desenvolve, importante papel, por discutir temáticas relacionadas à educação infantil, infância e formação de professores. Trata-se de uma entidade filantrópica, criada em 1948, que se ocupa de todos os aspectos relacionados ao cuidado e à educação de crianças de zero a cinco anos e atua em 70 países, em 5 regiões mundiais, em benefício de uma realidade social que promova e permita o pleno desenvolvimento do ser humano. No Brasil, a OMEP foi a primeira instituição a defender políticas públicas voltadas à qualidade da Educação Infantil, em 1953. Tem contribuído significativamente com conquistas sociais brasileiras no que tange aos direitos das crianças (Artigo 277 da Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituições Estaduais, Leis Orgânicas, Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros) e à qualificação e valorização dos profissionais da Educação. (OMEP, 2015).

Por seus méritos históricos, a OMEP é reconhecida como uma instituição de referência internacional na área da Educação. No Brasil, a OMEP integra redes, fóruns, conselhos e estabelece parcerias com institutos, universidades, faculdades, Poder Executivo, Legislativo e Judiciário. É oficializada, mundialmente, como entidade consultiva da ONU, UNESCO e UNICEF, e premiada por instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. (OMEP, 2015).

Em nosso Estado, tem desenvolvido papel importante desde sua criação, em 1982, e, desde então, vem ampliando sua frente de ação. Declarada de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, a OMEP está inscrita em Conselhos Municipais de Assistência Social, Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Municipais de Educação em diversos locais do país, possuindo, ainda, o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS. (OMEP, 2015).

Para manutenção de suas atividades, a OMEP realiza cursos, encontros e seminários. Estas ações têm, também, o objetivo de contribuir para a formação inicial e continuada, habilitação, qualificação e profissionalização de recursos humanos destinados à Educação, prioritariamente, à Educação Infantil, e, também, é subsidiada por doações da sociedade civil e parcerias com a iniciativa privada e o poder público. (OMEP, 2015).

Ainda na esfera pública, podemos destacar o papel da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que, com base na investigação realizada sobre as reais necessidades e sobre o potencial de cada região do Estado (capital e 13 municípios) oferece o curso de Pedagogia com habilitação em pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental.

Com a imposição da LDBEN nº 9.394/96, em que ficou determinado que a formação de professores/as deve se dar, preferencialmente, em nível superior, e do Decreto-Lei nº 3.276/99 que propõe como alternativa de formação o Curso Normal Superior e as possibilidades de ensino a distância e formação em serviço, a UEMS realizou, em fevereiro, o primeiro concurso vestibular para o Curso Normal Superior, com habilitação específica para o exercício do magistério da pré-escola. Sobre o conhecimento e a formação dos/as profissionais da Educação Infantil, Silva (2003) reforça:

Os conhecimentos e a formação das profissionais da educação infantil foram se constituindo de formas diferenciadas: os/as profissionais de creche que adquiriram conhecimentos sobre a criança pequena criando um conjunto de práticas, com ênfase nos aspectos de higiene, saúde e comportamento. E as professoras das salas de jardim da infância ou pré-escolar que com formação inicial para o magistério trabalhavam com as crianças de 05 e 06 anos com o propósito de prepara-las para o processo de escolarização. No entanto, já existia uma demanda pela formação em serviço, projetos de extensão universitária, cursos promovidos por instituições como OMEP, LBA e outras entidades que se caracterizavam como cursos rápidos, de tendência pragmática, para aprender o que fazer. (SILVA, 2003, p. 37).

Esta realidade está presente em nosso Estado, conforme a autora, ao longo das décadas:

- Os cursos de formação para as professoras que trabalharam na *Casa-escola infantil do bom senso*, nos anos de 1970, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação;
- Os cursos do PROAPE (Programa de Atendimento ao pré-escolar) e os cursos do PROEPE (Programa de Educação pré-escolar) oferecidos também pela Secretaria Estadual de Educação através de convênios com o MEC, nos anos de 1980;
- Os cursos da OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-escolar) que capacitavam as professoras para atuarem na pré-escola até o início dos anos de 1990, inclusive com o reconhecimento da legislação no Conselho Estadual de Educação/MS que exigia o curso de 120 horas (posteriormente passou para 240) como requisito mínimo para assumir uma sala de pré-escola na rede oficial de educação. (SILVA, 2003, p. 38, grifo da autora).

A autora reforça a evidência de uma dupla trajetória, também, na formação de professores/as: cursos específicos de formação em serviço e cursos de formação inicial para o magistério – Curso Normal e de Pedagogia.

No entanto, é possível afirmar que a incorporação da formação de professores/as para a pré-escola nos cursos de formação para o magistério exerceu papel importante para a afirmação dessa modalidade de educação como um nível educacional. Também, nesse processo, modelos foram criados e ao mesmo tempo, questionados por diversos autores, reforça Silva (2003).

Sendo assim, as instituições que oferecem cursos de Pedagogia sofreram e vêm sofrendo reestruturações visando seu ajustamento de acordo com a Legislação em vigor, bem como de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores/as da Educação Básica, reformulações importantes, que ampliam as discussões sobre a formação docente tanto em nível médio quanto superior e, sobretudo, questões referentes à qualidade do atendimento à criança de faixa etária de zero a cinco anos. Em Mato Grosso do Sul,

Constata-se que não existe apenas a preocupação com a formação superior do professor de educação infantil, mas, sobretudo, o que ela realiza, efetivamente, há 20 anos. Historicamente, este Estado tem buscado romper com a tradição assistencialista da educação infantil, preocupando-se em profissionalizar aqueles que atuam diretamente com a criança (MIEIB, 2002, p.59).

Como vimos a preocupação com a formação superior do professor é algo legítimo, contudo, sabemos que, nos últimos anos, a formação profissional tem apresentado concepções contraditórias em que mais importância se dá às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem. Tal é o caso dos projetos de formação aligeirados, de formação técnico-profissionalizante sem espaço para reflexão.

Em meio a essas discussões, sobre formação de professores, em nível superior, surge o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, em 2005, um curso em nível médio, na modalidade Normal, com objetivo de qualificação dos professores que atuam na Educação Infantil, revelando contradições e choques, desse modelo de formação, que se colocam como desafios fundamentais quando pensamos no estabelecimento de uma política de profissionalização desses sujeitos.

### **3.3 Bases legais e teóricas do Programa**

Primeiramente, cabe destacar que o PROINFANTIL é um Projeto do MEC, criado em 2004 e implementado em 2005, em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB e a Distância – SEED. Foi um curso ministrado, em todo território nacional, num período de seis anos (de 2005 a 2011). Teve, como parceiros, estados e municípios, cabendo, a cada ente federado, diferentes responsabilidades, definidas nas Diretrizes Gerais do Programa (2005a) e estabelecidas em Acordo de Participação, assinado pelas três instâncias envolvidas: federal, estadual e municipal.

O PROINFANTIL foi um curso semipresencial e à distância, de nível médio, na modalidade Normal, destinado aos professores em exercício na Educação Infantil das redes públicas, privadas ou filantrópicas, que não possuíam formação específica para o magistério. No entanto, vários estados optaram pelo oferecimento do curso apenas às instituições públicas. Criado nos mesmos moldes e com objetivos similares ao Programa de Formação de Professores em Exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PROFORMAÇÃO<sup>9</sup>, apresentou, portanto, as mesmas características e organização estrutural do mesmo. A diferença está em seu público-alvo (conforme acima destacado) e nas especificidades curriculares das áreas pedagógicas.

Com duração de dois anos, o Programa teve como objetivos habilitar e qualificar os professores da Educação Infantil, elevar o nível de conhecimento, aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício, oferecer condições de crescimento profissional e pessoal, dentre outros (BRASIL, 2005). Seu objetivo maior era agilizar o cumprimento da LDBEN 9.394/96, que atribuía aos Municípios, Estados e União, a incumbência de realizar

---

<sup>9</sup> PROFORMAÇÃO: curso a distância, de formação para o Magistério, em Nível Médio (modalidade Normal), destinado a professores que não possuíam habilitação mínima legalmente exigida e já lecionavam nas quatro primeiras séries, classes de alfabetização e de jovens e adultos das redes públicas estaduais e municipais de todo o país (BRASIL, 2000).

programas de formação para todos os professores em exercício, com utilização de recursos da educação a distância (Art. 87, &3º, inciso III).

É nesse cenário que o PROINFANTIL passa a compor o quadro de políticas públicas de formação e valorização do profissional da educação. Segundo afirmações de Mendes e Faria (2008), dados do Censo Escolar de 2004 demonstraram a existência de aproximadamente 40 mil professores em exercício sem a devida formação. Tal fato justifica, explicam as autoras, a ação do MEC de elaborar, em regime de colaboração com estados e municípios, um programa para formar os professores da Educação Infantil.

O PNE 2001/2010 veio estabelecer diretrizes político-pedagógicas comuns à creche e à pré-escola e determinar o atendimento, até 2011, de 50% das crianças de zero a três anos e de 80% das crianças de quatro a seis anos, além da determinação de que todas as instituições de educação infantil deveriam ter seus Projetos Pedagógicos e estabelecer parâmetros de qualidade em seus serviços, como instrumento para a adoção de medidas na melhoria da qualidade, ou seja, que fossem estabelecidos critérios de admissão de novos profissionais para esta etapa da Educação Básica.

Camargo (2012) afirma que essa preocupação com a formação profissional foi debatida, também, na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), onde trouxe à discussão o Sistema Nacional Articulado de Educação, sobretudo, apresentado no eixo IV da CONAE, que se refere à Formação e Valorização dos Profissionais da Educação como facetas da política nacional e que deveriam ser consideradas indissociáveis (CAMARGO, 2012, p. 6).

Todavia, embora a formação docente na educação básica deva ser priorizada em nível superior para o exercício do magistério, a LDBEN, deixa uma abertura, ao admitir a formação em nível médio, na modalidade normal, conforme o Artigo 62, questão essa que motivou muitas críticas ao Programa:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s. p.).

Como defesa e apoio à ideia de formação de professores em nível médio, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) também se posicionou a favor dessa modalidade de ensino por meio do parecer 3/2003 e da resolução 1/2003, onde se

declara a favor dos direitos dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

A redação do artigo 62 da LDB é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão desse curso conduz a diploma que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005a, p. 8)

Além disso, a Resolução CNE/CEB 01/2003 dispõe em seu artigo 1º que:

Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96. (BRASIL, 2005, p. 8)

E em seu artigo 2º, reforça:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.  
§1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. (BRASIL, 2005, p. 8)

Dessa forma, o PROINFANTIL se configurou como um curso emergencial (e dito, aligeirado), que apresentou, em sua proposta pedagógica, um currículo baseado em eixos integradores e interdisciplinares, objetivando a articulação dos conteúdos do curso às experiências dos/as cursistas e às especificidades do trabalho docente na Educação Infantil (BRASIL, 2005a).

Portanto, para atingir as metas do PNE 2001-2010, cujas intenções eram habilitar professores em exercício, efetivar programas de formação em serviço em articulação com instituições de ensino superior e em cooperação técnica e financeira da União e dos estados, o Ministério da Educação instituiu o PROINFANTIL, impondo que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na modalidade tradicional, até que todos os docentes possuíssem no mínimo essa habilitação, conforme já registrado. Outra de suas metas era ter todos os profissionais, que atuam na área de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com formação em nível médio até 2006; e 70% com formação superior até 2011.

Todavia, esta última, estabelecida para 2011, trata-se de algo que não ocorreu, devido à não continuidade dessas metas.

Um ponto a ser destacado, no programa, é que o curso teve importante participação da COEDI na elaboração de sua proposta pedagógica, tendo sido responsável pela organização dos grupos de pesquisa de diferentes regiões do Brasil, convidados a idealizar o material das disciplinas pedagógicas do Programa, na intenção de dar continuidade ao material produzido por várias mãos. A revisão geral dos módulos do referido material foi feita pela Profa. Dra. Sonia Kramer, a pedido do MEC. Isso explica a qualidade do conteúdo do material oferecido.

Conforme as Diretrizes Gerais do Programa (2005a, p. 6), os requisitos exigidos para ingresso no curso eram: idade mínima de 18 anos; vínculo empregatício; tempo de serviço e atuação com crianças de pelo menos seis meses. O curso foi semipresencial na modalidade de ensino a distância, com duração de dois anos, compreendidos em quatro módulos semestrais, perfazendo um total de 3.392 horas. Cada módulo correspondeu a 848 horas, distribuídas em: Fases Presenciais; Atividades Individuais; Encontros Quinzenais (aos sábados); Prática Pedagógica; Língua Estrangeira e Projeto de Estudo.

Para melhor entendimento de sua estrutura organizacional e das atribuições de cada um de seus componentes, o Programa ofereceu um Guia Geral, publicado em 2005 e 2008, destinado, sobretudo, aos/às Professores/as Cursistas (PC), contendo informações básicas sobre o curso. Sobre o Guia Geral, Barbosa, Soares e Gonçalves (2011) esclarecem:

O Guia está dividido em oito seções e um Anexo, que traz um ‘Modelo de identificação da proposta de Projeto de Estudo’. As informações e orientações são apresentadas ao professor cursista (PC) nas oito seções que abrangem: informações sobre o PROINFANTIL; perfil do professor que deseja formar; proposta pedagógica do curso; informações sobre as atividades - metodologia do curso; sistema de apoio à aprendizagem – informações sobre a AGF e seu Tutor; informações sobre o processo de avaliação do PROINFANTIL e da avaliação de sua aprendizagem; orientação ao professor Cursista (PC) para o estudo; tira-dúvidas. (BARBOSA; SOARES; GONÇALVES, 2011, p. 418, grifo das autoras).

Como vimos, o Guia Geral foi uma publicação que contemplou informações e orientações gerais do curso, bem como esclarecimentos a possíveis dúvidas. No entanto, prosseguem os autores, o MEC deixou de citar, nesse documento, modificações importantes (como Componente Nacional), relativas ao papel das universidades federais, que passaram a atuar no Programa desde 2007.

Além do Guia, Barbosa, Soares e Gonçalves (2011) também salientam, como

publicações importantes do programa, o Livro do Tutor (2005), com material de orientações ao Tutor (TR), com definições de seu papel e responsabilidades em todas as etapas do curso; e os Textos de apoio ao trabalho do Tutor (2007), uma coletânea de textos envolvendo temáticas diversas que dizem respeito à escrita de memorial do professor, à observação da prática e de intervenção, ao planejamento, registro, reflexão, ao trabalhos nos Encontros Quinzenais e, em específico, ao trabalho com os bebês, desenvolvidos nas instituições infantis (creches). Tal material foi elaborado por especialistas da área da educação infantil, com experiência na formação de professores.

O Currículo do curso foi organizado em áreas temáticas, congregando a Base Nacional Comum do Ensino Médio – contemplando as disciplinas: a) linguagens e códigos; b) identidade, sociedade e cultura; c) matemática e lógica; e d) vida e natureza –, e a Formação Pedagógica – constituída pelas disciplinas de: a) fundamentos da educação; b) organização do trabalho pedagógico; e c) língua estrangeira moderna.

Para operacionalização deste Currículo, o curso foi organizado metodologicamente por meio da oferta de atividades à distância, orientadas através de material impresso e videográfico e atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares (fases presenciais) e nos sábados (encontros quinzenais). Havia, também, o desenvolvimento de atividades de prática pedagógica nas instituições em que os/as PCs atuavam, sendo acompanhadas e orientadas pelo TR, durante o período letivo (BARBOSA, 2011).

Os materiais auto instrucionais foram divididos em dois volumes compostos por:

- 34 livros de estudo das áreas temáticas do ensino médio, contendo textos para os estudos individuais;
- 32 livros de estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil, fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico; e
- 32 cadernos de aprendizagem, contendo exercícios com base nos livros de estudos.

As atividades coletivas presenciais, de acordo com as Diretrizes Gerais (BRASIL, 2005a, p. 11) eram assim distribuídas:

- Fase Presencial (FP) - contendo 76 horas de atividades presenciais,
- Encontro Quinzenal (EQ) - contemplando 64 horas, divididas em 8 encontros presenciais durante cada módulo (realizados no próprio município, em local disponibilizado pelo órgão; e
- Fase Presencial Intermediária: 20 horas de atividades presenciais realizadas durante

cada módulo e coordenadas pelos professores formadores das Agências Formadoras (sendo as vinte horas de cada módulo distribuídas em dois encontros que antecederiam as provas bimestrais).

Nas atividades individuais o/a PC tinha a responsabilidade de desenvolver uma série de tarefas durante o desenvolvimento do curso:

- estudo individual, atividades de estudo (estudos a serem respondidos no caderno de aprendizagem com base nos conteúdos das áreas temáticas);
- registro reflexivo (instrumento de autoavaliação);
- elaboração de portfólio (instrumento voltado para as disciplinas pedagógicas);
- planejamento diário (elaborado para ser aplicado em sala e observado pelo/a tutor/a em sua visita mensal);
- escrita de memorial (escrita livre de vivências ao longo do curso);
- registro das atividades (reflexão sobre uma atividade interessante desenvolvida com as crianças);
- prática pedagógica (atividade desenvolvida com a criança na instituição de atuação do/a cursista com acompanhamento do tutor);
- provas bimestrais (prova individual, sem consulta, realizada duas vezes em cada módulo); e,
- atividades extras de estudo, que funcionavam, no Programa, como momento de revisão, esclarecimento de dúvidas e de recuperação.

Portanto, são muitos os documentos que registram todo o processo de criação do curso e condição para seu desenvolvimento. No que tange à aprendizagem, consideramos importante destacar as afirmações de Belluzzo apud Souza (2007), quando enfatiza:

[...] há necessidade de se entender que aprender é um processo complexo, onde o ser humano deve ser o sujeito ativo na construção do conhecimento, e que este só se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade. O conhecimento é o principal fator de inovação disponível ao ser humano. O conhecimento não é constituído de verdades estáticas, mas de um processo dinâmico, que acompanha a vida humana e não constitui em mera cópia do mundo exterior, sendo um guia para ação. Ele emerge da interação social e tem como característica fundamental poder ser manifestado e transferido por intermédio da comunicação. Assim, a capacidade de aprender, de desenvolver novos padrões de interpretação e de ação, depende da diversidade e da natureza do conhecimento. (BELLUZZO apud SOUZA, 2007, p. 59).

A partir dessa afirmação, entendemos que o PROINFANTIL procurou inserir em sua

metodologia o conceito de aprendizagem em que o sujeito é concebido como ativo e o conhecimento, como um processo dinâmico de ação sobre a realidade e não como uma mera cópia do mundo exterior.

A avaliação, no curso PROINFANTIL, é vista como um processo contínuo e que abrange o estudante em sua totalidade. Ela é entendida como um componente intrínseco do processo de ensino aprendizagem, utilizando os resultados como orientação para um ensino completo. Dessa maneira, o currículo do curso tem como meta desse processo de avaliação o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor cursista sobre si mesmo (BRASIL, 2005a).

Conforme vimos, o material oferecido pelo programa PROINFANTIL apresenta eixos integradores com conteúdos específicos do trabalho docente em educação infantil. Barbosa (2011, p. 392) destaca que sua proposta pedagógica defende o trabalho com base em eixos integradores e na interdisciplinaridade, havendo a expectativa de se articular os conteúdos do curso às experiências dos professores cursistas e às especificidades do trabalho docente em educação infantil.

Isso demonstra que são muitos os documentos que registram todo o processo de criação do curso, além das várias leis e diretrizes que o fundamentam e autorizam.

Conforme destacado anteriormente, o Programa foi desenvolvido pelo MEC, contudo, para sua implantação, foram estabelecidas parcerias com estados e municípios, cada ente federado com diferentes responsabilidades, todas definidas previamente nas Diretrizes Gerais do Programa e registradas em Acordo de Participação assinado pelas três instâncias envolvidas.

Assim, o componente nacional é responsável pela elaboração da proposta técnica, pedagógica e financeira; pela produção, impressão e distribuição de materiais; pela estratégia de implementação do programa; pelo desenvolvimento e implantação do Sistema de Informações do PROINFANTIL – SIP; pela formação das equipes envolvidas; pela articulação política e pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações. (BRASIL, 2005a).

O componente estadual é responsável pela implementação, acompanhamento e monitoramento do Programa no âmbito do Estado (cujos componentes são: Secretaria Estadual de Educação, Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL – EEG e Agências Formadoras – AGFs). A estruturação física e a contratação de profissionais para as AGFs também eram incumbência dos estados. Cada Agência Formadora era composta por nove profissionais, sendo um/a Professor/a Formador/a (PF) para cada área temática da base do

Ensino Médio (cinco profissionais), um Professor Formador para cada área pedagógica (dois profissionais), um Articulador/a Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e um Coordenador.

O componente municipal é responsável pela implementação do programa no âmbito municipal e dele fazem parte os seguintes componentes: Secretaria Municipal de Educação, Órgão Municipal de Educação – OME e Corpo de Tutores (TR). Dessa forma, coube aos municípios a responsabilidade de dispor funcionários para compor o OME, que organizava as atividades desenvolvidas no âmbito municipal. A indicação e contratação dos TRs também ficava a cargo dos municípios, juntamente com todas as despesas de deslocamento e diárias para as Agências Formadoras. Os TRs acompanhavam a Fase Presencial, a Prova Bimestral e, uma vez por mês, participavam de reuniões de organização, orientação e estudos nas Agências. Todo o suporte para que os cursistas participassem das atividades do Programa, como as despesas com alimentação, hospedagem e deslocamento, durante a Fase Presencial e Provas Bimestrais, que ocorriam nos municípios das AGFs, eram custeadas pelos municípios, questão essa que gerou muitos problemas em diversas localidades conforme vamos apontar no decorrer da pesquisa.

Todo o material didático, o suporte pedagógico e as formações para os envolvidos no PROINFANTIL foram efetuados mediante a contratação de consultores que atuavam em parceria com o MEC, que, no entanto, não estavam diretamente ligados à realidade dos estados e municípios.

Nesse sentido, com intenção de modificar as ações pontuais que os consultores desenvolviam e a descentralização dos recursos, o MEC propôs, em novembro de 2007, que as Instituições de Ensino Superior (IES), assumissem a coordenação, acompanhamento e formação em seus Estados, significando um grande avanço ao Programa.

A participação das IES no PROINFANTIL, contudo, foi regulamentada oficialmente, inclusive, com a elaboração de documentos que especificavam suas atribuições, apenas em outubro de 2010, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 29, de 5 de outubro de 2010.

Segundo Nogueira (2015, p. 73):

Com a entrada das IES foi possível um acompanhamento sistemático das atividades do programa, uma vez que, ao contrário dos consultores, que promoviam as formações e voltavam para o MEC, as Instituições de Ensino Superior, por intermédio da parceria com os Assessores Técnicos Pedagógicos (ATPs), acompanhavam todas as atividades do programa em cada Estado. (NOGUEIRA, 2015, p. 73).

Sob a coordenação do MEC, inicialmente em parceria com quatro IES – Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 2008, e, no ano de 2010, a entrada de mais nove universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Piauí (UFPI).

De acordo com dados do SIP, o Programa teve uma grande abrangência, contribuindo para a formação de professores nos estados do Ceará, Goiás, Rondônia, Sergipe, Alagoas, Amazonas, Bahia, Piauí, Bahia, Maranhão, Pernambuco, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Roraima.

Além da entrada das IES, a coordenação do Programa, no âmbito do MEC, que até então estava a cargo da Secretaria de Educação Básica, passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância (SEED).

As atribuições do MEC quanto à organização, coordenação, produção e distribuição dos materiais didáticos, incluíam, também, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o pagamento de bolsas de estudos a todos os professores envolvidos, com exceção do professor cursista. Nogueira (2014) assevera que:

Em 2011, ano em que Dilma Rousseff assumiu a Presidência da República, houve algumas modificações organizacionais no governo, e é claro que a reorganização também atingiu o MEC. Entre as mudanças ocorridas, no Ministério da Educação, destacamos as que interferiram diretamente no PROINFANTIL. A Secretaria de Educação a Distância foi extinta, fato que implicou o retorno da coordenação do PROINFANTIL à Secretaria de Educação Básica, sendo ligada diretamente à Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE/SEB). (NOGUEIRA, 2014, p. 75).

Entre avanços e retrocessos, o programa PROINFANTIL passou por diversos processos: desde sua formulação, implementação e desenvolvimento. Um dos pontos considerados retrocessos pode ser a finalização do Programa, que cerceava as expectativas dos/as profissionais e equipe técnica pedagógica envolvidos/as, em cada município. De acordo com dados do SIP, estava previsto o ingresso de mais 20.000 professores, com a implantação do Grupo IV e adesão de todos os Estados da federação. No entanto, até o início de 2013, nenhuma ação concreta para a continuidade do Programa havia sido viabilizada pelo MEC.

### 3.4 PROINFANTIL no Estado de Mato Grosso do Sul

O PROINFANTIL começou a ser gestado em Mato Grosso do Sul em 2007, momento em que o MEC estabeleceu parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) para que as mesmas passassem a coordenar as ações do programa nos Estados, conforme já destacado.

Nogueira (2014, p. 76) salienta a importante participação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em termos de articulações e parceria com o Ministério, para a viabilização do Programa em MS:

No período de 2007 a 2009, as coordenadoras do Programa no Estado, professoras Doutoradas Ordália Alves Almeida e Regina Aparecida Marques de Souza, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul começaram a articular algumas ações em parceria com o MEC, para viabilizar a implantação do PROINFANTIL no Estado. A necessidade do Programa foi posta por meio de um ofício elaborado pela Secretaria de Assistência Social, apresentando uma demanda de mil profissionais leigos. (NOGUEIRA, 2014, p. 76).

Conforme o levantamento de dados feito pela autora, a SED-MS, realizou a pré-inscrição de 426 professores cursistas em 28 municípios do Estado. Contudo, somente foram efetivados 389 participantes, distribuídos em 25 municípios. Para atender essas pessoas, implementaram-se quatro AGFs: Aquidauana, Campo Grande, Fátima do Sul e Três Lagoas.

Segue, no quadro 2, a distribuição dessas Agências formadoras no estado de MS:

**Quadro 2** – Agências Formadoras de MS

<b>Agência Formadora</b>	<b>Número de Municípios</b>	<b>Número de Tutores (2009)</b>	<b>Número de Professores Cursistas Iniciais</b>	<b>Número de Tutores (2011)</b>	<b>Número de Professores Cursistas Formados</b>
<b>Aquidauana</b>	08	13	132	13	124
<b>Campo Grande</b>	05	08	86	08	77
<b>Fátima do Sul</b>	08	10	98	09	70
<b>Três Lagoas</b>	04	08	73	06	47
<b>Total</b>	25	39	389	36	318

Fonte: Sistema de Informação do PROINFANTIL, pesquisa realizada no primeiro semestre de 2013.

Este quadro nos permite visualizar o funcionamento organizacional do Programa no estado de MS, com destaque ao quantitativo de cursistas que ingressaram e se formaram no PROINFANTIL.

Em sua pesquisa, Nogueira (2014) evidencia alguns impasses que permearam o desenvolvimento do programa no estado de MS:

Alguns momentos do caminho percorrido para a implantação e implementação do Programa no Estado precisam ser enfatizados, um deles foi o não cumprimento de elementos estabelecidos no Guia Geral e nas Diretrizes Gerais do PROINFANTIL, tais como a fase presencial intermediária, que não aconteceu, e a contratação do articulador pedagógico da Educação Infantil, que se efetivou apenas no módulo III. O atraso do material didático (Livros de Estudo das Áreas Temáticas do Ensino Médio e das Áreas Pedagógicas e os Cadernos de Aprendizagem), na primeira fase presencial e a ausência do material de Língua Estrangeira Espanhol, nos módulos II e III, prejudicaram o desenvolvimento das atividades. (NOGUEIRA, 2014, p. 77).

A autora também se refere à constituição do Grupo de Estudos do PROINFANTIL (GEPROIN), organizado pela UFMS, por meio de uma agenda mensal, em que se discutiam textos referentes à Educação Infantil, objetivando fortalecer e embasar debates entre os professores formadores e tutores nas AGFs. Para Nogueira (2014), esse foi um elemento que diferenciou o Estado dos demais e contribuiu com a formação dos participantes, uma vez que, nos demais estados, o estudo não era direcionado e nem acompanhado pelas universidades.

De forma mais específica, o quadro abaixo nos apresenta os números de cursistas e Tutores/as envolvidos/as na AGF Aquidauana, considerada a maior Agência Formadora do Estado em número de cursistas e tutores:

**Quadro 3** – Agência Formadora de Aquidauana

	Municípios Participantes	Quantidade de Tutores (2009)	Professores Cursistas Iniciais (2009)	Quantidade de Tutores (2011)	Professores Cursistas Formados (2011)
AGF Aquidauana	Aquidauana	01	11	01	09
	Bodoquena	01	10	01	10
	Bonito	01	08	01	08
	Corumbá	03	34	03	33
	Jardim	02	13	02	12
	Ladário	01	14	01	14
	Porto Murtinho	03	29	03	27
	Miranda	01	13	01	11
<b>Total</b>		13	132	13	124

Fonte: Nogueira (2014, p. 77).

Como esclarece Nogueira (2014, p. 78), essa também foi a Agência em que houve menor número de professores que não concluíram o curso. De acordo com o SIP, não houve reprovação durante o processo, mas oito cursistas desistiram do curso. As desistências não ocorreram em cinco municípios, sendo eles: Aquidauana (02), Corumbá (01), Jardim (01), Porto Murtinho (02) e Miranda (02).

Podemos observar, ainda, que na AGF Aquidauana, a equipe se manteve quase a mesma até a conclusão do curso.

Isto posto, vale destacar, a partir do que foi apresentado, que o PROINFANTIL, em termos metodológicos e curriculares, se diferenciou de muitos outros programas de formação: ele se distancia dos moldes tradicionais que priorizavam, sobretudo, o fazer técnico e a instrumentalização desses fazer e, além disso, contou com equipes especializadas, selecionadas por qualificação.

Em relação à formação de profissionais de Educação Infantil, consideramos que o PROINFANTIL conseguiu se destacar na história da educação por suas características e especificidades, oportunizando, com isso, o estabelecimento de estreita relação entre sujeitos, realidade concreta e construção reflexiva do conhecimento.

No próximo capítulo, destacaremos o processo de implantação do Programa no município de Corumbá/MS e apresentaremos os resultados das entrevistas e questionários aplicados aos participantes desse Programa, no sentido de avaliar o que eles pensam sobre os impactos do referido curso.

## **4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS**

Na presente seção, apresentamos, inicialmente, alguns dados sobre a cidade de Corumbá/MS (localização, número de habitantes, dentre outros) e destacar a criação das primeiras creches no município (origem e concepções), de forma a situar o funcionamento das mesmas no decorrer das décadas, apontando avanços e retrocessos ocorridos ao longo da história. Evidenciamos, ainda o processo de implantação do Programa no município de Corumbá-MS e, por fim, explicitamos os resultados da pesquisa, oriundos da entrevista (01) e dos questionários (29) realizados com os participantes desse Programa, no sentido de avaliar quem são e o que eles pensam sobre os impactos do referido curso.

### **4.1 Situando a Educação Infantil no município de Corumbá/MS**

O estado de Mato Grosso do Sul, fronteira oeste do Brasil, à margem direita do rio Paraguai, foi criado a partir da divisão do estado de Mato Grosso, em 1977, mas sua instalação oficial só ocorreu em 1979. O município de Corumbá foi fundado em 1778 e é o maior município em extensão territorial, dentre os 79 municípios de MS, com população estimada de 109.899 habitantes, conforme o IBGE (2017).

As instituições de educação infantil, no município, a princípio eram ligadas a órgãos assistencialistas e filantrópicos. Segundo Silva, Souza e Holanda (2008, p. 24-25), a história do atendimento à criança pequena no município segue a tendência da história da educação infantil no Brasil: inicia-se com ações assistencialistas e caritativas, até o surgimento e convívio paralelo com instituições educativas.

A primeira instituição de atendimento à criança pequena em Corumbá foi a Creche e Lar Santa Rosa, umas das pioneiras do então estado de Mato Grosso (que durante duas décadas seria a única), criada em 19 de junho de 1963:

[...] a criação da Creche e Lar Santa Rosa se deu dentro dos parâmetros do assistencialismo, ou seja, embora a necessidade desse atendimento tenha sido produzida pela própria sociedade, as primeiras iniciativas não foram reconhecidas como um dever social e sim como um favor prestado, um ato de caridade por parte das elites da sociedade (SILVA; SOUZA; HOLANDA, 2008, p. 5).

Arruda (2011) explica que a história do atendimento à criança pequena no município de Corumbá/MS desenvolveu-se em sistemas distintos: enquanto as pré-escolas estavam no sistema estadual de educação, as creches foram criadas pela Secretaria Municipal de Assistência. Na década de 1970, a Secretaria Estadual de Ensino do antigo Estado de Mato Grosso desenvolveu uma experiência de pré-escola, chamada Casa Escola Infantil do Bom Senso, implantada em vários municípios, dentre eles, Corumbá. Tal experiência foi a primeira de caráter público, sendo implantada na Escola Estadual Julia Goncalves Passarinho (JGP), fundamentada na pedagogia montessoriana – modelo de pré-escola caracterizado pela qualidade no atendimento a um número pequeno de crianças, neste caso de três a seis anos de idade.

Ainda segundo Arruda (2011), no ano de 1986 teve início a construção das primeiras unidades pré-escolares no município de Corumbá, denominadas de Estrelinhas, que foram construídas nas dependências das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Para Silva, Souza e Holanda (2008), conhecer a história dessa instituição é importante não somente para compreendermos as origens da educação infantil, no antigo Estado de Mato Grosso, como, também, para entendermos as concepções que marcaram sua criação e que, até hoje, estão presentes nas políticas e nas práticas das creches.

Estas autoras asseguram que a concepção do papel das creches começa a ser modificado apenas na década de 1970, período de grandes modificações políticas no Brasil, que culminaram na elaboração da Constituição Federal de 1988, contexto histórico-social em que cresceram os movimentos sociais, entre os quais, o feminista e o sindical, impulsionando intensas manifestações das classes desfavorecidas que despontavam em todo o país, sobretudo devido ao agravamento das desigualdades sociais. Vale dizer que, dentre as manifestações, destacou-se a reivindicação por creches, que exigia a participação do Estado na criação de redes públicas de creches.

Assim, a CF de 1988 estabelece, no Art. 208, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] atendimento a creche e pré-escola a crianças de 0 a 6 anos<sup>10</sup>” e define a educação infantil como um direito da criança, dever do Estado e opção da família. Em 1998, em comum acordo com as prefeituras e amparado pela LDBEN 9.394/96, o governo estadual passou toda a responsabilidade da educação infantil para os municípios.

---

<sup>10</sup> A Lei 11.274/2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87, estabelecendo o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. (BRASIL, 2006).

No município de Corumbá, a partir de 1997, o Conselho Municipal de Educação passou a deliberar sobre a educação infantil, regulamentada por meio da DELIBERAÇÃO/ CME nº 012/1999, que dispõe sobre a autorização e credenciamento para o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino/MS, com definições de: finalidade, objetivos, proposta pedagógica, número de crianças por turma, espaço físico, instalações, equipamentos, procedimentos de avaliação e acompanhamento das instituições de educação infantil.

Com isso, a expansão das creches, no município, ocorreu na década de 1980. No ano de 1985, foram implantadas as creches comunitárias, sob gestão do Prefeito Dr. Fadah Scaff Gattass, e, em homenagem às tradicionais parteiras da cidade, as denominaram: Creche Comunitária Parteira Maria Candelária Pereira Leite; Creche Comunitária Parteira Maria Benvinda Rabello; Creche Comunitária Parteira Rosa Josetti e a Creche Comunitária Parteira Valódia Serra. Essas creches eram mantidas pela Prefeitura Municipal em convênio com a LBA e administradas pela Secretaria de Promoção Social (CORUMBÁ, 1999).

Em 1995, a Secretaria Municipal de Educação – SMEC assume a responsabilidade de dirigir as creches, englobando-as na primeira etapa da educação básica, juntamente com o pré-escolar. Em 1998, mais uma creche é inaugurada: a Creche Catarina Anastácio da Cruz, no Centro de Atendimento Integral à Criança Padre Ernesto Sassida.

Em 1999, foi criado o Núcleo de Educação Infantil, órgão ligado à SMEC, cujo papel era o de acompanhar e monitorar o trabalho nas instituições infantis, sendo responsável, também, pela formação de professores e diretores e pela implementação e acompanhamento de projetos nas instituições, tanto de zona rural quanto da zona urbana. (RUIZ, 2009, p. 77).

Até o ano de 2018, a rede municipal de Corumbá contabiliza 12 Centros de Educação Infantil, que atendem, atualmente, crianças de zero a cinco anos. As instituições infantis se organizam a partir da Deliberação nº 340/2013/CME/CORUMBÁ-MS, do Conselho Municipal de Educação, da seguinte forma:

I - Creche:

- a) Nível I - zero a um ano de idade – 15 crianças para um professor e dois auxiliares;
- b) Nível II - um a dois anos de idade – 20 crianças para um professor e um auxiliar;
- c) Nível III - dois a três anos de idade – 20 crianças para um professor e um auxiliar;

II - Pré-Escola:

- a) Pré I –três a quatro anos de idade – 25 alunos;
- b) Pré II –quatro a cinco anos de idade – 25 alunos;

Observamos, assim, que as instituições de Educação Infantil do município dispõem de normas mínimas de funcionamento e estão em conformidade com as legislações vigentes; respeitando, assim, suas especificidades no atendimento, conforme dados repassados pelo Conselho Municipal de Educação da cidade de Corumbá/ MS.

Em 2015, o município, deu um passo importante, tendo em vista a elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação, com previsão de metas a serem cumpridas nas etapas de ensino. O Plano Municipal de Educação de Corumbá (PME, 2015) é um documento construído de forma democrática e participativa, que buscou consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, e ao Plano Estadual de Educação (PEE) Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, e que procurou, de forma, clara destacar 20 metas previstas para a próxima década no município considerando a realidade da cidade. (CORUMBÁ, 2015).

Segundo o documento, o processo de readequação do mesmo teve início no final de 2013 com uma reunião ministrada pela equipe do Fórum Estadual de Educação, em Campo Grande/MS, com o objetivo de orientar os municípios quanto à metodologia de readequação/construção dos Planos Municipais de Educação. A partir de então, a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, o Conselho Municipal de Educação de Corumbá e o Fórum Municipal de Educação de Corumbá passaram a estruturar o processo de readequação do documento, no ano de 2014, em decorrência da aprovação do PNE/2014. (2015, p. 10).

As pesquisas e dados apresentados no PME (2015) foram embasados em informações disponibilizadas por órgãos especializados, IBGE e INEP, e Sistemas de Gestão Escolar do estadual e municipal. Além disso, foram consultados ainda, trabalhos publicados que abordavam os assuntos trazidos por cada meta (2015). Em sua apresentação, o documento aponta marcos relevantes que antecederam sua elaboração:

- 1ª Conferência Nacional da Educação Básica, em 2008, que culminou com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a escolarização obrigatória de quatro a 17 anos;

- 1º Plano Municipal de Educação de Corumbá (PME) - Lei n.º 2.091/2009, elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade, vigente até 2014;

- 1ª Conferência Estadual de Educação, em 2009. A Comissão Estadual Organizadora, em parceria com as comissões municipais, realizou 23 conferências municipais e intermunicipais, envolvendo cerca de 3.000 participantes, entre educadores, pais, alunos,

setores da sociedade civil organizada e representantes dos movimentos sociais. Essas conferências foram preparatórias para a Conferência Nacional de Educação de 2010;

- 1ª Conferência Nacional de Educação - CONAE, 2010, que embasou a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014;

- 2ª Conferência Intermunicipal de Educação de Corumbá e Ladário, em 2013 – preparatória para a II CONAE, 2014, com participação de educadores, gestores e representantes das instituições da sociedade civil organizada, bem como representantes dos movimentos sociais. (CORUMBÁ, 2015, p. 24-25).

A partir de levantamento realizado no município e apresentado no documento, podemos afirmar que “todos/as os/as professores/as que atuam na educação infantil na rede municipal de educação possuem nível superior, portanto, uma exigência já superada na rede” (CORUMBÁ, 2015, p. 30). Essa é uma afirmação bastante positiva, que reflete o que tem sido colocado em discussão no país quanto à importância da formação e da qualidade do atendimento nas instituições de ensino. Porém, é preciso ter sempre em mente que a valorização e o investimento na formação dos/as profissionais devem ser contínuos; além disso, mais uma vez temos como destaque a formação do/a professor/a enquanto os/as demais profissionais da creche, sobretudo os/as atendentes, continuaram invisíveis nesse projeto de ação.

Já no que tange à ampliação da Educação Infantil, o documento apresenta um dado presente na maioria dos municípios do país e que requer muita atenção por parte das esferas públicas: crianças de zero a cinco anos sem atendimento por falta de vagas, afetando, principalmente, as crianças de zero a três anos. Segundo o IBGE/PNAD (2012), o percentual de crianças que frequentam a Educação Infantil (creche) em Corumbá (rede pública e privada) é de 17,2%, abaixo da média nacional, que atinge 23,2%. Assim sendo, a meta estabelecida no Plano Municipal de Educação 2015-2025 é de alcançar o percentual de 50% até 2024. (CORUMBÁ, 2015).

O percentual de crianças que frequentam a pré-escola (zero e cinco anos), em Corumbá, é de 75,9%, próximo à média nacional de 78,2%, e, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), a meta é alcançar 100% até 2024, em cumprimento à Emenda Constitucional nº 59/2009 (PME/2015).

Todos esses dados ajudam a compor um panorama da educação infantil na cidade de Corumbá/MS, cujas ações para a efetivação da ampliação da oferta dessa etapa de ensino orientam-se por estratégias, dentre as quais podemos frisar:

- 1.3. Realizar, anualmente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- 1.6. Implementar, gradativamente, a avaliação da educação infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.8. Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9. Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. (CORUMBÁ, 2015, p. 32).

No entanto, apesar de ser um Plano que já deveria estar em vigência, isso ainda não se efetivou, em detrimento das necessidades da criança (que são urgentes) e da efetivação de seus direitos. Todavia, reconhecemos que a educação infantil teve avanços em nosso município, ainda que lenta e timidamente. Assim, por ser uma profissional da área e também por almejar que a criança receba um atendimento de qualidade em consonância com seus direitos adquiridos, espero que realmente as ações e metas estabelecidas não fiquem apenas no plano das propostas.

Além do PME, o município de Corumbá foi contemplado por dois Programas, em parceria com os governos federal e estadual: PROINFANTIL (2005) e Proinfância (2007).

O Programa PROINFÂNCIA (2007) é um convênio do MEC, em participação direta com municípios, para a construção de creches padronizadas visando o melhor atendimento às necessidades de crianças com menos de seis anos. A Prefeitura de Corumbá foi autorizada a iniciar o processo com a construção de dois Centros de Educação Infantil com atendimento à criança de zero a cinco anos de idade. Cada obra foi orçada em R\$ 1.329.977,12. Tendo sido concluídos, os dois centros atualmente estão em funcionamento (CORUMBÁ/SED/2011 apud ARRUDA, 2011, p. 69).

Como base nos objetivos de nosso estudo, afirmamos que o Programa de Formação Inicial para Professores/as em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL foi um curso a distância, de formação para o Magistério, em Nível Médio, na modalidade Normal, oferecido para professores/as em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação. Foi um programa ao qual a prefeitura aderiu, desenvolvendo-o no município nos anos de 2009 a 2011.

## 4.2 O PROINFANTIL no município de Corumbá/MS

Para compreender melhor o processo de implantação do PROINFANTIL em Corumbá/MS, optamos pela estratégia de recolher dados junto ao Órgão Municipal de Educação (OME) e junto às Professoras Cursistas (PCs) do Programa, mediante realização de entrevista (Apêndice B, p. 113) e aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas (Apêndice C, p. 115). Tal procedimento exigiu bastante atenção, esforço, organização e persistência, uma vez que envolveu fatores como necessidade de tempo, localização dos sujeitos participantes, contatos prévios, autorização das instituições, disponibilidade de horários e elaboração de cronograma para as visitas.

Meu trabalho enquanto TR do PROINFANTIL me permitiu ações diretas com os/as cursistas, gerando um forte elo afetivo e de responsabilidade profissional, o que acabou por auxiliar no processo da pesquisa ora apresentada.

Primeiramente, foi realizada uma entrevista com a professora Adelma Galeano, que ocupou a função de Chefe de Núcleo e, ao mesmo tempo, representou o OME, responsável pelo gerenciamento, execução e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelo PROINFANTIL no âmbito municipal. Segue o perfil da entrevistada, organizado no quadro 4:

**Quadro 4 – Apresentação do perfil da entrevistada**

<b>Nome</b>	Adelma Galeano
<b>Profissão</b>	Professora
<b>Idade</b>	Acima de 40 anos.
<b>Estado civil</b>	Casada
<b>Grau de escolaridade</b>	Mestrado (Formação de professor)
<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>	Mais de 20 anos
<b>Função que exerceu durante o PROINFANTIL</b>	Chefe de Núcleo e responsável pelo acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos no PROINFANTIL no âmbito municipal

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (entrevista).

Como vemos, a profissional entrevistada possui um perfil com significativa experiência no magistério e com indicadores de que investiu em sua formação profissional ao longo de sua carreira. Além disso, seu currículo demonstra que é uma profissional atuante na área da educação, conforme currículo: formação em Pedagogia pela UFMS (1986), Especialização em

Metodologia do Ensino Superior e Administração Escolar e Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2005), Presidente da OMEP em Corumbá e Vice-Presidente da Federação da OMEP/MS, dentre outros.

Por considerarmos que “a entrevista é uma técnica de coleta de dados bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZET et al., 1967 apud GIL, 1999, p. 117), buscamos realizá-la de forma tranquila e baseada em um roteiro de perguntas com questões fechadas e abertas, isso significa que procuramos oferecer uma linguagem clara (e dialogada), que favorecesse na aplicação e conforto da participante.

A Professora Adelma Galeano nos contou que tudo começou a partir de um encontro realizado em Brasília, em 2009, onde fora apresentado o Programa e sua relevância a todos os participantes do evento. Conforme seu relato, ela considerou o referido programa uma grande oportunidade de melhoria no trabalho, sobretudo aos profissionais de Educação Infantil, que tanto reivindicavam por formação e valorização profissional.

Foram muitas discussões realizadas antes da adesão ao Programa, uma vez que envolvia compromissos, responsabilidades e investimento financeiro. Assim, o Sr. Prefeito Ruiteir Cunha de Oliveira (PT) compareceu, no dia 16 de junho de 2009, na cidade de Campo Grande/MS, juntamente com os demais prefeitos de outras cidades do estado, interessados no Programa, para conhecer e, posteriormente, assinar o termo de adesão. Tal documento se tratava de um convênio com o MEC e Secretaria Estadual de Educação para formalizar o compromisso, ressaltando que, uma vez assinado, o município não poderia voltar atrás. Assim, firmado o compromisso, Corumbá/MS se tornou uma das cidades participantes do Programa PROINFANTIL.

Questionada sobre como foi feita a escolha dos/as participantes do Programa, ou seja, se houve algum critério de seleção, a professora nos contou que, primeiro, houve um levantamento de interesse e de demanda entre professores/as da Educação Infantil, mas, como não houve demanda devido à formação (a maioria eram professores habilitados) este levantamento foi estendido às profissionais que atuavam com a criança e, também, aos profissionais sem formação em Educação Infantil. Foi assim que as “atendentes” foram contempladas com o curso, bem como duas professoras, formadas em Pedagogia, mas sem habilitação na Educação Infantil.

A princípio, o público-alvo do PROINFANTIL seriam professoras/es em exercício na Educação Infantil, que atuavam em creches ou pré-escolas da rede pública e que não possuíam

a formação mínima exigida pela legislação vigente. Contudo, no município, a realidade modificou esse propósito, ou seja, devido ao fato de a Secretaria de Educação contar com grande número de professoras/es de formação superior na Educação Infantil, a demanda para o curso foi muito pequena. Por essa razão, o MEC abriu exceção e aceitou o ingresso das atendentes de creche ao Programa, sendo estas selecionadas a partir de alguns critérios determinados pelo próprio curso.

No levantamento, foram contempladas, então, quase que todas as profissionais que atuavam como auxiliares do/a professor/a de creche. Os critérios obedecidos foram: idade mínima de 18 anos, estar atuando com a criança há pelo menos seis meses e ter vínculo estabelecido com a Educação Infantil. Ficaram de fora deste processo apenas aquelas mais antigas, em processo de finalização de carreira e que não demonstraram interesse em participar.

Quando perguntada se o município conseguiu cumprir com sua responsabilidade em termos de recursos – humanos e materiais –, a professora não escondeu as grandes dificuldades enfrentadas, principalmente no tocante aos recursos financeiros previstos no Programa na questão de alimentação, estadia e transporte das cursistas até a cidade polo (que, no caso, era o município de Aquidauana), na qual se deveria cumprir com um cronograma previamente estabelecido.

A escolha das TRs também seguiu alguns critérios previstos no Programa: disponibilidade de 40 horas e experiência na área de Educação Infantil. Segundo as orientações do PROINFANTIL, cada TR deveria orientar, no máximo, 10 PCs. Essa orientação foi alterada para uma média de 10 a 12 cursistas, devido à demanda. Convém lembrar que, ao mesmo tempo, o município deveria efetuar o pagamento normal das mesmas.

Quanto às temáticas desenvolvidas no curso, a professora destacou que todas as temáticas trabalhadas foram de grande valia, pois ofereceram o suporte teórico prático aos/às participantes. Sobre essa questão, Kulisz (2004, p. 44) reforça afirmando que a “identidade do professor é construída por referência a saberes (práticas e saberes) como também por adesão a um conjunto de valores”. Isso reforça a afirmação de nossa entrevistada.

Em termos de resultados ou impactos do Programa na atuação profissional, foi perguntado se a professora, enquanto equipe técnica da secretaria da educação, observou alguma mudança na atuação das PCs. Para ela, o impacto do Programa foi muito positivo na formação: mudança de postura, construção de conhecimento (articulação do cuidar e educar), fomentou o desejo de realização e ingresso no ensino superior e melhorou a autoestima das mesmas.

O que podemos registrar é que a professora Adelman Galeano desenvolveu papel significativo nesse processo de adesão, como ficou evidenciado em sua própria fala, quando defende que a teoria deve estar subjacente à prática e que, na educação infantil, há necessidade de profissionais qualificados, e, daí, a necessidade de mais investimento na formação desse profissional, que não se restringe ao/à professor/a. Segundo ela, o Programa foi muito bem aceito pelo município, ante a perspectiva de melhoria no atendimento à criança de faixa etária de zero a três anos, perspectiva esta confirmada posteriormente, com a finalização do curso, com a observação de significativas mudanças no saber e no fazer das profissionais participantes, afirmou a professora.

#### **4.3 Sobre o PROINFANTIL em Corumbá/MS: quem são e o que pensam as cursistas**

Conforme exposto anteriormente, em nossas investigações optamos pela realização de uma pesquisa exploratória e de campo, com abordagem qualitativa, que, segundo Gil (1999), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema. Assim, ao escolher essa abordagem procuramos identificar a “compreensão do que surge a partir do interior da linguagem na qual o homem está mergulhado, na maneira pela qual representa para si mesmo, falando o sentido das palavras ou das proposições e finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem” (MARTINS apud KULISZ, 2004, p. 37).

Concordamos com Moraes (1994 apud KULISZ, 2004, p. 37) quando afirma que esse tipo de pesquisa se utiliza da seguinte metodologia:

Constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a interferências sobre suas condições de produção e recepção. (MORAES, 1994 apud KULISZ, 2004, p. 37).

Foi assim que nossa pesquisa buscou, a partir das “falas” das PCs uma compreensão mais profunda sobre o significado e os impactos do programa PROINFANTIL em sua formação. Conforme Grillo (1988 apud KULISZ, 2004, p. 39) essa análise envolve a “compreensão da história profissional de docentes como ponto de partida e de chegada, reconhecendo que esses dois extremos são ligados por uma prática construída não só por uma história profissional, mas igualmente pessoal”.

Nesse sentido, foi elaborado um questionário contendo cinco questões fechadas e sete questões abertas, compondo um total de 12 questões acerca da vida pessoal, acadêmica e profissional das cursistas, bem como uma avaliação geral sobre as contribuições do PROINFANTIL, sob a ótica dessas profissionais, a partir de vivências no curso.

Num universo de 33 cursistas participantes do Programa no município de Corumbá, 29 delas responderam ao questionário; uma não quis responder e três não foram localizadas no local de trabalho por licença médica, dentre outros motivos.

Para a descrição dos resultados, os quesitos do questionário foram agrupados em três categorias, a fim de possibilitar uma perspectiva de conjunto sobre os temas mencionados. São elas: a) perfil: identificação e formação; b) experiência profissional; e c) experiência no PROINFANTIL: avaliação do curso.

Após a elaboração de questionário envolvendo variáveis quantitativas e qualitativas, aplicado às cursistas participantes do Programa (de março a outubro de 2015), utilizamos técnicas de estatística básica, como quadros demonstrativos, tabelas e gráficos, uma vez que, conforme Gil (2002, p. 51-52), “uma das principais vantagens dos trabalhos estatísticos está no conhecimento direto da realidade”.

Assim, com essa intenção, apresentamos nossos resultados:

a) Perfil: identificação e formação

Diante de todas as discussões já realizadas, conhecer os sujeitos de nossa pesquisa, seu universo cultural, suas experiências profissionais nos parece um dos momentos mais relevantes de nossos estudos, uma vez que nos proporciona dialogar com questões mais pontuais sobre nossas investigações; são dados da realidade e do contexto nos quais estão inseridos/as esses/as profissionais que atuam na Educação Infantil em nosso município. Dados esses que nos oferecem elementos para interpretação e análise sobre os impactos do programa PROINFANTIL na formação dos/as mesmos/as.

Uma das principais marcas dos/as profissionais, revelada pela pesquisa, é que todos/as ao/as participantes eram do sexo feminino e, por isso, passam a ser denominadas, aqui, de professoras cursistas (PC), tal como no Programa, e/ou cursistas ou participantes. Esse primeiro resultado coincidiu com os estudos de Vieira (2011, p. 17), quando afirma que “Esse campo de trabalho - apresenta algumas características que devem ser consideradas no processo de construção da profissão docente: é um campo de trabalho de mulheres”.

Segundo a autora, no Brasil, 97% das funções docentes, nessa etapa do ensino, são exercidas por mulheres, sendo que, na creche, são 98% (BRASIL, INEP, 2011 apud VIEIRA, 2011, p. 17). Em nosso município, segundo levantamento, até o ano de 2014, dois profissionais do sexo masculino ocupavam a função de professor (concurado) na creche.

No ano de 2015, havia apenas um profissional do sexo masculino atuando na área, indicativo esse que reforça que esse campo de trabalho, talvez, ainda seja carregado de resistências e preconceitos quanto à presença da figura masculina na creche (constatação evidenciada com base apenas na história do atendimento à criança no Brasil, havendo necessidade de mais aprofundamento sobre a questão).

Assim, na amostra pesquisada, foram identificados 100% de mulheres participando do curso PROINFANTIL, no município de Corumbá/MS.

Com relação à faixa etária das PCs, as participantes do curso tinham 31 anos para mais. Isso demonstrou uma variação maior, entre 36 a 40 anos e mais de 40 anos, sinalizando um dado importante: trabalho que exige disposição física (pelas especificidades dessa etapa) versus idades avançadas dessas profissionais, conforme exposto no quadro 5.

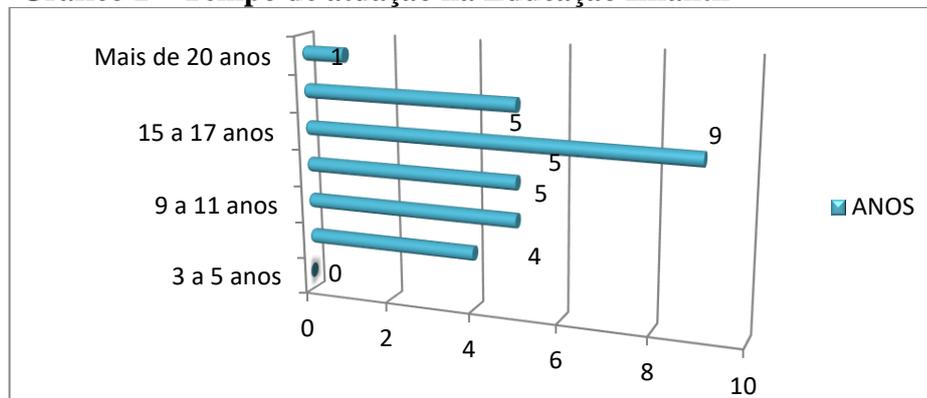
**Quadro 5** – Faixa etária das cursistas

IDADE	QUANTIDADE	PERCENTUAL
18 – 25 anos	0	0%
26 – 30 anos	0	0%
31 – 35 anos	3	10%
36 – 40 anos	10	34%
Mais de 40 anos	15	52%
Não informou	1	3%
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2015).

Conforme visto, mais da metade PCs investigadas têm idade superior a 40 anos.

Quanto à experiência profissional, é possível observar, no gráfico 1 (p. 84), que a maioria das profissionais apresenta anos de experiência na Educação Infantil. Assim, ao compararmos idade/experiência profissional, constatamos que há uma questão evidente: a falta de concurso público para profissionais da área, além de idades avançadas das mesmas. Um fato que reforça essa análise se refere à contratação de 50 atendentes para creche, no ano de 2015, com formação mínima de Ensino Fundamental (questão essa que será discutida posteriormente).

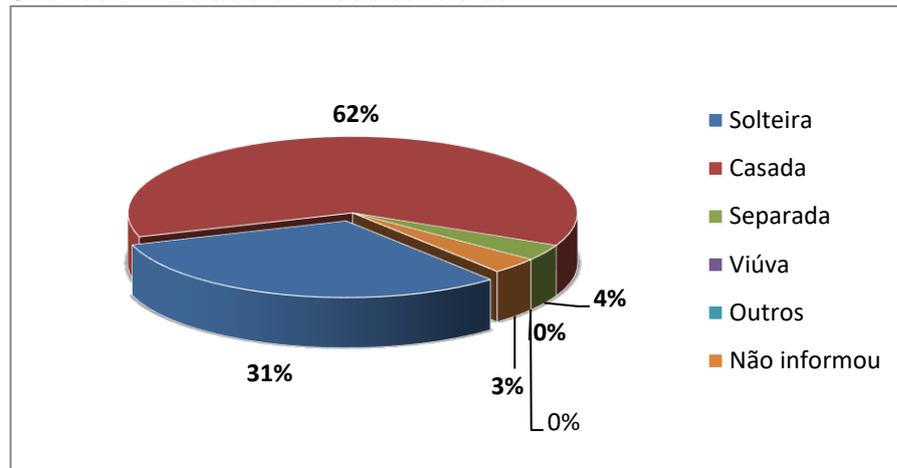
**Gráfico 1 – Tempo de atuação na Educação Infantil**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

Quanto ao estado civil das cursistas, verificamos que 62% delas são casadas ou vivem conjugalmente com alguém. O percentual de solteiras, entretanto, também é significativo: 31%; 3% informaram ser separadas e outros 3% não informaram seu estado civil. É interessante registrar que apenas uma cursista assinalou ser “separada”, sugerindo que, para as participantes separadas, fornecer tal informação foi desconfortável. Assim, talvez por isso, deram preferência à opção “solteira” do que “separada”. Isso revela que a condição social da mulher ainda é carregada de valores culturalmente constituídos, onde se fez acreditar historicamente, que estar na condição de “separada” é algo negativo que gera discriminação e exclusão. Sobre essa questão Rolnik (1996) pondera:

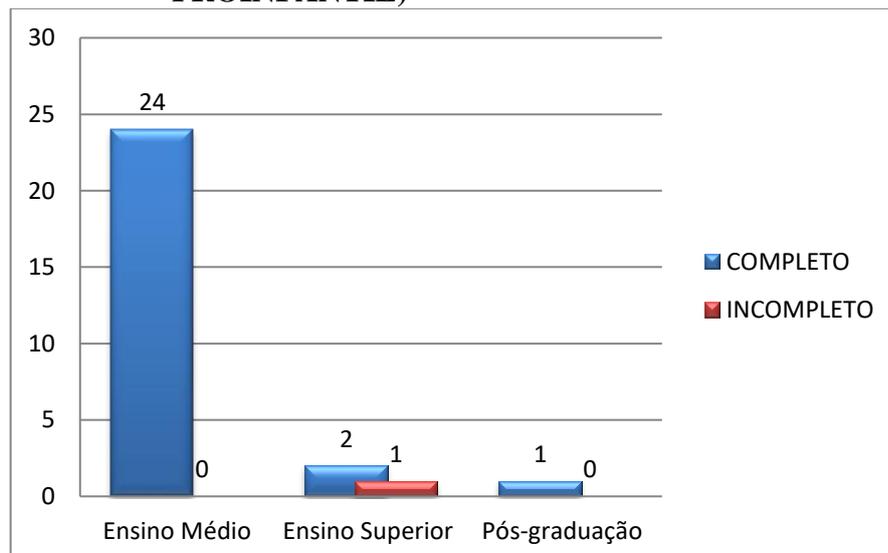
As mulheres desquitadas ou as que viviam concubinadas com um homem desquitado sofriam com os preconceitos da sociedade. Frequentemente consideradas má influência para as ‘bem casadas’, recebiam a pecha de ‘liberadas’ e ficavam mais sujeitas ao assédio desrespeitoso dos homens. A conduta moral da mulher separada estava constantemente sob vigilância, e ela teria de abrir mão de sua vida amorosa sob o risco de perder a guarda dos filhos. Estes já estavam marcados com o estigma de serem frutos de um lar desfeito. (ROLNIK, 1996, p. 636, grifos da autora).

O gráfico 2 (p. 85) nos permite visualizar a distribuição das cursistas por estado civil:

**Gráfico 2 – Estado civil das cursistas**

Fonte: elaborado pela pesquisadora

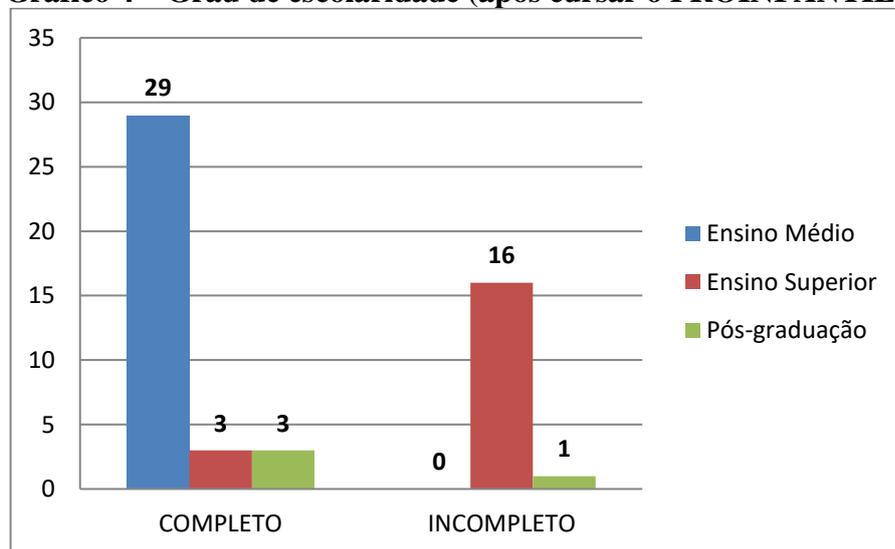
Em relação ao grau de escolaridade, observamos a inexistência de profissionais com formação acadêmica limitada ao Ensino Fundamental, evidenciando que, em Corumbá/MS, a formação dos profissionais não é tão precária quanto se registra em outros municípios de nosso país. Sendo assim, ao ingressarem no PROINFANTIL todas as profissionais pesquisadas já tinham o nível médio; duas tinham ensino superior completo, uma estava em processo de conclusão e uma profissional era pós-graduada. O gráfico 3 apresenta os dados relativos à vida acadêmica das cursistas antes do ingresso no PROINFANTIL.

**Gráfico 3 – Grau de escolaridade (antes do ingresso no curso PROINFANTIL)**

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No ano de 2015, oito cursistas estão já finalizando o ensino superior e outras oito estão em processo de conclusão e uma concluiu a pós-graduação, como é possível verificar no Gráfico 4:

**Gráfico 4 – Grau de escolaridade (após cursar o PROINFANTIL)**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao observarmos os dados no gráfico 4, identificamos que as cursistas foram “despertadas” ao interesse de continuarem os estudos, ou seja, seguir a carreira acadêmica para o ensino superior. Isso significa que essas profissionais fizeram investimento em sua formação escolar, fato que pode estar relacionado à motivação profissional e à necessidade de melhoria de sua qualificação. Por si só, essa constatação, evidenciada após quatro anos de encerramento do curso (2011), já nos traz um ponto bastante positivo sobre os impactos do curso na formação profissional.

Nesse sentido, consideramos que investir na formação profissional é algo relevante, sobretudo na área da Educação Infantil, pois, conforme afirma Freire (1999):

[...] as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (FREIRE, 1999, p. 78).

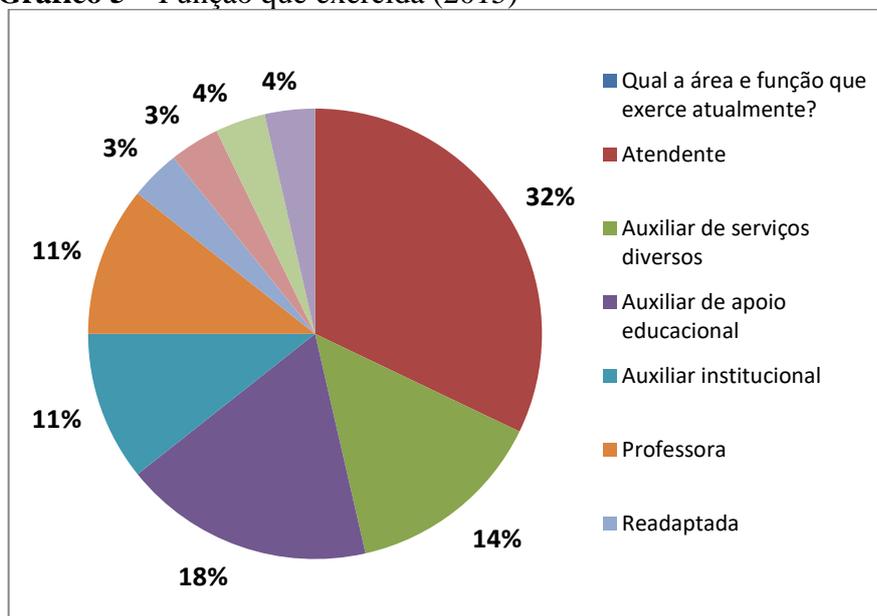
Essa citação exclui a velha ideia de que quanto menor a criança, menor o “status” de seu educador, que seria, portanto, um funcionário de menor qualificação, um entendimento equivocado e disseminado por muito tempo na história do atendimento à criança.

## b) Experiência Profissional

Nessa categoria, discutiremos sobre a experiência profissional das professoras cursistas, tendo em vista que, segundo Pimenta (2006, p. 20) “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. Também discorreremos, aqui, sobre a função, plano de cargos e carreiras do município e questões jurídicas atreladas ao objeto de concurso das cursistas pesquisadas.

É notória, inicialmente, a variedade de nomenclaturas com que se identificam essas profissionais: atendente, auxiliar de serviços diversos (limpeza), auxiliar de apoio educacional, auxiliar institucional, professora, atendente de sala e auxiliar de berçário. Isso revela a dificuldade e complexidade em definir a própria função que exerce dentro da instituição, além da clara observação da inexistência de uma identidade profissional, dados esses que reforçam nossas discussões anteriores, sobre a indefinição desses/as profissionais nas instituições infantis. O gráfico 5 expõe tais dados:

**Gráfico 5 – Função que exercida (2015)**



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação a essa questão, destacamos o Parecer CNE/CEB N° 21/2008, aprovado em 8/10/2008, que já traduzia toda a complexidade e precariedade existentes no tocante à formação docente na Educação Infantil. Trata-se de um documento de solicitação de parecer jurídico, da

Diretoria de Orientações Curriculares para Educação Básica, constante no Memorando nº 3.946, de 24 de junho de 2008, apresentado nos seguintes termos:

1. A Coordenação Geral de Educação Infantil tem recebido consultas, dentre as quais a da Prof. Iara Bernardi, representante do MEC em São Paulo, solicitando esclarecimentos sobre profissionais da educação infantil que atuam em redes municipais.
2. Em vários municípios, existem profissionais que embora exerçam a função de professor, não fizeram concurso para esse cargo, mas para cargos como 'monitor', 'auxiliar', 'recreacionista', 'educador' e outros. Em algumas situações, esses profissionais conseguiram, por meio de lei municipal, ser incluídos na carreira do magistério passando a ter os mesmos direitos e condições do cargo de professor. Posteriormente, em decorrência de decisão judicial, os municípios foram obrigados a rever essa situação excluindo os referidos profissionais da carreira do magistério. Atualmente, embora continuem a atuar como professores da educação infantil, esses profissionais ocupam cargos com outras denominações e possuem salários inferiores ao de professor.
3. Esta Coordenação entende que tal fato não se caracteriza como "desvio de função", mas como uma subdivisão ou ressurgimento de uma divisão, no âmbito do desempenho da função docente.
4. Para melhor orientar os municípios, solicitamos parecer jurídico sobre a situação em questão.

O documento expõe a grande dificuldade dos municípios em definir e incluir esses/as profissionais no plano de cargos e carreiras, uma vez que isso envolve também questões jurídicas que estão atreladas ao objeto de concurso. Assim, constatamos que essa situação era uma realidade ainda em 2015, recorrente nas instituições infantis de muitos municípios, na qual os próprios profissionais não conseguem se identificar nesse espaço e nem tampouco, recebem uma clara definição de sua função pelos gestores.

Em resposta ao Parecer nº 21/2008, o Colegiado (CEB) destaca no documento:

Diante da consulta recebida e do exposto neste Parecer, responde-se à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação que:

1. O artigo 206 da Constituição Federal (CF) elenca, entre os princípios com base nos quais deve ser ministrado o ensino, 'a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, bem como, em seu novo parágrafo único, acrescenta que a lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios'
2. O Parecer CNE/CEB nº 24/2007, do qual decorreu a edição da Resolução CNE/CEB nº 1/2008, que definiu os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, regulamentadora do FUNDEB,

reiterou o disposto nesta, de que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreiras e remuneração dos profissionais da Educação Básica.

3. A Lei nº 11.738/2008 também atendeu ao parágrafo único do artigo 206 da Constituição Federal, ao fixar, até 31 de dezembro de 2009, o prazo para que União, Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem ou façam a adequação de seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. Os obrigatórios Planos de Carreira têm, agora, definido o prazo para serem elaborados ou adequados, devendo ser exigido o atendimento desta obrigação, a partir de 1º de janeiro de 2010, pelos órgãos normativos e executivos dos diferentes sistemas de ensino, bem como pelo MEC ao desenvolver, com eles, cooperação.

Diante do exposto, os referidos artigos, pareceres e legislação, desde 2007/2008, já orientavam os municípios em relação à inclusão desses/as profissionais e, assim, definiam e fixavam prazos de valorização de profissionais da Educação Básica e de implantação e/ou adequação de Planos de Carreira e Remuneração, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Resoluções essas que culminaram com o estabelecimento de políticas de formação (voltadas à formação e titulação dos professores que atuam nas instituições de Educação Infantil, como é o caso do PROINFANTIL), além do estabelecimento de critérios e orientações envolvendo a valorização dos/as profissionais que atuam na área.

No entanto, mesmo com tais avanços ainda podemos observar a inconsistência das legislações, particularmente no que tange à definição dessa função, deixando ao encargo dos municípios a responsabilidade de decidir onde deveriam inserir esses/as profissionais em seus Planos de Cargos e Carreiras. Daí a diversidade de nomenclaturas utilizadas não apenas pelos/as profissionais, mas pelo próprio poder público, que apresenta uma dubiedade de concepções para orientar essa prática profissional e diferenciar direitos e salários dos/as mesmos/as.

Segundo o Parecer citado (Nº 21/2008) entendemos que a ilegalidade não está na denominação variada dos cargos incluídos na carreira de magistério, mas, certamente, na ausência de dois dos necessários requisitos: a habilitação para o magistério e o ingresso por concurso público. Assim, podemos considerar que as variadas nomenclaturas não mudam o cargo efetivo desses/as profissionais, pois o que importa, nesse processo, é a habilitação e o seu objeto de concurso. Em outras palavras, isso significa, a nosso ver, que os novos concursos públicos devam estar ligados a esses requisitos partindo da concepção de que o/a profissional que atua com a criança tem a função de professor/a no sentido que ele/ela cuida e educa.

No município de Corumbá/MS, o Sr. Prefeito Rüter Cunha de Oliveira, por meio da Lei Complementar 139 (de 21 de dezembro de 2010), alterou e aprovou junto à Câmara

municipal, a Lei Complementar nº 42, de 8 de dezembro de 2000, que “dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Municipais”, e a Lei Complementar nº 089, de 21 de dezembro de 2005, que instituiu o Plano de Cargos e Carreiras do Poder Executivo.

Para melhor entendimento e visualização, apresentamos o quadro 6, criado pela Lei Complementar nº. 089/2.005 especificando sobre essas categorias:

**Quadro 6 – Categorias Funcionais, Funções, Requisitos e Padrão Salarial**

<b>CARGO</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>REQUISITOS</b>	<b>PADRÃO VENCIMENTOS</b>
<b>GESTÃO INSTITUCIONAL</b>			
Técnico de Atividades Institucionais II	Técnico de Apoio Institucional, Técnico de Esportes, Técnico de Assistência Infantil, Técnico de Atividades Culturais, Instrutor de Educação Infantil, Assistente de Ações Institucionais, Técnico de Cultura e Instrutor de Formação Profissional	Nível médio, capacitação para o exercício da função, magistério de nível médio para educação infantil, e registro em entidade de fiscalização profissional, quando couber	TABELA A NÍVEL V
Técnico de Atividades Institucionais I	Assistente de Apoio Educacional, Assistente de Ações Sociais, Monitor e Recreador, Assistente de Atividades Culturais.	Nível médio	TABELA A NÍVEL III

Fonte: Quadro de categorias funcionais da Prefeitura Municipal de Corumbá/MS (2015).

O quadro apresenta os termos “assistentes de apoio educacional”, “monitor” e “recreador”. No entanto, a nomenclatura utilizada para identificar esses/as profissionais é de “auxiliar de apoio educacional” explicitada no contracheque. Já no quadro de funcionários/as da creche, essas profissionais são identificadas pelo objeto de concurso que foi de Auxiliar de Serviços Diversos - ASD (que incluem desde o setor da limpeza ao atendimento à criança) e, por isso, passam a ser remanejadas constantemente para os diversos setores, conforme necessidade da instituição.

Sob o regime estatutário, todas são concursadas, com carga horária de 40 horas semanais e têm, em média, um piso salarial que varia de R\$ 990,00 para ASD (incluindo vale transporte), porém, sem os adicionais de tempo de serviço, que podem alterar um pouco mais esse valor. Para a função de professor/a com carga horária de 40h/s o piso salarial é de R\$ 3.052,02 sem os adicionais por tempo de serviço e outras gratificações, de acordo com dados da Federação

dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS (2016). Essa diferenciação bem acentuada aponta significativas distâncias de salários e carga horária.

Quanto ao termo “recreador”, embora apresentado no quadro, em nosso município não se costuma utilizar essa nomenclatura, por isso, a ausência do mesmo no gráfico 5 (p. 87).

Outro aspecto a ser considerado é que, ao ter início o programa PROINFANTIL, em Corumbá/MS, a prática pedagógica e a forma de compreensão do papel dessas profissionais na creche foram sendo modificadas: primeiramente, houve o entendimento, pela SEMED, de que todas as profissionais participantes do Programa não poderiam estar em outra área senão a do atendimento à criança. Posteriormente, houve o consenso, dentro das instituições, de que o planejamento de atividades deveria ser elaborado em conjunto (professor e assistente<sup>11</sup>).

Foram dois pontos característicos que, embora necessários, geraram conflitos e contradições entre professores e assistentes e demais profissionais não participantes do Programa. Isso revelou uma problemática mais profunda: a dicotomia existente entre o cuidar e o educar no trabalho diário dessas instituições, que concomitantemente, distanciava a função de cada profissional, uma realidade que vivenciei durante minha participação como Tutora, e confirmada, posteriormente, pelas declarações da professora Adelma Galeano, durante sua entrevista.

Para essa discussão, temos a contribuição de Campos (1994 apud VIEIRA, 1999, p. 32-33), ao afirmar que “se creches e pré-escolas são instituições educacionais e se as crianças têm múltiplas necessidades, entre elas, aquelas que se relacionam com os cuidados, o projeto educativo dessas instituições deve integrar no educar as dimensões do cuidar, sem hierarquizar funções”; uma afirmação clara de que nesse espaço educativo não deve haver hierarquização, tampouco a divisão de funções no trabalho diário.

Ao mesmo tempo, cabe destacar que o conhecimento, quando refletido, gera mesmo instabilidade, contradições e conflitos uma vez, que faz parte da transformação. Para Grillo (1991, p. 11) “um referencial pedagógico é um conjunto de informações, conhecimentos, teorias implícitas e explícitas, experiências que orientam decisões e práticas de todo o professor. Está sempre em construção, pois, necessita de questionamentos e revisões permanentes”. Isso justifica os conflitos gerados.

---

<sup>11</sup> Assistente é a nomenclatura mais utilizada para a função das profissionais que atendem à criança, nas creches, do município de Corumbá-MS, embora, no contracheque, o registro seja como Agente de serviços institucionais I.

Nas instituições, o Programa trouxe a apresentação de um referencial integrador com articulação de conteúdos pedagógicos com os de áreas temáticas do ensino médio e, certamente, isso levantou reflexões sobre práticas e modos de organizar o tempo e o espaço nas instituições. Segundo Freire (1999, p. 39), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sobre a função desempenhada pelas professoras cursistas dentro da instituição, averiguamos, por levantamento, que, durante o curso PROINFANTIL, 99% das participantes desenvolviam trabalho junto à criança, conforme orientação das Diretrizes Gerais do Programa (2005, p. 6), que determinavam que para ser matriculado no curso o professor deveria “estar atuando há pelo menos seis meses como docente de Educação Infantil”. Contudo, após a finalização do Programa, esse dado se alterou: de 99% das cursistas que atuavam com crianças durante o curso PROINFANTIL houve uma queda para 69%, porque essas profissionais foram remanejadas para outras áreas, como de limpeza e lavanderia.

Observamos, nesta pesquisa, um sentimento de decepção nas falas das participantes, não de modo isolado, mas, um sentimento coletivo. Quando foi aberto o processo seletivo de contratação para 50 agentes de apoio escolar para atuarem nos Centros de Educação Infantil do município, agentes essas que, depois de selecionadas, passaram a atuar em sala junto às crianças.

Por meio do Edital Nº 09/01/2015 – Abertura de Inscrições Processo nº 18284/2015, a Prefeitura Municipal de Corumbá/MS abriu processo seletivo simplificado temporário de agente de apoio escolar - II para a função: agente de educação infantil - para atuar na Secretaria Municipal de Educação, conforme publicação. A contratação seria pelo período de doze meses, podendo ser prorrogado por igual período, e o salário era de R\$ 809,84, com jornada de 40 horas semanais. Os requisitos básicos para inscrição foram: ser maior de 18 anos e ter Ensino Fundamental completo. As funções/atribuições estabelecidas incluíam:

- Prestar cuidados diretos às crianças, auxiliando-as em sua higiene pessoal, em sua movimentação e atividades e na alimentação, para proporcionar-lhes conforto e bem-estar;
- Executar atividades de apoio como: arrumar e manter a ordem e limpeza do ambiente de trabalho.
- Executar atividades extraclasses e atividades recreativas.
- Acompanhar utilização dos materiais pedagógicos e zelar pela sua guarda, com a participação da criança;
- Estimular o desenvolvimento da criança, respeitando seus valores, sua individualidade e sua faixa etária sob orientação do docente responsável;

- Manter organizados, limpos e conservados os materiais, máquinas, equipamentos e local de trabalho, que estão sob sua responsabilidade;
- Executar outras atividades correlatas.

Observando, grosso modo, esse edital de contratação, avaliamos que, de certa forma, significou um retrocesso na história do atendimento à criança no município e contrariou não somente todas as lutas e discussões já avançadas sobre a necessidade do profissional habilitado nas instituições infantis, mas a própria legislação. Não é de estranhar a indignação das cursistas que concluíram o PROINFANTIL, imbuídas da perspectiva de crescimento profissional, e acabaram sendo substituídas, muitas delas, por essas profissionais contratadas com formação mínima de Ensino Fundamental, com atribuições focadas mais no “cuidado” e com salários inferiores.

Todavia, no contexto de Brasil, sabemos que essa situação não é uma questão isolada, mas uma prática recorrente em outros municípios que, amparados por decretos e embasamento legal, conforme o Art. 37, inciso IX da Constituição Federal, “que estabelece os casos de contratação por tempo determinado para atender as necessidades temporárias de excepcional interesse público”, e Lei Complementar nº 115 de 26 de dezembro 2007, inciso IX, Art. 2º, que prevê esse tipo de contratação, acabam gerando essas contradições, principalmente nesse campo em estudo (no caso de Corumbá, refere-se ao Decreto n. 866, de 27 de dezembro de 2010, que autoriza esse tipo de processo seletivo).

O que podemos refletir, nesse âmbito de discussões, diz respeito aos propósitos do programa de formação. Com quê objetivo surgiu? Do que valeram os investimentos na formação? Talvez as respostas para essas reflexões nos frustrem ainda mais por comprovarem que o curso apenas atingiu o propósito que foi o de habilitar, sendo que o trabalho nas instituições infantis municipais continua sendo desenvolvido por profissionais não qualificadas (substituição de algumas profissionais formadas por agentes de educação infantil contratadas e com formação mínima de Ensino Fundamental, tampouco houve uma preocupação de garantir os recursos públicos investidos.

Vieira (2013) discute essa questão e ressalta que devemos insistir na efetivação das legislações conquistadas:

Diante de políticas municipais que insistem na criação de novas/os *profissionais* como as/os auxiliares de Educação Infantil, por exemplo, recrutados e/ou concursados sem exigência de formação pedagógica, em carreiras paralelas desvalorizadas, defendemos que se deve insistir na

concepção constitucional da Educação Infantil, que inclui não somente o direito de acesso, mas a garantia de uma educação de qualidade, na qual deve ser considerada a existência de infraestrutura adequada, de proposta pedagógica de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a presença de profissional docente tendo formação inicial e oportunidades de formação continuada (VIEIRA, 2013, p. 25, grifos da autora)

Certamente, a citação aponta para os desafios a serem superados no campo da Educação Infantil, mais precisamente, no que tange à atuação e definição dos/as profissionais envolvidos/das.

Os resultados dessa categoria de análise fornecem subsídios para refletirmos sobre os efeitos das leis que regulamentam a Educação Infantil e sobre o entendimento das novas definições de creches e pré-escolas, determinado pela especificidade da área e pelo critério de faixa etária, levando-nos à reafirmação da complexidade da tarefa do cuidar e educar e à revelação de persistentes equívocos na identificação e nas atribuições lançadas aos profissionais que atuam na área.

São indicativos que nos levam a pensar que, apesar do novo ordenamento legal proposto pela LDBEN, está ainda distante a obtenção de um profissional qualificado e, sobretudo, reconhecido socialmente para o exercício dessa profissão. Essa situação se reforça sempre que são contratados profissionais com habilitação mínima de Ensino Fundamental e com atribuições que explicitam cuidados básicos com a criança como se esses requisitos fossem considerados adequados para o exercício do magistério.

#### c) Experiência no PROINFANTIL: avaliação do curso

Aqui serão analisadas as questões abertas contidas no questionário aplicado às professoras cursistas. Observamos, nessa categoria de análise, que as respostas das entrevistadas convergiram, na maioria das questões, havendo uma razoável concordância nas falas. Foram questões relativas às contribuições do curso na formação pessoal e profissional a fim de discutir e avaliar a experiência formativa.

A seguir, apontamos os resultados de cada uma destas questões:

- Contribuições do curso na atuação profissional

Nesta questão, 100% das Professoras Cursistas (PC) responderam que o curso PROINFANTIL contribuiu com a prática pedagógica. As respostas nos indicam que o curso foi satisfatório para a formação teórica e prática das profissionais. Isso foi observado a partir das seguintes falas:

Proporcionou conhecimentos que puderam ser aplicados na rotina pedagógica do serviço. (PC 15).

Percepção mais clara dos objetivos e finalidades das atividades realizadas com as crianças. (PC 03).

As brincadeiras sendo trabalhadas com objetivos ligados aos conteúdos, dando qualidade na Educação Infantil. (PC 09).

Proporcionou experiências novas a partir da articulação entre teoria e prática. (PC 11).

Aperfeiçoamento pedagógico com supervisão da Tutora. (PC 07).

Mostrou que cada atividade praticada com as crianças tem sua finalidade, ou seja, sua meta e objetivos a serem alcançados. (PC 04).

Ampliou conhecimentos abrindo possibilidades para um fazer diferente e mais coerente com o desenvolvimento da criança. (PC 23).

Podemos identificar, nas respostas das cursistas, que a partir do curso houve mudanças positivas no desenvolvimento de suas atividades práticas. Conforme suas afirmações, perceberam, também, que houve a tomada de consciência de que a teoria supõe a prática e isso proporcionou mudanças. Assim, fica claro que houve reflexão da prática e, conseqüentemente, a compreensão de que as ações que estavam sendo realizadas nas instituições não estavam coerentes com a educação e cuidado da criança.

- Importância das temáticas trabalhadas

Sobre as temáticas trabalhadas no curso, 88% das cursistas responderam que estas foram ao encontro da realidade educacional no sentido que ofereceram fundamentação teórica e reflexões sobre temas como: cuidar e educar, infância, afetividade, desenvolvimento infantil, estimulação essencial, jogos e brincadeiras, direitos da criança, independência e autonomia, família, alimentação, respeito, acolhida, linguagem, higiene, sono, rotina, planejamento e inclusão.

Já 12% das cursistas consideraram que as temáticas não se aproximaram da realidade educacional, pois não houve mudanças nas atividades cotidianas. Sobre esse levantamento, entendemos que essas cursistas quiseram destacar que o curso trouxe crescimento pessoal e profissional, porém, para elas, não modificou o trabalho desenvolvido dentro da instituição. As respostas são um indicativo de que a prática não foi modificada e as temáticas ficaram apenas no plano da teoria.

- Impactos do Programa na formação pessoal e profissional

Ao serem questionadas sobre os impactos do programa PROINFANTIL na formação pessoal e profissional, 89,7% das entrevistadas responderam que o ele trouxe impacto sim e sinalizaram as seguintes contribuições: a possibilidade de articulação teoria/prática; novo aprendizado e visão de mundo; desenvoltura na atuação com a criança; ampliação de conhecimentos sobre a criança; motivação pessoal e profissional; investimento na formação profissional; oportunidade de profissionalização; desenvolvimento de um trabalho mais seguro e consciente com as crianças; fundamentação teórica; busca por mais conhecimentos; atendimento de qualidade; capacidade de ir além; valorização do pessoal e profissional e preocupação em oferecer um ambiente acolhedor às crianças e suas famílias.

Observamos, pelas respostas das cursistas, que a experiência e os conhecimentos adquiridos no curso exerceram grande influência na atuação profissional, abrindo possibilidades de mudança de postura e de melhoria no atendimento à criança. As cursistas também demonstraram ter o entendimento de que a formação profissional está intrinsecamente ligada à qualidade da ação educativa, e, portanto, a consideram como fundamental.

Outras 10,3% das entrevistadas responderam que “não”, o Programa não trouxe impactos na formação pessoal e profissional. As justificativas revelaram um sentimento de decepção, a manifestação de revolta e de desvalorização profissional no sentido que entenderam a palavra “impacto” como mudança no trabalho, no salário e na função. Vejamos algumas respostas: “após a conclusão do curso nada mudou”; “não fomos valorizadas como prometeram”; “não reconheceram o nosso esforço e dedicação”; e “ficamos no esquecimento”. Tais afirmações reforçam as contradições da própria política de formação que não oferecem propostas de valorização do profissional habilitado e de incentivo profissional articulado às condições salariais e de trabalho. São entraves que desmotivam o profissional, revelando a descontinuidade das propostas de formação.

- Avaliação do curso: aspectos positivos e negativos

Na perspectiva de avaliação, foi solicitado, no questionário, que as cursistas apontassem pontos positivos e negativos evidenciados na realização do curso. Com isso, as participantes avaliaram como aspectos positivos: Professores Formadores (PF) e Tutores (TR) bem preparados; interação com novas pessoas; socialização do conhecimento; trabalho em equipe; conteúdos fundamentados; carinho e motivação recebidos da equipe do PROINFANTIL; ampliação de experiência; apoio das colegas de trabalho na realização das atividades e principalmente durante as aulas de Prática Pedagógica (PP); recebimento de materiais

impressos de boa qualidade (Livros) e reflexões compartilhadas a partir de temáticas relacionadas; recebimento de apoio e participação dos pais ao executar projetos na instituição (projetos desenvolvidos na fase final do curso pela PC).

Notamos que os sujeitos investigados conseguem identificar com clareza elementos importantes e necessários para sua formação. Isso é relevante, pois, evidencia o gosto pelo que faz e a consciência de que o curso acrescentou conhecimentos e proporcionou reflexões sobre sua vida pessoal e profissional:

O conhecimento que adquirimos foi muito aproveitado, partilhávamos experiências e conhecimentos com pessoas de outras cidades, confrontando realidades. (PC 03).

O curso trouxe grandes mudanças, aprendi a desenvolver o meu trabalho melhor e a colocar em prática o que aprendi. Quanto mais aprendia, queria mais, buscar conhecer mais, porque amo o que faço. (PC 26).

Me incentivou a voltar a estudar e me profissionalizar, me motivou muito. (PC 05).

Conheci pessoas inteligentes, a equipe maravilhosa que nos acolheu com tanto carinho, pessoas que jamais esquecerei. (PC 10).

Sobre essa questão, Freire (1998) reflete:

a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver no professor o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (FREIRE, 1998, p. 161).

Sendo assim, fazendo uma relação dos depoimentos das cursistas com a citação de Freire (1998), podemos afirmar que essas profissionais já se viam como professoras e, ao mesmo tempo, demonstravam a dimensão afetiva na função que exercem. Isso registra algumas marcas e possibilidades que o programa PROINFANTIL pode ter deixado na formação pessoal e profissional dessas cursistas. Também identificamos que as atividades mais significativas citadas pelas cursistas, desenvolvidas durante a realização do programa PROINFANTIL foram: elaboração do plano de aula, confecção de brinquedos com sucatas, encontros quinzenais, atividades com fantoches, dramatizações e teatro, oficinas de artes, realização de jogos e brincadeiras, desenvolvimento de atividades práticas na instituição e elaboração e execução de projeto de estudo

com participação das crianças da creche. São atividades, que, na concepção das cursistas, deram suporte teórico e prático para a realização de seu trabalho.

Quanto aos pontos negativos e dificuldades enfrentadas no decorrer do curso, as participantes pontuaram: divergências de horários entre trabalho e estudos; carga horária extensa; dificuldades na escrita; falta de tempo para os afazeres domésticos em função do curso; demora do dinheiro para as despesas com hotel e alimentação, na fase presencial (por parte da Prefeitura); dificuldade no deslocamento para a faculdade em Aquidauana para a realização das aulas, já que não havia transporte, afastamento da família, realização de provas fora do município, descontinuidade do curso em nível superior, enfiamento de chuva, frio, cansaço físico e mental, dificuldade de aprendizagem dos conteúdos e realização das tarefas, dinheiro insuficiente para os gastos e falta de estrutura física para realização dos encontros presenciais, falta de valorização e de incentivo maior por parte do Órgão Municipal.

Das dificuldades apresentadas, ressaltamos as contradições e fragilidades do curso, pois, como afirma Barbosa (2011, p. 385), “atingir todos os objetivos propostos nesse programa não depende do empenho dos professores cursistas e da dinâmica da formação no curso, pois são necessárias ações também no âmbito político e social”. Essa é uma afirmação bastante coerente para nossas discussões, que nos faz refletir, sobretudo, que a eficácia de um curso não está restrita ao desempenho dos profissionais, mas, antes, está ligada às ações e suporte político e social a ele destinado.

Assim, embora as cursistas identificassem dificuldades na aprendizagem e apontassem fatores como cansaço físico e mental, excesso de tarefas, dentre outros, como pontos negativos do Programa, mencionaram, também, a insuficiência de recursos materiais e financeiros, a descontinuidade do curso (em nível superior) e a falta de valorização profissional por parte da esfera municipal. Indicativos que registram, de alguma forma, a ausência de responsabilidade das instâncias públicas, tanto na questão de investimentos financeiros quanto na definição de um plano de carreiras a essas profissionais que concluíram o curso. Conforme já exposto, como exemplo, vemos a contratação de profissionais com pouca formação e baixos salários, se repetindo por toda parte do país, para atuar nas instituições infantis, contrariando sobremaneira os reais objetivos do curso. O depoimento de uma das participantes do Programa trouxe à tona as expectativas frustradas diante da realidade:

Carrego uma decepção não exatamente do período do curso, mas, com o término do curso onde o grupo estava cheio de expectativas e conhecimento ansiosos para por em prática tudo que aprendemos, pois nos foi dito que com o curso do PROINFANTIL

não poderíamos sair de sala de aula na Educação Infantil. Entretanto, isso não aconteceu, nesse sentido nada mudou em nossas vidas, o curso não serviu para progredirmos em nossas funções, o que nos deixou completamente decepcionados, e tão pouco a porcentagem de incentivo a capacitação nos foi dada na época. Nem mesmo eu, que na mesma época estava concluindo o curso superior de Pedagogia, tive qualquer chance para que eu pudesse dar valor a todo conhecimento que adquiri com o curso PROINFANTIL e ao meu curso superior de Pedagogia. Foi necessário pedir afastamento por tempo determinado das funções como atendente de creche da Prefeitura Municipal. No momento estou como Professora regente convocada pelo Estado na Educação Especial na APAE. É lamentável que a nossa Prefeitura não valorizou as cursistas capacitadas de um curso de alto nível como foi o PROINFANTIL. (PC 10).

São falas que expressam o descompasso entre as definições legais e a falta de interesse político, tanto mais porque o PROINFANTIL justamente veio para atender à necessidade mínima de formação. Um cenário revelador das distorções entre o discurso e a prática.

Também inserida nesse processo, por ter feito parte da equipe de tutores (TR) do PROINFANTIL, no município de Corumbá/MS, congreco desse sentimento, uma vez que acompanhamos e vivenciamos todos os momentos de desafios e superação dessas cursistas. Foram muitas as dificuldades superadas: de leitura, de escrita, de interpretação, de aprendizagem, de atuação prática, dentre outras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esse estudo, aprofundamos nosso conhecimento sobre a formação das instituições de Educação Infantil e de seus profissionais, o que nos permitiu a compreensão e o reconhecimento das especificidades do atendimento à criança de zero a cinco anos, sobretudo no Brasil. Pesquisa de valiosa importância em nossa formação, que oportunizou reflexões que culminaram na reformulação de concepções e conceitos teóricos e práticos utilizados equivocadamente no espaço infantil. Processo árduo de idas e vindas e de rompimentos constantes, tendo em vista que a educação infantil se constituiu de um atendimento marcado de complexidades e contradições.

Do ponto de vista teórico foi uma pesquisa sustentada principalmente nas contribuições de Kuhlmann Jr. (2011), que discute infância e educação infantil a partir de uma abordagem histórica; Barbosa (1991, 2003, 2011), Silva (1997), Kramer (2006) e Oliveira (2010) que tecem reflexões sobre a história do atendimento à criança, com destaque a temas como docência, formação, profissionalização de professores e programas de formação. Foi uma pesquisa exploratória e de campo com abordagem qualitativa desenvolvida sob a perspectiva histórico-dialética.

A pesquisa teve como objetivo analisar o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, desenvolvido no município de Corumbá/MS e ressaltar a relevância ou impactos do curso na formação profissional sob o olhar das cursistas participantes. Nossa investigação consistiu em levantamento bibliográfico, análise documental, entrevista com a coordenadora local da Secretaria de Educação e aplicação de questionários às professoras do Programa, sendo, esses últimos, fundamentais na elaboração e análise de nosso objeto de estudo.

No processo de elaboração e de construção da escrita, conforme já citado, nos apropriamos do conhecimento de alguns conceitos e concepções indispensáveis à nossa discussão. Primeiramente, o entendimento de que o atendimento à criança, no Brasil, apontou uma situação de persistente desigualdade social, pela existência de trajetórias educacionais paralelas: de um lado, tivemos a criação dos Jardins de Infância para as crianças da elite; do outro, a creche como instituição filantrópica para prestar atendimento assistencialista aos pobres (proposta de educação ancorada na submissão). Para Kuhlmann Jr. (1999, p. 54) esse atendimento assistencialista podia ser descrito como: “uma educação assistencialista marcada

pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber”.

Isso se configurou, posteriormente, na ideia de “creche para os pobres” e “pré-escola para os demais”, além da divisão da função dessas instituições: creche cuida e pré-escola educa, o que, automaticamente, diferenciou seus profissionais. Esse entendimento teve, ainda, como consequência, a existência de uma dicotomia entre o cuidar e o educar no interior das Instituições de Educação Infantil, em especial nas creches, onde as atividades ligadas ao cuidado com o corpo como alimentar, dar banho, trocar a fralda e colocar para dormir foram sendo desvalorizadas, enquanto, simultaneamente, as atividades consideradas pedagógicas foram sendo reconhecidas como mais importantes e merecedoras de maior atenção.

Outra grande contribuição dos estudos de Kuhlmann Jr é afirmação de que “assistencialismo também é educação”. Algo relevante que modificou o velho entendimento de que a educação assistencialista era desprovida de intencionalidade, gerando a falsa compreensão de que dar assistência é uma visão ligada ao assistencialismo, ao mesmo tempo, visto como uma questão negativa. Para o autor, é pertinente frisar que a necessidade de dar assistência não se contrapõe à intenção de promover uma educação comprometida com a formação da criança enquanto cidadã, e isso define, basicamente, a diferença entre necessidade de assistência e concepção assistencialista (entendimento internalizado e ainda presente na concepção de muitos profissionais da área, inclusive o meu, antes desta pesquisa).

Após esse primeiro momento de nossa pesquisa (de conhecimentos históricos e teóricos), nos debruçamos nas fundamentações legais que deram novos sentidos à educação infantil e, por conseguinte ao atendimento da criança pequena. Assim, salientamos, em nosso trabalho, os fundamentos legais que passaram a estar expressos em documentos governamentais tais como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Critérios para um atendimento em creches que respeitasse os direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1999 e 2009) e outros explicitados em nosso estudo.

Conquistas legais que culminaram com um processo de reestruturação administrativa, técnica, política e pedagógica, trazendo, assim, importantes consequências para o profissional de Educação Infantil e de sua identidade. Ao mesmo tempo, a luta e pressões exercidas por diversos movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), pela melhoria de um atendimento de qualidade, colocaram a formação de seus

profissionais num cenário de discussões e preocupações. Estas facetas legais, apontadas em nossos estudos, gestaram o programa PROINFANTIL, propósito de nossa investigação.

O resultado de nossa pesquisa apontou algumas características não muito diferentes de outras pesquisas com a mesma temática: a) um universo de participantes do sexo feminino; portanto, ainda, é um campo de trabalho de mulheres; b) profissionais com função, carga horária e salários diferenciados; c) Contínua persistência dos municípios em contratar profissionais com habilitação mínima de ensino fundamental; d) programa de formação com rico material impresso; e) apresentação de dificuldades de ordem financeira e de recursos no desenvolvimento do Programa.

Ao mesmo tempo, os dados obtidos também possibilitaram a descoberta de aspectos significativos sobre o perfil do profissional de educação infantil de nosso município, tais como: idade avançada das cursistas, muitos anos de experiência profissional e todas com formação em ensino médio.

Em relação ao que elas pensam sobre o Programa, encontramos, por um lado, o investimento na formação, por parte das cursistas, após a conclusão do PROINFANTIL (como o ingresso no curso de Pedagogia), e, por outro lado, a falta de concurso público para o profissional de creche, a dificuldade na definição de função e o sentimento de desvalorização profissional por parte do órgão municipal, diante da não continuidade dos objetivos do Programa.

Em relação aos impactos do Programa, algumas cursistas sinalizaram muitas contribuições, tais como: a possibilidade de articulação teoria/prática; a aquisição de novo aprendizado e visão de mundo; a desenvoltura na atuação com a criança; a ampliação de conhecimentos sobre a criança; a motivação pessoal e profissional; o investimento na formação profissional; a oportunidade de profissionalização.

Em contrapartida, outras entrevistadas responderam que o Programa não trouxe os impactos esperados. As justificativas revelaram a manifestação de revolta e de desvalorização profissional no sentido que entenderam a palavra “impacto” como mudança no trabalho, no salário e na função, algo que não se concretizou para elas.

Consideramos, a partir da análise dos resultados, que os objetivos da presente pesquisa foram atingidos, pois as cursistas conseguiram pontuar as contribuições e impactos do Programa em sua formação. Ao mesmo tempo, conseguimos ressaltar elementos bastante expressivos de reflexão sobre o PROINFANTIL: material distribuído, grade curricular, financiamento, fundamentação teórica, destaque das principais atividades desenvolvidas e

participação da UFMS. Acreditamos que o PROINFANTIL não deu conta de resolver todas as complexidades da formação no país, tendo, no entanto, fomentado discussões sobre a especificidade do atendimento, o que reascendeu o desejo pelo reconhecimento e valorização.

Apesar de o PROINFANTIL se configurar como um curso emergencial, de característica aligeirada e em modalidade normal, o que não é condizente com as atuais exigências de um curso de formação: formação em nível superior), e apresentar dificuldades de ordem administrativa/financeira em seu desenvolvimento, consideramos que o Programa apresentou indícios de formação bem-sucedida e de cumprimento com o papel formativo. Contudo, no âmbito das políticas, não criou ações que garantissem a valorização do trabalho dessas cursistas formadas, conforme apontam os resultados.

Como participante do Programa, na função de Tutora, assim como as cursistas, pudemos conhecer, vivenciar e nos apropriar de ricas reflexões e aprendizagens que deram novos sentidos à nossa formação, e que, posteriormente, culminaram com a realização do presente estudo. Incontestavelmente, identificamos o bom nível da equipe de formadores, a participação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (pelo acompanhamento e intervenções diretas nas ações desenvolvidas no curso) e o empenho e dedicação das cursistas na realização das atividades. Fica evidente que a qualidade de um curso está atrelada à formação/profissionalização de seu formador. Conforme explicitado, ao lado desses resultados, nos deparamos com desafios que necessitam ser superados no campo da Educação Infantil: maior visibilidade de seus profissionais com reconhecimento profissional, valorização de sua função e melhores salários nessa realidade fortemente segmentada em relação aos cargos e funções.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lucio. Educação infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta. **Anais IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 167-191, julho, 2001.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARRUDA, Arlei Guedes de Souza. **A Educação infantil: dos direitos legais à prática cotidiana em um CEI da rede pública municipal de Corumbá-MS**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, 2011.
- BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência**, 1991. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal e Goiás, Goiânia, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. São Paulo: FEUSP, 1997. (Tese de Doutorado) Brasil. Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas. UFG/FE: Projeto de Pesquisa, 2003.
- \_\_\_\_\_. O PROINFANTIL e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n° 9, p. 385-399, jul./dez.2011.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio Soares; GONÇALVES, Lucilene Santana Gonçalves. ProInfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 417-419, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.
- BARRETO, Ângela. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES** n° 37, Campinas, 1994a.
- \_\_\_\_\_. Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994b, p. 11-15.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC, COEDI. **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianÇas**. BrasÍlia, 1995.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. BrasÍlia: Centro Gráfico, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianÇas**. BrasÍlia: MEC/SEF/DEP/COEDI, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação**. BrasÍlia: CNTE, ano 2, nº 3, p.39-71, mar.1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Fundamental**. BrasÍlia: MEC/SEF, v.1, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. BrasÍlia: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**. 2. ed. BrasÍlia: MEC.FUNDESCOLA, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas**. BrasÍlia: MEC/SEF, 2002, 94 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. BrasÍlia: MEC/SEF, 2ª ed. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais / Ministério da Educação**. BrasÍlia: MEC, 2005a. 27 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral 2005. BrasÍlia: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005b. 51 p. (Coleção Proinfantil)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianÇas de zero a seis anos à educação**. BrasÍlia: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. BrasÍlia: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Instituído pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. BrasÍlia: 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. BrasÍlia: 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Senado, 2014.

CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: COEDI/MEC, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. **Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, p. 21-24, maio, 1985.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma Política de Formação profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DEP, 1994, p. 32-42.

CARCOPINO, J. **Roma no apogeu do Império**. São Paulo: Companhia das Letras; Círculo de Livro, 1990.

CARVALHO, Denise Maria de; CARVALHO, Tânia Câmara A. Educação Infantil: história, contemporaneidade e formação de professores. In: **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**. Nata: Núcleo de arte e cultura da UFRN, N&C, 2002 (CD- ROOM).

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CORSINO, P. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

CORSINO, Patrícia; GUIMARÃES, Daniela de Oliveira Guimaraes; SOUZA, Marina Pereira de Castro e. Edição Especial: Proinfantil em debate. Ano XX, Boletim 20. Rio de Janeiro: 2010.

CORUMBÁ. **Lei complementar nº 089**, de 21 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreiras da Prefeitura Municipal de Corumbá, cria cargos efetivos, fixa vencimentos e dá outras providências. Corumbá, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal Complementar nº 150, de 4 de abril de 2012**. Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. Corumbá, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Corumbá, Secretaria Municipal de Gestão Pública/Escola de Governo. **Edital Nº 09/01/2015. Abertura de Inscrições Processo nº 18284/2015**. Processo seletivo simplificado temporário de Agente de Apoio Escolar-II, Função: Agente de Educação Infantil - Para atuar na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS. Corumbá, 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Corumbá, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Corumbá-MS – 2015-2025**. Corumbá, 2015.

DEL PRIORI, Mary. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

\_\_\_\_\_. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

FIDELIS, Solange Silva dos Santos. Conceito de assistência e assistencialismo. **Anais Segundo Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. UNIOESTE, Campus de Cascavel, 2005. Disponível em: [http://cac-  
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/servico\\_social/pss13.pdf](http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/servico_social/pss13.pdf).

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenaide (Org.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: 75-80, agosto, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, A. P. A Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S. Et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

Gonzaguinha. Caminhos do Coração (Pessoa = Pessoas). In: **Caminhos do Coração**. São Paulo: EMI Odeon, 1982, faixa 10.

GRILLO, M. C. **Orientação para a construção de um referencial pedagógico**. Porto Alegre: PUCRS, 1999. Anotações de aula.

HADDAD, Lenira. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios**. Janeiro: Vozes, 2004.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil** (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA A.L.G. e PALHARES M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

KULISZ, Beatriz. **Professoras em cena: o que faz a diferença?** Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOIOLA, Mônica. **Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Caderno de Pesquisa** São Paulo, p. 70-74, agosto, 1988.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Maria Lucia de A.; CAMPOS, Maria M. Malta. Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil. In: **Padrões de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil e Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil documento preliminar**. Brasil, SEIF/MEC, Brasília: 2004.

MELIM, Ana Paula G.; ALMEIDA, Ordália, A. O professor e sua formação: trajetória e ação. In: SILVA, Adriana (Org.). **Educação, políticas públicas e formação de professores**. Campo Grande. Editora UNIDERP, 2008.

MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. O PROINFANTIL: ontem, hoje e amanhã. **Revista Criança**. Brasília n. 41, p. 30-32, novembro de 2008.

MINAYO. M.C. de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOREIRA, J. A. S; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MIEIB. MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional”. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas, SP, Autores Associados.

NOGUEIRA, Maiara de Oliveira. **Formação de professoras para a Educação Infantil e o PROINFANTIL**. 2014, p. 77. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

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

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OMEP. Organização Mundial para Educação Pré-Escolar. Disponível em: [omepms.org.br](http://omepms.org.br)

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, J. M. R. Uma proposta de custo-aluno na educação básica. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 197-227, jul./dez. 2007.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009, 194p.

RIBEIRO, Bruna; RIBEIRO, Maria Augusta Martins. **Qualidade da educação infantil no Brasil**: tendências e perspectivas. ANPAE, 2014. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/BrunaRibeiro\\_GT1\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/BrunaRibeiro_GT1_integral.pdf)

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLNIK, Suely. **Guerra aos gêneros**. Estudos Feministas. IFCS/UFRJPPCIS/UERJ, v. 4, n. 1, p.636, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n° 107, p. 7-40, 1999.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n° 115. Março, 2002. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 25-64.

RUIZ, Jucilene de Souza. **Políticas Sociais Integradas e a Educação infantil na creche: limites e possibilidades da gestão local**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2009.

RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Org.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche: Realidade e Ambiguidades**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2003.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J. ; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editor.

SILVA, Anamaria Santana da. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Revista ProPosições**. v. 16. n. 2 (47) maio/ago. 2005. Acessado em 05 de agosto de 2015. Disponível em <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/47artigossilvaas>. PDF.

SILVA, Anamaria Santana da. **Políticas de Atendimento à Criança Pequena em MS (1983/1990)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 1997.

\_\_\_\_\_. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

SILVA, Anamaria Santana da; SOUZA, Ligia Beatriz Derval de; HOLANDA, Rosa dos Santos. **As origens do atendimento à infância no estado de Mato Grosso: a Creche e Lar Santa Rosa**. Monografia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, 2008.

SOUZA, Marina Pereira de Castro. **O Proinfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

VIEIRA, L. M. F. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências; rumo à construção de um projeto educativo**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

\_\_\_\_\_. A Formação do Profissional da Educação Infantil no Brasil no Contexto da Legislação, das Políticas e da Realidade do Atendimento. In: **Pro-Posições**. Campinas, v. 10, n° 1, p. 28-39, Mar. 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil:** perspectiva histórica e desafios atuais. In *Infância-Educação Infantil: reflexões para o início do século*. Seminário Internacional da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. A formação do profissional da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica e desafios atuais. In: **Infância-Educação Infantil:** reflexões para o início do século. Seminário Internacional da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. In: *Docência na Educação Infantil Ano XXIII - Boletim 10 - Junho 2013*. (Salto para o Futuro/TV Escola.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANNINI, Irís Célia Cabanelas. **Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil – MIEIB: Construindo o presente**. Campo Grande, MS. Ed: UFMS, 2002.

XAVIER, M. E. et al. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo-SP: FTD, 1994.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PESSOAS ENTREVISTADAS



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar em uma pesquisa como VOLUNTÁRIA, podendo decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida. Este estudo está sendo conduzido por VALÉRIA APARECIDA BENITES DE OLIVEIRA CABRAL e está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, sob a orientação da Profa. Dra. ANAMARIA SANTANA DA SILVA. A finalidade deste estudo é analisar e discutir sobre o Programa PROINFANTIL e seu processo de implantação no município de Corumbá-MS de forma a ressaltar a relevância ou impactos do Programa na formação profissional. O público alvo desta pesquisa são as professoras cursistas participantes do Programa PROINFANTIL desenvolvido na cidade de Corumbá/MS. Você será submetido a um questionário, com questões fechadas e abertas, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador, a equipe do estudo e o Comitê de Ética terão acesso as suas informações do estudo. Você será informado de qualquer mudança que possa alterar a sua vontade em continuar participando do estudo e terá garantido o direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. A participação na pesquisa não lhe trará riscos de qualquer natureza, também não lhe acarretará custos, bem como não há previsão de ressarcimento ou indenizações futuras. A pesquisadora se encarregará de chegar até você nos momentos e lugares convenientes para a realização do questionário. Ao participar da pesquisa você estará colaborando no processo de conhecimento e divulgação do andamento das Políticas Públicas no seu município. Os resultados desse estudo retornarão a você na forma de relatório que será disponibilizado ao final da pesquisa. Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para (67) 9951-XXXX ou (67) 3232-XXXX [Valéria Aparecida Benites de Oliveira Cabral]. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS no telefone (67) 3345-7187. Você ficará com uma das duas vias de igual teor deste Termo de Consentimento.

Agradeço a colaboração,

Atenciosamente.

\_\_\_\_\_  
Valéria Aparecida Benites de Oliveira Cabral

Declaro ter conhecimento da finalidade do presente estudo e autorizo o uso das informações para fins exclusivos do estudo citado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Voluntária

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### Identificação do Entrevistado

1 – Nome: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

2 – Idade:

18 – 25 anos ( ) 26 – 30 anos ( )

31 – 35 anos ( ) 36 – 40 anos ( )

Mais de 40 anos ( )

3 – Estado civil:

Solteira ( )

Casada ( )

Separada ( )

Viúva ( )

União estável ( )

4 – Grau de escolaridade:

Ensino Médio ( ) completo ( ) incompleto ( )

Superior ( ) completo ( ) incompleto ( )

Curso \_\_\_\_\_

Especialização ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Mestrado ( ) Qual? \_\_\_\_\_

5 – Tempo de atuação na Educação Infantil:

3 a 5 anos ( ) 6 a 8 anos ( )

9 a 11 anos ( ) 12 a 14 anos ( )

15 a 17 anos ( ) 18 a 20 anos ( )

Mais de 20 anos ( )

### Sobre o PROINFANTIL

6 – Área e função que exerceu no período de desenvolvimento do Programa no município.

Você participou do processo de adesão do Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Infantil – PROINFANTIL no município de Corumbá-MS?

( ) sim ( ) não

7 – Como surgiu a ideia de adesão ao PROINFANTIL no nosso município? Quais fatores influenciaram esse processo?

8 – Como você avalia a formação oferecida pelo PROINFANTIL no Município de Corumbá/MS? O resultado atendeu as expectativas e objetivos da proposta do Programa?

( ) sim ( ) não Por quê? \_\_\_\_\_

9 – As temáticas trabalhadas na formação vieram ao encontro da realidade educacional das instituições da rede? Justifique sua resposta.

10 – O município conseguiu cumprir com sua responsabilidade em termos de recursos humanos e materiais? Por quê?

11 – Como foi a escolha dos/as participantes do Programa? Havia critérios de escolha dos participantes? Quais? Quem os definiu?

12 – Houve impasses no desenvolvimento do Programa em nosso município? Quais? E como foram enfrentados?

13 – Com relação aos profissionais participantes do curso, como você avalia os impactos do Programa na formação desses? E na atuação?

14 – Quais os pontos que considera relevantes destacar a respeito da execução do PROINFANTIL?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO

### QUESTIONÁRIO

1- Sexo:

Feminino ( )      masculino ( )

2- Idade:

18 – 25 anos ( )      25 – 30 anos ( )

30 – 35 anos ( )      35 – 40 anos ( )

Mais de 40 anos ( )

3 – Estado civil:

solteira ( )      casada( )

separada ( )      viúva ( )

outros ( )

4 – Grau de escolaridade:

Quando fez o PROINFANTIL

Ensino Médio ( )      completo ( )      incompleto ( )

Superior ( )      completo ( )      incompleto( ) Curso \_\_\_\_\_

Especialização ( ) Qual? \_\_\_\_\_

ATUALMENTE

Ensino Médio ( )      completo ( )      incompleto ( )

Superior ( )      completo ( )      incompleto ( ) Curso \_\_\_\_\_

Especialização ( ) Qual? \_\_\_\_\_

5 – Tempo de atuação na educação infantil:

( ) 3 a 5 anos      ( ) 5 a 8 anos

( ) 8 a 11 anos      ( ) 11 a 14 anos

( ) 14 a 17 anos      ( ) 17 a 20 anos

Mais de 20 anos

6 – Área e função que exerce atualmente: \_\_\_\_\_

7 – O curso do PROINFANTIL contribuiu com sua pratica pedagógica?

( ) sim

Como?

---



---



---



---



---

( ) não.

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

8 – As temáticas trabalhadas no curso vieram ao encontro da realidade educacional da instituição em que você atua?

( ) sim ( ) não

Cite algumas

---

---

---

---

---

---

---

---

9 – Em sua opinião, houve impactos do Programa na sua formação pessoal e profissional?

Cite alguns:

---

---

---

---

---

---

---

---

10 – Quais os pontos negativos e dificuldades na realização do curso?

---

---

---

---

---

---

---

---

11 – Quais os pontos positivos na realização do curso?

---

---

---

---

---

---

12 – Cite uma lembrança positiva e uma negativa do período em que participou do PROINFANTIL.

---

---

---

---

---

---